

VÝVOJ UČITELE: PŘEHLED RELEVANTNÍCH TEORIÍ A VÝZKUMŮ (1. ČÁST)¹

Josef Lukas

Katedra psychologie FSS MU Brno

Úvod

Úspěšnost vzdělávacího procesu je závislá na mnoha faktorech, West a Hopkins (2003) v této souvislosti uvažují o modelu efektivity škol, tvořeném čtyřmi vzájemně provázanými oblastmi. Celkovou efektivitu školy lze podle nich posuzovat z hlediska:

1) *úspěšnosti žáků* (měřitelné a srovnatelné s jinými školami); 2) *prožitků žáků* (odvíjejících se od subjektivního prožívání výuky a výchovy žáky, od jejich zkušeností se školou); 3) *participace komunity* (zachycující míru podpory a spolupráce rodičů, politiků, občanských sdružení atd. se školou) a 4) *vývoje učitelů a vývoje školy*, jakožto organizace. Velmi důležitý je pro efektivitu školy právě adekvátní vývoj učitelů, protože ti z velké části ovlivňují vztahy školy s okolím a především úspěšnost i prožitky žáků. Také Stroot et al. (1998)

poznávají, že je důležité porozumět (především profesním) vývojovým fázím učitele, abychom mohli přispět k zefektivnění jeho práce. Z toho pro nás vyplývají dva hlavní a spolu související důvody, objasňující důležitost zkoumání vývoje učitele, které tedy není jen „výzkumem pro výzkum“, ale jednak příspěvkem učitelům, aby mohli lépe vyučovat, jednak žákům, aby se mohli lépe učit.

1. Poznámky ke struktuře a zaměření studie

Vzhledem k šíři sledované problematiky byla naše stať rozdělena do dvou částí. První z nich (právě předložená) se věnuje otázkám vymezení oblasti našeho zájmu a nastínění základní užívané terminologie (včetně jejích problematických stránek). Hlavním cílem první části studie je poté představení možných tzv. „užších“ pojetí vývoje učitele. *Užší* pojetí chápeme ve smyslu aplikace parciálního pohledu na problematiku vývoje učitele z hlediska určité vědní disciplíny či subdisciplíny (i když v nich samotných může být toto pojetí poměrně komplexním). Přípravovaná druhá část studie pak bude věnována více integrativním, interdisciplinárním pohledům na danou problematiku. V závěru druhé části se také pokusíme o shrnutí všech zmiňovaných pojetí a jejich přehlednou prezentaci.

Na tomto místě považujeme za nutné uvést další tři poznámky, týkající se obou částí naší přehledové studie: 1) je zaměřena především na učitele na základních školách, jichž se týká i převážná část zmiňovaných teorií a výzkumů; 2) z důvodu určitého „zjednodušení“ *textu* užíváme pro jedince, který se zabývá výukou, obecné označení *učitel*, přitom jsme si plně vědomi, že právě na základních školách působí daleko více učitelek a že lze nalézt rozdíly ve vývoji mezi muži a ženami v učitelské profesi; 3) i když se zabýváme pedagogickými i psychologickými přístupy k tématu vývoje učitele, musíme předeslat, že ve studii přeci jen budeme více akcentovat

¹ Tento článek byl otištěn v časopise *Pedagogika*, roč. LVII, č. 4, s. 46-60, 2007.

psychologický pohled na problematiku – mimo jiné proto, že v české odborné literatuře zatím není tento úhel pohledu příliš frekventovaný.

2. Konceptualizace problematiky vývoje učitele

O vývoji učitele bylo především v zahraničí publikováno velké množství prací, které se zabývaly mimo jiné následujícími problémovými okruhy:

- profesním vývojem (Boyle, While, Boyle, 2004; Foley, 2004);
- budováním a udržováním profesní identity (Beijaard, Verloop, Vermunt, 2000; Allen, 2005);
- emocemi, spojenými s vývojem učitele (viz Sutton, Wheatley, 2003);
- konstituováním a vymezováním různých vývojových etap v životě učitele (Fessler, 1995; Steffy et al., 2000);
- změnami interpersonálních stylů učitele v průběhu kariéry (Wubbels, Levy, 1993; Brekelmansová, Créton, 1993).

V mnoha dřívějších výzkumech dominoval transversální přístup, různá jednorázová šetření, zachycující především některé okamžiky učitelova vývoje – pravděpodobně nejvíce rozpracovanou oblastí se jeví období počátku učitelovy kariéry (Feiman–Nemser et al., 1999; Berson, Breault, 2000) či přímo první rok působení učitelů na školách (Hebert, Worthy, 2001).

Úvodem je také třeba zdůraznit, že vymezení samotného pojmu *vývoj učitele* není zcela jednoznačné. Obecně lze vývoj učitelů jakožto profesionálů chápat jako jejich změny v čase, avšak na tomto místě se předkládání nějaké přesné definice nebudeme a ani nemůžeme věnovat, především z toho důvodu, že odlišné koncepce vývoje učitele, které budeme diskutovat v této stati, si *vývoj* definují poněkud odlišnými způsoby – možná pojetí vývoje tedy budou prezentována v průběhu textu (srov. Carney, 2002). Přesto lze říci, že v zásadě chápeme *vývoj učitele* jako neutrální termín – mohou v něm být obsaženy jak pozitivní, tak i negativní změny, které učitel v průběhu kariéry zažívá. Toto chápání však není v literatuře, zabývající se danou problematikou, příliš časté, výrazně se mu blíží především obecnější pojetí „plasticity“ vývoje v *life–span* psychologii, které předpokládá, že jedinci se mohou vyvíjet v obdobném věku různými, více či méně žádoucími způsoby a že jsou tedy možné i odchylky „negativním“ směrem (Staudinger, Lindenberger, 2003). Naproti tomu občas zmiňovaný růst či *rozvoj učitele* (spojovaný především s rozvíjením znalostí a dovedností) již má dle našeho názoru hodnotící charakter, je chápán jako zlepšování, zdokonalování se učitelů (srov. Lazarová, Prokopová, 2004). V dalším textu budeme přesto jednotně používat termín *vývoj*, který považujeme za pojem nadřazený, i když se v některých případech bude jednat (např. dle pojetí citovaných autorek) spíše o *rozvoj* učitele.

V zásadě lze, byť pouze rámcově a především pro potřeby konceptualizace problematiky, rozlišovat mezi užšími a širšími pojetími vývoje učitele. V pedagogicky orientovaných pracích nacházíme převážně užší pojetí, která bývají zaměřena na *profesní (profesionální) vývoj učitele*, ať již v nich bývá zkoumán vývoj jeho schopností, znalostí, dovedností, či jsou brány v potaz všechny tyto zmiňované složky. Nejrozpracovanějšími a nejvíce citovanými jsou ta užší pedagogická pojetí, která se zabývají definováním důležitých etap ve vývoji učitele a vytvářením různých modelů vývojových fází či úrovní (Fessler, 1995; Huberman, 1995). K užším chápáním vývoje učitele lze přiřadit i psychologicky orientovaná pojetí, která vycházejí především z obecnějších vývojových fází jedinců – jde tedy často o aplikaci teorií z vývojové nebo sociální psychologie na učitelskou profesi (např. Oja, 1990).

Přechodem k širším pojetím učitelova vývoje mohou být rozšířené modely profesních či životních cyklů (případně fází) ve vývoji učitele, které, bez zvláštního důrazu na hlubší analýzu psychologických a sociálních aspektů, částečně dávají učitelův vývoj do souvislosti s vlivy, nemajícími přímou souvislost se školním prostředím či přesněji s výukou (širší komunita školy,

politická situace, osobnost učitele apod.). Skutečně šířeji koncipovaná pedagogicko–psychologická a sociálně psychologická pojetí berou učitele více jako svébytnou osobnost, důraz není kladen pouze na vývoj učitele, jakožto profesionála, zabývajícího se učením, ale i učitele, jakožto člověka – tzn. v potaz jsou brány veškeré faktory, jež vývoj učitele ovlivňují, přitom za velmi důležité jsou považována i ty, které se nacházejí *mimo* školní prostředí (učitelův osobní život, vliv sociálních skupin, společnosti atd.). Day (1999, s. 16) k tomu poznamenává: „Myšlení a jednání učitelů je výsledkem souhry jejich životních historií, jejich současné vývojové fáze, prostředí třídy i školy a širšího sociálního a politického kontextu, ve kterém učitelé pracují.“ Širší pojetí dosud nebyla při zkoumání vývoje učitele často užívána, zřejmě i z důvodů enormního narůstání složitosti těchto přístupů, které musejí počítat s velmi mnoha proměnnými a vlivy. Hlavní směr širšího pojetí tak může být reprezentován především kvalitativními, narativními přístupy, založenými na výzkumech tzv. životních příběhů učitelů (*life story, life history*), které dokáží postihnout vývoj učitele komplexněji a dynamičtěji (Kelchtermans, Vandenberghe, 1993; Gavora, 2001; Lukas, 2006; Švaříček, 2006).

V jakkoli pojetém vývoji učitelů se vždy musíme věnovat jejich *změně* – především je třeba si ujasnit, co si lze pod tímto pojmem představit. Lze souhlasit s Ch. Dayem (1999, s. 29), že „učitelova změna, jako nutný následek efektivního profesního vývoje, je složitá, obtížně předvídatelná a závislá na předchozích zkušenostech (životní a profesní historii), ochotě, schopnostech, sociálních podmínkách a institucionální podpoře.“ Sledování učitelova vývoje skrze změny v jeho chování či ve způsobu výuky se převážně nemůže opřít o nějaké více méně platné, obecné modely fází nebo období, v nichž by určité změny probíhaly, protože učitelé se většinou mění neustále a v závislosti na různých, někdy i těžko rozpoznatelných okolnostech – diskuse s kolegy, příchod nových studentů či účast na konferenci může znamenat pro učitele třeba i neuvědomovaný podnět k budoucí změně (Lynn, Walsdorf, Woods, 2003). Obecně lze pouze formulovat tři zdroje, z nichž mohou změny učitelů vycházet: 1) záměrné i přirozené změny odvíjející se od životních situací, osobnosti a prožitků jedince; 2) změny odrážející fázi vývoje a 3) změny vycházející z formálního vzdělávání učitelů (Richardson, Placier, 2001).

Guskey (2002) předkládá svůj model změn učitele a pokouší se objasnit, jak vlastně ke změnám v názorech a chování učitelů dochází (jeho pojetí bychom mohli přiřadit k užším pedagogickým přístupům). Konstatuje, že existují tři hlavní cíle programů profesního vývoje učitelů, charakterizované prostřednictvím změn, kterých je žádoucí dosáhnout – jedná se o změnu učitelových praktik ve třídě, změnu jeho postojů a názorů, a také o změnu (zlepšení) žákovských výsledků. Guskey (2002) tvrdí, že není podstatný program profesního vývoje učitelů jako takový, ale jejich zkušenosti se změnou vlastních každodenních praktik. Jinak řečeno, konkrétní zkušenosti a prožitky spojené s výukou jsou hlavními zdroji změn v učitelově chování.

3. Užší psychologická pojetí

3.1. Pojetí založená na fázích psychického vývoje

Na vývoj učitele je možné nahlížet z pozice vývojových stádií jedince, tak jak nám je předkládají vývojová a sociální psychologie. Obecné teorie vývoje člověka představují důležitý základ, zastřešující různá pojetí učitelova vývoje (Oja, 1990). Ve výzkumech i teoretických pojednáních, aplikujících obecná vývojová stadia na popis vývoje učitele, autoři často zmiňují kognitivní vývoj, navazující především na teorie Jeana Piageta. Vývoj kognice (myšlení, znalostí) učitele, utváření a změny kognitivních struktur (konceptuálních map), vztažené k různým aspektům učitelovi profesi, bývají považovány za důležitý faktor, ovlivňující celkový vývoj učitele (Lunden, 2004; Oja, 1990; Stroot et al., 1998; Torff, 2003). Oja (1990) shrnuje také další možné pohledy na vývoj učitele prostřednictvím vývojových stádií jedince: z Kohlbergovy teorie může vycházet

posuzování morálního vývoje učitele, ze Selmanovy teorie sledování vývoje interpersonálních vztahů a z prací Loevingerové postulování fází vývoje ega.

Učitelská profese v sobě již z principu zahrnuje určitý morální aspekt, učitel jakožto autorita může svými názory, postoji a chováním ovlivnit velké množství žáků, není tedy odpovědný pouze za *vzdělávání*, ale v každém případě i za morální výchovu dětí, tráví s nimi totiž příliš mnoho času, než aby se tohoto závazku mohl zprostit (Hargreaves, 1995). Sledování a formování morálního vývoje studentů učitelství stejně tak i učitelů v praxi by tedy mělo být jedním z ohnisek psychologicky zaměřených výzkumů (obecněji o problematice výchovy k etickému, morálnímu chování a k související osobní a sociální odpovědnosti viz Swaner, 2005).

Jedno z užších psychologických pojetí, vycházející z vývoje ega, nabízí Loevingerová (1976, cit. dle Oja, 1990), která ve své teorii rozlišuje čtyři stádia, jimiž jedinec v průběhu svého života prochází. Do první tzv. sebe–ochraňující (*self-protective*) fáze lze zařadit ty učitele, kteří reagují ve vztazích se žáky impulzivně, nedokáží řídit své emoce, jsou soustředěni více na sebe. V konformní fázi se učitel snaží žákům opravdu pomáhat, chce také, aby jej měli rádi. Nedostatečná odezva či přímo nepřátelství z jejich strany může učitele dovést k jejich odmítání a k celkové frustraci. Třetí fáze, charakterizovaná spolehlivostí a zaměřeností učitele (*conscientious stage*), přináší do jeho chování výrazné směřování k úspěšnosti a výkonnosti, zároveň i schopnost stanovovat si a naplňovat i dlouhodobé cíle (opět se může stát, že nesplnění některého z těchto občas idealistických cílů přivede učitele k emocionálnímu vyčerpání a frustraci). V poslední, autonomní fázi vzrůstá učitelovo porozumění a tolerance k různým neslučitelným potřebám okolí a úkolům, na učitele kladeným. Dokáže vnímat širší sociální souvislosti výchovy a vzdělávání, je si vědom svých možností i omezení. Zmiňovanými fázemi ovšem konkrétní učitel nemusí zákonitě projít – může dokonce setrvat pouze ve fázi sebe–ochraňující z „prostého“ důvodu, totiž že nemá dostatečné dispozice pro zvládnání vyučování a výchovy žáků. Oja (1990) na základě dřívějších výzkumů konstatuje, že učitelé, kteří se nacházejí na vyšších stupních vývoje (ať již morálního, kognitivního či interpersonálního), budou více flexibilní, více odolní vůči stresu, schopni větší adaptace na měnící se podmínky a budou i efektivnější ve výuce.

3.2. Pojetí založená na sledování interpersonálních vztahů a vývoje

Jiný úhel pohledu na vývoj nám předkládá tzv. *Skupina pro studium interpersonálního vývoje*, shromážděná kolem R. Selmana, která staví při svém zkoumání vývoje jedinců na modelu psychosociálních kompetencí (sociálně vývojovém modelu), vycházejícím z předpokladu, že podstatou sociálního vývoje je rozvoj schopnosti kognitivně i emocionálně rozlišovat a koordinovat své nazírání sociální reality s pohledem druhých (Schultz, Barr, Selman, 2001). Tito autoři rozlišují tři základní psychosociální kompetence, které se u jedinců vyvíjejí během života a kterými jsou: 1) interpersonální porozumění (spojené se znalostmi povahy mezilidských vztahů a skupinových procesů); 2) interpersonální dovednosti a 3) interpersonální usuzování (*meaning*), spočívající v hodnocení různých aspektů jedincových interpersonálních vztahů.

V souvislosti se zkoumáním interpersonálního vývoje se jedním z možných parciálních psychologických přístupů jeví sledování vývoje učitelova interpersonálního chování (interakčního stylu) během kariéry. Výzkumům v této oblasti se věnovali mimo jiné holandské vědci (Wubbels, Levy, 1993), kteří vycházeli ze základního předpokladu, že chování (způsoby komunikace) všech účastníků jakékoliv interakce lze hodnotit z hlediska míry spolupráce mezi nimi a také míry „kontroly“ interakcí, která naznačuje, kdo více určuje jejich průběh. Kontrola interakce se pak nachází mezi krajními body kontinua od dominantnosti k submisivnosti. Pro popis chování učitele vyplývá z jeho umístění na tomto kontinuu míra jeho vlivu na třídu – lze zjistit, jaký styl vedení učitel uplatňuje, zda dává žákům větší prostor, nebo zda je více autoritativní, vyžadující kázeň. Míra spolupráce je vymezena krajními body škály od „odporu“ (odmítavosti) ke kooperaci (vstřícnosti). Umístění učitele na této ose naznačuje jeho „blízkost“ k žákům, zda s nimi spolupracuje nebo zda si od nich udržuje určitý odstup, vystupuje rezervovaně, odměřeně.

Brekelmansová a Créton (1993) se pokusili zjistit, jak se mění interakční styl učitele během jeho kariéry. Dospěli především k závěru, že je rozdíl ve vývoji dimenze učitelova vlivu a dimenze „blízkosti“ k žákům. V dimenzi vlivu roste, ve vnímání žáků i učitelů samotných, dominantnost učitele od počátku jeho kariéry směrem k „ideálu“ s tím, že u začínajících učitelů je dominantnost poměrně malá. Vyplývá to hlavně z faktu, že mladí učitelé nemají, až na výjimky, téměř žádné zkušenosti s opravdovým vedením druhých lidí. Začínají tak z „bodů nula“ a svoji pozici autority ve třídě si teprve postupně budují vykonáváním své učitelské praxe. Růst dominantnosti probíhá v průběhu prvních deseti let učitelovy kariéry a poté se relativně stabilizuje. Jiná situace je u učitelova interakčního stylu v dimenzi „blízkosti“, kde má naopak tendenci snižovat se učitelova vstřícnost s délkou jeho praxe. Mladí učitelé začínají s velkou mírou přátelského, pomáhajícího a chápajícího chování, které je jim bližší i vzhledem k jejich věku. V průběhu času se od svého vysoce nastaveného ideálu chování v této dimenzi vzdalují, jejich vstřícnost a zájem o žáky se snižuje. Postupně se mohou žákům „vzdalovat“, denní rutina a růst dominantnosti s sebou přináší i únavu, netrpělivost a nespokojenost se žáky, prvotní nadšení časem mizí. Ze závěrů výzkumů Brekelmansové a Crétona (1993) mimo jiné vyplývá, že, pokud dominantnost učitele vede k vyšší úspěšnosti žáků a vstřícnost má naopak vliv na jejich emocionální vývoj, relativně nejlepších výsledků v obou oblastech mohou dosahovat učitelé v období, kdy mají za sebou přibližně deset let praxe.

3.3. Pojetí hraničící s pedagogicky orientovanými přístupy

Na rozhraní mezi užší pedagogické a psychologické přístupy k vývoji učitele bychom také mohli situovat práce, věnované profesní identitě učitele. Vývoj učitele může být chápán jako vývoj jeho identity v průběhu kariéry, přičemž pojem identita primárně vychází z psychologického pohledu na vývoj jedinců – jde o utváření jejich adekvátního vnímání sebe sama jakožto učitelů. Na identitu zaměřená zkoumání vývoje učitele proto můžeme řadit k užším pojetím – důraz je v nich kladen buď více na osobnostní, případně širší sociální vlivy nebo jsou více brány v úvahu okolnosti, které souvisejí s vývojem pedagogických kompetencí (např. s pojetím výuky; zvládnutím potřebných znalostí a dovedností, které jsou důležité pro vývoj učitele apod.). V literatuře lze ovšem nalézt i širší pojetí učitelovy identity (např. Beijaard et al., 2000), která budou podrobněji diskutována v druhé části naší studie, přičemž rozdíl mezi užšími a širšími pojetími se projevuje hlavně v míře zohledňování vlivu různých faktorů. Vývoj identity učitele obecně formuje mnoho faktorů – interakce s okolím; dřívější zkušenosti s učením i „životní“ zkušenosti; osobnostní předpoklady, včetně schopnosti sebereflexe; institucionálně dané možnosti a limity vývoje; existence skupinově reflektované či odborně instruované a korigované zkušenosti s výukou apod. (Allen, 2005; Franzak, 2002; Walkington, 2005). Významný vliv na vývoj identity učitele mají také samotní žáci, jejich potřeby a očekávání, která ovlivňují formu (někdy částečně i obsah) výuky konkrétního učitele (srov. Proweller, Mitchener, 2004).

Někteří autoři při popisu vývoje učitele zmiňují či ve svých výzkumech přímo využívají aplikaci Vygotského sociohistorické (sociokulturní) teorie psychického vývoje (Lundeen, 2004; van Huizen, 2000; Webb, 2004). Ta již překračuje rámec relativně úzkého posuzování psychického vývoje jedinců, zohledňujícího například pouze jeho morální či interpersonální složku. Sociokulturní přístup klade velký důraz na vliv společnosti (kultury) na vývoj, který je z velké části formován interakcemi vyvíjejícího se jedince se zkušenějšími členy společnosti – hlavně s učiteli a rodiči (Berger, 2004). Vyšší mentální funkce jsou tedy *internalizací vztahů* s okolím, přičemž obecně platí, že nejen žáci mění své myšlení na základě interakcí s učitelem, ale i učitelé se vyvíjejí pod vlivem svého okolí (hlavně zkušenějších kolegů). Vývoj učitele tak lze chápat spíše jako *stávání se učitelem (becoming a teacher)*, určováním *smyslu* učení, jež je získáván a formován spolupůsobením mnoha faktorů, jež na „nejnižší“ úrovni zahrnují osobnost jedince a na nejvyšší celou společnost, reprezentovanou vládami či zájmovými skupinami (van Huizen, 2000).

Van Huizenův (2000) výzkum má pro naši studii ještě jeden vedlejší význam, a to pro objasnění problematiky konceptualizace vývoje učitele. Van Huizenova práce nám může sloužit jako pomyslný most, spojující užší psychologická chápání vývoje učitele s parciálními pojetími pedagogickými, zdůrazňujícími především profesionalitu učitele, podle Daye (1999) tradičně vnímanou jakožto odbornou znalost daného předmětu, podpořenou zvládnutím didaktických pravidel a „znalostí“ svých žáků. Zmiňovaný výzkum tak ilustruje stále převažující chápání vývoje učitele spíše ve smyslu užšího vývoje *profesního*. Pokud budeme poněkud zjednodušovat, tak, byť van Huizen vychází z psychologické teorie, potenciálně velmi přínosné, ve výsledcích již redukuje své chápání problematiky spíše k užšímu pedagogickému pojetí. Charakteristiku profesního vývoje v tomto smyslu podávají ve své striktní, „technické“ definici Achilles a Tienken (2005, s. 306), kteří profesním vývojem rozumí „neustálé, plánované, kontinuální vzdělávání, prostřednictvím kterého zdokonalují aprobovaní, kvalifikovaní učitelé a ostatní profesionálové ve vzdělávání své schopnosti, znalosti a postojevské dispozice související s podporou studentů při naplňování cílu organizace /školy/.“ Tito autoři ještě dodávají, že výsledky profesního vývoje by měly přímo vést k *pozorovatelné a měřitelné* změně v žákovských výsledcích (sic!).

4. Užší pedagogická pojetí – vývoj znalostí, dovedností; vývojové fáze

4.1. Pojetí zaměřená na vývoj dovedností a kompetentnosti

Profesní vývoj učitele, chápáný dle výše zmíněné definice, vychází z předpokladu, že pro učitele jsou nejdůležitější znalosti a dovednosti, jejichž neustálé prohlubování je bezesporu nezbytnou součástí vývoje každého profesionála v každé profesi (Boyle et al., 2004). Tento přístup se často odvíjí v návaznosti na programy profesního rozvoje učitele (v našich podmínkách na tzv. další vzdělávání pedagogických pracovníků). Převážně se soustřeďuje na didaktické dovednosti, méně již na zdokonalování dovedností sociálních či sociálně psychologických. Přestože dovednosti v nejširším pojetí mohou představovat složitou strukturu, která se projevuje v cílevědomé a úspěšné realizaci činností a která zahrnuje smyslové, intelektuální, volní a emocionální kvality osobnosti (Švec, 1998), jejich skutečné chápání je nepoměrně užší. Boyle et al. (2004) k tomu poznamenávají, že pro většinu učitelů je profesní vývoj asociován se zlomkovitými, jednorázovými workshopy, spojenými s pasivním nasloucháním „expertům“ a učením se tématům málo podstatným pro skutečné zkvalitnění výuky. Takto chápáný vývoj znalostí a dovedností je často „měřen“ efektivitou jeho implementace do praxe. Zmínění autoři přesto dospěli ve své longitudinální studii mimo jiné k významnému zjištění, které jinou cestou potvrzuje jeden z předpokladů van Huizenovy (2000) aplikace Vygotského teorie na vývoj učitele – totiž že nejrozšířenější a relativně nejpřínosnější dlouhodobou aktivitou, podílející se na profesním vývoji učitelů, je pozorování kolegů a společná praxe.

O profesním vývoji učitele, chápaném téměř výhradně jako rozvíjení znalostí a dovedností, se zmiňuje také Anderson (2002). Konstatuje, že tento „dovednostní“ vývoj, probíhající prostřednictvím různých seminářů a programů, je sice důležitou součástí vývoje učitele (autor vývoj obecně považuje spíše za „cestu“ – *journey*), avšak někdy je pro učitele zatěžující a může vést i k opuštění učitelské profese, protože všeobecné dovednostní či znalostní programy jsou pro ně leckdy nevhodné, nereflktují jejich odlišné předchozí zkušenosti a neodpovídají jejich konkrétním potřebám, ale spíše „potřebám“ a představám někdy vedení škol, častěji však byrokratického aparátu, který může mít malý kontakt s praxí skutečného vyučování.

Day (1999) předkládá některé modely vývoje učitele, stavějící na změnách v učitelových dovednostech a kompetentnosti, kterou vhodně (nad rámec pojetí užívaného v dalším textu – s důrazem i na osobnost učitele) charakterizuje Spilková (1997, s. 61) jakožto *profesionální kompetenci učitele*, pod níž si můžeme představit „komplexní schopnost či způsobilost k úspěšnému

vykonávání profese. Zahrnuje znalosti, dovednosti, postoje, hodnoty, osobnostní charakteristiky.“ Vlivný model vývoje kompetentnosti, členěný do pěti úrovní, představují Dreyfus a Dreyfus (1986), kteří považují za jeden z hlavních znaků úspěšného vývoje učitele jeho narůstající flexibilitu v reakcích na různé situace, jež s sebou proces vyučování přináší. Na první úrovni se tak nachází začínající učitel (*novice*), který se převážně řídí danými pravidly a má „malý cit“ pro konkrétní situace. Postupně se učitel může propracovat přes úroveň pokročilého začátečníka (*advanced beginner*), učitele schopného a kvalifikovaného (*competent*) k učiteli „profesionálnímu“, tedy velmi zdatnému a schopnému (*proficient*). Část učitelů dosáhne během svého vývoje páté úrovně a stává se učiteli *experty*, intuitivně reagujícími na různé situace, nepotřebujícími pro svoji práci daná nebo naučená pravidla či postupy a majícími jasnou představu o možnostech vlastních i možnostech svých žáků.

4.2. Pojetí založená na fázích profesního vývoje

Jak poznamenává Fessler (1995), mnoho výzkumů vývojových fází učitele vychází z prací F. Fullerové. Model vývoje učitele, který Fullerová předkládá a který v sobě zahrnuje i období přípravy k učitelství, se odvíjí od toho, co je pro učitele v určité fázi vývoje důležité, na co se především zaměřují („*concerns based*“ model). Tento model si ve stručnosti představíme na základě některých prací (Fessler, 1995; Pigge, Marso, 1997). V období přípravy k učitelství se jedinci ještě nesoustřeďují na vyučování jako takové, ale spíše na svůj vlastní vývoj jakožto *studentů* učitelství (*preservice phase*). Začínající učitelé se pak koncentrují hlavně na to, jak se zhostit své nové role a „přežít“ v ní, jak se vůbec stát učiteli (*self concerns* či *survival concerns phase*). V následující fázi se učitel začíná více soustřeďovat na konkrétní situace a úkoly, spojené s vyučováním žáků (*task concerns phase*). S narůstajícími zkušenostmi s vyučováním se v závěrečné fázi již učitel dokáže soustředit na samotné žáky, smysluplně ovlivňovat jejich učení i jejich vývoj a také brát ohledy na jejich potřeby (*impact concerns phase*). Na základě tohoto, do jisté míry ideálního modelu, by tedy učitel měl v praxi dospět od soustředění se na sebe sama a svého *zvládnání vyučování* k zaměření na žáky a jejich *zvládnání učení se*.

Obdobný model čtyř hlavních vývojových fází učitele nacházíme u Katzové (1972), kdy v první fázi (*survival*), charakterizované soustředěním učitele na sebe sama („učím již dobře?“) a vcelku malým porozuměním pro žáky, jde začínajícím učitelům především o zvládnutí základních dovedností, potřebných pro vyučování. Je třeba upozornit na skutečnost, že oba posledně zmiňované modely se zdají být svojí charakteristikou „*survival*“ fáze v rozporu se zjištěními Brekelmansové a Crétona (1993) o větší blízkosti začínajících učitelů k žákům. Ve druhé fázi vývoje (*consolidation stage*) se již učitel dokáže více soustředit na žáky, zlepšuje se jeho způsob vedení třídy, dochází u něj k upevňování a rutinnímu využívání znalostí a dovedností, které se ukázaly být jako přínosné. Ustálení způsobů chování učitele mu ve třetí fázi (*renewal*) ponechává prostor pro hledání a zkoušení nových přístupů k vyučování, učitel se v tomto období více zamýšlí nad svým profesním vývojem a hledá možnosti svého zdokonalování. V poslední fázi (*maturity*) učitel vyzrává ve skutečného „*experta*“ na vyučování i výchovu žáků a začíná se zamýšlet nad složitějšími a abstraktnějšími aspekty nejen své výuky, ale i nad principy vyučování jako takového.

Pro zmiňovaná užší pedagogická pojetí vývojových fází či úrovní je společný minimální důraz, který přikládají *individuální odlišnostem* ve vývoji učitele, ať již situačně či osobnostně podmíněným. Shrnutí a rozšíření těchto užších pojetí o aspekty vývoje, jež přímo nesouvisí se školním prostředím je vhodně prezentováno ve stati R. Longa (1999), který nám nabízí model vývojových fází učitele, tvořící jeden z možných přechodů mezi užšími a širšími pojetími. Na základě jeho shrnutí lze první etapu vývoje učitele označit jako počátek kariéry (*career entry*), který bývá charakterizován jednak již zmíněnou snahou o „přežití“ v nové roli a pochopení rozdílů mezi představami a realitou každodenního procesu výuky (*survival*), jednak nadšením a objevováním nového (*discovery*), které se často dostane do konfliktu s realitou (*reality shock*). Wubbels et al.

(1993) obdobně konstatují, že v úvodu učitelovy kariéry se střetávají jeho ideály se skutečností – začínající učitel je většinou optimistický a snaží se, často neselektivně a neúspěšně, využít poznatky, získané během studia na vysoké škole. Long (1999) píše, že především v úvodu kariéry ovlivňuje učitele také jeho rodinné prostředí; jeho vývoj, jakožto mladého dospělého; dále osobnostní předpoklady ale i podpora ze strany školy i širší komunity (tzn. jaké škola či stát připravují začínajícím učitelům podmínky).

Ve druhé fázi (*stabilization phase*) se zpevňují učitelovy návyky a jeho zvládnání rutinních záležitostí. Sblíží se s institucionálním prostředím školy, konsoliduje se jeho způsob vedení třídy, je zběhlý ve výuce svých předmětů a celkově si vytváří svůj vlastní styl výuky, někdy označovaný jako *subjektivní teorie výuky* či *učitelovo pojetí výuky*, jež odráží nejen pojetí učiva nebo způsobů vyučování, ale i pojetí své role jakožto učitele či rolí všech ostatních jedinců, kteří jsou nějakým způsobem spojeni se školou (Janssens, Kelchtermans, 1997; Mareš, 1996). V této fázi se „jedinec, zabývající se vyučováním“ většinou skutečně *stává* učitelem, sžívá se se svou rolí a utváří si profesní identitu, která se stává součástí jeho identity jakožto jedince. Nezávládnutí tohoto procesu stabilizace a neúspěch při získávání schopností a dovedností, potřebných pro výkon učitelského povolání, může občas vést ke zklamání a opuštění profese (Long 1999). Naopak zakotvení učitele v roli a jeho upevněné sebevědomí mu ve třetí fázi (*experimentation and diversification phase*), charakterizované experimentováním a modifikováním výuky, umožňuje zkoušet nové postupy, využívat odlišné učební materiály či měnit svůj učební styl. Učitelé v této fázi hledají nové myšlenky, kladou si vyšší cíle, snaží se docílit i významnějšího ocenění své práce. Nedostatečná odezva a nenaplnění ambicí často ústí do fáze čtvrté (*reassessment phase*), typické přehodnocením dosavadních snah a rezignací na aktivní a inovativní přístup k vyučování a na snahu po zdokonalování se. Učitel pak vyžaduje explicitní a přesně ohraničené vymezení svých povinností, již dříve zažitá rutina se začíná jevit jako nepřijatelnější způsob jeho chování – učitel pak umí žáky relativně dobře naučit, ale vytrácí se jeho vztah k vyučování a žákům, je náchylnější ke stresu, pocitům odcizení, nedostatečnosti či vyhoření (Friedman, Farber, 1992).

Pátá fáze (*serenity and relational distance phase*) může být popsána vyrovnaností a zklidněním učitele, který již opustil dřívější ambice a vyrovnal se s pocity nedostatečnosti (smířením se s „realitou“). Také vztahy se většinou v této fázi mění, učitel si začíná zachovávat větší odstup od žáků i kolegů, přitom ale učitelé s větší motivací jsou stále ještě otevření novým zkušenostem, i když převažující bývá uzavírání se a bránění se všemu novému, co nabourává jejich zažitou rutinu (Long, 1999). Poslední fáze (*disengagement phase*), v obecných teoriích vývoje jedince charakterizovaná stahováním se a opouštěním kariéry, je dle empirických výzkumů v oblasti učitelské profese méně prokazatelná, existuje sice mnoho důvodů pro odchod starších učitelů, na druhou stranu někteří vyučují úspěšně ještě v (z hlediska vývojové psychologie) pozdním věku (Long, 1999). V našich podmínkách se problematice učitele na sklonku kariéry věnovala Lazarová (2005), která zdůraznila psychologický pohled na vývoj učitele v tomto období a která zároveň upozornila na specifika vývoje jedince, jenž byl celý život učitelem (např. neustálá potřeba intenzivního používání paměti u učitele může být spojena s pomalejší stagnací kognitivních funkcí ve srovnání s jedinci stejného věku, kteří paměť pravidelně neprocvičují a nezatěžují).

Problematikou vývoje začínajících učitelů se zabývala Donaldsonová (2005) – považujeme za vhodné zmínit její pohled v souvislosti s užšími pedagogickými pojetími, přestože některá z jejích zjištění jsou přínosná pro chápání vývoje učitelů jako takového. Donaldsonová (2005) nevytváří svůj model, který bychom mohli označit jako *individualizovaný*, rozčleněním vývoje učitele do různých fází, opírajících se především o věk, ale staví na třech předpokladech: 1) učitelé mají rozdílné podmínky pro svůj vývoj na různých školách; 2) učitelé mají na výběr mezi svým vývojem v rámci školy stejně tak i mimo ni; 3) existuje vztah mezi individuálními charakteristikami učitele a jeho školou, jakožto organizací – podmínky, „nastavené“ konkrétní školou, jsou pro vývoj

některých učitelů vhodnější než pro jiné. Nejčastěji ve fázi stabilizace se pro učitele naskýtá pět základních možností dalšího vývoje:

- 1) odchod – nezvládnutí stabilizační fáze a nenalezení perspektivy do budoucna vede v krajním případě k opuštění učitelství profese (k odchodu však může dojít již i v případě učitelů začínajících);
- 2) stagnace (*stasis*) – učitel zůstává u vyučování, avšak zvládnuté dovednosti a znalosti již nerozvíjí;
- 3) vývoj učitele prostřednictvím zdokonalování jeho metod vyučování a vedení třídy;
- 4) vývoj učitele prostřednictvím rozšiřování stávajících a nalézání nových úkolů ve výuce i mimo ni;
- 5) vývoj učitele prostřednictvím snah o dosažení vyššího statusu, vedoucích pozic, o posun v hierarchii školy (nebo i nad její rámec).

Je zřejmé, že učitel se může (ale nemusí) vyvíjet současně různými směry, tzn. zároveň zdokonalovat své schopnosti, stanovovat si nové úkoly i postupovat v hierarchii školy, přičemž se snaží preferovat ten směr, který mu nabízí více možností, ale také větší uspokojení z práce.

Závěr

Již například nejednoznačnost jedné z výše popisovaných fází (období opouštění kariéry) nám naznačila problematičnost všech doposud diskutovaných přístupů k vývoji učitele. Byť jsou např. různé modely vývojových fází či úrovní často zmiňované, poměrně všeobecně akceptované i hojně využívané v různých výzkumech, nelze se u těchto pojmů vývoje vyhnout některým kritickým výhradám, které se vztahují k užším pedagogickým, ale i psychologickým pojetím.

V případě psychologických pojetí je sice zřejmé, že je nutné brát v potaz vývojové fáze jedince při charakterizování vývoje učitele, avšak jejich pouhé přenesení na tento vývoj nepostihuje specifickou učitelství profese. Obecněji řečeno, normativní vývojové fáze a změny jedinců pod vlivem pracovních zkušeností vykazují individuální rozdíly, tzn. různí lidé se nevyvíjejí stejným způsobem ke stejnému „obrazu“ ve stejném vývojovém období, jejich změna je převážně spojena se specifickými životními a pracovními zkušenostmi (Roberts, Caspi, Moffit, 2003). Huberman (1995) v této souvislosti kritizuje vývojové modely, založené téměř výhradně na chronologickém věku a poznamenává, že zrání učitele v jeho profesi nemusí být totožné se zráním jedince, tak jak jej chápe vývojová psychologie. Dodává, že teorie vývojových fází obecně přisuzují učiteli v podstatě pasivní roli, kdy jeho chování (ale i vztah k žákům nebo styl vyučování) se zdá být předem dané a „jednoduše“ vysvětlitelné konkrétním věkem nebo reakcí na zažitá očekávání společnosti, případně jako vyústění intrapsychických „kříží“, jež bývají spojovány s určitým věkem či životními okolnostmi. Přesto současné vlivné psychologické přístupy k chápání vývoje jedince, které vycházejí z *life-span* teorií, mohou být přínosem pro zkoumání vývoje učitele. Jejich základním postulátem je chápání vývoje jedinců ne pouze ve smyslu jejich stárnutí a úbytku schopností spojených s věkem, předpokládají naopak, že každé období lidského života může být spojeno s výhodami, „zisky“ v jedné oblasti a nevýhodami, „ztrátami“ v oblasti jiné (Staudinger, Lindenberger, 2003) – učitel tak např. před koncem své kariéry nemusí být příliš dynamický a aktivní, což ovšem může vynahrazovat velkým přehledem problematiky či hlubokou znalostí očekávání a potřeb žáků.

Významnou výtka na adresu modelů vývojových fází v profesním vývoji učitele (tedy především těch, které označujeme jako užší pedagogická pojetí) předkládají Dall'Alba a Sandberg (2006). Konstatují, že tyto modely sice podrobně popisují různé fáze ve vývoji učitele, ovšem postrádají skutečné objasnění toho, *co* se vlastně u učitele vyvíjí. Hovoří se v nich o vývoji dovedností, o dozrávání učitele ve velmi zdatného a schopného experta, ovšem méně již se dozvíme

o tom, co se konkrétně myslí touto zdatností, jaké schopnosti (či jejich různá míra) charakterizují a odlišují různá stádia vývoje.

Byť jsme se v úvodu první části naší stati pokoušeli postihnout rozdíl mezi *vývojem* a *rozvojem* učitele, většina námi zmiňovaných pojetí, především různé modely vývojových fází, chápou vývoj spíše ve smyslu neustálého zdokonalování učitelových schopností a dovedností, tedy více jako proces, který bývá označován jako rozvoj. Výjimku představuje naznačené pojetí Donaldsonové (2005), které považuje například i stagnaci za jednu z alternativ ve vývoji učitele a které je podle nás svým neutrálním chápáním vývoje přínosné nejen pro další bádání v této oblasti, ale také možným východiskem při objasňování problémů, spojených s občas vnímanou nízkou efektivitou programů dalšího vzdělávání učitelů.

Prameny:

- ACHILLES, C., M. – TIENKEN, CH., H. Professional Development and Education Improvement? In HUGHES, L., W. (Ed.). *Current issues in school leadership*. New Jersey: Lawrence Erlbaum, 2005, p. 303-320. ISBN 0-8058-4964-5.
- ALLEN, S. *The Missing Link in Alternative Certification: Teacher Identity Formation* [online]. Baltimore: University of Maryland, Baltimore County, 2005 [cit. 2006-10-30]. Dostupné z <http://www.umbc.edu/llc/llcreview/2005/The_Missing_Link.pdf>.
- ANDERSON, M. *Journeys in Teacher Professional Development. Narratives of Four Drama Educators* [online]. Dis. práce. Sydney: The University of Sydney, 2002 [cit. 2006-04-11]. Dostupné z <<http://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/665>>.
- BEIJAARD, D. – VERLOOP, N. – VERMUNT, J., D. Teachers' perceptions of professional identity: an exploratory study from a personal knowledge perspective. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2002, vol. 16, p. 749-764 [cit. 2006-02-24]. ISBN 0742-051X(00)00023-8. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com/science>>.
- BERGER, K., S. *The developing person through the life span*. New York: Worth Publishers, 2004. ISBN 0716799316.
- BERSON, M., J., – BREAUULT, R., A. The Novice Teacher. In STEFFY, B., E. et al. (Eds.). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000, p. 26-43. ISBN 0-7619-7539-3.
- BOYLE, B. – WHILE, D. – BOYLE, T. A longitudinal study of teacher change: what makes professional development effective? *The Curriculum Journal* [online]. 2004, vol. 15, no. 1, p. 45-68 [cit. 2006-03-22]. ISSN 1469-3704/04/010045-24. Dostupné z <http://www.ingentaconnect.com>.
- BREKELMANS, M. – CRÉTON, H. Interpersonal Teacher Behavior Throughout the Career. In WUBBELS, T. – LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993, p. 81-102. ISBN 0750-70-217-6.
- CARNEY, S. *Issues in Teachers' Professional Development- A review of some relevant literature* [online]. 2002 [cit. 2006-10-10]. Dostupné z <<http://www.staff.hum.ku.dk/stephen/documents/Review%20of%20staff%20development.doc>>.
- DALL' ALBA, G. – SANDBERG, J. Unveiling Professional Development: A Critical Review of Stage Models. *Review of Educational Research* [online]. 2006, vol. 76, no. 3, p. 383-412 [cit. 2007-02-02]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.proquest.umi.com>>.
- DAY, CH. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning* [online]. London: Falmer Press, 1999 [cit. 2006-01-01]. ISBN 0-7507-0747-X. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- DONALDSON, M., L. *On Barren Ground: How Urban High Schools Fail to Support and Retain Newly Tenured Teachers*. Paper presented at the American Educational Research Association annual conference, Montréal, Québec, Canada, 2005 [cit. 2006-03-29]. Dostupné z <www.gse.harvard.edu/~ngt/Donaldson_AERA_final_WebVersion.pdf>.
- DREYFUS, H., L. – DREYFUS, S., E. *Mind Over Machine*. New York: The Free Press, 1986. ISBN 0-7432-0551-0.
- FEIMAN-NEMSER, S. et al. *A Conceptual Review of Literature on New Teacher Induction* [online]. Michigan: Michigan State University, 1999 [cit. 2006-04-11]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.

- FESSLER, R. Dynamics of Teacher Career Stages. In GUSKEY, T., R. – HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers College Press, 1995, p. 171-192. ISBN 0-8077-3428-8.
- FOLEY, K., R. *Science Teacher Educator Change: A Case Study* [online]. Dis.práce. The Florida St. Univ., 2004 [cit. 2006-04-06]. Dostupné z <<http://etd.lib.fsu.edu/theses/available/etd-03282004115241/unrestricted/FOLEYFINALPDF.pdf>>.
- FRANZAK, J. K. Developing a Teacher Identity: The Impact of Critical Friends Practice on the Student Teacher. *English Education* [online]. 2002, vol. 34, no. 4, p. 258-280 [cit. 2006-10-23]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- FRIEDMAN, I., A. – FARBER, B., A. Professional Self-Concept as a Predictor of Teacher Burnout. *Journal of Educational Research* [online]. 1992, vol. 86, no. 1, p. 28-35 [cit. 2006-11-02]. ISSN: 0022-0671. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- GAVORA, P. Životný příběh učitel'a: metodologické hľadiská výskumu. *Pedagogická revue*. 2001, roč. 53, č. 3, s. 217-236.
- GOODSON, I., F. Developing Life and Work Histories of Teacher. In GOODSON, I., F. *Professional Knowledge, Professional Lives: Studies of Education and Teaching* [online]. Open University Press: Buckingham, 2003. ISBN: 0335204112. [cit. 2006-04-13]. Dostupné z <www.comie.org.mx/revista/PdfsEnglish/Carpet19/19aporteTem1Engl.pdf>.
- GUSKEY, T. R. Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice*. 2002, vol. 8, no. 3/4. ISSN 1470-1278/02/02040381-11.
- HARGREAVES, A. Development and Desire: A Postmodern Perspective. In GUSKEY, T., R. – HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers Colege Press, 1995, p. 9-34. ISBN 0-8077-3425-8.
- HEBERT, E. – WORTHY, T. Does the first year of teaching have to be a bad one? A case study of success. *Teaching and Teacher Education* [online]. 2001, vol. 17, p. 897-911 [cit. 2006-02-28]. ISSN 0742-051X(01)00039-7. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com>>.
- HUBERMAN, M. Professional Careers and Professional Development: Some Intersections. In GUSKEY, T., R. – HUBERMAN, M. (Eds.). *Professional Development in Education: new paradigms and practices*. New York: Teachers Colege Press, 1995, p. 193-224. ISBN 0-8077-3425-8.
- JANSSENS, S. – KELCHTERMANS, G. *Subjective theories and professional self of beginning teachers* [online]. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, 1997 [cit. 2006-02-10]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- KATZ, L., G. The Developmental Stages of Preschool Teachers. *Elementary School Journal*. 1972, vol. 73, no. 1, p. 50-54.
- KELCHTERMANS, G. – VANDENBERGHE, R. *A Teacher Is a Teacher Is a Teacher Is a...* *Teachers' Professional Development from a Biographical Perspective* [online]. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Atlanta, 1993 [cit. 2005-11-10]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- LAZAROVÁ, B. Motivace učitelů v pozdní fázi kariéry. In MAREŠ, J. - SVATOŠ, T. (Eds.). *Novinky v pedagogické a školní psychologii 1995-2005*. Hradec Králové: ESF, IPPP R a AŠP SR a R, 2005, s. 29-43. ISBN 80-86856-11-9.
- LAZAROVÁ, B. – PROKOPOVÁ, A. Učitelé a jejich další vzdělávání: k některým psychologickým aspektům. *Pedagogika*. 2004, roč. 54, č. 3, s. 261-273. ISSN 0031-3815.
- LONG, R. 20/20 Hindsight: Teacher Change and Advice. *The Internet TESL Journal* [online]. 1999, vol. 5, no. 11 [cit. 2006-03-30]. Dostupné z <iteslj.org/Articles/Long-TeacherChange.html>.
- LUKAS, J. Životní příběhy učitelů- od kvalitativního ke smíšenému výzkumnému designu. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7043-483-X.
- LYNN, S. – WALSDORF, K. – WOODS, A. *Teacher Change and Stages of Development: One Teachers Journey From Preservice Education to Mid-Career* [online]. Paper Presented at the American Educational Research Association Annual Meeting Chicago, Illinois, 2003 [cit. 2006-10-06]. Dostupné z <www.coe.fsu.edu/AERA/Walsdorf.doc>.
- MAREŠ, J. et al. *Učitelovo pojetí výuky*. Brno: CDVU, 1996. ISBN 80-210-1444-X.
- OJA, S., N. *Developmental Theories and the Professional Development of Teachers* [online]. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, 1990 [cit. 2006-02-27]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.

- PIGGE, F., L. – MARSO, R., N. A seven year longitudinal multi-factor assessment of teaching concerns development through preparation and early years of teaching. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1997, vol. 13, no. 2, p. 225-235 [cit. 2006-02-17]. ISSN 0742-051X(96)00014-5. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- PROWELLER, A. – MITCHENER, C., P. Building Teacher Identity with Urban Youth: Voices of Beginning Middle School Science Teachers in an Alternative Certification Program. *Journal of Research in Science Teaching* [online]. 2004, vol. 41, no. 10, p. 1044-1062 [cit. 2006-11-31]. ISSN: 0022-4308. Dostupné z <<http://metromath.org/library/uploads/ProwellerMitchener.pdf>>.
- RICHARDSON, V. – PLACIER, P. Teacher Change. In RICHARDSON, V. (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. Washington: AERA, 2001, p 905-947. ISBN 0-935302-26-3.
- ROBERTS, B., W. – CASPI, A. – MOFFIT, T. E. Work Experiences and Personality Development in Young Adulthood. *Journal of Personality and Social Psychology* [online]. 2003, vol. 84, no. 3, p. 582-593 [cit. 2006-02-24]. ISSN: 0022-3514. Dostupné z <www.psych.uiuc.edu/~broberts/Roberts,%20Caspi,%20&%20Moffitt,%202003.pdf>.
- SCHULTZ, L., H. – BARR, D., J. – SELMAN, R., L. The Value of a Developmental Approach to Evaluating Character Development Programmes: an outcome study of Facing History and Ourselves. *Journal of Moral Education* [online]. 2001, vol. 30, no. 1, p. 3-27 [cit. 2007-01-31]. ISSN: 1465-3877. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- SPILKOVÁ, V. *Proměny primární školy a vzdělávání učitelů v historicko-srovnávací perspektivě*. Praha: Pedagogická fakulta Univerzity Karlovy, 1997. ISBN 80-860-3941-2.
- STAUDINGER, U., M. – LINDENBERGER, U. (Eds.). *Understanding human development: dialogues with lifespan psychology*. Norwel: Kluwer Academic Publishers, 2003. ISBN 1-40207-383-6.
- STEFFY, B., E. et al. (Eds.). *Life cycle of the career teacher*. Thousand Oaks: Corwin Press, 2000. ISBN 0-7619-7539-3.
- STROOT, S. et al. *Peer assistance and review guidebook* [online]. Columbus, OH: Ohio Department of Education, 1998 [cit. 2006-04-12]. Dostupné z <<http://education.utoledo.edu/par/Stages.html>>.
- SUTTON, R., E. – WHEATLEY, K., F. Teachers Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review* [online]. December 2003, vol. 15, no. 4 [cit. 2005-11-02]. ISBN 1040-726X. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- SWANER, L., E. Educating for Personal and Social Responsibility: A Review of the Literature. *Liberal Education* [online]. Summer 2005, vol. 91, no. ¾, p. 14-21 [cit. 2007-02-02]. Dostupné z fulltextové databáze <<http://proquest.umi.com>>.
- ŠVARÍČEK, R. Životní historie učitele experta. In *Současné metodologické přístupy a strategie pedagogického výzkumu*. Plzeň: Západočeská univerzita, 2006. ISBN 80-7043-483-X.
- ŠVEC, V. *Klíčové dovednosti ve vyučování a výcviku*. Brno: Masarykova univerzita, 1998. ISBN 80-210-1937-9.
- TORFF, B. Developmental Changes in Teachers Use of Higher Order Thinking and Content Knowledge. *Journal of Educational Psychology* [online]. 2003, vol. 95, no. 3, p. 563-569 [cit. 2006-02-25]. ISSN: 0022-0663. Dostupné z <<http://gateway.ut.ovid.com>>.
- VILLEGAS-REIMES, E. – REIMES, F. *The Professional Development of Teachers as Lifelong Learning: Models, practices and factors that influence it* [online]. Paper prepared for The Board on International Comparative Studies in Education (BICSE), of the National Research Council Washington, D. C., 2000 [cit. 2006-03-29]. Dostupné z <www7.nationalacademies.org/bicse/Villegas_Reimers.pdf>.
- VAN HUIZEN, P., H. *Becoming a Teacher. Development of a professional identity by prospective teachers in the context of university-based teacher education* [online]. Proefschrift Universiteit Utrecht. Bureau Grafische Producties, Universiteit van Amsterdam, 2000 [cit. 2006-03-20]. ISBN 90-393-2563-4. Dostupné z <<http://igitur-archive.library.uu.nl/dissertations/1941264/full.pdf>>.
- WALKINGTON, J. Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* [online]. March 2005, Vol. 33, No. 1, p. 53-64 [cit. 2006-10-23]. ISSN 1469-2945/05/010053-12. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.eric.ed.gov/>>.
- WEBB, N., H. *Becoming a Teacher is a Journey for a Lifetime: The Biography of a Fourth-Grade Writing Teacher* [online]. Diz. práce. Blacksburg: Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University, 2004 [cit. 2006-04-24]. Dostupné z <<http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04212004-154111/unrestricted/TheDissertation!.pdf>>.
- WEST, M. – HOPKINS, D. Reconceptualizing school effectiveness and improvement. In DAVIES, B. – WEST - BURNHAM, J. (Eds.). *Handbook of Educational Leadership and Management*. London: Pearson Education Limited, 2003, p. 532-542. ISBN 0-273-65668-6.

WINITZKY, N. – KAUCHAK, D. Learning to teach: Knowledge development in classroom management. *Teaching and Teacher Education* [online]. 1995, vol. 11, no. 3, p. 215-227 [cit. 2006-02-27]. ISSN: 0742-051X. Dostupné z fulltextové databáze <<http://www.sciencedirect.com/science>>.

WUBBELS, T. – LEVY, J. (Eds.). *Do You Know What You Look Like? Interpersonal Relationships in Education*. London: The Falmer Press, 1993. ISBN 0750-70-217-6.