

Efektivní učitelé a jejich vášnivé zaujetí kvalitou¹

Christopher Day

University of Nottingham, Faculty of Social Sciences, School of Education

Abstrakt: V tomto textu chceme poukázat na to, že v době masového vzdělávání, v prostředí rostoucí ekonomické konkurence a tváří v tvář vlivům, které narušují harmonii a tradiční uspořádání společnosti, je mimořádně důležité zajistit vysokou kvalitu učitelů ve školách. Chceme také upozornit na to, že kvalita souvisí nejen se znalostmi a dovednostmi, které se mohou rozvinout v průběhu učitelské přípravy a zdokonalovat v průběhu učitelské kariéry, ale také s vášnivým zaujetím, které nejlepší učitelé a vzdělavatelé učitelů vnášejí do své práce. Učitelé a jejich vzdělavatelé však pracují ve stále rychleji se měnících podmínkách, které vyvolávají nové úvahy o tom, jaká je role a zodpovědnost učitele, jaké jsou jeho praktiky a k čemu se vztahuje jeho smysl pro profesionalismus. Tyto změny podmínek jsou důsledkem státních intervencí, jež si kladou za cíl zvýšit efektivitu systému a mají za úkol reagovat na rozmanité požadavky rostoucí socioekonomické konkurence v měnícím se světě práce, silícího zaujetí materiálním bohatstvím a nedostatkem zájmu o jiné druhy bohatství. V poslední době se často volá po tom, aby se učitelé a pedagogové zaměřovali nejen na školní prospěch žáků, ale také na jejich prospěch celkový – opět jako reakce na obavy zaznívající z vládních kruhů, jež souvisejí se vztahy, očekáváními a aspiracemi ve společnosti, v níž se pouta, která lidi pojila v pomyslné síti sociálních závazků, začínají uvolňovat. Mezi dopady, jež tyto obrovské změny mají na učitele a jejich vzdělavatele, patří silící pocit zranitelnosti a také narušení vášnivého zaujetí, které pro svou práci cítí. První část této studie bude proto věnována vztahu mezi vášnivým zaujetím a kvalitou učitele. V druhé části pojednáme o třech kvalitách dobrého a efektivního učitele. Ve třetí, závěrečné části naznačíme, co vyplývá z výzkumu ohledně vlivů na kvalitu učitele a předložíme několik námětů pro ty, již se zabývají jejich přípravným a dalším vzděláváním a profesním rozvojem.

Klíčová slova: vyučování, kvalitní učitelé, vzdělávání učitelů, vášnivé zaujetí pro vyučování

A Passion for Quality: Teachers Who Make A Difference

Abstract: This paper will suggest that in an age of mass education, increasing economic competition and challenges to the harmony and traditional social fabric of life, ensuring the high quality of teachers in schools is of paramount importance. It will suggest that quality is related not only to the knowledge and skills which may be developed during training and improved during the course of a career, but also to the passion which the best teachers and teacher educators bring to their work. Both, however, are working in the context of accelerating changes which challenge teachers' traditional roles, responsibilities, practices and a sense of professionalism. These changes are being shaped by government interventionist policies, so-called 'performativity' agendas which are designed to respond to the diverse challenges of increased social economic competition in changing worlds of work, a growing preoccupation with material wealth with a corresponding lack of attention to other kinds of wealth. Recently educationists have been called to focus not only upon pupils' academic progress but also their well-being – again, in response to governments' concerns with changes in the social fabric, expectations and aspirations of society as

¹ Text je překladem studie Day, C. (2009). A Passion for Quality: Teachers Who Make A Difference. *Tijdschrift Voor Lerarenopleiders*, 30(3), 1–13. Překlad je publikován se svolením autora. Na překladu se podíleli J. Chocholatá, E. Minaříková a P. Najvar (PDF MU).

- 10 the ligatures which bind people together in webs of social obligations begin to loosen. One of the effects of change of this magnitude is to increase teachers' and teacher educators' sense of vulnerability and to heighten the risk of erosion of their passion for their work. The first part of this paper will, therefore, describe the link between passion and teacher quality. In the second part I will discuss three qualities of good and effective teachers. In the third and final part, I will discuss the implications of what research tells us about the influences on teacher quality and suggest some lessons for those engaged in pre-service and in-service training and development.

Keywords: teaching, effective teachers, teacher education, passion for teaching, commitment

1 Proč je vášnivě zaujetí důležité

Z výsledků empirických výzkumů lze usuzovat, že kvalita učitele hraje v edukačních procesech důležitou roli a že konzistentně kvalitní výuka, podporovaná cíleným profesním rozvojem, může přinášet a skutečně přináší dramatické zlepšení výsledků žáků (Rowe, 2003, s. 27).

Výzkumy efektivity škol reflektují, že proměnné spojené s učitelem a třídou (a s rozdíly mezi učiteli a třídami) mají mnohem větší vliv na učení žáků než proměnné spojené se školou (Scheerens et al., 1989; Tymms, 1993). Jinými slovy, na kvalitě učitele záleží. Je to „klíčová determinanta žákových zkušeností a ve výsledku školního vzdělávání“ (Rowe, 2003, s. 21). Nedávné výzkumy navíc potvrzují, že „rozdíly mezi učiteli mají větší vliv na výkony žáků než rozdíl mezi školami“ (Konstantipolas, 2006, s. 1).

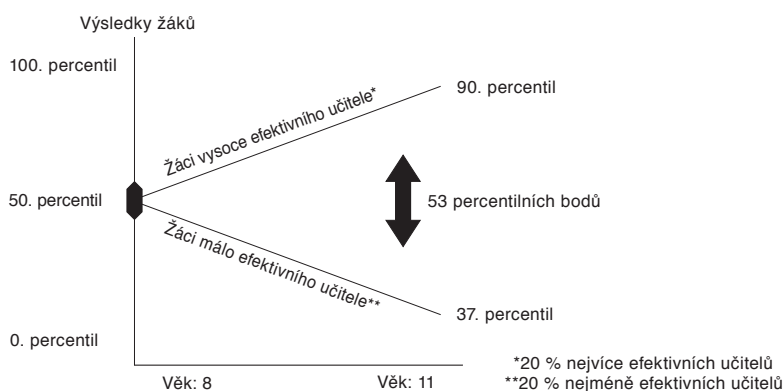
V současné době máme již dostatek výzkumně podložených důkazů o tom, že „snahy definovat znalostní základnu učitelů ve smyslu znalostí oboru a znalostí obecně a oborově didaktických mohou sice vyústit v nástroje pro analýzu konkrétních aspektů praxe, avšak dostatečně nevysvětlují, co učitelé potřebují k tomu, aby mohli efektivně fungovat ve třídě“ (Ainley & Luntley, 2007, s. 1127).

Nekvalitní výuka ochromuje výsledky žáků a její účinky se kumulují... Vliv kvalitní výuky na žákovu celkovou úroveň vzdělání je větší než vliv jeho rodinného a sociálního zázemí... Ukazuje se, že spoléhat na kurikulární standardy a celostátní strategie hodnocení a evaluace, aniž bychom přihlíželi ke kvalitě učitele, není dostatečné pro dosažení kýženého zlepšení výsledků žáků. Kvalita vzdělávání učitelů a kvalita výuky, jak se zdá, více koreluje s výkony žáků než počet žáků ve třídě, výdaje na školství či výše učitelových platů (Darling-Hammond, 2000).

Vymezení pojmu „vášnivě zaujetí“² je v lepším případě nejasné. V horším případě si ho spojíme s extrémní emoci, která proces učení spíše inhibuje, než aby mu napomáhala. V oxfordském slovníku (*Oxford English Dictionary*, 1989) je vášně definována jako „jakýkoli (po)cit, který silně ovlivňuje a hýbe myslí“. Je to motor, motivující síla, vycházející z intenzity emoce. Lidé pocítí vášnivě zaujetí pro věci, problémy, témata, jiné lidi. Vášnivě zaujetí dodává lidem energii, přesvědčení, vzbuzuje v nich odhodlání, oddanost, a dokonce vyvolává posedlost. Vášně může posílit naši vizi (odhodlání naplnit hluboce zakořeněnou touhu), ale může také naše vidění omezovat, a vést tak k slepému naplňování určitého cíle na úkor jiných věcí.

² V originále *passion* (pozn. překl.).

Vášeň by také neměla být považována pouze za vrozenou dispozici – nerodíme se s ní, ani s ní neumíráme. Vášnivě zaujetí může sílit nebo slábnout v závislosti na osobních a sociálních okolnostech. Vstupovat do třídy plný vášnivého zaujetí, každý den, každý týden, celé pololetí a celý rok může být stresující nejen pro tělo, ale i pro srdce a duši, neboť proces vyučování a učení zřídka probíhá hladce a výsledky nelze vždy předvídat. Proto oddanost, naděje a optimizmus, s nimiž stále mnoho učitelů vstupuje do své profese, mohou vyprchat jednak v zápalu bitev s těmi, kteří se nemohou nebo nechtějí učit a kteří kazí ostatním příležitosti k učení, jednak pod tíhou přibývajících kritiky v médiích a nevyváženosti pracovního a osobního života. *Klíčovým úkolem vzdělavatelů učitelů je, aby své studenty na tyto bitvy připravili.*



Obrázek 1 Na učitelích mimořádně záleží (Sanders & Revers, 1996)

Dosavadní výzkum napomohl zformulovat pět klíčových poznatků o kvalitách, které se projevují v dobré výuce a u dobrých učitelů.

1. Kvalitní výuka se vyznačuje kombinací technických a osobnostních kompetencí učitele, jeho hluboké znalosti oboru a empatie k žákům (Palmer, 1998; Hargreaves, 1998, 2001). Učitele-člověka (člověk v profesionálovi, bytost v jednání) nelze oddělit od učitele-profesionála (Nias, 1998). Učitelé se při své práci vydávají sami ze sebe. Jinými slovy, kvalitní výuka je záležitostí vášnivého zaujetí (Day, 2004).
2. Žáci všeobecně popisují dobré učitele jako ty, kterým na žácích záleží. Zajímají se o žáky, neboť to patří k jejich profesním povinnostem, a toto zaujetí se projevuje jak v jejich každodenních interakcích ve třídě, tak v jejich zájmu o celkové, školní i osobní, prospívání žáků (Noddings, 1992; Fletcher-Campbell, 1995; Ashley & Lee, 2003).
3. Způsob, jakým učitelé vnímají vlastní identitu (způsoby, kterými reagují, reflektují a zvládají pohyb na švu svých výchovných ideálů, přesvědčení, sociální situace a sociálního a politického kontextu), je zásadní pro jejich vlastní motivaci, oddanost a efektivitu (Day et al., 2007). Je to způsob, jakým definují sami sebe jako učitele.
4. To, do jaké míry rozumějí učitelé vlastním emocím i emocím jiných lidí, souvisí s jejich schopností vést a řídit vyučování a učení. Kvalitní výuka „vyžaduje propojení emocí se znalostí sebe sama“ (Denzin, 1984; Zembylas, 2003, s. 213).

- 12 5. Být dlouhodobě dobrým a efektivním učitelem vyžaduje optimismus (*hopefulness*) a nezdolnost (*resilience*), schopnost rychle se vzchopit za náročných okolností a v měnících se kontextech (Gu & Day, 2007; Day et al., 2007). Ačkoliv je zřejmé, že dobrá výuka, má-li být efektivní, vyžaduje osobní i profesionální nasazení učitelů, zájem a starost o žáky a jejich učení, kombinaci technických kompetencí, hluboké znalosti oboru a empatie, schopnost budovat si vlastní identitu (hnací sílu) a oddanost spolu s porozuměním emocím, jsou tyto kvality a požadavky „značně zanedbávány jak ve vzdělávací politice, tak v učitelských standardech“ (O'Connor, 2008, s. 117).

V následující části se budeme podrobněji zabývat hodnotami, kvalitami, znalostmi a dovednostmi, které jsou – soudě dle výzkumných nálezů – charakteristické pro dobré a efektivní učitele všude ve světě, a zmíníme se o vlivu, jaký na ně mají školní, sociální, politické a osobní kontexty. Rozebereme také možné důsledky pro vzdělávání a rozvoj učitelů. Stojí také za zmínku, že zatímco značné úsilí je věnováno přípravě učitelů, které je soustředěno do poměrně krátkého časového období, relativně málo pozornosti – a to jak v období přípravného, tak i v průběhu dalšího vzdělávání učitelů – se věnuje psychické pohodě učitelů a rozvoji jejich znalostí a dovedností během následujících 30 let práce ve školách s dětmi a mládeží. Merrow trefně poznamenal, že „nesprávně diagnostikujeme problém jako ‚nábor‘ učitelů, když ve skutečnosti jde o problém jejich ‚udržení‘ v profesi“ (Merrow, 1999, s. 64).

V úvahách nad tím, co je to kvalita a jak se může rozvíjet či omezovat během profesního života, vyslovíme tři předpoklady. První, že intelektuální potřeby učitelů – jejich znalosti oboru a didaktické znalosti obsahu – lze rozvíjet a aktualizovat prostřednictvím programů dalšího vzdělávání učitelů, mentoringu na školách, koučování a institutu „kritického přátelství“. Druhým předpokladem je, že to, co učitelé činí dobrými či lepšími než dobrými, není jen jejich zvládnutí znalostí oboru a pedagogických dovedností. Je to jejich vášnivě zaujetí pro výuku, pro žáky a jejich učení. Třetí předpoklad, který vyslovíme (spíše je to postřeh), je, že dobrá a efektivní výuka vyžaduje intelektuální i emoční zaujetí. Udržet si takové zaujetí úzce souvisí s pocitem oddanosti; ten pak souvisí s profesní emoční identitou učitele a v neposlední řadě se schopností vyžadovat vysokou cílovou úroveň znalostí žáků (Day et al., 2007).

2 Tři kvality

V této části se zaměříme na tři kvality, které jsou podle výzkumu zásadní pro to, aby si učitel vybudoval, udržel a rozvíjel vášnivě zaujetí, a které by proto měly stát v centru pozornosti vzdělavatelů učitelů:

- vztahy se žáky;
- morální cíle: péče a odvaha;
- emoční identita.

2.1 Vztahy se žáky

13

V komparativní studii zaměřené na strategie zvyšování kvality učitelů na Novém Zélandu (Ramsey, 1993), v Itálii (Macconi, 1993), USA (White & Roesch, 1993), Švédsku (Lande, 1993) a Francii (Altet, 1993) byl identifikován faktor společný všem vynikajícím učitelům, a sice jejich mimořádná (vášnivá) touha, aby všichni jejich žáci uspěli. Právě to bylo přímo patrné z étosu panujícího ve třídě – z jejich smyslu pro humor, z vřelosti v jednání, z trpělivosti, z empatie a ze způsobu, jakým pěstovali sebedůvěru žáků (Hopkins & Stern, 1996). Studie uskutečněná na řadě primárních škol ukázala, že pro většinu dětí má přátelství a pocit kamarádství – spolu s činnostmi, do kterých se mohou aktivně zapojit – zásadní význam pro radost z práce ve škole (Bendelow & Mayall, 2003).

Na druhou stranu, stejně jako mohou být učitelé nositeli pozitivní změny, mohou zapříčinit i pravý opak. Před dvaceti lety John Goodlad psal o tisíci školních tříd, které on a jeho kolegové navštívili a které byly

prosty jakéhokoli pozorovatelného projevu citů. Jen málokdy se objevil společný smích, neskrývané nadšení či výbuchy hněvu. Méně než tři procenta vyučovací hodiny byla věnována pochvalám, nerudným komentářům, výrazům radosti či dobré nálady nebo nespoutaným zvoláním jako „senza“ nebo „super“ (Goodlad, 1984, s. 229–230).

I dnes však býváme ve třídách svědky ponižování, strachu a izolovanosti.

Jedna žačka ... řekla, že nemůže popsat své dobré učitele, protože se jeden od druhého velmi liší. Může ale popsat špatné učitele, protože ti jsou všichni stejní: „Jejich slova se jim vznášejí někde před obličejem jako bubliny v komiksech“ (Palmer, 1998, s. 11).

V průzkumu prováděném v Anglii v rámci *Kampaně za učení* (*Campaign for Learning*) prolašovalo velké procento žáků ve věku 14–16 let, že příčinou jejich špatných výsledků je „nízká kvalita výuky“, kterou spojovali s odtažitými, povýšenými učiteli, kteří se o žáky jako o lidi nezajímají.

Učitelé se nás ani nesnaží pochopit (citováno podle Bentley, 1998, s. 80).

Dobří učitelé jsou ti, kteří umí nejen mluvit, ale i naslouchat, před kterými nemáte dojem, že váš názor nestojí za nic. Nezáleží na jejich věku, ale na postoji k mladým lidem. Zdá se, že některé jejich práce nebaví. Ale jsou zde i jiní, kteří jsou pro svůj předmět velmi zapálení. Je skvělé být s takovými učiteli (Gillian, citováno podle White, 2000, s. 18).

Nic nemůže nahradit ten nakažlivý lidský živel, který v sobě má učitel opravdu zapálený pro svůj předmět. On sám o sobě dokáže zapálit mou duši. Potřebuji vedení, abych své nejasné sny přetvořila v bohatý a uspokojivý život dospělého člověka. A potřebuji to tady a teď. Zítra už budu jinde... (Susan, citováno podle Blishen, 1969, s. 20).

Samotný charakter kvalitní výuky předpokládá zájem a starost o toho, koho vyučujeme, stejně jako ohled na integritu toho, co vyučujeme (Sergiovanni & Starratt, 1993). Učitelé i studenti pracují lépe, pokud na nich někomu záleží – jedná se o výraz osobního přesvědčení a emočního zaujetí učitelů, který překračuje smluvně danou povinnost „péče“ o žáka (Fletcher-Campbell, 1995). Obzvláště děti „jsou emocionálně naladěné na to, aby si všimaly zájmu a starostlivé péče, a případně jejich

- 14 nedostatku, a vyhledávají taková místa, kde zájem a péči nacházejí; tam potom prospívají“ (Elias et al., 1997, s. 6). Aby se učitel mohl o žáky opravdu zajímat a starat, potřebuje vědět, kdo vlastně jsou, jaké jsou jejich silné a slabé stránky a jak se mohou rozvíjet, aby mohl reagovat na jejich potřeby. Učitelé, kteří jsou vášnivě zaujati pro svou práci, také vědí, že to, kým jsou a co vyučují, se musí emočně propojit s každým žákem.

Z toho vyplývá, že vzdělavatelé učitelů musí naučit své studenty, aby svým žákům pozorně naslouchali, vyhýbali se jejich ponižování, oceňovali dobrý přístup a dobrou práci pochvalou a vždy projevovali hlubokou lásku ke své práci.

2.2 Mravní cíle: péče a odvaha

Ačkoliv je důležité vyvarovat se „sentimentalizování“ (Jackson, 1999, s. 88), je nezbytné uznat, že mravní cíle jsou u mnoha efektivních učitelů nedílnou součástí jejich identity a schopnosti úspěšně vykonávat určitou činnost (*efficacy*). To ony jim dávají sílu pokračovat a přispívají k jejich nezdolnosti. Pro vášnivě zaujaté učitele představuje profesní zodpovědnost mnohem více než uspokojení předepsaných byrokratických požadavků či naplňování ročních plánů, jež vycházejí ze státních a školních programů zlepšování škol. Vědí, že povaha učitelské práce je zavazuje, aby ve svém jednání „kladli na první místo intelektuální a mravní prospívání svých žáků“ (Hansen, 1998, s. 651). *Studium hodnot, etiky a mravních cílů, které jsou základem učitelova jednání, by mělo být klíčovou součástí programů učitelského vzdělávání.*

Pro úspěšné vyučování a učení hrají proto zásadní roli otevřené, optimistické, na mravních základech spočívající vztahy mezi žáky, učiteli a jejich vzdělavateli. Ačkoliv je optimizmus jakýmsi tmelem procesů vyučování a učení a napomáhá vytvářet bohaté příležitosti k učení, mocnějším ukazatelem učitelova zaujetí je naděje definovaná jako:

Žít vyrovnaně s minulostí a přítomností a dívat se přitom do budoucnosti (Halpin, 2003, s. 14).

Je to orientace ducha, orientace srdce... Není to přesvědčení, že něco dobře dopadne, ale jistota, že má něco smysl – bez ohledu na to, jak to dopadne (Havel, 1990, s. 181).

Vyučování je v principu cesta naděje vycházející ze souboru ideálů, například že já jako učitel mohu přinést a také přinesu změnu do procesu učení a do života svých žáků a také kolegů, se kterými pracuji – a to přesto, že jsem si dobře vědom překážek, které stojí v cestě motivaci a osobní oddanosti (mé i druhých), socioekonomické situace svých žáků, omezených zdrojů a dalších faktorů, které nemohu nijak ovlivnit. Učitelé a jejich vzdělavatelé, kteří jsou vášnivě zaujati pro to, co, jak a koho vyučují, si svoji naději uchovávají. Dalo by se říci, že právě díky svým ideálům jsme schopni obstát v těžkých chvílích a náročných podmínkách. A jsou to naše ideály, které nás nutí měnit a zlepšovat naše profesní jednání s tím, jak se potřeby žáků a požadavky společnosti mění. Z hlediska emoční inteligence

uchovávat si naději znamená, že se člověk nepoddá zdrcující úzkosti... Lidé, kteří si uchovávají naději, vykazují na své cestě životem za svými cíli méně depresivních stavů než jiní, jsou obecně méně úzkostní a zažívají méně emočního napětí (Goleman, 1995, s. 87).

Nepřáteli naděje jsou:

- cynismus (falešné svědomí);
 - fatalismus (konzervativnost);
 - relativismus (nedostatek morální a politické vůle);
 - fundamentalismus (přimknutí se k tradici)
- (Halpin, 2003, s. 10–30).

Z tohoto pohledu mají sami vzdělavatelé učitelů morální povinnost nebýt nepřáteli naděje a naučit své studenty chovat naději ve vztahu ke své práci.

Základem toho je „akademický optimizmus“ (Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurtz, 2008), který lze definovat jako „učitelovo přesvědčení, že může vnést pozitivní změnu do školního výkonu svých žáků zdůrazňováním vzdělávání a učení, důvěrou ve spolupráci s rodiči i žáky a důvěrou ve své vlastní schopnosti překonat těžkosti a svou nezdolnost (*resilience*) a vytrvalostí (*perseverance*) se přenést přes nezdary (Woolfolk Hoy, Hoy, & Kurtz, 2008, s. 822). Seligman (2003) tvrdí, že optimizmus je pro úspěch a dobré výsledky stejně důležitý jako talent nebo motivace a že je možné se mu naučit.

2.3 Emoční identita

Formování učitelovy profesní identity je ovlivněno tím, co si myslí sám o sobě, a tím, co si myslí o svých žácích. Profesní identita pomáhá učiteli najít si své místo ve vztahu k žákům a provést vhodné a efektivní změny ve vlastní výuce a v tom, co si myslí o svých žácích a jak s nimi jedná (James-Wilson, 2001, s. 29).

Identity jsou nestabilní a nespojité, roztříštěné a proměnlivé (Day & Hadfield, 1996). Však také je dnešní profesionál popisován jako někdo, kdo „je schopen mobilizovat soubor příležitostných identit v závislosti na měnícím se kontextu“ (Stronach et al., 2002, s. 117). K této mobilizaci dochází v prostoru mezi *strukturou* (vztahů mezi mocí a postavením) a *jednáním* (vlivem, který my i druzí můžeme mít) a právě interakce mezi nimi ovlivňuje, jak učitelé vidí sami sebe, tj. svou osobní a profesní identitu. Emoce hrají klíčovou roli v utváření identity (Zembylas, 2003). Jsou nezbytným pojítkem mezi sociálními strukturami, v nichž učitelé pracují, a způsobem, jakým jednájí.

Učitelství je již dlouho chápáno jako práce, v níž mají emoce zásadní vliv na učitelovo osobní a profesní já (Fineman, 1993; Nias, 1996; Day, 1998). Protože právě práce je místo, odkud učitelé čerpají sebeúctu a pocit osobního a profesního uspokojení, musí nutně prožívat silné emoce. Neustálé uvědomování si napětí, které je součástí zvládnání emocí, je jedním ze zdrojů pocitu bezpečí a radosti z vyučování.

- 16** Poselství výzkumu jsou jasná a jednoznačná:
1. emoce jsou nepostradatelné při racionálním rozhodování (Damasio, 1994; Sylwester, 1995; Damasio, 2000);
 2. emoční porozumění a emoční inteligence jsou základem kvalitního výkonu profese učitele (Denzin, 1984; Goleman, 1995);
 3. emoční a kognitivní zdraví jsou ovlivněny osobní historií, pracovní dráhou, sociálním kontextem (v práci i doma) a vnějšími (strategickými) faktory (Kelchtermans, 1996);
 4. emoční zdraví je zásadní pro efektivní výkon v průběhu učitelovy kariéry (Day et al., 2007).

Bohužel se ale v mnoha případech s emocemi nakládá jen jako s prostředkem k zajištění účinného a efektivního fungování organizace, jako s prostředkem implementace určité politiky a při dosahování jí vytčených cílů.

Obvykle hovoříme o emocích jen potud, pokud napomáhají administrativě a reformátorům zvládnout a vyvážit rezistenci učitelů vůči změně nebo jim pomáhají vytvořit klima či atmosféru, v níž se pak mohou odehrávat důležité procesy kognitivního učení nebo strategického plánování (Hargreaves, 1998. s. 837).

Vyučování a učitelské vzdělávání vyžadují (a v nejlepším případě představují neustálé) intenzivní i extenzivní emoční úsilí (např. schopnost usmát se, i když vnitřně člověk není šťastný) a práci s emocemi, která umožňuje učitelům zvládat profesní výzvy ve třídách složených ze žáků, kteří se navzájem velmi liší v míře motivovanosti, v osobní historii a v učebních možnostech (Hochschild, 1983).

Proto je důležitým úkolem pro vzdělavatele učitelů budovat porozumění povaze profesní identity a naučit studenty vybudovat si a rozvíjet pozitivní chápání vlastní identity.

3 Poselství pro vzdělavatele učitelů: přípravné a další vzdělávání učitelů

V závěrečné části tohoto textu se zaměříme na čtyři výzkumná zjištění, která přinesl projekt VITAE (*Variations in teachers' work, lives and effectiveness*), v jehož rámci byl realizován výzkum širšího rozsahu založený na smíšené metodologii a zaměřený na práci, život a efektivnost učitelů. Shrňme poselství tohoto výzkumu pro vzdělavatele učitelů a ředitele škol, kteří se podílejí na tvorbě programů profesního rozvoje pro studenty v přípravném vzdělávání i pro praktikující učitele (Day et al., 2007).

3.1 Učitelova oddanost profesi (commitment) souvisí s jeho efektivitou

Oddanost profesi, pocit „být povolán k vyučování“ je hlavním kritériem při výběru studentů do programů přípravného učitelského vzdělávání.

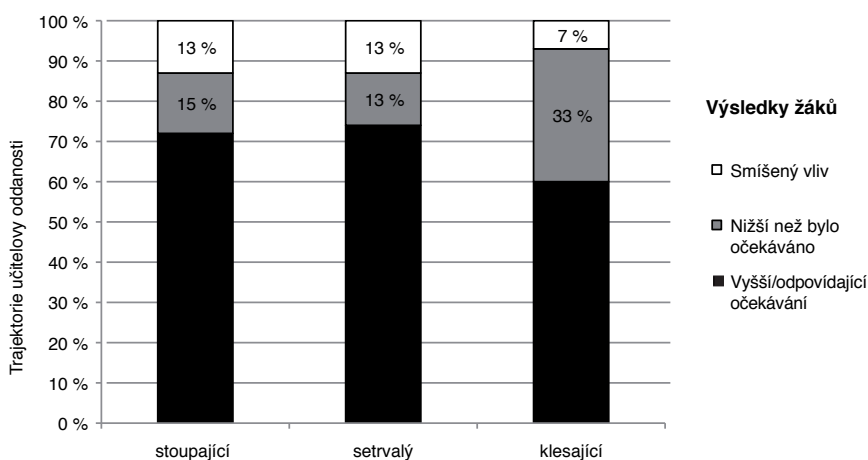
Odborná literatura rozlišuje tři druhy „pracovní orientace“: práci, kariéru a povolání. Do práce chodíte kvůli výplatnímu lístku na konci měsíce... Je to jen prostředek k jinému cíli... Kariéra vyžaduje větší osobní investici do práce. Úspěch posuzujete penězi, ale také mírou postupu... Když už člověk nemůže být povýšen... vstupuje do fáze odcizení a začíná hledat uspokojení a smysl jinde.

Povolání (poslání) je vášnivě oddání se určité práci jen pro ni samu. Jedinci, kteří cítí poslání, vidí svou práci jako přínos vyššímu dobru, jež je přesahuje. Práce je pro ně sama o sobě naplňující, bez ohledu na peníze či kariérní postup. Když peněz nepřibývá a k povýšení nedochází, práce nekončí (Seligman, 2002, s. 168).

Učitelova počáteční oddanost může narůstat, stagnovat nebo klesat v závislosti na životních a pracovních zkušenostech a na způsobu, jakým se umí vyrovnat s těmito scénáři v různých obdobích života a za různých okolností. Faktory, které přispívají k nárůstu či poklesu učitelovy oddanosti, jsou například chování žáků, podpora kolegů a vedení, požadavky rodičů, národní vzdělávací politika a učitelova vlastní profesní historie a fáze kariéry (Day, 2000; Louis, 1998; Riehl & Sipple, 1996).

Učitelova oddanost je úzce spojena s pocitem uspokojení z práce, s morálkou, motivací a identitou. Je také prediktorem učitelova výkonu, absentérství, vyhoření či tendence ke změně kariéry. Důležitý je také vliv učitelovy oddanosti na výsledky žáků a jejich postoje ke škole (Bryk et al., 1993; Firestone, 1996; Graham, 1996; Kushman, 1992; Louis, 1998; Tsui & Cheng, 1999). Učitelé, kteří vykazují vysokou míru oddanosti, pevně věří, že mohou vnést změnu do učení a výsledků svých žáků (zdatnost a jednání) skrze to, kým jsou (jejich identita), co vědí (znalosti, strategie, dovednosti) a jak vyučují (jejich přesvědčení, postoje, osobní a profesní hodnoty zakotvené a vyjadřované v jejich jednání ve škole).

Poselství 1: Existuje statisticky významná souvislost mezi oddaností učitele a jeho efektivitou, definovanou skrze výsledky jeho žáků (obr. 2).



Obrázek 2 Vztah mezi učitelovým osobním zaujetím a efektivitou (Day et al., 2007, s. 232)

Fáze učitelova profesního života mají dynamickou povahu. Interakce mezi různými faktory v učitelově pracovním i osobním životě představují sofistikovaný a nepřetržitý proces – projevují se různým způsobem v učitelově vnímané efektivitě během jedné či několika fází profesního života a musí být řízeny. Náš výzkum na vzorku 300 učitelů ukázal, že práci a život lze rozčlenit do šesti fází profesního života a že uvnitř každé fáze existují podskupiny, které zažívají buď nárůst, anebo pokles zaujetí pro práci.

Fáze profesního života 0–3: pracovní zaujetí, podpora a výzva

Podskupiny:

- a) narůstající pocit vlastní zdatnosti (60 %); nebo
- b) klesající pocit vlastní zdatnosti (40 %).

Fáze profesního života 4–7: identita a zdatnost ve výuce

Podskupiny:

- (a) udržování silného pocitu profesní identity, zdatnosti a efektivnosti (49 %); nebo
- (b) udržování identity, zdatnosti a efektivnosti (31 %); nebo
- (c) pocit ohrožení identity, zdatnosti a efektivnosti (20 %).

Fáze profesního života 8–15: zvládání změn profesní role a identity; narůstající napětí, tranzice

Podskupiny:

- (a) stabilní nasazení (76 %); nebo
- (b) odcizení a ztráta motivace (24 %).

Fáze profesního života 16–23: napětí v pracovním životě, ohrožení motivace a oddanosti

Podskupiny:

- (a) kariéerní postup a dobré výsledky vedly k nárůstu motivace/oddanosti (52 %); nebo
- (b) stabilní míra motivace, oddanosti a efektivnosti (34 %); nebo
- (c) pracovní zátěž, zvládání rozporných tlaků a stagnace v kariéerním postupu vedly k poklesu motivace, oddanosti a efektivnosti (14 %).

Fáze profesního života 24–30: problémy s udržením motivace

Podskupiny:

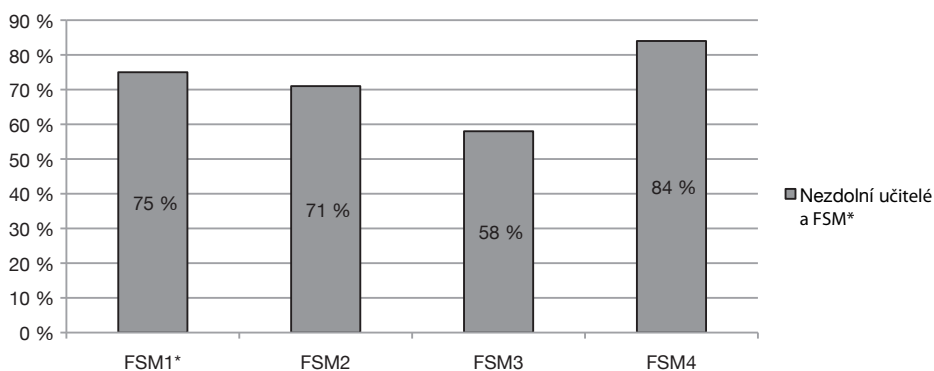
- (a) udržování vysoké míry motivace a oddanosti (54 %); nebo
- (b) zvládání, avšak postupná ztráta motivace (46 %).

Fáze profesního života 31+: stabilní/klesající motivace, schopnost vyrovnávat se se změnami, očekávání důchodu

Podskupiny:

- (a) udržování oddanosti (64 %); nebo
- (b) únava a pocit bezvýchodnosti (36 %).

Poselství 2: Porozumění dopadu těchto vlivů v jednotlivých fázích profesního života a poskytnutí formální i neformální cílené podpory je hlavním prostředkem vytvoření a udržení učitelovy oddanosti a efektivnosti.



Obrázek 3 Učitelova nezdolnost a FSM

3.3 Vlivy socioekonomického kontextu škol

Prostředí může mít na učitele různý vliv; závisí na tom, zda pracují v relativně více či méně znevýhodněných komunitách. Obrázek 3 ukazuje, jak může být nezdolnost učitelů ovlivněna socioekonomickými faktory. (FSM = Free School Meals³ je použito jako indikátor relativní socioekonomické zvýhodněnosti/znevýhodněnosti žáků a učitelů školy. FSM 1 je vysoká úroveň zvýhodnění atd.).

Musejí-li učitelé čelit situacím, které mohou mít destabilizující negativní vliv na jejich osobní život, život na pracovišti, jejich systém profesních hodnot (či kombinaci těchto vlivů), mohou být jejich identita, zdatnost, motivace a oddanost ohroženy. Kromě toho může pocit zranitelnosti vést u učitele ke zvýšení míry pasivity a konzervatismu ve třídě, neboť učitelovo vášnivé zaujetí pro vyučování vyhasíná a jeho hlavním cílem je „přežít“.

Poselství 3: Existují konkrétní vlivy, které působí na učitelovu efektivitu ve školách v odlišných socioekonomických kontextech.

³ Školní obědy poskytované zdarma žákům a zaměstnancům školy.

3.4 Kvalita vedení školy je klíčovým faktorem při vytváření podmínek pro utváření a udržování efektivity učitelů

Aktuální mezinárodní výzkumy ukazují, že vedení škol je klíčovým faktorem ovlivňujícím zdatnost učitelů, jejich oddanost a efektivitu (Day & Leithwood, 2007). Výzkum VITAE také zjistil, že způsob vedení v rukou ředitelů a kolegů je klíčovým faktorem, který ovlivňuje udržení a rozvoj potenciálu učitelů efektivně pracovat. Způsob vedení má důležitý pozitivní, nebo významný negativní dopad na jejich motivaci a oddanost. Výzkum identifikoval dvě velké skupiny učitelů:

- (a) učitelé se stabilní mírou oddanosti (74 %). Mezi nimi byli také učitelé, kteří si udrželi stejnou míru oddanosti, přestože pracovali v náročných podmínkách;
- (b) učitelé, jejichž oddanost klesala (26 %).

Skupina a: stabilní oddanost

Kombinace faktorů, které učitelé zmiňovali nejčastěji ve vztahu k jejich stabilní oddanosti:

- Vedení (76%)
Je dobré vědět, že máme silné vedení s jasnou vizí pro naši školu.
- Kolegové (63%)
Máme kolektiv, který se vzájemně podporuje. Pracujeme společně a máme společný cíl, na kterém pracujeme.
- Osobní podpora (95%)
Pomáhá mi, že mám rodinu, která mě podporuje a která se necítí zklamaná, když pracuji v neděli odpoledne, zatímco oni chtějí jít do parku.

Učitelé v této skupině byli nadšeni pro svou práci a byli si jisti, že mohou přinést pozitivní změnu do procesu učení a do studijních výsledků svých žáků.

Skupina b: klesající oddanost

Celkový počet učitelů v této skupině byl 81 (26 %). Ti, kteří přemýšleli, že opustí učitelskou profesi a najdou si jinou práci, hledali pracovní postup mimo přímou vyučovací povinnost (např. v oblasti poradenství), anebo hledali úplně jiný druh práce kvůli zdravotním problémům zapříčiněným stresem z učitelského povolání. Negativní vlivy, které ve svých komentářích sledovaných po dobu tří let uváděli nejčastěji, byly tyto:

- Pracovní zátěž (68%)
Nikdy to nekončí; vždycky je potřeba ještě něco udělat a to vám ukrájuje ze života. Nakonec už nemáte žádný osobní život ani čas na nic jiného než na práci.
- Chování žáků (64%)
V průběhu let se žáci zhoršili. Nemají žádnou úctu ani k sobě, ani k učitelům. Chování žáků je dnes jedním z největších problémů ve školách. Znají svá práva a vy nemůžete nic dělat.
- Vedení (58%)
Pokud vedení nepodporuje své zaměstnance, je člověk sám. Je třeba, aby byli vidět a aby uměli ocenit práci učitelů.

Tyto dvě velké skupiny ukazují, jak je u mnoha učitelů schopnost zachovat si oddanost a efektivnost v jednotlivých fázích pracovního života pozitivně či negativně ovlivňována národní politikou, kvalitou vedení, chováním žáků, vztahy se žáky a vrstevníky a podporou rodiny.

Poselství 4: Vytváření pozitivních pracovních podmínek, uspokojování profesních a osobních potřeb učitelů a minimalizování nebezpečí vyhoření, to jsou klíče k posílení nezdolnosti učitelů a jejich pohody, k podpoře pozitivní trajektorie jejich profesního života, ke zlepšení podmínek pro jejich efektivnost ve vztahu k výkonům žáků a hlavně k rozvoji školy. Jsou to klíčové úkoly pro vedení škol.

4 Závěrem

Nejdůležitější schopností, jakou si můžete osvojit v dnešním globalizovaném světě, je schopnost „naučit se učit“, tzn. neustále vstřebávat – a učit sám sebe, jak dělat novým způsobem staré věci a také jak dělat nové věci. Toto je schopnost, kterou by měl každý pracovník u sebe rozvíjet, zejména v době, kdy jsou všechna povolání zcela nebo částečně vystavena procesům digitalizace, automatizace a outsourcingu a kdy se nová povolání a celá nová odvětví průmyslu překotně rozvíjejí. V takovém světě se odlišujete nejen tím, co víte, ale také tím, jak se učíte. Protože to, co víte dnes, bude zastaralé dříve, než se nadějete (Friedman, 2006, s. 309).

U většiny z nás se počáteční profesní nadšení dříve nebo později, na kratší či delší dobu vytratí nebo změní. Děje se tak buď v důsledku okolností (jako je například taková školní kultura, která pohlíží s nelibostí na projevy nadšení z učení), nebo proto, že je fyzicky, emočně a intelektuálně příliš vyčerpávající dostát závazku „být nejlepší“, a to každý den, každý týden a každý rok při práci s dětmi a mládeží, která to ne vždy ocení. Svou roli zde hrají také osobní okolnosti či věk, který si vybírá svou daň.

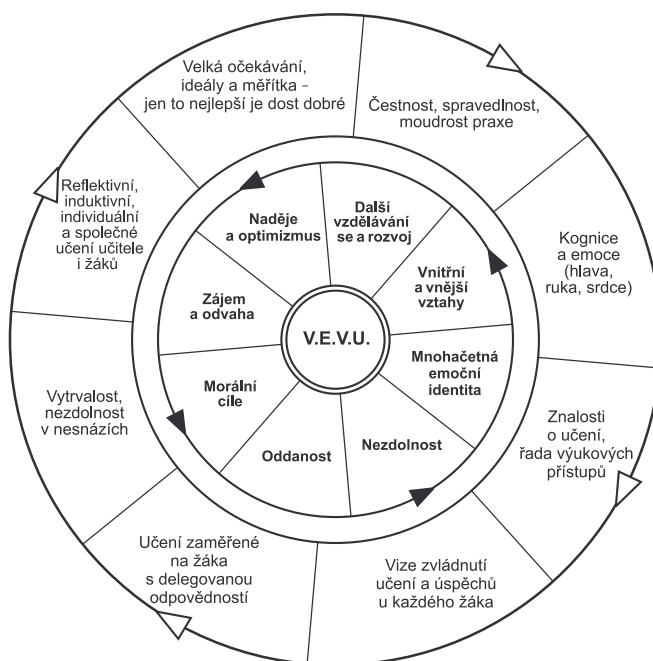
Tyto doklady kolísání v učitelově oddanosti a nezdolnosti nabízejí novou perspektivu v pohledu na kvalitu učitele, jeho efektivitu a otázky setrvání v profesi. Výzkumy zaměřené na otázku setrvání v učitelství se snaží sledovat faktory ovlivňující rozhodnutí učitelů svoji profesi opustit (OECD, 2005). Místo toho je však spíše třeba lépe porozumět faktorům, které učitelům umožňují udržet si vysokou míru motivace a vášnivě oddanosti, a tím také vysokou efektivnost v profesi. Udržení učitelova zaujetí pro výuku je klíčovým tématem v otázkách zvyšování kvality.

V obrázku 4 dávám do souvislosti tři klíčové elementy, tři rozměry, které se projevují ve vášnivém zaujetí pro práci a v efektivitě a které jsem uvedl v úvodu této studie: (i) vztahy se žáky; (ii) mravní cíle, péče a odvaha; (iii) emoční identita. Jedním z charakteristických rysů vášnivě zaujatých, nezdolných učitelů a vzdělavatelů učitelů, kteří se vždy dokážou „vzpamatovat“ z negativních emočních prožitků v reakci na měnící se požadavky školy a výuky, je naděje. Tu vnímáme jako „jistotu, že

22 i přes těžkosti a zkoušky, kterým denně čelíme..., vidíme, že naše počínání má smysl a význam“ (Socket, 1993, s. 85). Být nezdolný znamená uchovat si naději; být schopen

vnímat určitou zkušenost nebo její aspekty pozitivně... být přesvědčen, že se může objevit něco dobrého, co se zatím v mém životě nebo v životě jiných neprojevuje, a k tomu se také upínat (Halpin, 2003, s. 15).

Osm elementů v kruhu představuje kvality a charakteristiky nezbytné pro to, aby se člověk stal a zůstal vášnivě zaujatým a efektivním učitelem či vzdělavatelem učitelů. Tyto charakteristiky jsou alternativami k těm charakteristikám, jež jsou obvykle předepsány v ‚profesních standardech‘ formulovaných decizní sférou. Tyto alternativní elementy v sobě spojují osobní a profesní rozměr, ideologičnost a praktičnost, rozum a cit; vytvářejí tak holistický program pro přípravné i další vzdělávání všech učitelů a také vzdělavatelů učitelů.



Obrázek 4 Vášnivě zaujatý Efektivní Vzdělavatel Učitelů

Z řady výzkumů tedy vyplývá, že vášně je zcela nezbytná pro zaujetí, nezdolnost a efektivnost učitele. Mají-li si učitelé tyto vlastnosti – a tedy i vášně pro svou práci – udržet, je nutné je a také ty, kdo zodpovídají za jejich vzdělávání, vzdělání a vedení, povzbuzovat ve snaze budovat porozumění kognitivním a emočním kontextům, v nichž pracují. Takové porozumění je nutné proto, aby dokázali v těchto kontextech a s těmito kontexty pracovat. Je v zájmu všech zajistit, aby byly rozvíjeny

a podporovány ty základní hodnoty, kvality a cíle, které jsou základem vášnivého zaujetí efektivních učitelů a které se odrážejí ve vizích, znalostech, očekáváních a v jednání, jež pak následně působí na děti a mládež.

Dobře vyučovat vyžaduje v naší rychle se měnící době víc než jen znalost oboru a pedagogické dovednosti, víc než „sofistikované porozumění a schopnost orientovat se v množství aspektů a perspektiv vzdělávání“ (Crosswell, 2006, s. 222). Vyžaduje to především vášnivé osobní zaujetí. Vyučovat efektivně není jednoduché a vyučovat efektivně dlouhodobě je ještě obtížnější. Avšak mají-li učitelé dostát požadavkům, které na ně kladou dnešní standardy a očekávání současných i budoucích žáků, rodičů a politiků, je třeba budovat u nich v programech přípravného vzdělávání vášnivé zaujetí pro práci a žáky a vědomí pozitivní emoční identity jako příslušníků profese, a poté toto vášnivé zaujetí podporovat na školách. Aby učitelé mohli být zaujatí, nezdolní a efektivní, potřebují pracovat v prostředí, které je méně odcizené, méně byrokraticky manažerské, méně závislé na hrubých měřítcích výkonnosti. Mnoho výzkumů totiž ukazuje, že takové jevy morálku spíše podkopávají, nežli zlepšují. Učitelé potřebují pracovat na školách, kde je spravedlivé, podporující a jasné vedení, které s plným osobním nasazením usiluje o udržení vášnivého zaujetí svých učitelů. Potřebují silný a trvalý pocit zdatnosti. Potřebují věřit – a mít důvod věřit – že dokážou pro žáky něco udělat. Zkrátka potřebují, aby je pro profesi učitele připravovali takoví vzdělavatelé a později ve školách vedli takoví ředitelé, kteří sami projevují vášnivé zaujetí pro vyučování.

Literatura

- Ainley, J., & Luntley, M. (2007). Towards an articulation of expert classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 23(7), 1127–1138.
- Altet, M. (1993). *La qualité des enseignants, séminaires d'enseignants. Rapport final de l'étude française demandée par la Direction de l'Évaluation et de la Prospective*. Centre de recherches en éducation: Université de Nantes.
- Ashley, M., & Lee, J. (2003). *Women teaching boys: Caring and working in the primary school*. Stoke on Trent: Trentham Books.
- Barber, M. (2007). *The Acceleration and Deepening of Successful Reform: Michael Barber and Michael Fullan in conversation*. Prezentace na konferenci NCSL Annual Conference, Birmingham, červen, 2007.
- Barth, R. (1990). *Improving schools from within: Teachers, parents and principals can make the difference*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bendelow, G., & Mayall, B. (2000). *How Children Manage Emotion in Schools*. In S. Fineman (Ed.), *Emotions in Organizations* (s. 241–254). London: Sage Publications Ltd.
- Bentley, T. (1998). *Learning beyond the classroom: Education for a changing world*. London: Routledge.
- Blishen, E. (1969). *The school that I'd like*. Harmondsworth: Penguin.
- Brubacher, J. W., Case, C. W., & Reagan, T. G. (1994). *Becoming a reflective educator: How to build a culture of inquiry in the schools*. California: Corwin Press.
- Bryk, A. S., Lee, V. E., & Holland, P. B. (1993). *Catholic schools and the common good*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Cheung Lai-man, E., Cheng May-hung, M., & Pang King, C. (2008). Building a model to define the concept of teacher success in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, 24(3), 623–634.

- 24 Chitty, C. (2004). *Education policy in Britain*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Clark, C. (1995). *Thoughtful teaching*. London: Cassell.
- Cole, A. L. (1997). Impediments to reflective practice: toward a new agenda for research for teaching. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 3(1), 7–27.
- Crosswell, L. (2006). *Understanding teacher commitment in times of change*. Unpublished EdD thesis submitted to Queensland University of Technology, Brisbane, Australia.
- DfES (2006). *Variations in teachers' work, lives and effectiveness 2001–6: Final Report*.
- Damasio, A. (1994). *Descartes error: Emotion, reason and the human brain*. New York: Grosser/ Putnan.
- Damasio, A. R. (2000). *The feeling of what happens: Body and emotion in the making of consciousness*. New York: Harcourt Brace.
- Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. *Education Policy Analysis Archives*, 8(1). Dostupné z <http://olam.ed.asu.edu/epaa/v8n1/>.
- Day, C. (1998). Working with different selves of teachers: beyond comfortable collaboration. *Educational Action Research*, 6(2), 255–274.
- Day, C. W. (2000). Effective leadership and reflective practice. *Reflective Practice*, 1(1), 113–127
- Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H., & Beresford, J. (2000). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.
- Day, C. W. (2004). *A passion for teaching*. London: Routledge.
- Day, C., & Hadfield, M. (1996). Metaphors for movement: Accounts of professional development. In M. Kompf, R. T. Boak, W. R. Bond, & D. H. Dworet (Eds.), *Changing research and practice: teachers' professionalism, identities and knowledge* (s. 149–167). London: Falmer Press.
- Day, C., & Leitch, R. (2001). Teachers' and teacher educators' lives: the role of emotion. *Teaching and Teacher Education*, 17(4), 403–415.
- Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A., & Gu, Q. (2007). *Teachers matter: Connecting work, lives and effectiveness*. Maidenhead: Open University Press.
- Day, C., & Leithwood K. (2007). *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*. Dordrecht: Springer.
- Denzin, N. (1984). *On understanding emotion*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., Kessler, R., Schwab-Stone, M. E., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Fineman, S. (1993) (Ed.). *Emotions in organizations*. London: Sage Publications Ltd.
- Firestone, W. A. (1996). Images of teaching and proposals for reform: A comparison of ideas from cognitive and organizational research. *Educational Administration Quarterly*, 32(2), 209–235.
- Fletcher-Campbell, F. (1995). Caring about caring? *Pastoral Care*, 26–28.
- Fried, R. L. (1995). *The passionate teacher: A practical guide*. Boston: Beacon Press.
- Friedman, T. L. (2006). *The world is flat: The globalised world in the twenty-first century*. St. Ives: Penguin Books.
- Fukuyama, F. (1999). *The great disruption: Human nature and the reconstitution of social order*. London: Profile Books.
- Gao, X. (2008). Teachers' professional vulnerability and cultural tradition: A Chinese paradox. *Teaching and Teaching Education*, 24(1), 54–165.
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. London: Bloomsbury.
- Goodlad, J. I. (1984). *A place called school*. New York: McGraw-Hill.
- Goodson, I. F., & Numan, U. (2002). Teachers' life worlds, agency and policy contexts. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3/4), 269–277.
- Graham, K. C. (1996). Running ahead: enhancing teaching commitment. *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, 67(1), 45–47.
- Gu, Q., & Day, C. (2007). Teachers' resilience: a necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 23(8), 1302–1316.

- Halpin, D. (2003). *Hope and education: The role of the utopian education*. London: Routledge-Falmer.
- Hansen, D. T. (1998). The moral is in the practice. *Teaching and Teacher Education*, 14(6), 643–655.
- Hargreaves, A. (1995). Realities of teaching. In L. W. Anderson (Ed.), *International Encyclopaedia of teaching and teacher education* (s. 80–87). Oxford: Pergamon.
- Hargreaves, A. (1998). The emotional practice of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 14(8), 835–854.
- Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811–826.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teaching. *Teachers' College Record*, 103(6), 1056–1080.
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity*. New York: Teachers College Press.
- Havel, V. (1990). *Disturbing the Peace*. London: Faber & Faber.
- Hochschild, A. R. (1983). *The managed heart: Commercialisation of Human feeling*. London: University of California Press Ltd.
- Hopkins, D., & Stern, D. (1996). Quality teachers, quality schools: International perspectives and policy implication. *Teaching and Teacher Education*, 12(5), 501–517.
- Jackson, P. W. (1999). Teaching as a Moral Enterprise. In M. Lang, J. Olson, H. Hensen, & W. Bünder (Eds.), *Changing schools of changing practices: Perspectives on educational reform and teacher professionalism*. Louvain: Garant.
- James-Wilson, S. (2001). *The influence of ethnocultural identity on emotions and teaching*. Presentace na konferenci Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans, duben, 2000.
- Kelchtermans, G. (1996). Teacher vulnerability: Understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 307–324.
- Konstantipolas, S. (2006). Trends of school effects on student achievement: Evidence from NLS:72, HSB:82 and NELS:92. *Teachers College Record*, 108(12), 2550–2581.
- Kushman, J. W. (1992). The organisational dynamics of teacher workplace commitment: A study of urban elementary and middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 28(1), 5–42.
- Kyriacou, C. (2000). *Stress busting for teachers*. Cheltenham: Stanley Thornes Ltd.
- Lander, R. (1993). *Repertoires of teaching quality: A contribution to the OECD/CERI project, Teacher Quality from case studies of six Swedish comprehensive schools*. Goteborg: University of Goteborg, Department of Education and Science.
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality worklife in secondary schools on commitment and sense of efficacy. *School Effectiveness and School Improvement*, 9(1), 1–27.
- Macconi, C. (1993). *Teacher quality project: Italian case study*. Rome: Ministero Pubblica Istruzione, Direzione Generale Scambi Culturali.
- McLaughlin, M. W., & Talbert, J. (1993). *Contexts that matter for teaching and learning*. Stanford, CA: Center for Research on the Context of Secondary School Teaching.
- Morrow, J. (1999). The teacher shortage: Wrong diagnosis, phoney cures. *Education Week*, 19(6), 64.
- Nash, P. (2005). Speech to worklife support conference. Presentace na konferenci *London well being conference*, London, duben, 2005.
- Nias, J. (1989). *Primary teachers talking: A study of teaching as work*. London: Routledge.
- Nias, J. (1996). Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 26(3), 293–306.
- Noddings, N. (1992). *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press.
- O'Connor, K. (2008). „You choose to care“: Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(1), 117–126.
- OECD (2005). *Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers – Final Report: Teachers Matter*. Paris: OECD Publications.
- Oxford English Dictionary. (1989). Dostupné z <http://dictionary.oed.com>.

- 26 Palmer, P. J. (1998). *The Courage to Teach: Exploring the landscape of a teachers' life*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Paine, L., & Fang, Y. (2007). Dilemmas in reforming China's teaching: assuring 'quality' in professional development. In M. T. Tatto (Ed.), *Reforming Teaching Globally* (s. 21–53). Oxford: Symposium Books.
- PricewaterhouseCoopers (2001). *Teacher workload study*. London: DfES.
- Ramsay, P. (1993). *Teacher quality: A case study prepared for the Ministry of Education as part of the OECD study on teacher quality*. Hamilton, New Zealand: University of Waikato.
- Riehl, C., & Sipple, J. W. (1996). Making the most of time taken and talent. Secondary school organizational climates, teaching tasks environments, and teacher commitment. *American Educational Research Journal*, 33(4), 873–901.
- Rowe, K. (2003). *The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling*. Prezentace na konferenci ACER Research Conference 2003, Melbourne, říjen, 2003. Dostupné z http://www.acer.edu.au/documents/Rowe_ACER_Research_Conf_2003_Paper.pdf
- Sanders, W. L., & Rivers, J. C. (1996). *Cumulative and residual effects of teachers on future student academic achievement*. Research Progress Report. University of Tennessee, USA.
- Seligman, M. (2003). *Learned Optimism: How to change your mind and your life*. New York: Pocket Books.
- Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. Singapore: McGraw Hill.
- Scheerens, J., Vermeulen, C. J. A. J., & Pelgrum, W. J. (1989). Generalizability of instructional and school effectiveness indicators across nations. *International Journal of Educational Research*, 13(7), 789–799.
- Sockett, H. (1993). *The Moral Base for Teacher Professionalism*. New York: Teachers College Press.
- Stronach, I., Corbin, B., McNamara, O., Stark, S., & Warne, T. (2002). Towards an uncertain politics of professionalism: Teacher and nurse identities in flux. *Journal of Educational Policy*, 17(1), 109–138.
- Sylwester, B. (1995). *A celebration of neurons: An educator's guide to the human brain*. Alexandria, VA: ASCD.
- Tsui, K. T., & Cheng, Y. C. (1999). School organizational health and teacher commitment: A contingency study with multi-level analysis. *Educational Research and Evaluation*, 5(3), 249–265.
- Tymms, P. (1993). Accountability: Can it be fair? *Oxford Review of Education*, 19(3), 291–299.
- Walford, G. (2005). Introduction: Education and the Labour Government. *Oxford Review of Education*, 31(1), 3–9.
- Whitty, G. (2006). *Teacher professionalism in a new era*, GTCNI's First Annual Lecture. Dostupné z <http://www.gtcni.org.uk>.
- White, J. J., & Roesch, M. (1993). *Listening to the voices of teachers: examining connections between student performance, quality of teaching and education policies in seven Fairfax County (VA) elementary and middle public schools*. University of Maryland, Baltimore County, Fairfax (VA) County Public Schools.
- Willms, J. D. (2000). Monitoring school performance for standards-based reforms. *Evaluation and Research in Education*, 14(3–4), 237–253.
- Woolfolk Hoy, A., Hoy, W. K., & Kurz, N. M. (2008). Teachers' academic optimism: The development and test of a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 24(4), 821–835.
- Zembylas, M. (2003). Emotional teacher identity: A post structural perspective. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 9(3), 213–238.

Christopher Day
Room C3 Dearing, Jubilee Campus, Wollaton Road, Nottingham, NG8 1BB, UK
christopher.day@nottingham.ac.uk