

KLAAS VAN VEEN

ZKOUMÁNÍM EMOCÍ UČITELŮ V KONTEXTU REFORM K POROZUMĚNÍ: CO JE V SÁZCE?

UNDERSTANDING WHAT TEACHERS HAVE AT STAKE IN
A CONTEXT OF REFORMS BY EXPLORING THEIR EMOTIONS

Úvod

Tato stať si klade za cíl prezentovat konkrétní teoretický rámec k pochopení způsobu, jak učitelé prožívají v kontextu vzdělávacích reformou svou práci. Tento rámec se týká kognitivní sociálně-psychologické teorie emocí odvozené od Lazaruse (1991, 1999).

V literatuře o učitelích a vyučování se koncept emocí stává stále výraznějším. Stále více je uznáván nejen význam emocí pro vyučování (Noddings, 1992, Elbaz, 1992, Clark, 1995), ale také pro pochopení profesního života učitelů obecně (Hargreaves, 1998, 2000, 2001, Nias, 1996, 1999, Little, 1996, Little, Bartlett, 2002, Nias, 1999, Kelchtermans, 1996). Dosud však chybí systematický náhled na roli emocí v profesním životě učitelů a na způsob, jímž jsou jejich emoce utvářeny měnícími se pracovními podmínkami (Nias, 1996, Hargreaves, 2001, van den Berg, 2002). S ohledem na vztahy mezi reformami a emocemi učitelů lze navíc nalézt velmi málo výzkumů založených na přijetí explicitního teoretického rámce pro pochopení emocí (srov. Little, 1996, Dinham, Scott, 1997, Nias, 1999, Hargreaves, 2000, van Veen, Slegers, 2004). Předkládaná studie si tedy vytkla za cíl přispět k takto zaměřenému výzkumu přijetím kognitivního sociálně-psychologického přístupu k emocím jako explicitního teoretického rámce. Tento přístup bude dále objasněn v teoretické části.

Z kognitivního sociálně-psychologického hlediska se předpokládá, že emoce poskytují vhled do toho, „co dává jedinec v sázku při střetnutí s prostředím nebo se životem obecně, jak tento jedinec interpretuje sebe sama a svět a jak se vyrovnává se škodami, hrozbami a náročnými úkoly“ (Lazarus, 1991, s. 7). Vzhledem k tomu, jak učitelé prožívají současné reformy, jsou jejich emoce podstatným námětem ke zkoumání. Reformy obsahují společenská i politická očekávání, jak

* Klaas van Veen působí na Graduate School of Education (ILS), Univerzita Nijmegen v Nizozemsku.

by učitelé měli pracovat, a tato očekávání mohou, ale nemusí odpovídat vnímání učitelů samotných. Předkládaná studie staví na tom, že reformy jasně ovlivňují profesní identitu učitelů.

Navíc se zkoumání toho, jak učitelé svou práci v kontextu reform prožívají, pokládá za relevantní z hlediska porozumění profesnímu životu učitelů a uskutečňování inovací ve vzdělávání. Výzkum ukazuje, že úspěšná realizace vzdělávacích inovací do značné míry závisí na tom, jaký význam přikládají nové situaci ti, kdo jsou do inovace zapojeni (Fink, Stoll, 1998, Hargreaves, Lieberman, Fullan, Hopkins, 1998, van den Berg, 2002, van den Berg, Slegers, 1996). Učitelé jsou často těmi, kdo jsou nejvíce zapojeni do vzdělávacích inovací a jejich konkrétní role v inovačním procesu a to, jak inovaci vnímají a reagují na ni, je tudíž rozhodující. Tato studie se pokouší poskytnout hlubší pochopení názorů učitelů – zkoumání je orientováno na perspektivu samotných učitelů a nikoli na úspěšnou realizaci reform (srov. Gitin, Margonis, 1995).

Teoretický rámec

Sociálně-psychologické přístupy se silně zaměřují na interakce a vztahy mezi jednotlivcem a okolím a na to, jak tyto vztahy dávají vzniknout různým emocím. Tyto přístupy vykazují podobnosti se symbolicko-interakčním přístupem Denzinovým (1984) a sociálně-konstruktivistickým přístupem Hargreavesovým (1998, 2000, 2001), ale též se od nich liší. Denzin je silně zaměřen na interakce mezi lidmi a na jejich schopnost emočně porozumět zkušenostem jiných. Hargreaves zdůrazňuje formy odstupu a blízkosti v interakcích nebo vztazích lidí, které podporují základní citové vazby a porozumění, nebo je naopak ohrožují. Tato studie není tolik zaměřena na roli emocí v interakcích mezi lidmi nebo na to, jak kontext utváří emoce, ale na to, jak jednotlivec prožívá a hodnotí prostředí. Naším cílem je pochopit, co učitelé dávají v sázku v souvislosti s reformami. Jinými slovy zajímá nás, co současné reformy pro učitele znamenají: do jaké míry je jimi ovlivněno to, co učitelé pokládají ve své práci za důležité, a jak tyto kontexty reformy hodnotí a emočně prožívají.

Tato studie čerpá ze sociálně-psychologické kognitivní teorie emocí, jak ji rozvinul Lazarus (1991, 1999, srov. Frijda 2000, Keltner, Ekman, 2000, Lewis, Haviland-Jones, 2000, Oatley, 2000). Podle Keltnera a Ekmana (2000, s. 163) existuje všeobecná shoda na definici emocí jako „krátkých, rychlých reakcí zapojujících fyziologickou, zkušenostní a behaviorální aktivitu, která lidem napomáhá reagovat na problémy a příležitosti související s přežitím. Emoce trvají kratší dobu a mají konkrétnější příčiny než nálady“. Lazarus (1999) také dodává, že se emoce uvádějí do spojitosti s komplexním organizovaným systémem sestávajícím z myšlenek, přesvědčení, motivů, významů, subjektivních tělesných zkušeností a fyziologických stavů. V příslušné vědecké literatuře lze nicméně nalézt mnoho odlišných definic (srov. Fronda, 2000, Salomon, 2000), což naznačuje, že pojem emoce není tak snadné vymezit. Pro pochopení emocí se za prospěšnější

než debatovat o definici pokládá zkoumání procesů, jež emocím dávají vzniknout (Frona, 2000).

Podle Lazaruse zahrnují procesy, jež vedou k emocím, **vztahové**, **motivační** a **kognitivní** aspekty (1991). **Vztahové** znamená, že emoce se vždy týkají vztahů jedince k prostředí, jež mohou buď škodit (u negativních emocí) nebo prospívat (u pozitivních emocí) danému jedinci. Vztahy jedince k prostředí se mohou podle okolností a času měnit a dát tak vznik odlišným emocím. **Motivační** znamená, že emoce a nálady jsou reakce na stav našich cílů v průběhu každodenních adaptačních střetnutí a našeho života obecně. Pojem motivace pomáhá vyjasnit, co činí určité střetnutí relevantním ve vztahu k emocím (zda je zdrojem pocíťované škody nebo zdrojem prospěchu). **Kognitivní** značí, že emoce v sobě zahrnují jisté základní poznání a posouzení toho, co se děje v průběhu konkrétního střetnutí. Základní poznání sestává ze situačních a zobecněných přesvědčení o tom, jak věci fungují, a má sklon být spíše chladné než diktované citem. Posouzení zahrnuje vyhodnocení osobního významu toho, co se děje při střetnutí s prostředím. V případě vyzrálého jedince má posouzení situace tendenci k silnému ovlivnění společensko-kulturními proměnnými a osobním vývojem.

V rámci této vztahové, motivační a kognitivní teorie emocí mají zvláštní důležitost následující pojmy: osobnost neboli já, situační střetnutí neboli požadavky a proces posuzování.

Osobnost a učitelova orientace

Osobnost nebo také „já“ zahrnuje to, co je pro jednotlivce důležité – totiž jeho cíle, přesvědčení a znalosti. Co se týká učitelů, definuje Kelchtermans (1993) profesní „já“ jako osobní pojetí sebe sama jako učitele. Profesní „já“ je u mnoha učitelů velmi osobní, protože většina z nich má sklon silně své vlastní „já“ do své práce a do studentů investovat. Taková osobní investice je téměř nevyhnutelná, protože vyučování zahrnuje intenzivní osobní interakci (srov. Nias, 1996), a podle Fenstermachera (1990) dobré učení vyžaduje osobní účast se studenty. Vnímání sebe sama jako učitele je tedy také významným zdrojem sebeúcty a naplnění, ale též zranitelnosti.

V kontextu této studie se tedy zaměřuji na orientaci učitelů na jejich práci a na to, co je pro ně důležité. Učitelé mají sklon k velmi osobním a vyhraněným názorům na to, jak by podle svého mínění měli pracovat. Učitelé netvoří monolitní blok se stejnými postoji, stejnou filozofií vzdělávání, stejnou subjektivní teorií vzdělávání, stejnými hodnotami nebo stejnými očekáváními vzhledem k profesním, pedagogickým a organizačním aspektům své práce (Kelchtermans, 1993, Slegers, 1999, van Veen, Slegers, Bergen, Klaassen, 2001). Orientaci učitelů lze definovat podle toho, jak by podle svého mínění měli pracovat. Tato orientace má klíčový význam pro změnu.

Situační požadavky a vzdělávací reformy

Situační střetnutí zahrnuje požadavky, omezení a zdroje, které s sebou situace nese. V naší studii to znamená reformy, s nimiž jsou učitelé konfrontováni. Aby mohly současné reformy v nizozemské střední škole uspět, vyžadují se od učitelů tři druhy změn: 1) změny v procesu vyučování – učení inspirované současnými konstruktivistickými názory na učení neboli posun od klasické výuky k aktivnímu učení, 2) změny v cílech vzdělávání se znovu zdůrazněnou morální dimenzí, 3) změny v roli učitele v rámci školní organizace neboli posílení učitele prostřednictvím stimulace větší spolupráce a účasti.

Obecně vzato, tyto rozsáhlé inovace mohou být pro učitele problematické nejméně ze tří důvodů. Prvním z nich je, že požadavek na zlepšení je založen často spíše na přesvědčení, než na empirických důkazech. Dále jsou současné rozsáhlé vzdělávací inovace mnohorozměrné povahy, což znamená, že obsahují vzájemně si odporující a často neslučitelná očekávání ohledně toho, jak by měli učitelé pracovat. Učitelé se navíc často neúčastní rozhodovacích procesů, které vedou k inovaci. To znamená, že inovační programy zpravidla nepocházejí od učitelů nebo od poradců. Zdrojem takových rozsáhlých reforem je vnější politika s cílem náležitého řízení školy v celonárodním rámci. Reformy jsou často nařizovány – alespoň zpočátku – zvenčí (Beare, Boyd, 1993). Odpor učitelů vůči změně založený na těchto třech problematických aspektech tak může poukazovat spíše na zdravý profesní úsudek, než na přehnaně tradiční či konzervativní postoje.

Podle Goodsona (2000) představuje vzdělávací inovace „koalici“ zájmů a projektů svedených dohromady pro určitou chvíli a pod společný název. Jinak řečeno, inovaci lze pokládat za výraz morálních hodnot, přesvědčení a politických názorů zakotvených v konkrétním mocenském kontextu (Lasky, 2001, srov. MacDonald, 2003). Hodnoty, přesvědčení a názory učitelů většinou v mocenském kontextu, v němž se inovace navrhuje, sotva hrají nějakou roli. Jak bylo uvedeno výše, vzdělávací inovace mohou být pro učitele velmi problematické z řady oprávněných důvodů. Tyto inovace v sobě mají jak explicitní, tak implicitní předpoklady, jak by měli učitelé pracovat, ale tyto předpoklady nemusejí být v souladu s názory učitelů samotných. Na tomto pozadí lze pochopit, že uskutečňování inovací může vyvolat silné citové reakce.

Proces posuzování

Proces posuzování zahrnuje kontinuální hodnocení významu toho, co se děje, ve vztahu k osobnímu prospěchu. Tato kontinuální hodnocení jsou ústředním prvkem v emočním procesu a ukazují, co dává jedinec v sázku. Jak bylo již uvedeno, tato studie se zaměřuje zejména na učitelské posuzování s ohledem na současné reformy. Při rozboru posuzovacího procesu rozlišuje Lazarus šest složek: tři primární a tři sekundární. Na tyto složky by se mělo pohlížet jako na didaktický nástroj a nikoli jako na zobrazení toho, jak posuzovací proces skutečně funguje,

protože tento proces je rychlý, automatický a tudíž obtížně přímo měřitelný (Oatley, 2000).

Primární složky posuzování se týkají toho, zda je střetnutí relevantní ve vztahu k prospěchu jedince a jak: relevance cíle, shodnost cíle a obsah cíle. Tyto tři složky se pokládají za primární, protože určují emoční vřelost střetnutí. Relevance cíle je míra, v níž se střetnutí dotýká osobních cílů – záležitostí, na nichž jedinci záleží nebo na nichž má osobní zájem. Shodnost cíle je míra, v níž je střetnutí konzistentní s tím, co jedinec chce – střetnutí se buď kříží s cíli jedince (neshodnost) nebo cíle jedince usnadňuje (shodnost). Shodnost cíle vede k pozitivním emocím, neshodnost cíle vede k negativním emocím. Obsah cíle se týká druhu osobního cíle, který jedinec dává v sázku, a může mít vztah k sebeúctě, společenské vážnosti, morálním hodnotám, ideálům, významům, myšlenkám, prospěchu ostatních a životním cílům. Identifikace obsahu cíle je nezbytná k rozlišení mezi několika emocemi.

Sekundární složky posuzování se týkají hodnocení možností a zdrojů, jež má jedinec k dispozici k vyrovnání se se situací a vyhlídek do budoucna, o nichž se předpokládá, že modifikují povahu a intenzitu emocí (Lazarus, 1991, srov. Hirschman, 1970). (Ne)možnost nebo (ne)dostupnost jiných možností, zdrojů a vyhlídek může způsobit, že jedinec pociťuje nevyhnutelnost situačních požadavků odlišně.

Shrnuto, abychom pochopili emoce učitelů v kontextu změny, je důležité se zaměřit na reciproční vztahy mezi orientací učitelů na jejich práci (jako součástí osobnosti), situačními požadavky (tj. změnami v učení a roli učitelů ve školní organizaci v důsledku vzdělávacích reforem) a zprostředkujícími procesy (tj. primárními složkami posuzování).

Tato studie se nesoustřeďuje na to, jaké emoce učitelé skutečně prožívají, ale spíše na způsob, jakým svou situaci interpretují. Analýza se tedy omezí na zaměření emocí a méně pozornosti bude věnováno povaze nebo intenzitě emocí. Jako nejdůležitější se jeví tyto otázky: (1) Jak učitelé emočně prožívají současné reformy? (2) Jaký vztah mají tyto emoce k profesní orientaci učitelů a situačním požadavkům, s nimiž jsou konfrontováni?

Metoda

Vzorek

Pro účel této studie byly zvoleny příběhy dvou učitelů, kteří se jeden od druhého značně lišili co do své profesní orientace. Tyto případy mohou jasně ukázat různý způsob, jakým učitelé posuzují a citově prožívají současné reformy, a budou tudíž přiměřeně ilustrovat teoretický rámec této studie. Oba učitelé v této studii byli získáni z širší studie o emocích učitelů středních škol v kontextu reform (další podrobnosti viz van Veen, Slegers, 2004, van Veen, 2003). První učitelka jménem Desiree (matematika, 14 let praxe) patřila ke skupině učitelů, kteří byli ve svém vyučování silně orientováni na studenta a učení (tj. poklá-

dala za podstatný proces učení a osobní rozvoj studentů). Druhý učitel jménem Frits (klasické jazyky, 5 let praxe) patřil do skupiny učitelů, kteří byli ve svém vyučování více zaměřeni na učitele a obsah (tj. zdůrazňovali význam předmětu a kvalifikace studentů). Učitelé pracovali na různých školách. Rozhovory s oběma učiteli proběhly v říjnu a listopadu 1998, ověřovací rozhovory se konaly o tři měsíce později.

Postup

Rozhovory se konaly ve škole nebo doma. První trval 1,5 až 2 hodiny. Každý z rozhovorů vedli dva badatelé. Všechny rozhovory se nahrávaly a přepisovaly, takže vznikl psaný protokol. Po prvních analýzách následoval druhý rozhovor v délce 1 až 1,5 hodiny. Protokoly z rozhovorů a počáteční rozbory byly zaslány respondentům k ověření. Oba učitelé s jejich obsahem souhlasili.

Analýza

Ve shodě s Milesem a Hubermanem (1984) jsme analyzovali zapsané protokoly z rozhovorů v několika fázích. Rozhovory se rozebíraly pomocí těchto kategorií: orientace (orientace na studenta/učení versus orientace na učitele/obsah), primární složky posuzování (důležitost cíle, shodnost cíle a obsah cíle) a typ emoce (pozitivní versus negativní emoce). U každého respondenta byla vytvořena shrnující datová matice. Tyto počáteční rozbory byly probrány s učiteli při druhém rozhovoru, který vedl k jistým úpravám a zlepšením. Shrnující datové matice každého respondenta se nejprve analyzovaly odděleně (vertikální analýza), poté byly vzájemně porovnány a shrnuty v jediné datové matici (horizontální analýza). Ke kvalitativní analýze byl použit softwarový program Atlas/ti (1997).

Výsledky

Jak bylo uvedeno výše, oba učitelé se značně liší ve své profesní orientaci, lze tedy předpokládat, že se budou lišit ve svých citových reakcích na současné změny. Jak ukážeme níže, skutečně se podle očekávání odlišovali. Studie však není zaměřena na to, jaké prožívali emoce, ale spíše na způsob, jakým hodnotí vztah mezi svou profesní orientací a situačními požadavky, s nimiž jsou konfrontováni. Nejprve tedy budeme referovat o emocích, načež bude následovat rozbor z hlediska toho, co učitelé ve své práci vnímali jako důležité (jejich profesní orientace) a z hlediska jejich primárního a sekundárního posuzování. Poslední část diskutuje o výsledcích prvních dvou oddílů z hlediska zachování jejich identity.

Emoce vztahující se ke změně ve vyučování

Současné reformy týkající se praxe vyučování na vyšším stupni nizozemského středního školství označované jako „Studyhouse“ vyžadují od učitelů přijetí procesuálněji orientovaného modelu vyučování, v němž učitelé vystupují jako facilitátoři učení studentů zdůrazňující aktivní učení a odpovědnost na straně

studentů. Od učitele se již neočekává, že bude jednoduše předávat znalosti, od učitele se spíše očekává poskytování bohatého učebního prostředí (srov. Vermut, 1995, Shuell, 1996). V reakcích učitelů na tuto změnu ve vyučování lze nalézt různorodé emoce – od hněvu až po štěstí a uspokojení. U obou našich učitelů uvádíme výroky, jež obsahují emoce, o nichž mluvili při rozhovorech o reformě Studyhouse. V dalších oddílech budou tyto emoce analyzovány.

Frits (klasické jazyky, 5 let praxe, orientace na vyučování se zaměřením na učitele nebo obsah) projevil jak zlost vůči změně ve vyučování, tak strach ohledně výsledků studentů:

„Rozčiluje mě a dokonce zlobí, že se nám do značné míry odnímá možnost učit studenty to, co se potřebují naučit. Myslím, že nedosáhnou úrovně, která je teď běžná. Podívejte, mé dva předměty (řečtina a latina) se na druhém stupni ukázaly být mnohem těžší než na prvním stupni, a to bez ohledu na to, jakou metodu nebo knihu používáte. Ten problém existuje. A přesně ve chvíli, kdy se problém objevuje, se po studentech žádá, aby všechno dělali samostatně. Bude to pohroma.“

Desiree (matematika, 14 let praxe, orientace na vyučování se zaměřením na studenta nebo učení) na otázku, jak pociťuje nový způsob vyučování, odpověděla:

„Mám pocit... no, poskytuje mi větší uspokojení, protože... tento nový způsob vyučování mi daleko víc vyhovuje. Naprosto. Mnohem víc než frontální způsob vyučování. Tehdy jsem mnohokrát měla pocit, že jsem selhala. Viděla jsem dítě, které bylo opravdu nešťastné, ale musela jsem se zaměřit na látku, protože jsem musela dokončit kapitolu, víte... a teď mám skutečně čas věnovat pozornost jednomu dítěti...“

Tyto výroky dokládají, že učitelé mají vůči současné změně ve vyučování negativní i pozitivní citové reakce. Jak bylo uvedeno v teoretické části, lze na emoce pohlížet tak, že ukazují, co jedinec v procesu změny riskuje. Výroky naznačují různé důvody, proč mají tito učitelé pozitivní nebo negativní pocity ze způsobu vyučování v rámci reformy Studyhouse. Abychom mohli porozumět tomu, co dávají tito učitelé v sázku, provedeme nyní rozbor orientace na jejich práci a způsob, jakým posoudili tuto změnu z hlediska relevance cíle, shodnosti cíle a obsahu cíle.

Orientace na vyučování

Desiree a Frits se jeden od druhého liší způsobem, jakým motivují své reakce. Tabulka 1 shrnuje orientaci učitelů na způsob vyučování.

Tabulka 1: Orientace učitelů na způsob vyučování

Učitelé	Orientace na vyučování
Desiree Matematika 14 let praxe	„Nejdůležitější je, jak se cítí děti a jak se rozvíjejí. Jako učitel musíte být zaměřen na to, jak studenti znají sami sebe, jaké zaujmají místo ve světě.“ „Vyučování mého předmětu není to nejdůležitější.“
Frits Klasické jazyky 5 let praxe	„Studenti chodí do školy, aby se intelektuálně rozvíjeli.“ „Od studentů se očekává, že si osvojí látku a budou se vyvíjet ve veřejném, společenském a kulturním smyslu.“ „Mým úkolem je naučit je látku, a to takovým způsobem, aby ji do jisté míry sledovali s potěšením.“ „Mým úkolem není pomáhat studentům, kteří mají potíže osobního rázu. To je úkol vychovatele.“

Když byli dotázáni na svůj primární úkol jakožto učitele, Frits se zmínil o vyučování svého předmětu a o pomoci studentům získávat příslušné znalosti. Co se týká pozornosti osobním potřebám studentů, nepovažoval je za součást svého vyučovacího úkolu. Frits argumentoval, že nemá problém se studenty, kteří jsou v pohodě. Pozornost zaměřená na osobní rozvoj je podle něj do značné míry nedůležitá, protože nejdůležitějším úkolem učitele je vyučovat svůj předmět. Frits mluvil velmi otevřeně o tom, co pokládá za svůj prvořadý úkol. Pro něj je podstatné vzdělávat studenty v politickém, kulturním a historickém smyslu. V tomto směru odkazoval na německý ideál „Bildung“ z 19. století.

„Je důležité, aby se (studenti) nestali podiviny povznesenými nad tento svět, ale aby v budoucnu takřikajíc hráli roli jako občané. Jinými slovy, aby neměli jen faktickou znalost, jak společnost funguje, ale také schopnost o tom kreativně přemýšlet (...). Mnoho z mých studentů (studenti před nástupem na univerzitu) bude v budoucnosti zastávat vedoucí místa a od člověka na vedoucím místě můžete očekávat, že bude mít jistý druh vzdělání, německy Bildung.“ (Desiree)

Předcházející výrok Desiree jako by naznačoval zaměření na potřeby studentů, což potvrdila, když byla dotázána na svou orientaci vůči vyučování (viz Tab. 1). Desiree vnímá vyučování tak, že při něm jde především o to, jak se děti cítí a jak si vedou. Ve vyučování jde o kontakt se studenty jakožto lidskými bytostmi, a je tedy nezbytné sledovat, co si studenti myslí. Cítí se tedy také odpovědná za vztahy mezi studenty.

Desiree také uvedla význam předmětu, který se učí, ale na tento aspekt pohlíží jako na samozřejmý: středem pozornosti jsou jednoznačně potřeby a osobní rozvoj studentů. Desiree to popsala takto:

„To je podle mně učení. Pro mě je vyučování něco jiného než přenos znalostí. Jinak bych pracovala v instituci s vyučováním na dálku, kde bych jen

opravovala úkoly, které by mi lidé předložili. To je skutečně přenos znalostí. Ale když si zvolíte školu s živými bytostmi, které skutečně vidíte, myslím, že byste se měli dívat na celkový obraz.“

Primární posuzování: relevance cíle, shodnost cíle a obsah cíle

Závěr, který můžeme vyvodit z následující tabulky 2, zní, že míra relevance cíle, s nímž se Desiree a Frits setkali v souvislosti se změnami Studyhouse, je vysoká, protože reformy se zjevně dotýkají jádra jejich práce.

Tabulka 2: Relevance cíle učitelů a obsah cíle s ohledem na změnu ve vyučování

Učitelé	Relevance cíle	Obsah cíle
Desiree	Vyučování jako nejdůležitější úkol: kontakt se studenty poskytuje radost.	Nový model vyučování poskytuje více prostoru pro pozornost věnovanou jednotlivým studentům.
Frits	Vyučování jako nejdůležitější úkol: vyučování jeho předmětu a stimulace intelektuálního rozvoje studentů.	Nový model vyučování bere možnost vyučovat jeho předmět a jádro vzdělávání je odňato.

Oba učitelé definovali vyučování jako svůj nejdůležitější úkol a jako podstatný zdroj radosti, ačkoli v souladu se svou konkrétní vyučovací orientací zdůrazňovali rozdílné aspekty tohoto úkolu. Frits, který byl silně zaměřen na učivo, zdůrazňoval, že vyučování jeho předmětu je něco, z čeho se těší. Naproti tomu Desiree, která byla silně zaměřená na potřeby studentů, řekla:

„Získávám energii z kontaktu se svými studenty. Dává mi to tolik radosti. Podle mě je tohle moje práce.“

S ohledem na míru shodnosti cíle a obsah cíle, se oba učitelé také značně lišili a jejich zážitky se vztahovaly k jejich vyučovací orientaci. Desiree vnímala současné změny jako konzistentní se svou vyučovací orientací, kdežto Frits zakoušel nekonzistentnost. Desiree pohlížela na nový způsob vyučování jako na pozitivní změnu. Ohledně obsahu cíle se zmínila, jak také ukázal její výrok v oddílu o emocích, o různých stránkách své vlastní vyučovací orientace v souvislosti s novou metodou: umožňuje věnovat pozornost každému jednotlivému studentovi a činit studenty odpovědnými za vlastní učení.

Frits ve vztahu ke změnám zakoušel větší neshodnost cíle. Podle jeho názoru jsou jeho vyučovací aktivity důležité právě proto, že studenti často nejsou schopni převzít odpovědnost za vlastní učení a pracovat samostatně. Frits vážně pochybuje o představě studentů odpovědných za vlastní učení. Ohledně obsahu cíle měl Frits pocit, že tento nový model vyučování mu dává příliš málo prostoru

k vyučování jeho předmětu, který studenti nejsou schopni sami ovládnout. Jinými slovy, jeho základní pojetí vyučování se zdálo být jeho hlavním zájmem. Frits to vyjádřil těmito slovy:

„Možnost vyučovat studenty tomu, co se musí naučit, se odstraňuje (...). Už není prostor pro všeobecné vzdělání. Jestliže bude tato změna pokračovat, neodstraní se jen Bildung, jen jádro mého vyučování, ale – podle mého názoru – také jádro celého vzdělávacího systému.“

Sekundární posuzování: možnosti, zdroje a vyhlídky do budoucna

Sekundární složky posuzování se týkají hodnocení možností a zdrojů k vyrovnání se se situací a vyhlídek do budoucna, o nichž se předpokládá, že zmírní povahu a intenzitu emocí (Lazaru, 1991, srov. Hirschman, 1970). Kromě toho, že se liší ve svých emocích, odlišují se oba učitelé i v jejich sekundárním posuzování. Jak se už vyjádřil ke svému obsahu cíle, má Frits pocit, že jádro jeho práce je pomalu odnímáno. Naproti tomu Desiree má pocit, že má teď víc možností oddat se svému hlavnímu úkolu: péči o studenty. Obsah cíle lze rovněž vnímat jako zdroj zvládnutí situace, neboť základní motivace učitelů vyučovat jim může pomoci vyrovnat se se situačními požadavky. Fritsova základní motivace nebo orientace na úkol pro něho v situaci současné změny ve vyučování netvoří odpovídající zdroj. U Desiree jej orientace na úkol tvoří. Při hlubším zkoumání je Fritsovým hlavním cílem ve vyučování učit studenty svůj předmět, zatímco Desiree je silněji zaměřena na osobní potřeby studentů. Takže zaměření převážně jen na vlastní předmět v kontextu současných změn činí Fritse velmi zranitelným.

Ve výrocích o budoucích vyhlídkách je mezi oběma učiteli také významný rozdíl. Desiree, která má ze současné změny dobrý pocit, si stěží dovede představit, že by nechala učení. Samozřejmě za předpokladu, že bude schopna komunikovat a vzájemně na sebe se studenty působit. Jak řekla, bez ohledu na změnu, s jakou byla nebo bude konfrontována, dává jí práce se studenty radost a energii pokračovat. Avšak Frits, který se současnou změnou naprosto nesouhlasí, zvažuje odchod ze školství. Svou situaci shrnul takto:

„Ano, ten vývoj mě leká. Můj záměr je sledovat, jak proběhnou první dva roky reformy Studyhouse. Dovedu si docela dobře představit, že si najdu jinou práci, mimo školství, pokud by to vypadalo hodně beznadějně.“

Zdá se, že Frits má možnost odejít ze školství a najít si jinou práci. Kdyby pro sebe takovou možnost neviděl, jeho situace by se pravděpodobně značně zhoršila a vedla k mnoha negativním emocím, a to ještě intenzivnějším.

Orientace učitelů, vztah posuzování a emocí: zachování jejich identity

Orientace učitelů vůči jejich práci je v této studii chápána jako nezbytná složka toho, kým jako učitelé jsou: jaká je jejich profesní identita. Jejich orientace odrážela nejen to, co je podle jejich mínění podstatné v jejich práci, ale i silné osobní zaujetí, jež učitelé pro svou práci mají. Desiree a Frits tento druh zaujetí zřetelně měli, což znamená, že jimi očekávané změny zasahovaly do jádra jejich profesní identity, zejména do způsobu, jakým podle svého mínění měli vyučovat. Nový model vyu-

čování se nezdá negativně ovlivňovat profesní identitu Desiree. Naopak to vypadalo, že jí nový přístup poskytuje větší potěšení z práce. Avšak Fritsova profesní identita se zdála současnými změnami negativním způsobem zasažena. Naznačil, že nebude spolupracovat, pokud současné změny ve vyučování převládnu. Jak jsme se zmínili, Frits dokonce tvrdil, že znovu zvažuje svou profesi učitele, protože se současným vývojem cítí ohrožen. Model Studyhouse nepředstavuje způsob, jakým by chtěl vyučovat, a jeho profesní identita se tak zdá být narušena.

Závěry

Hlavním účelem této studie bylo použít kognitivní sociálně-psychologickou teorii emocí, jak ji formuluje Lazarus (1991), k pochopení zkušeností učitelů v kontextu současných vzdělávacích reform. Hodnota tohoto přístupu spočívá ve skutečnosti, že dopad reform a emocí prožívaných učiteli je chápán ve vztahu k jejich vlastním názorům a konkrétnímu posouzení situace. Z takového pohledu lze jasně pochopit odpor učitelů vůči změně, jenž je často – podle Gitlina a Margonise (1995) – založený na zdravém úsudku a – z pohledu předkládaného výzkumného projektu – rozporné profesní orientaci na straně učitelů, jichž se reforma týká. Tento sociálně-psychologický přístup odkrývá podstatné informace o tom, jak jednotliví učitelé vnímají sami sebe, svou práci a jak prožívají své prostředí. V současné literatuře o emocích učitelů, v níž se využívá několika různých teoretických přístupů, je kognitivní sociálně-psychologický přístup pro pochopení stanoviska učitelů obzvlášť cenný.

Jak ukázaly výsledky, oba učitelé se podstatně lišili v tom, jak posoudili současné změny, a jejich hodnocení ukazují silný vztah k jejich profesní orientaci. Učitelka s orientací na vyučování soustředěnou na studenta a učení vyhodnotila změnu jako shodnou se svou profesní orientací, což vedlo k pozitivním emocím. Učitel s orientací na vyučování soustředěnou na učitele a obsah vyhodnotil změnu jako neshodnou se svou profesní orientací, což vedlo k negativním emocím.

Výsledky této studie také prokázaly, že učitelé dávají v sázku velmi osobní pojetí toho, jak by měli pracovat. Jak bylo prokázáno, učitelův názor na jeho práci tvoří nezbytnou součást jeho profesní identity. To znamená, že ti učitelé, kteří prožívají shodu mezi svou profesní orientací a současnými změnami, budou reagovat pozitivněji a prožívat svou profesní identitu jako posilovanou, kdežto ti učitelé, kteří zakoušejí neshodu mezi svou profesní orientací a současnými změnami, budou reagovat negativněji nebo sebezáchovně (srov. Kelchtermans, 1996, Nias, 1996). A z tohoto hlediska lze interpretovat případy v této studii.

Předpokládáme-li, že kvalita vzdělání do značné míry závisí na profesním růstu učitelů, je zkoumání profesní orientace učitelů ve vztahu k současným reformám považováno za klíčové. Podle Niase (1998) výrazná osobní oddanost většiny učitelů jejich studentům a své práci znamená, že jejich profesní rozvoj nelze oddělovat od jejich osobního růstu a jejich osobních záležitostí (Fuller 1969). Jinými slovy, většina učitelů má – podle Niase (1998, s. 1258) – jednu převažující sta-

rost: „zachování stabilního pocitu osobní a profesní identity, neboli takzvaného ‚skutečného já‘, které může být realizováno různým způsobem a v různou dobu prostřednictvím různých ‚situačních já‘“ (viz též Ball, 1972). Lze také říci, že způsob, jímž učitelé reagují na reformy ve vzdělávání, je do značné míry určován tím, zda učitelé vnímají svou profesní identitu těmito reformami jako posílenou nebo ohroženou. To znamená, že nejen to, co si učitelé reformách myslí (Olson 2002), ale i to, jak tyto reformy a jejich implikace pro svou každodenní praxi emocionálně prožívají, by mělo být pečlivěji zkoumáno a zvažováno.

LITERATURA

- Atlas/ti. The knowledge workbench. Visual qualitative Data.* Berlin: Scientific Software Development, 1997.
- BALL, S. Self and identity in the context of deviance: The case of criminal abortion. In SCOTT, R., DOUGLAS, J. (eds.). *Theoretical perspectives in deviance.* New York: Basic Books, 1972.
- BEARE, H., BOYD, W. L. (eds.). *Restructuring schools. An international perspective on the movement to transform the control and performance of schools.* London: The Falmer Press, 1993.
- CLARK, C. *Thoughtful teaching.* London: Cassell, 1995.
- DENZIN, N. *On understanding emotion.* San Francisco: Jossey-Bass, 1984.
- DINHAM, S., SCOTT, C. *The teacher 2000 project: A study of teacher motivation and health.* Perth: University of Western Sydney, Nepean, 1997.
- ELBAZ, F. Attentiveness, and caring for difference: The moral voice in teaching. *Teaching and Teacher Education*, 1992, č. 8 (5–6), s. 421–432.
- FENSTERMACHER, G. D. Some moral considerations on teaching as a profession. In GOODLAD, J. I., SODER, R., SIROTNIK K. A. (eds.). *The moral dimensions of teaching.* San Francisco: Jossey-Bass Publishers, 1990., s. 130–154.
- FINK, D., STOLL, L. Educational change: Easier said than done. In HARGREAVES, A., LIEBERMAN, M., FULLAN, M., HOPKINS, D. (eds.). *International Handbook of Educational Change.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1998., s. 297–321.
- FRIJDA, N. H. The psychologists' point of view. In LEWIS, M., HAVILAND-JONES, J. M. (eds.). *Handbook of emotions. Second edition.* New York/London: The Guilford Press, 2000., s. 59–74.
- FULLER, F. Concerns of teachers: A development characterisation. *American Educational Research Journal*, 1969, č. 6, s. 207–226.
- GITLIN, A., MARGONIS, F. The political aspect of reform: Teacher resistance as good sense. *American Journal of Education*, 1995, č. 103, s. 377–405.
- GOODSON, I. F. Social histories of educational change. *Journal of Educational Change*, 2000, č. 2 (1), s. 1–26.
- HARGREAVES, A. The emotions of teaching and educational change. In HARGREAVES, A., LIEBERMAN, M., FULLAN, M., HOPKINS, D. (eds.). *International Handbook of Educational Change.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1998., s. 558–575.
- HARGREAVES, A. Mixed emotions: teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 2000, č. 16 (7), s. 811–826.
- HARGREAVES, A. The Emotional Geographies of Teaching. *Teachers' College Record*, 2001, č. 103 (6), s. 1056–1080.
- HARGREAVES, A., LIEBERMAN, M., FULLAN, M., HOPKINS, D. (eds.). *International Handbook of Educational Change.* Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1998.
- HIRSCHMAN, A. O. *Exit, voice, and loyalty.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1970.
- KELCHTMANS, G. Getting the story, understanding the lives: From career stories to teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 1993, č. 9 (5/6), s. 443–456.

- KELCHTERMANS, G. Teacher vulnerability: understanding its moral and political roots. *Cambridge Journal of Education*, 1996, č. 26 (3), s. 307–324.
- KELTNER, D., EKMAN, P. Emotion: an overview. In KAZDIN, A. E. (ed.). *Encyclopedia of Psychology, Vol. 3*. New York/Oxford: American Psychological Association, Oxford University Press, 2000., s. 162–167.
- LASKY, S. *School Change, Power, Moral Purpose and Teachers' Emotions in Ontario*. Toronto: Paper presented at the International Congress for School Effectiveness and Improvement, 2001.
- LAZARUS, R. S. *Emotion and adaptation*. New York/Oxford: Oxford University Press, 1991.
- LAZARUS, R. S. *Stress and emotion, a new synthesis*. London: Free Association Books, 1999.
- LEWIS, M., HAVILAND-JONES, J. M. (eds.). *Handbook of emotions. Second edition*. New York/London: The Guilford Press, 2000.
- LITTLE, J. W. The emotional contours and career trajectories of (disappointed) reform enthusiasts. *Cambridge Journal of education*, 1996, č. 26 (3), s. 345–359.
- LITTLE, J. W., BARTLETT, L. Career and commitment in the context of comprehensive school reform. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2002, č. 8 (3/4), s. 345–354.
- MACDONALD, D. Curriculum change and the post-modern world: is the school curriculum-reform movement an anachronism? *Journal of Curriculum Studies*, 2003, č. 35, 2, s. 139–149.
- MILES, M. B., HUBERMAN, A. M. *Qualitative data analysis. A sourcebook of new methods*. Newbury Park/London/New Delhi: Sage Publications, 1984.
- NIAS, J. Thinking about feeling: the emotions in teaching. *Cambridge Journal of Education*, 1996, č. 26 (3), s. 293–306.
- NIAS, J. Why teachers need their colleagues: a developmental perspective. In HARGREAVES, A., LIEBERMAN, A., FULLAN, M., HOPKINS, D. (eds.). *International Handbook of Educational Change*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1998., s. 1257–1271.
- NIAS, J. Teachers' moral purposes: Stress, vulnerability, and strength. In VANDENBERGHE, R., HUBERMAN, A. M. (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout, a sourcebook of international research and practice*. New York: Cambridge University Press, 1999., s. 223–237.
- NODDINGS, N. *The challenge to care in schools*. New York: Teachers College Press, 1992.
- OTLEY, K. Emotion: Theories. In KAZDIN, A. E. (ed.). *Encyclopedia of Psychology, Vol. 3*. New York/Oxford: American Psychological Association, Oxford University Press, 2000., s. 167–171.
- OLSON, J. OP-ED. Systematic change/teacher tradition: Legends of reform continue. *Journal of Curriculum Studies*, 2002, č. 34 (2), s. 129–137.
- SHUELL, T. J. Teaching and learning in a classroom context. In BERLINER, D. C., CALFEE, R. C. (eds.). *Handbook of Educational Psychology*. New York: Macmillan, 1996., s. 726–764.
- SLEEGERS, P. J. C. Professional identity, school reform, and burnout: Some reflections on teacher burnout. In VANDENBERGHE, R., HUBERMAN, M. (eds.). *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1999., s. 247–255.
- SOLOMON, R. C. The philosophy of emotions. In LEWIS, M., HAVILAND-JONES, J. M. (eds.). *Handbook of emotions. Second edition*. New York/London: The Guilford Press, 2000., s. 3–15.
- VAN DEN BERG, R. Teachers' Meanings Regarding Educational Practice. *Review of Educational Research*, 2002, č. 72 (4), s. 577–625.
- VAN DEN BERG, R., SLEEGERS, P. Building innovative capacity and leadership. In LEITHWOOD, K., CHAPMAN, J., CORSON, D., HALLINGER, P., HART, A. (eds.). *International Handbook of Educational Leadership and Administration*. Dordrecht/Boston/London: Kluwer Academic Publishers, 1996., s. 653–699.
- VAN VEEN, K. *Teachers' emotions in a context of reforms. Ph.D. Dissertation*. Nijmegen: Radboud University Nijmegen, 2003.
- VAN VEEN, K., SLEEGERS, P., BERGEN, T., KLAASSEN, C. Professional orientations of secondary school teachers towards their work. *Teaching and Teacher Education*, 2001, č. 17 (2), s. 175–194.

- VAN VEEN, K., SLEEGERS, P. How does it feel? Teachers' emotions in a context of change. *Journal of Curriculum Studies*, 2004
- VERMUNT, J. D. Process-oriented instruction in learning and thinking strategies. *European Journal of Psychology of Education*, 1995, č. 10, s. 325–349.

SUMMARY

To understand what teachers have at stake within the context of reforms, this explorative study adopts a cognitive socio-psychological approach to emotions as its theoretical framework. Two secondary school teachers with strongly differing professional orientations are portrayed; the results show the manner in which both teachers appraise the relations between their professional orientations and the situational demands imposed by the current reforms. The article ends with a reflection on the results in the light of the relevant theoretical framework.