

## 6 Kvalita učitele, motivovanost, vyučovací metody

Motivovanost učitele se na základě mnoha provedených studií a výzkumů ukázala jako velmi významný faktor, který ovlivňuje nejen výkon a úspěšnost daného učitele, ale rovněž motivovanost žáků, a tudíž i jejich následnou úspěšnost ve škole. Mimo to se motivovanost učitele projevuje také v jeho stylu a metodách výuky (a současně také v kvalitě výuky). Z hlediska výukových metod se v současné době diskutují zejména alternativní výukové metody, které mají zohledňovat moderní trendy ve vzdělávání.

Existují studie, které z hlediska vyučovacích metod zkoumají to, zda se k žákům učitelé chovají direktivněji a jsou jim nápomocní ve výuce, nebo se naopak snaží, aby se žáci chovali samostatně a dávají jim tak větší míru autonomie. V této souvislosti bylo prokázáno, že v případech, kdy současně škola hodnotí učitele na základě úspěšnosti jeho žáků (respektive jsou-li učitelé zodpovědní za to, aby byli jejich žáci úspěšní), se učitelé ve výuce chovají direktivněji, více žákům pomáhají, ale taktéž jsou ohledně svých žáků kritičtější (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Vašutová 2006). Direktivní frontální výuka může ovšem žáky demotivovat.

Stejně studie také potvrzují, že čím většímu tlaku učitelé čelí (s ohledem na odpovědnost za úspěšnost žáků, důkladné naplňování kurikula vyučovaného předmětu, naplňování stanovených cílů, nátlak ze strany rodičů, nátlak ve využívání technologií, kterým nerozumí apod.), tím nižší je jejich osobní motivace k práci, respektive k učení a směřují více k direktivnímu stylu výuky. To může mít za následek snižující se motivaci učitelů, zhoršení vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky a následně také ztrátu motivace na straně žáků (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002).<sup>39</sup> Direktivní styl výuky se již ze své podstaty vylučuje se snahou zaujmout žáky při výuce a budovat u nich motivaci k dalšímu učení. Jako významný prediktor pro zájem žáků o výuku se ukázalo být nadšení učitele (Kocabas 2009). Velkou roli hraje v tomto ohledu také osoba ředitele školy a jeho styl vedení, stejně tak orgán školní rady.<sup>40</sup>

Zároveň je vhodné zmínit i takzvanou autonomní motivaci učitele.<sup>41</sup> Pozitivní vliv této autonomní motivace byl z hlediska motivovanosti učitele a jeho výkonu prokázán již v mnoha studiích. Například v souvislosti se spokojeností se zaměstnáním učitele (Christodoulidis 2004; Kitching, Morgan, O'Leary 2009),<sup>42</sup> nižší mírou pravděpodobnosti pracovního vyhoření (Fernet et al. 2008), lepšími osobními výsledky, a naopak nižší mírou emočního vyčerpání učitele (Fernet, Guay, Sénécal, Austin 2012; Roth et al. 2007) či větší vytrvalostí v aplikaci různých inovací ve vzdělávání (Lam et al 2010). Stejně tak byl prokázán vztah mezi autonomní motivací učitele a jejím vlivem na osobní motivaci žáků vzdělávat se (Roth et al. 2007) nebo v aplikaci stylu výuky zaměřené na žáka (Hein et al. 2012, Gorozidis, Papaioannou 2014).

Naopak negativní vliv na učitele mohou mít nejrůznější obtíže spojené s tímto typem zaměstnání, které mohou vést dokonce až k tomu, že mladí učitelé tuto profesi po několika letech opouštějí. Jedná se nejčastěji o velkou pracovní zátěž, vyšší platu, vyrušující a nevladatelné žáky a také společenský status spojený s učitelskou profesí (Kyriacou et al. 2003; Kitching, Morgan, O'Leary 2009). Často diskutovaná je zejména výše učitelského platu, který podle samotných učitelů neodpovídá náročnosti jejich profese, navíc zde v tomto ohledu neexistuje možnost kariérního růstu či odměn za nadstandardní pracovní výkon jako např. v soukromém sektoru (podrobněji např. Kašparová, Potužníková, Janík 2015; Spilková, Tomanová 2010; Bártová 2011; Guarino, Santibanez, Daley 2006). Problematika ohledně platů učitelů je také pravidelně zmiňována v médiích. Samotná motivace jako taková je pak velmi úzce spojena s materiálními a sociálními benefity, které jsou učitelům na pracovišti poskytovány (Findikci 2006). Různé výzkumy prokázaly, že učitelé mají často nízké profesní sebevědomí a neuvědomují si

39 Tento závěr byl potvrzen již v dřívějších studiích vycházejících z takzvané self-determination theory (viz například Deci, Ryan 1985 nebo Ryan, Deci 2000).

40 Podrobněji například studie věnující se dopadům transakčního a transformačního vedení na motivaci učitele (viz např. Eyal, Roth 2011). Rovněž se v souvislosti s vedením uvádí argumenty, že dobrý ředitel by měl umět ve své škole učitele nadchnout a povzbudit pro práci (Celik 1999; Kocabas 2009).

41 Anglický výraz „autonomous motivation“ lze přeložit jako „osobní, vnitřní motivace člověka“ a charakterizuje to, jaký vztah má zaměstnanec ke své práci. Jedná se tedy o druh motivace, který vychází přímo od daného člověka. V kontrastu s touto vnitřní motivací pak stojí motivace vnější, která je spojena s uspokojením cizích potřeb (kdežto motivace vnitřní slouží k uspokojení potřeb daného člověka).

42 Vnitřní uspokojení z práce učitele je rovněž velmi důležitým faktorem, proč se člověk rozhodne stát učitelem a poté se ve své profesi dále zdokonalovat. (Podrobněji viz např. Duke, Murdock, Bontempi, Columbus, Kaufman 2004; Moran, Kilpatrick, Abbott, Dallat, McClune 2001; Spear, Gould, Lee 2000).