

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 výjimečnost své profese. Učitelé sami sebe často vnímají pouze jako zprostředkovatele, kteří mají žákům předat přesně takové poznatky, které stanoví nadřízený orgán (stát, škola), a to přesně takovým způsobem, který tento orgán stanoví (Vašutová 2006). Takové prostředí a vystupování však vede ke stagnaci učitelů.

Z hlediska kvality výuky jsou pak učitelé těmi hlavními aktéry ve vzdělávacím systému, kteří musí zabezpečit kvalitní a efektivní výuku.⁴³ „Prioritním cílem učitele by měl být rozvoj osobnosti žáka, který bude vzdělán a vybaven nejen potřebnými znalostmi, ale i poznávacími a sociálními způsobilostmi, mravními a duchovními hodnotami pro osobní a občanský život, výkon povolání nebo pracovní činnosti. V současné době už nejde při učení a vyučování jen o osvojení poznatků, ale také o vytvoření a dovedné uplatňování obecnějších způsobilostí (kompetencí), ale i konkrétních a efektivních technik duševní práce přesahujících i do mimoškolního prostředí“ (Kohoutek 2006). Omezení však v tomto ohledu přináší velký podíl nekvalifikovaných učitelů, s kterým se ČR dlouhodobě potýká.⁴⁴

Různé styly učení, respektive různé výukové metody, mohou produkovat různé výsledky. Na základě odborné literatury můžeme identifikovat velké množství nejrůznějších výukových stylů.⁴⁵ Diskutovanou otázkou jsou také takzvané alternativní školy a alternativní výukové metody jako protiklad ke školám a metodám tradičním. Tradiční školy a metody výuky se vyznačují pevným rozvrhem a organizací školního dne, učitelem jako autoritou předávající žákům vědomosti, žáky plnicími zadané úkoly, důrazem na memorování faktů a poměřování výkonnosti žáků, menším důrazem na tvořivost a iniciativu ze strany učitelů i žáků a vnější motivaci. Naopak alternativní školy a metody výuky vychází při organizaci rozvrhu ze zájmu dětí a flexibility jejich potřeb a role učitele jako poradce a kamaráda. Zároveň se vyznačují důrazem na objevování věcí, vnitřní motivaci, skupinovou spolupráci a rozvoj tvořivosti (Rýdl 1999; Průcha 2012; Hrdličková 1994; Jůva, Svobodová 1995; Jůva, Svobodová 1996).⁴⁶

Z hlediska úspěšnosti žáků jsou výhody tradičních a moderních výukových metod sporné. Některé studie ukazují, že tradiční výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející z rodin s horším socioekonomickým zázemím, přičemž moderní výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející ze vzdělaných rodin (Lavy 2015). Pozitivní vliv tradičních metod na výsledky žáků byl prokázán v několika studiích (viz např. Bietenbeck 2014; Schwerdt, Wuppermann 2011). Nemůžeme ovšem na základě těchto tvrzení činit závěry o tom, že tradiční metody výuky jsou pro dosažení lepších výsledků žáků dobrou volbou. Moderní výukové metody se totiž zpravidla zaměřují na rozvoj žáků v jiných oblastech než tradiční metody, například v sociálně-emoční rovině (Korbel, Paulus 2017). V případě České republiky je pak hlavním problémem při testování efektu využití alternativních metod zpravidla nedostatek vhodných reprezentativních dat, na což reaguje i tato analýza.

43 Je ovšem potřeba dát si velký pozor, když se snažíme vymežit, co je v oblasti vzdělávání chápáno jako kvalitní a efektivní, ať už v oblasti výuky nebo například v organizaci vzdělávání. Pojmy jako kvalita, kvalitní učitel nebo kvalitní škola jsou v tomto ohledu velmi zavádějící a nejasné, navíc chápání kvality je za různých okolností odlišné a těžko měřitelné (podrobněji viz např. Janík 2012).

44 Nedostatek kvalifikovaných učitelů je dlouhodobě akcentován v různých studiích MŠMT i ČŠI, viz např. Jelen, Hradilová, Maršíková 2014; ČŠI 2016c; ČŠI 2017b.

45 Vyučovací a učební styly na základě aktivizace levé mozkové hemisféry (dominantní hemisféra, racionální a vědecké myšlení, centrum řeči) nebo pravé (nedominantní hemisféra, divergentní umělecké myšlení, centrum nonverbální komunikace) (Lojová 2005). Dalším kritériem ve stylu výuky a učení může být preference auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické či jiné smyslové aktivity. Dále můžeme rozlišovat např. styly globální či analytické (Witkin et al. 1977), reflexivní či impulzivní (Kagan 1966), zarovnávací (nivelizující) či zaostrující (reflektorický), styl adaptérský či inovátorský (Kirton 1976), intelektové styly (Sternberg 1988) a další. Podrobněji včetně dalších uvedených stylů viz např. Kohoutek 2006.

46 V ČR existují např. následující alternativní školy: Waldorfská škola, Montessori škola, Daltonská škola, Jenská škola.

