

Morgan, O'Leary 2009), 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). Jiné studie pak prokázaly rovněž pozitivní vztah mezi autonomní motivací učitele a jejím vlivem na osobní motivaci žáků vzdělávat se (Roth et al. 2007) nebo v aplikaci stylu výuky zaměřeného na žáka (Hein et al. 2012).

Co může naopak negativně ovlivňovat motivaci a výkon učitele, jsou různé obtíže spojené s touto profesí. Mezi nejčastěji zmiňované patří velká pracovní zátěž, výše platu, vyrušující a nezvladatelní žáci či společenský status spojený s učitelským povoláním (Kyriacou et al. 2003; Kitching, Morgan, O'Leary 2009), dále pak materiální a sociální benefity, které učitelům škola poskytuje v nedostatečné míře (Findikci 2006). Právě finanční ohodnocení je jedním z nejvíce diskutovaných témat, kdy podle samotných učitelů nejsou jejich platy s ohledem na náročnost a stresové vypětí v jejich profesi odpovídající (podrobněji k problematice platů viz např. Guarino, Santibanez, Daley 2006; Spilková, Tomanová 2010; Bártová 2011; Kašparová, Potužníková, Janík 2015).³³ Tyto a mnohé další faktory jsou důvodem k tomu, že mladí učitelé tuto profesi po několika letech opouštějí. Různé průzkumy dále prokázaly, že se učitelé často vyznačují nízkým profesním sebevědomím a neuvědomují si výjimečnost své profese. Sami sebe poté vnímají pouze jako zprostředkovatele přesně určených učebních plánů, a to směrem od státních orgánů k žákům (Vašutová 2006).

Učitel je rovněž hlavním aktérem vzdělávacího systému, pokud hovoříme o kvalitě a efektivitě výuky jako takové.³⁴ Kvalita vzdělávacích systémů je hodnocena například i na základě výsledků mezinárodních testování PISA, na základě tohoto šetření však nelze hodnotit celkovou kvalitu školství, ale pouze její dílčí aspekty. Kvalita a efektivita vzdělávání je totiž ovlivněná mnoha dalšími kontextuálními faktory a nedá se odvozovat pouze na základě úspěšnosti žáků. Zabezpečení kvality ve vzdělávání však není spojeno s pouhým dosahováním lepších výsledků. Primárním cílem učitele by měl být rozvoj osobnosti žáka nejen v oblasti vzdělání, ale také z hlediska poznávacích a sociálních způsobilostí, mravních a duchovních hodnot pro občanský život i výkon povolání v dospělosti (Kohoutek 2006). K dosažení těchto cílů se hovoří zejména v souvislosti s nástupem moderních alternativních metod výuky. Co však může být v souvislosti s kvalitou výuky problematické, je nedostatek kvalifikovaných učitelů, se kterým se dlouhodobě potýká i ČR. Tento fakt dokládají v čase i na sobě nezávislé studie, které publikuje např. ČŠI nebo MŠMT (ČŠI 2016c; ČŠI 2017b; Jelen, Hradilová, Maršíková 2014).

Pokud se podíváme na metody výuky podrobněji, některé studie prokázaly, že v případě hodnocení kvality učitele na základě úspěšnosti jeho žáků ze strany školy se učitelé chovají ve výuce více direktivním způsobem, žákům více pomáhají, ale také jsou k nim více kritičtí (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002; Vašutová 2006). Stejně studie také prokázaly, že učitelé směřují k direktivnímu stylu výuky v případě, že čelí velkému nátlaku nejen z hlediska úspěšnosti svých žáků, ale také v důsledném naplňování kurikula vyučovaného předmětu a naplňování cílů stanovených školou, nátlaku ze strany rodičů nebo například nátlaku na využívání moderních technologií a metod, kterým příliš nerozumí. Čím vyšší nátlak je pak v těchto ohledech na učitele vyvíjen, tím nižší je jejich osobní motivace k práci a k učení jako takovému. To může mít ve většině případů za následek právě směřování k direktivnímu stylu výuky, což se projevuje mimo jiné zhoršením vzájemných vztahů mezi učitelem a žáky a následně také ztrátou osobní motivace k dalšímu učení na straně žáků (Pelletier, Legault, Séguin-Lévesque 2002).³⁵ Direktivní výuka tedy může být ze své podstaty demotivující, při-

33 Ve srovnání se soukromým zaměstnaneckým sektorem navíc učitelé často vnímají negativně např. téměř neexistenci kariérního postupu, s čímž by souvisel i výraznější nárůst platového ohodnocení.

34 S termíny jako kvalita výuky, kvalitní učitel nebo kvalitní škola je ovšem potřeba zacházet velmi opatrně. Hodnocení kvality může být v tomto ohledu velmi zavádějící a nejasné, v různých podmínkách je navíc kvalita hodnocena různým způsobem (o problematice vymezení kvality ve školství například Janík 2012).

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