

čemž nadšení, zájem a motivovanost učitele se ukázaly jako významný prediktor zájmu žáků o výuku (Kocabas 2009).

Různé výukové metody stejně jako různé styly učení mohou produkovat různé výsledky. Odborná literatura uvádí velké množství nejrůznějších výukových stylů.<sup>36</sup> V této sekundární analýze bude větší důraz kladen především na uplatňování moderních výukových metod a jejich souvislost s výsledky žáků v testování. Z hlediska úspěšnosti žáků jsou názory ohledně výhod tradičních a moderních výukových metod sporné. Pozitivní vliv tradičních metod na výsledky žáků prokázali například Bietenbeck 2014; Schwerdt, Wuppermann 2011; Korb, Paulus 2017. Jiné studie zase ukazují, že tradiční výukové metody mají pozitivní vliv na žáky pocházející z rodin s horším socioekonomickým zázemím a naopak moderní výukové metody na žáky pocházející ze vzdělaných rodin (Lavy 2015). Na základě těchto zjištění ovšem nemůžeme říci, že tradiční nebo moderní metody jsou vhodnější pro dosahování lepších výsledků žáků. Oba druhy výukových metod mohou na žáky s rozdílnými charakteristikami působit různě. Mimo to se moderní a alternativní výukové metody jako protiklad k metodám tradičním zpravidla zaměřují na rozvoj žáků v jiných oblastech. Důraz je kladen na vnitřní motivaci, individualismus a rozvoj žáka v sociálně-emoční rovině, dále flexibilitu, osobní potřeby a zájmy žáků, rozvoj tvořivosti a podobně.<sup>37</sup> Obecně jsou jako alternativní školy označovány všechny druhy škol, které se odlišují od škol tradičních vyznačujících se odtržením od běžného života, autoritativním stylem výuky a důrazem na učení se faktů a pouček nazpaměť. V případě České republiky jsou alternativní školy<sup>38</sup> a moderní výukové metody relativně okrajovou záležitostí, nemáme tak dostatek dat pro analýzu u velkých mezinárodních šetření, jako je PISA 2015.

## 7.1

### Výsledky analýzy

Mezinárodní srovnání v grafu č. 18 směřuje k míře kvalifikovanosti učitelů. Konkrétně mezi zeměmi je porovnávána průměrná hodnota *indexu proporce plně kvalifikovaných učitelů*<sup>39</sup>, který byl sestaven na úrovních škol vydělením počtu plně kvalifikovaných učitelů celkovým počtem učitelů působících na dané škole. Graf je zde uveden z důvodu zařazení indexu do složitějších regresních modelů. Česká republika se mírou kvalifikovaných učitelů umístila lehce nad průměrem. Samozřejmě je na tento údaj, stejně tak jako na každou průměrnou hodnotu za tak velkou jednotku agregace (v tomto případě státu), nutno pohlížet s kritickým odstupem. Dalším úskalím interpretace je spíše formální charakter tohoto indexu, nicméně jak bude uvedeno dále, v českém kontextu se hodnota indexu mezi školami liší.

36 Vyučovací a učební styly na základě aktivizace levé nebo pravé mozkové hemisféry, na základě preference auditivní, vizuální, taktilní, kinestetické či jiné smyslové aktivity, dále globální či analytické styly, reflexivní či impulzivní, adaptérský či inovátorský, intelektové styly (Lojová 2005; Witkin et al. 1977; Kagan 1966; Kirton 1976; Sternberg 1988) a další. Podrobněji viz například Kohoutek 2006.

37 Podrobněji viz například Korb, Paulus 2017; Rýdl 1999; Průcha 2012; Hrdličková 1994; Jůva, Svobodová 1995; Jůva, Svobodová 1996.

38 Například Waldorfská škola, Montessori škola, Daltonská škola, Jenská škola a další.

39 Index PISA 2015 PROATCE.

