

(ovlivněné vnějšími okolnostmi). Těmto dvěma tématům bude věnována následující kapitola této publikace.

4.3 Shrnutí a závěry

Pokud jde o **vzdělávací potřeby učitelů**, šetření TALIS 2013 přineslo důležité poznatky. Ve srovnání s výzkumem [Lazarové a Prokopové \(2004\)](#), který se asi před deseti lety zaměřoval na vzdělávací potřeby učitelů druhého stupně ZŠ, lze konstatovat dílčí posuny, třebaže určitá témata byla a jsou i nadále vnímána jako naléhavá. Zatímco ve výzkumu Lazarové a Prokopové (2004, s. 256) učitelé nejčastěji vyjadřovali vzdělávací potřeby „spojené se stěžejní oblastí jejich profese – přímou prací ve třídě“ a preferovali témata, která se vážou „k vlastnímu vyučovacímú předmětu, didaktice, zvládání třídy“, v šetření TALIS se vyjadřované vzdělávací potřeby relativně největšího podílu učitelů týkaly **ICT dovedností potřebných pro výuku, zvládání chování žáků a vedení třídy a nových technologií používaných na pracovišti**. Nedávná zjištění Starého et al. (2012) jsou přitom již s šetřením TALIS ve shodě – obě šetření poukazují na vysokou míru učitelů pocíťované potřeby dalšího profesního vzdělávání zaměřeného na ICT, ale do jisté míry také na otázky spojené s výukou žáků se specifickými vzdělávacími potřebami.

Zároveň z šetření TALIS vyplynulo zajímavé zjištění, že (oproti ostatním oblastem i mezinárodnímu průměru) relativně **nižší subjektivně vnímaná zdatnost** učitelů v ČR ve využívání alternativních metod výuky a v oblasti motivování žáků se příliš **neodráží do jejich pocíťované potřeby** vzdělávat se. Podstatný je dále poznatek, že **problematika kurikula nepatří mezi nejvyhledávanější témata** z nabídky dalšího profesního vzdělávání, přičemž výraznější zdrženlivost byla patrná u učitelů ve víceletých gymnáziích. To se může zdát překvapivé, neboť šetření se vztahovalo na období náběhu kurikulární reformy do praxe. Máme toto zjištění vnímat jako signál, že kurikulární reforma v ČR je považována za uzavřenou kapitolu a pozvolna odeznívá? Nebo je zjištěná zdrženlivost výrazem odstupu učitelů vůči reformě? Na rozporuplné vnímání kurikulární reformy školami a učiteli (v gymnáziích) již dříve poukazovaly některé výzkumy (např. [Janík et al., 2011](#), s. 399 an.) a jedná se otázku hodnou dalšího prozkoumání.

Dále jsme ukázali, že učitelé u nás pocíťují vyšší (a v mezinárodním srovnání nadprůměrnou) potřebu vzdělávání ve faktických znalostech a vědomostech ve vyučovaných předmětech než v didakticky zaměřených oblastech, ve kterých zároveň uvádějí v mezinárodním srovnání podprůměrnou potřebu se vzdělávat. To lze interpretovat jako potvrzení **identity učitele v ČR jakožto učitele konkrétních vyučovacích předmětů**, a tedy jako argument pro obsahově zaměřený přístup v dalším profesním vzdělávání učitelů. Tuto hypotézu dále podporuje zjištěná souvislost mezi spokojeností učitelů s povoláním učitele i s pracovním prostředím a jejich formálním vzděláním v obsahu předmětů, které vyučují (viz [kapitolu 1](#)). Takové zjištění by se mělo odrazit v **adresnějším zaměření akcí dalšího profesního vzdělávání** a profesního rozvoje na oborově didaktickou problematiku, což by představovalo protiváhu akcím, které oborově didakticky zakotveny nejsou, čímž je jejich potenciál oslovit učitele limitovaný.

Jako relativně **nižší** se pro ČR ukázala **účast učitelů na intenzivnějších formách dalšího profesního vzdělávání** (zapojení do skupiny učitelů orientovaných na profesní rozvoj svých členů a do individuálního či skupinového výzkumu). Jelikož právě u těchto forem (založených na reflektování a výzkumu praxe) je prokázána účinnost (srov. [Lipowski, 2006](#); Kansanen, 2014), bylo by žádoucí **poskytnout jim výraznější podporu a vybudovat pro ně systémový rámec** propojený se zaškolovacími programy na straně jedné a mentoringem na straně druhé. Doplňme,