

znalostí a dovedností, které by jim pomohly dostat nárokům, které jsou na ně ve třídách kladeny (Saha a Dworkin, 2009; OECD, 2010b).

Na účinek aktivit profesního vzdělávání učitelů lze nahlížet jako na dvouúrovňový: vliv na vyučovací postupy a vliv na subjektivně vnímanou vlastní zdatnost učitelů i na jejich spokojenost v zaměstnání. Míra, do jaké má profesní vzdělávání dopad na tyto dvě úrovně profesního působení učitelů, se může odvíjet od toho, jak učitelé hodnotí kvalitu a užitečnost aktivit, kterých se účastní, nebo od způsobu, jakým je profesní rozvoj učitelů podporován v rámci samotného školního prostředí, včetně systémů poskytování hodnocení a zpětné vazby. Profesní rozvoj učitelů může pomoci vytvořit pozitivní školní klima a morální principy, ale může se také stát, že je naopak profesní rozvoj učitelů oním pozitivním školním klimatem a morálními principy povzbuzován. Vztah mezi školním klimatem, potřebami profesního rozvoje učitelů a formou a obsahem nabízeného profesního vzdělávání může být nakonec určen konkrétním kontextem jednotlivých škol (Newmann, King a Youngs, 2000). Na úrovni účastníků se zemí patří mezi faktory, které dokáží předpovědět charakter profesního vzdělávání, ekonomické bohatství, míra rovnosti ve vzdělávacím systému a vzdělávací normy. Na zdroje určené pro profesní vzdělávání na úrovni školy má pak také vliv míra školní autonomie sledovaná vůči centrálně zavedeným normám. Šetření TALIS 2013 poskytne příležitost prozkoumat z pohledu učitelů různé podoby vztahů mezi faktory a účinky, které byly výše popsány.

V mnoha zemích se školy a/nebo školské orgány snaží podpořit profesní rozvoj učitelů tím, že dovolují, aby byly aktivity profesního vzdělávání pořádány v pracovní době, a tím, že za tímto účelem tolerují učitelům absenci a/nebo je podporují v získávání výzkumných grantů, aby mohli realizovat své projekty (Evropská komise, 2010; OECD, 2012). Zároveň však mnoho učitelů v šetření TALIS 2008 uvedlo, že některé jejich potřeby profesního vzdělávání zůstávají trvale neuspokojeny, a to zejména v oblastech týkajících se výuky žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, využívání informačních technologií při výuce a žákovské kázně. Ačkoliv se většina šetřených učitelů zapojila do některé formy profesního vzdělávání, většina jich aktivitám profesního vzdělávání věnovala jen o něco kratší dobu, než je jeden den v měsíci. Jako časté překážky v účasti v aktivitách profesního vzdělávání učitelé uvedli konflikt s jejich pracovním rozvrhem a nedostatek příležitostí k profesnímu vzdělávání. Šetření TALIS 2013 dále prozkoumá vztah mezi pociťovanými potřebami profesního vzdělávání a aktivitami, kterých se učitelé v současnosti účastní. V této části budou probrány následující tři oblasti profesního vzdělávání: souvislost mezi profesním vzděláváním a vyučovacími postupy; souvislost mezi profesním vzděláváním a udržením učitelů ve své profesi; a souvislost mezi profesním vzděláváním a subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů a jejich spokojeností ve svém zaměstnání.

Profesní vzdělávání učitelů a jejich vyučovací postupy

Vliv profesního vzdělávání na vyučovací postupy ve třídě se jeví jako rozmanitý, při čemž existují důkazy, že profesní vzdělávání nemusí přímo podporovat učitele v rozvoji důležitých vyučovacích dovedností (Snow-Renner a Lauer, 2005; Desimone a kol., 2002). Podle Hattie (2009) má profesní vzdělávání učitelů pravděpodobně nejvýraznější přínos v tom, co se učitelé naučí, následují změny ve vlastním chování učitelů; vliv na učení žáků je oproti tomu již nižší (str. 120). Důležitým úkolem šetření TALIS 2013 je tedy prozkoumat, jakým způsobem školy realizují profesní vzdělávání pro učitele a konkrétní charakteristiky tohoto profesního vzdělávání.

Někteří výzkumníci identifikovali jako obzvláště účinnou formu profesního rozvoje takové vzdělávání, které se soustředí na pomoc učitelům obohatit si své znalosti v určité oblasti (Garet, Porter, Desimone, Birman a Yoon, 2001; Desimone a kol., 2002). V souladu s tím některá šetření vyzdvihla důležitost takových aktivit profesního vzdělávání, jejichž specifický obsah se kryje s oblastí, ve které si učitelé potřebují doplnit znalosti (Hofman a Dijkstra, 2010). Šetření TALIS 2013 proto