

obsahuje otázky na aktivity profesního vzdělávání učitelů v konkrétním obsahu i otázky na potřeby učitelů v oblasti profesního vzdělávání. Zahrnutím těchto otázek vzniká příležitost prozkoumat konkrétněji vztah mezi potřebami profesního vzdělávání a konkrétními aktivitami, které jsou zrovna v nabídce. Pro bližší porozumění tomu, jak nejlépe využít zdroje pro profesní vzdělávání učitelů, zkoumá šetření TALIS 2013 možné rozdíly mezi potřebami profesního vzdělávání učitelů různých charakteristik. Jedná se o obzvláště důležitý cíl šetření TALIS, neboť výzkum ukázal, že existuje souvislost mezi různými postoji učitelů vůči profesnímu vzdělávání či jejich potřebami profesního vzdělávání a tím, jaké předmětové kategorie a v jakých ročnících tito učitelé vyučují (např. Torff a Byrnes, 2011).

Čtyřmi druhy profesního vzdělávání, u kterých se ukázalo, že mají největší dopad na vědomosti učitelů a jejich chování, jsou „přímé pozorování vyučovacích metod ve třídě, mikrovýuka, zpětná vazba s využitím audio či video nahrávky a procvičování“ (Hattie, 2009, str. 120). Dále byly identifikovány tři charakteristické rysy profesního vzdělávání, které pozitivně souvisejí s tím, jak učitelé hodnotí své nabyté vědomosti či dovednosti a změny ve výuce ve třídě. Jsou jimi: spolupráce a učení se aktivní formou, kontinuita v čase či mezi aktivitami a diferenciací (Garet a kol., 2001).

#### *Spolupráce a učení se aktivní formou*

Řada šetření provedených v uplynulých deseti letech zdůraznila, jak je důležité zahrnout do profesního vzdělávání učitelů jejich spolupráci (Darling-Hammond a McLaughlin, 1995; Youngs a King, 2002; Wei a kol., 2009). Takové aktivity, na kterých učitelé spolupracují, mohou být formální i neformální, plánované i příležitostné. Šetření, která se zaměřují na spolupráci mezi učiteli a lektory učitelů z pedagogických fakult či univerzit, ukázala, že taková spolupráce může pomoci učitelům, aby si utvořili cílenější zásobu odborného vědění (Erickson, Brandes, Mitchell a Mitchell, 2005). Mnohá šetření na dané téma, na která je dále poukázáno, v tomto ohledu navíc podotýkají, že kolektivní efektivita školy může být důležitým kontextuálním faktorem pro efektivitu jednotlivých učitelů a pro výsledky žáků, pro míru spokojenosti učitelů v zaměstnání. Zároveň zdůrazňují, že profesní vzdělávání by mělo podporovat spolupráci (Goddard a Goddard, 2001; Caprara a kol., 2003; Klassen a Chiu, 2010). Za důležitou je spolupráce považována také díky přesvědčení, že podporuje zúčastněnou (či aktivní) formu učení, která dopomáhá ke změnám ve vyučovacích postupech. V souladu s tím Fullan (2007) zdůrazňuje potřebu, aby se proces, jakým se učitelé učí, vyznačoval personifikací, precizností a profesním učením. Činnosti, které souvisejí s dalšími zkušenostmi učitelů a podporují profesní komunikaci a sdílení mezi učiteli, jsou považovány za obzvláště přínosné pro podporu změn ve vyučovacích postupech (Garet a kol., 2001). Desimone a kol. (2002) dále poukazují na zjištění, že na vyučovací postupy mají větší vliv takové aktivity profesního vzdělávání, které obsahují kolektivní účast učitelů z jedné školy, učitelů stejného ročníku či toho samého oddělení, nebo aktivity, které obsahují příležitosti pro učení se aktivní formou, jako je například kontrola práce žáků či zpětná vazba k výuce.

#### *Kontinuita v čase a mezi aktivitami*

Řada výzkumů dokládá, že profesní vzdělávání, které je poskytováno průběžně a v pravidelných intervalech, dokáže u učitelů nejlépe podpořit žádoucí změny v praxi (Abdal-Haqq, 1996; Ball, 1996; Lieberman, 1996; Garet a kol., 2001; Kennedy, 2011). V souladu s tím několik studií zpochybnilo efektivitu modelu profesního vzdělávání, jehož základní nabídka sestává z jednorázových seminářů, konferencí či podobných událostí. Výzkumy v tomto ohledu dokládají, že má-li profesní vzdělávání soustavný charakter, zvyšuje se pravděpodobnost, že povede ke změnám ve výukové praxi a postojích u učitelů (Wei a kol., 2009; Miles, 2009; Supovitz, Mayer a Kahle, 2000).