

& Hammerness, 2011). Velká mezinárodní šetření výsledků vzdělávání identifikovaly v několika zemích pozitivní vztah mezi bezpečným a kázeňsky příznivým prostředím (reportovaným učiteli) a výsledky žáků (Martin et al., 2013; Wang & Degol, 2016). „Pozitivní kázeňské klima v cílové třídě“ slouží v TALIS 2018 jako indikátor třídního managementu.

*Podpora ze strany učitele* je další důležitou součástí vyučování, která ovlivňuje výsledky žáků (Kane & Cantrell, 2010; Klusmann et al., 2008). Tato dimenze často zahrnuje takové činnosti, jako je poskytování dodatečné pomoci žákům, kteří ji potřebují, respektování a naslouchání myšlenkám a otázkám žáků, starost o žáky a jejich povzbuzování a poskytování emocionální podpory (Klieme, Pauli, & Reusser, 2009). V TALIS 2018 je tento konstrukt hodnocen na škále měřící jasnost vyučování. Nicméně další aspekty tohoto konstruktu nejsou v TALIS 2018 pokryty.

Výzkumníci také identifikovali *jasnost výkladu* jako faktor mající důležitý vliv na učení žáků (Kyriakides, Campbell, & Gagatsis, 2000; Scherer & Gustafsson, 2015; Seidel, Rimmel, & Prenzel, 2005). Tato dimenze se vztahuje k jasnému a srozumitelnému vyučování a vzdělávacím cílům, schopnosti propojovat starší a novější témata a provádět shrnutí na konci vyučování (Hospel & Galand, 2016; Kane & Cantrell, 2010; Seidel et al., 2005). Při práci na videostudii Leibnizova ústavu pro vzdělávání v přírodních vědách a matematice zjistili Seidelová s kolegy (2005), že jasnost a koherence cílů má pozitivní vliv na žákovské vnímání vzdělávacích podmínek poskytujících podporu. Dvě dimenze jasnosti vyučování a podpory učitelů mohou být následně úzce spojeny.

*Kognitivní aktivace* sestává z vyučovacích činností, které vyžadují, aby žáci hodnotili, integrovali a aplikovali znalosti v kontextu řešení problémů (Lipowsky et al., 2009). Pro operacionalizaci je to možná ta nejnáročnější a nejkompexnější ze čtyř dimenzí, snad i proto, že je úžeji než předchozí tři dimenze spjatá s konkrétní předmětovou oblastí (Baumert et al., 2010; Hiebert & Grouws, 2007; Klieme et al., 2009), a možná také proto, že je silně závislá na variabilitě kvality vyučování mezi jednotlivými hodinami (Praetorius et al., 2014).

Šetření TALIS se zaměřuje spíše na obecnější než na předmětově specifické vyučovací postupy. TALIS také poskytuje pohled učitele na vyučování, čímž přispívá k již dokumentovaným zjištěním o kvalitě vyučování (Kunter et al., 2008; Wagner et al., 2016). Přestože může být tato perspektiva určitým způsobem zkreslena, učitelé poskytované výpovědi mohou poskytnout validní informace, zejména pokud jsou získávány z jejich vnímání managementu třídy, tj. faktoru signifikantně souvisejícím s jejich spokojeností, rizikem vyhoření a behaviorálních, emocionálních a motivačních výsledků žáků (Aloe et al., 2014; Korpershoek et al., 2016). Holzbergerová a kol. (2014) také identifikovali významný vztah mezi vyučovacími postupy učitelů a jejich vnímanou profesní zdatností.

Nad rámec efektivního využívání čtyř vyučovacích postupů zmíněných výše potřebují učitelé poskytovat zpětnou vazbu žákům ve formě formativního a sumativního hodnocení (Hattie & Timperley, 2007; Kyriakides & Creemers, 2008; Scheerens, 2016). Výzkumy ukazují, že efektivní učitelé poskytují konstruktivní zpětnou vazbu a že tento typ zpětné vazby má pozitivní dopady na vyučování a učení (Muijs & Reynolds, 2001). Kvalitní zpětná vazba motivuje žáky, protože ti potřebují znát své silné a slabé stránky, aby mohli zlepšit své výkony (Muijs et al., 2014). Zpětná vazba od učitelů může také posílit žákovské porozumění tomu, co od nich učitel očekává, a významně přispívá k samoregulovanému učení (Dignath, Buettner, & Langfeldt, 2008).

Jako další z hodnoticích strategií, které formují základ pro učitelkou zpětnou vazbu žákům, se domácí úkoly jeví jako bohatý zdroj informací o jejich učení (Cooper, Robinson, & Patall, 2006). Kromě času, který žáci tráví svými domácími úkoly, je silným prediktorem jejich vzdělávacích výsledků také snaha, kterou demonstrují při jejich vypracovávání (Flunger et al.,