

Mezinárodní šetření **o vyučování** **a učení** (TALIS) 2018

Koncepční rámec šetření

Praha, červen 2019



EVROPSKÁ UNIE
Evropské strukturální a investiční fondy
Operační program Výzkum, vývoj a vzdělávání



MINISTERSTVO ŠKOLSTVÍ,
MLÁDEŽE A TĚLOVÝCHOVY

20¹⁸/₁₉

Mezinárodní šetření TALIS 2018 pořádá:

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (**OECD**)

Realizaci pro OECD zajišťuje **Mezinárodní konsorcium** šetření TALIS 2018 složené z institucí:

Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA; Amsterdam, Nizozemí a Hamburg, Německo)

Kanadský statistický úřad (Ottawa, Kanada)

Australská rada pro pedagogický výzkum (ACER; Melbourne, Australia)

Originální anglickou verzi koncepčního rámce¹ sestavili John Ainley a Ralph Carstens

S přispěním následujících osob (řazeno abecedně):

Sigrid Blömeke

Jean Dumais

Hilary Hollingsworth

Steffen Knoll

Daniel Muijs

Trude Nilsen

Heather Price

Ronny Scherer

Fons van de Vijver

Tento dokument je upravenou a mírně zkrácenou verzí anglického originálu.

Českou verzi Koncepčního rámce šetření TALIS 2018 připravil PhDr. Vít Šťastný, Ph.D. Na přípravě spolupracovali PhDr. Josef Basl, Ph.D. a PaedDr. Jiří Ševčík.

¹ Dokument je dostupný na odkazu: https://www.oecd-ilibrary.org/education/teaching-and-learning-international-survey-talis-2018-conceptual-framework_799337c2-en

Obsah

Úvod.....	5
1 První část – obecný záměr a cíle šetření TALIS.....	8
1.1 Vybraná zjištění TALIS	8
1.2 Cíle a obecný záměr šetření TALIS 2018	9
1.3 Indikátory pro monitorování vzdělávacího systému	10
1.4 Politická dimenze šetření	12
1.5 Prioritizace témat TALIS	15
1.6 Mapování témat TALIS 2018 na vzdělávací politiku	20
1.7 Mezinárodní možnosti rozšíření na úrovně ISCED 1 a ISCED 3	20
1.8 Studie související s TALIS 2018	21
1.8.1 PISA 2018	21
1.8.2 Šetření TALIS Starting Strong	22
1.8.3 Videostudie TALIS	22
1.8.4 Studie počátečního vzdělávání učitelů	22
1.9 Shrnutí	22
2 Druhá část – soubor poznatků vztahujících se k šetřeným tématům a hlavním indikátorům	23
2.1 Konceptní schéma témat zahrnutých v TALIS 2018	24
2.1.1 Témata na úrovni učitele	24
2.1.2 Témata na institucionální úrovni	25
2.1.3 Témata na institucionální úrovni i úrovni učitele	25
2.1.4 Vztahy mezi tématy	25
2.2 Souvislost konceptního schématu s oblastmi politiky	26
2.3 TALIS a PISA	27
2.4 Témata a indikátory TALIS	27
2.5 Témata vztahující se převážně k institucionální úrovni	28
2.5.1 Téma: Záležitosti lidských zdrojů a vztahy s různými aktéry	28
2.5.2 Téma: Vedení školy	29
2.5.3 Téma: Školní klima	32
2.6 Témata vztahující se převážně k charakteristikám učitelů	35
2.6.1 Téma: Profesionální rozvoj učitelů a počáteční vzdělávání	35
2.7 Téma: Spokojenost učitelů v profesi a motivace	38
2.7.1 Téma: Zpětná vazba učitelům a jejich rozvoj	41
2.7.2 Téma: Subjektivně vnímaná profesní zdatnost učitele	44
2.8 Témata vztahující se k profesnímu výkonu učitelů	46
2.8.1 Téma: Vyučovací postupy učitelů	47
2.8.2 Téma: Profesionální činnosti učitelů	50
2.9 Témata na průsečíku jiných témat relevantní na institucionální i učitelské úrovni	53
2.9.1 Téma: Inovace	53
2.9.2 Téma: Rovnost a diverzita	56
2.10 Informace o zázemí učitelů, ředitelů a škol	58
2.10.1 Zázemí učitelů	58
2.10.2 Školní a třídní kontext	59
2.11 Analýzy	61
2.11.1 Srovnávání indikátorů napříč zeměmi a v čase	61
2.11.2 Srovnání měr korelace	62
2.12 Závěr	63
3 Třetí část – realizace šetření TALIS 2018	64
3.1 Definování učitelů v TALIS	64

3.2	Přehled způsobu výběru vzorku	66
3.3	Stručné představení výzkumných nástrojů	68
3.4	Stručné informace o postupech šetření	71
	Seznam literatury	74
	Seznam tabulek, obrázků a textových rámečků	91

Úvod

Před více než deseti lety vydaná zpráva *Na učitelích záleží* (*Teachers Matter*, OECD, 2005) zdůrazňovala získávání, rozvoj a udržení kvalitních učitelů v profesi jako prioritu pro vzdělávací systémy ve světě. Zpráva také dokumentovala příklady politik, které dosahování těchto priorit pomáhají. Systematická šetření TALIS (Teaching and Learning International Surveys, TALIS), která z této práce vyplynula, monitorují trendy v kvalitě učitelůvých sborů a přinášejí data napříč různými stupni vzdělávání a v čase.

TALIS je mezinárodní šetření učitelů, podmínek vyučování a prostředí pro učení ve školách v účastnících se zemích OECD, partnerských zemích a ekonomikách (souhrnně označovaných jako „účastníci TALIS“). TALIS se zabývá následujícími pěti oblastmi vzdělávací politiky: přístupy škol k podpoře efektivnosti, rozvoj učitelů v profesi, efektivní učitelé a výuka, získávání učitelů a udržování učitelů v profesi.

První dva cykly TALIS (2008 a 2013) vyprodukovaly mnoho zjištění relevantních pro vzdělávací politiku, která se týkala (kromě jiných důležitých výstupů) vzdělávání učitelů, dalšího profesního rozvoje a míře, do jaké školní prostředí podporuje spolupráci s kolegy a větší pracovní spokojenost.

První cyklus TALIS v roce 2008 (TALIS 2008) se zaměřil na nižší sekundární vzdělávání (úroveň 2 Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, ISCED)² a zahrnoval 24 zemí a ekonomik. Druhý cyklus TALIS, který se konal v roce 2013 (TALIS 2013), zahrnul další země a ekonomiky (celkový počet účastníků se zvýšil na 34). Počet účastníků se dále rozrostl na 38, když se v roce 2014 rozhodly další 4 země TALIS zúčastnit. Přestože zaměření na nižší sekundární vzdělávání (ISCED úroveň 2) zůstalo jádrem šetření, byl záběr TALIS 2013 rozšířen, aby účastníkům poskytl možnost dotazování učitelů a ředitelů v primárních školách (ISCED úroveň 1) a vyšších sekundárních školách (ISCED úroveň 3). Osm zemí dodatečně provedlo v TALIS 2013 šetření ve školách, které se účastnily šetření PISA (Programme for International Student Assessment) v roce 2012, tato možnost je označována jako *TALIS-PISA link*.

TALIS 2018 je třetím cyklem programu TALIS. Zahrnuje větší množství účastníků než předchozí cykly, ale v centru pozornosti zůstává nižší sekundární vzdělávání a stejně široké možnosti, jaké byly implementovány v TALIS 2013. TALIS 2018 proto nadále klade důraz na sběr užitečných a relevantních informací o učitelích, podmínkách vyučování a prostředí pro učení. V důsledku toho přinese TALIS 2018 data k tématům, která přetrvala během desetiletého období, kdy byly realizovány tři cykly. Také bude sbírat data o nových tématech, která se objevila nově od roku 2008. TALIS 2018 tak kombinuje aspekty z let 2013 a 2008 s novými aspekty vyvinutými pro rok 2018. Cyklus 2018 představuje důležité vylepšení šetření spíše než jeho zásadní změnu. Priority, na kterých se shodla Řídící rada TALIS (TALIS Governing Board, TGB),³ by měly poskytnout východiska pro toto rozšíření. TALIS 2018 zachovává většinu témat z předchozích dvou cyklů a také základní sadu indikátorů udržuje relativně stálou. Prováděné změny se zaměřují na reorientaci a modifikace některých témat a indikátorů a zahrnutí několika dalších aspektů. Tyto změny zohledňují vývoj nejen v kontextu vyučování a učení, které se udály v posledních pěti letech, ale také akademickou a veřejnou diskuzi o vyučování a vzdělávací politice, jak je patrné zejména z politického diskurzu vzešlého z nedávného každoročního setkání Mezinárodního summitu učitelůvých profesí (International

² UNESCO vytvořilo klasifikaci ISCED (International Standard Classification of Education) úrovní v 70. letech 20. století s cílem poskytnout „nástroj vhodný pro sběr, kompilaci a prezentaci statistik vzdělávání v rámci jedné země i mezinárodně“ (UNESCO, 1997: 1). Nejnovější klasifikace vzdělávacích stupňů ISCED 2011 byla publikována v roce 2012 (ISCED-2011) (UNESCO, 2012).

³ Dříve (do konce roku 2015) známý jako Řídící výbor šetření TALIS (TALIS Board of Participating Countries, BPC).

Summit of the Teaching Profession, ISTP). Výzkumné nálezy a promýšlení vyučovacích postupů také prošly od TALIS 2013 vývojem; nálezy z TALIS 2018 by měly tento vývoj pomoci reflektovat. Nicméně celkovým záměrem při vývoji nástrojů šetření TALIS 2018 je zajistit stabilitu napříč jednotlivými cykly se současným zahrnutím nových prvků, které reflektují trendy ve vzdělávání a kvalitě učitelů i další aktuální otázky ve vzdělávání.

TALIS 2018 také rozšířilo propojení s PISA, které začalo v roce 2013, kdy některé země účastníci se šetření PISA administrovaly také dotazník TALIS 2013 ve školách zapojených do PISA 2012. Práce na TALIS 2018 zahrnuje revizi témat společných oběma šetřeními a vývoj několika otázek, které se objevují v učitelském a ředitelském dotazníku jak v šetření TALIS 2018, tak v šetření PISA 2018 (Jensen and Cooper, 2015; OECD, 2015b). Otázky mimo jiné zahrnují položky o počátečním učitelském vzdělávání, vnímané učitelské zdatnosti (self efficacy), školním klimatu, pracovní spokojenosti či aspektech vyučování a učení v různých podmínkách specificky zahrnutých v PISA 2018 jako součást konceptu globální kompetence (OECD, 2015b).

Přestože jádrem TALIS 2018 zůstává ISCED úroveň 2, toto poslední šetření znovu poskytuje možnost rozšíření pro úrovně ISCED 1 a 3, přičemž jejich zahrnutí ovlivnilo konceptní rámec a výzkumné nástroje tohoto šetření. Přestože se TALIS 2018 záměrně drží témat, která jsou relevantní pro všechny úrovně ISCED, dotazníkové položky jsou přizpůsobeny tak, aby vyhovovaly specifikům úrovně ISCED 1 a 3. Jde například o uspořádání kurikula úrovně ISCED 1 nebo o specializaci na vyšší sekundární úrovni, jakou představuje odborné vzdělávání a příprava (VET). Tento přístup maximalizuje příležitosti reportovat a srovnávat zjištění napříč úrovněmi.

Šetření TALIS 2018 také potřebuje reflektovat aktivity, které jsou součástí širšího pracovního programu TALIS. Mezi ty nejdůležitější patří počáteční vzdělávání učitelů, zahrnutí výzkumu učitelských znalostí a průběžný vývoj videostudie. V neposlední řadě pak také spuštění šetření OECD TALIS „Starting Strong“ zaměřeného na pracovníky v předškolní péči a vzdělávání (ECEC) (OECD, 2016c), jehož sběr dat je naplánován také na rok 2018. TALIS 2018 bude s šetřením „Starting Strong“ propojen.

Konceptní rámec TALIS 2018 je východiskem pro výzkumné nástroje a realizaci šetření. Jeho primární účel je poskytnout integrovaná teoretická a politická východiska, na základě kterých je formulován cíl a zaměření šetření a jeho propojení na existující dosavadní stav poznání a empirickou evidenci. Tento rámec rovněž identifikuje metody využitě jako vodítko při vývoji nástrojů a postupů šetření. TALIS 2018 proto získává informace o charakteristikách učitelů, podmínkách, vyučovacích postupech a prostředí pro učení, o nichž se na základě výzkumných nálezů a zkušeností učitelů z praxe lze domnívat, že přispívají k pozitivnímu učení žáků. Rámec uznává skutečnost, že pozitivní dopady na učení žáků mohou mít i faktory, které šetření jako TALIS nemůže měřit, protože informace vážící se k těmto faktorům obecně nemůže být získána pomocí učitelům určených výzkumných nástrojů.

Tým spojující experty ze Sítě A (výsledky učení) a Sítě C (prostředí učení a organizace školy) Systému ukazatelů školských systémů (Indicators of Education Systems, INES) vyvinul původní konceptní rámec šetření TALIS 2008. Expertní tým zodpovědný za vývoj konceptního rámce TALIS 2013 vycházel ze současných teorií a výzkumů týkajících se vyučování a prostředí pro učení, aby dále rozvinul aspekty, témata a indikátory rámce.

Konceptní rámec TALIS 2018 je proto výsledkem iterativního procesu, ve kterém skupina expertů pro vývoj dotazníků (Questionnaire Expert Group, QEG) formulovala koncepty a pak je diskutovala s relevantními aktéry, přičemž tento proces vedl k některým revizím a reformulacím některých konceptů. Při vývoji konceptů vzala QEG v úvahu národní priority,

teoretická východiska, aktuální vývoj a diskuze v dané oblasti a také analytický potenciál indikátorů.

QEG zahrnuje experty na vzdělávání, vzdělávací politiku a metodology dotazníkových šetření. Také zahrnuje ex-officio členy Mezinárodního výzkumného konsorcia TALIS, sekretariátu OECD a Technickou poradenskou skupinu OECD.

Tento dokument se skládá ze tří hlavních částí:

- **První část, obecný záměr a cíle šetření TALIS:** TALIS má tři hlavní cíle: 1) popsat podmínky pro vyučování a učení; 2) identifikovat souvislosti mezi těmito podmínkami; 3) identifikovat a popsat, jak se podmínky vyučování a učení a vztahy mezi nimi liší mezi účastníky TALIS a v čase. Podmínky vyučování a učení zjišťované v TALIS jsou aktéry vzdělávací politiky považované za důležité, protože ovlivňují učení žáků. Hlavní cíl TALIS je poskytnout takové informace, které mohou vzdělávací systémy využít pro vytváření politik (principů, pravidel a pokynů) nebo k podpoře svých dlouhodobých cílů. Tento cíl implikuje zaměření na faktory, které jsou přístupné a snadno ovlivnitelné na úrovni systému, školy či učitele.
- **Druhá část, soubor poznatků vztahujících se k šetřeným tématům a hlavním indikátorům,** které účastníci TALIS identifikovali jako priority: mezi devět klíčových témat patří:
 - Vyučovací postupy;
 - Vedení školy;
 - Učitelské profesní činnosti (včetně mobility);
 - Příprava učitelů a počáteční vzdělávání;
 - Zpětná vazba učitelů a rozvoj;
 - Školní klima;
 - Spokojenost v zaměstnání;
 - Opatření v oblasti lidských zdrojů učitelů;
 - Učiteli vnímaná profesní zdatnost.

Dále jsou také zahrnuty dvě další oblasti (inovace a výuka v rozmanitých komunitách a kontextech), které se překrývají s mnohými z těchto devíti témat. TALIS 2018 se zabývá těmito tématy způsobem, který je relevantní pro evaluaci hlavních cílů vzdělávacích politik účastníků. Design dotazníků použitých v TALIS 2018 také umožňuje sledovat a analyzovat trendy napříč TALIS 2008, TALIS 2013 a TALIS 2018. Dále také umožňuje dodatečný vhled do oblastí, které účastníci TALIS vnímají jako vysoce prioritní.

- **Třetí část, realizace TALIS 2018:** V této části jsou diskutovány konstrukce vzorku a procedurální postupy pilotáže a hlavního šetření. Rovněž detailně přibližuje, co je myšleno úrovněmi ISCED 1, 2 a 3 ve vztahu k učitelům. V zájmu vytvoření validních, reliabilních a srovnatelných indikátorů informujících o trendech a efektivním využívání těchto informací popisuje relevanci a kvalitu indikátorů užívaných v TALIS.

1 První část – obecný záměr a cíle šetření TALIS

TALIS je rozsáhlé mezinárodní šetření učitelů, vyučování a prostředí pro učení, je to jedna z mnoha aktivit a studií programu OECD pro hodnocení a monitoring politik, praxe a výsledků vzdělávacích systémů ve světě. TALIS užívá pro sběr dat dotazníky administrované učitelům a jejich ředitelům. Jeho hlavním cílem je vytvořit mezinárodně srovnatelnou informační bázi relevantní pro rozvoj a implementaci politik zaměřených na učitele a vyučování se zvláštním zřetelem k těm aspektům, které ovlivňují učení žáků.

Šetření TALIS 2008 a 2013 představovala významný příspěvek k mezinárodnímu výzkumu učitelů a podmínek pro vyučování. TALIS 2008 vyústil v publikaci zprávy nazvané *Vytváření efektivních prostředí pro výuku a učení: První výsledky z šetření TALIS (Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD, 2009a)* v roce 2009, zatímco z TALIS 2013 vznikla *Mezinárodní zpráva z šetření TALIS 2013 (TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, OECD, 2014a)*.

Obě šetření také vedla k mnoha dalším publikacím včetně tematických zpráv a analýz. Mezi ně patřily *Teaching Practices and Pedagogical Innovation* (Vieluf et al., 2012), *The Experience of New Teachers* (Jensen et al., 2012) a *Supporting Teacher Professionalism* (OECD, 2016a). Záměrem další publikace orientované na profesi učitele nazvané *A Teacher's Guide to TALIS* (OECD, 2014d) bylo rozšířit dosah publikací TALIS. V průběhu let vzniklo také velké množství pracovních analýz k důležitým tématům jako podpora pozitivního chování žáků nebo k metodologickým otázkám týkajícím se například srovnatelnosti dat a měření. Další typ publikace *Zaměřeno na vyučování (Teaching in Focus)* poskytuje výstižné shrnutí zjištění TALIS o záležitostech vztahujících se k vyučování a učení ve školách a k pracovním podmínkám učitelů.

1.1 Vybraná zjištění TALIS

Mezi hlavní zjištění TALIS 2008 patří:

- Podle zástupců vedení v přibližně jedné třetině zúčastněných škol je jejich schopnost poskytovat kvalitní výuku snižována v důsledku nedostatku kvalitních učitelů.
- Programy pro uvádění začínajících učitelů nejsou dostupné ve všech zúčastněných školách.
- Učitelé uváděli, že potřebují více školení v oblasti informačních a komunikačních technologií (ICT), vzdělávání žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a vyučování v rozmanitých podmínkách.
- Vedení škol považuje zdroje, regulační rámec a prostředí školy ve vztahu k efektivnímu školskému managementu za kriticky důležité faktory.
- Zkušení učitelé si (v průměru) důvěřovali v oblasti schopnosti vyučovat, ale měli nižší úroveň spokojenosti v zaměstnání než učitelé na začátku své kariéry.
- Učitelé vnímaná profesní zdatnost a spokojenost v zaměstnání byly spojeny s příležitostmi participovat na rozhodování ve škole a kooperativním učením.
- Učitelé, kteří pracují v „náročných“ třídách, častěji vykazovali nízké úrovně vnímané profesní zdatnosti.

Šetření TALIS 2013 vygenerovalo množství politicky relevantních zjištění, z nichž některá se týkala počátečního vzdělávání učitelů a dalšího profesního rozvoje. Přestože většina učitelů absolvovala univerzitu (nebo její ekvivalent) a program pro přípravu učitelů, ti, jejichž formální

vzdělání pokrývalo předmětový obsah, didaktiku a učitelskou praxi v předmětu, který vyučují, se pro výuku cítili lépe připraveni. Nadto účast ve formálních programech pro začínající učitele souvisí s účastí na profesním rozvoji v pozdějších letech.

Další zjištění z TALIS 2013 se týkala míry, do jaké školní klima podporuje pracovní kontakty a spolupráci s kolegy a vedením školy. Podle studie většina učitelů vyučovala izolovaně od svých kolegů. Více než polovina dotázaných učitelů uvedla, že jen zřídka učí v týmu s jiným kolegou, a dvě třetiny jen zřídka pozorovaly výuku svých kolegů. Učitelé, kteří často pracovali se svými kolegy nebo se relativně často účastnili kooperativního profesního učení, měli silnější přesvědčení o své schopnosti vyučovat než ti, kteří takovým způsobem pracovali zřídka nebo nikdy.

Navíc učitelé, kteří uváděli, že hodnocení a zpětná vazba jejich práce se zaměřovala na možnosti, jak ji zlepšovat, vykazovali také větší pracovní spokojenost a mysleli si, že učitelství je společensky ceněno (navzdory tomu, že méně než jedna třetina učitelů si myslela, že učitelství je v jejich zemi vážená profese). Téměř polovina dotázaných učitelů se domnívala, že důvodem hodnocení a poskytování zpětné vazby je zejména splnění administrativních požadavků a vyhovění nařízením. Tito učitelé vykazovali také nižší úroveň pracovní spokojenosti.

1.2 Cíle a obecný záměr šetření TALIS 2018

Celkový cíl šetření TALIS je poskytnout robustní mezinárodní indikátory a analýzu učitelů a vyučování mající i politickou relevanci, a poskytnout tak pomoc zemím pro revizi a rozvoj politik, které vytvářejí podmínky pro efektivní vyučování a učení. Hlavními principy šetření TALIS jsou:

- *Využitelnost v politice.* Důležitá jsou jasně stanovená klíčová témata pro vzdělávací politiku a zaměření na otázky, jejich zodpovězení je pro účastníky se země co možná nejpotřebnější.
- *Přidaná hodnota.* Jedním z důležitých přínosů šetření by mělo být mezinárodní srovnání.
- *Zaměření na indikátory.* Výstupy by měly obsahovat informace využitelné pro tvorbu indikátorů.
- *Validita, reliabilita, porovnatelnost a preciznost.* Šetření by mělo vycházet z důkladné revize stávajících poznatků a na jejím základě poskytnout platné a spolehlivé informace, které lze porovnávat mezi všemi účastníky se zeměmi.
- *Prostor pro interpretaci zjištění.* Účastníci se země by měly být schopné výsledky šetření smysluplně interpretovat.
- *Efektivita a rentabilita.* Práce na šetření by měly být vykonávány včas a ekonomicky šetrným způsobem.

TALIS slouží rozmanitým politickým a výzkumným účelům včetně průběžné validace TALIS indikátorů napříč jednotlivými cykly šetření. Tato rozmanitost je zachycena v následujících třech konstatováních:

- Šetření TALIS je monitorovací nástroj, který poskytuje informace, díky nimž lze srovnávat do šetření zapojené učitele a školy v jednotlivých vzdělávacích systémech. Šetření TALIS slouží jako prostředek ke zkoumání podmínek vyučování a učení, jakož i působení vzdělávacích systémů, a nabízí tedy možnost uplatnit srovnávací přístupy na oblast vyučování a vedení školy.

- Šetření TALIS je mezinárodní šetření, které doplňuje naše poznatky o podmínkách vyučování a učení. Konkrétně zasazuje do kontextu způsoby, jakými jsou na různých úrovních dosahovány výsledky vzdělávání, a zároveň poskytuje validní nástroj pro srovnávání těchto kontextů mezi různými kulturami. Velké a pečlivě vybrané reprezentativní výběrové soubory a nejmodernější kvantitativní metody práce s daty umožňují vyvozovat závěry pro širokou populaci a zobecňovat výsledky na národní i mezinárodní úrovni. Využívání ekvivalentních nástrojů pro sběr dat napříč zeměmi umožňuje projektu TALIS validně dokumentovat rozdílnosti ve způsobech práce učitelů a jejich rozvoji, které existují uvnitř jednotlivých zemí i mezi nimi navzájem.
- TALIS poskytuje prostředek pro sběr dat v časové řadě, čímž umožňuje vytvářet informace o trendech v klíčových záležitostech týkajících se učitelů a učení. TALIS proto může reportovat změny v relevantních indikátorech a ve vztazích mezi nimi nejen v jednotlivých zemích a mezi nimi navzájem, ale i v čase. Získání dat z TALIS 2018 umožní analýzu těchto změn za posledních 10 let.

TALIS vytvořil a bude i nadále vytvářet tři druhy výstupů:

- *Indikátory*, které mohou země využívat k mapování stavu vzdělávacího systému na úrovni učitelů a ředitelů.
- *Informace* o faktorech vystihujících povahu prostředí, ve kterých probíhá vyučování a učení na národní i mezinárodní úrovni.
- Spolehlivou *databázi*, kterou výzkumníci na celém světě mohou využít k provádění sekundárních analýz zahrnujících základní i politicky orientované výzkumné otázky na národní i mezinárodní úrovni a v čase.

1.3 Indikátory pro monitorování vzdělávacího systému

Jedním z cílů šetření TALIS je mapovat a porovnávat vzdělávací systémy z hlediska podmínek vyučování a učení. Pro porozumění kontextům a korelátům prostředí, v němž probíhá vyučování a učení, v rámci a napříč vzdělávacími systémy užívá TALIS reliabilní a validní škály, které pro popis těchto systémů sumarizují přesvědčení, přístupy a využívané postupy, a položky charakterizující jednotlivé komponenty těchto vzdělávacích systémů. Tento proces umožňuje TALIS poskytovat kromě jiných indikátory školních kontextuálních proměnných, proměnných týkajících se vedení školy, profesního rozvoje učitelů, jejich odměňování, zpětnovazebních systémů a pedagogických přístupů. Nejdůležitější je skutečnost, že výsledky TALIS poskytují zdroj informací pro program vzdělávacích indikátorů OECD, který je následně využíván jako podklad pro veřejnou debatu, ovlivňuje veřejné politiky z mezinárodního hlediska a poskytuje informace tvůrcům vzdělávacích politik na větším množství úrovni participujících vzdělávacích systémů.

Data a indikátory TALIS jsou také využívány v OECD zprávách *Pohled na vzdělávání (Education at a Glance)*, a to zejména ty, které se týkají vlastností výuky a prostředí pro učení (OECD, 2015a: 15–16). Dva příklady indikátorů TALIS v edici *Pohled na vzdělávání* (OECD, 2015a) z roku 2015 jsou uvedeny v rámečku 1.

Rámeček 1: Příklady dat a indikátorů TALIS v Pohledu na vzdělávání

Do jaké míry jsou ve výuce a učení využívány informační technologie? (D8)

Učitelé, kteří se účastnili šetření TALIS 2013, uváděli, že oblasti, v nichž nejvíce pocítují potřebu profesního rozvoje, jsou výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a rozvoj ICT dovedností pro výuku.

V průměru jen 40 % učitelů v nižším sekundárním vzdělávání, kteří se účastnili šetření TALIS, uvedlo, že žáci často užívají ICT pro projekty nebo při práci ve třídě (OECD, 2015a: 515).

Jaký je poměr žáků a učitelů a jak velké jsou třídy? (D2)

Ve větších třídách je menší množství času využito k vyučování a učení a větší množství času je využito k udržování kázně ve třídě. Jeden žák ve třídě navíc znamená snížení času využitého k vyučování a učebním aktivitám o 0,5 procentního bodu (OECD, 2015a: 418–419).

Jedna z priorit pro země účastnící se TALIS je skutečnost, že toto šetření umožňuje srovnání některých indikátorů napříč jednotlivými cykly. Pro TALIS 2018 to znamená najít rovnováhu v přebírání existujících otázek ve snaze zachovat srovnatelnost s předchozími cykly TALIS 2008 a TALIS 2013. To také znamená nejen revidovat otázky, aby se zlepšilo nebo rozšířilo měření existujících konstruktů, ale také vnášet nové otázky, které se objevily v rámci nominovaných témat.

Potřeba zlepšit měření existujících konstruktů je převážně výsledek reflexí a analýz dat TALIS 2013. Rozhodnutí zahrnout nové otázky, které by se zabývaly novými tématy, je založeno na znalosti současné odborné literatury nebo zájmech účastníků TALIS, a to často v souvislosti s dřívějšími výzkumnými zjištěními TALIS. Zahrnutí jádrových otázek opakujících se ve všech cyklech za účelem sledování trendů a analýz v čase reflektuje indikátory, které vzdělávací systémy prioritizují jako klíčové indikátory toho, jak dobře fungují. Konceptní rámec TALIS slouží ke strukturaci konstruktů a nástrojů způsobem, který usnadňuje rozhodování o tom, jaké konstrukty a proměnné zahrnout do TALIS 2018.

Celkově je relevance tohoto projektu zajištěna následovně:

- Využívání důvěryhodného výzkumu pro definování a operacionalizaci relevantních konstruktů v centru pozornosti. Tyto konstrukty jsou založeny na vzdělávacích prioritách a cílech zúčastněných zemí.
- Důkladné zkoumání a reportování faktorů, které lze ovlivňovat pomocí politických norem a standardů profesní praxe.
- Poskytování mezinárodních srovnání, která umožňují tvůrcům vzdělávací politiky z každé zúčastněné země identifikovat ty aspekty vyučování a prostředí pro učení v jiných zúčastněných zemích, které mohou být využity jako zdroj informací pro jejich vlastní politiky.

Jak bylo zmíněno v úvodu dokumentu, indikátory zaměřují pozornost na fakta, četnosti a trendy. Na jednu stranu jsou deskriptivní. Je proto důležité, aby poskytovaly informace o jednotce analýzy (např. vzdělávací systém), poskytovaly informaci o středních hodnotách (např. průměr nebo medián), přesnosti odhadu (např. standardní chybu) a variabilitě (např. směrodatnou odchylku) hodnoty indikátoru v rámci zkoumané jednotky. Nicméně deskriptivní informace o stavu vzdělávacího systému jsou užitečné jen tehdy, kdy je možné srovnávat vzdělávací systém s jiným v časové řadě. Tato srovnání jsou pak užitečná pouze

tehdy, když tvůrci vzdělávací politiky či analytici dojdou k závěru, že tyto zjištěné rozdíly nejsou dílem náhody. V tom okamžiku mohou následně pátrat po příčinách zjištěných rozdílů.

Tvůrce vzdělávací politiky také zajímají podmínky, které by vysvětlovaly variabilitu prostředí pro vyučování a učení napříč vzdělávacími systémy. Nástroje TALIS proto musí pokrývat ty nejdůležitější vstupy a procesy vyučování a učení na úrovni učitelů a škol. Důležitým cílem kvalitních indikátorů je poskytovat informace, které pomáhají tvůrcům vzdělávacích politik nastavovat priority a opírat o ně svá rozhodnutí. Statistické modely, které zohledňují inherentní víceúrovňovou podstatu dat TALIS (systém, škola, učitel) poskytují užitečné nástroje pro porozumění a vysvětlení rozdílů v rámci i napříč školami a v rámci jedné země i napříč více zeměmi.

Přestože má analýza dat TALIS potenciál přinést významná zjištění pro dosavadní znalost problematiky vzdělávací politiky a praxe, existuje několik limitací. Zaprvé, TALIS je primárně průřezová studie (tj. studie napříč různými zeměmi v jeden konkrétní moment), která se zaměřuje na kontext a podmínky prostředí pro vyučování a učení. Při zkoumání změn podmínek v průběhu času je klíčové užívat tytéž nástroje pro měření stejných proměnných v jednotlivých cyklech. Ani pak ale není možné něco vyvozovat o dopadech, které měly změny prostředí na jednotlivé učitele. Tyto druhy vyvozování závěrů vyžadují longitudinální studii, kdy jsou sledování titíž učitelé a vybrané proměnné v čase.

Zadruhé, protože TALIS v současnosti nenabízí možnost přímo spojit data o učitelích a jejich způsobech výuky s výsledky jejich žáků (kromě propojení na úrovni školy, které je možné ve studii TALIS-PISA link), není možné posuzovat kvalitu učitele a její souvislost s výkonem žáků. Abychom analyzovali vztah mezi charakteristikami učitele a výsledky žáků, musel by TALIS propojit data o způsobech vyučování s individuálními výsledky žáků.

Zatřetí, protože je TALIS šetření založené na subjektivních výpovědích respondentů a nevyužívá přímé pozorování výukových postupů, interpretace jsou omezeny také tím, že se odpovědi učitelů mohou lišit od toho, co reálně dělají. Nicméně dotazníková metoda poskytuje o vybraných záležitostech (zejména subjektivním vnímání) takové informace, které by nemohly být získány jinými metodami. Navíc pak TALIS videostudie poskytuje důležitý pohled na validitu respondenty uváděných dat, protože získává kromě dat z dotazníků také videozáznamy.

1.4 Politická dimenze šetření

TALIS byl vyvinut jako součást projektu OECD Systémy ukazatelů školských systémů (INES), jehož cílem bylo „vytvořit koherentní sadu indikátorů“ umožňujících srovnávání vzdělávacích systémů v zemích OECD a v partnerských zemích. Zaměření TALIS bylo silně ovlivněno OECD analýzou politiky vztahující se k učitelské profesi, z níž vzešla zpráva *Na učitelích záleží: Získání, rozvoj a udržení kvalitních učitelů (Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, OECD, 2005a)*. Tato analýza doporučovala získávat lepší národní a mezinárodní informace o učitelích.

Původní koncepční rámec TALIS byl založen na tématech, která byla v centru pozornosti výše zmíněné analýzy OECD týkající se politik vztahujících se k učitelské profesi. Jednalo se o získávání učitelů pro profesi, rozvoj a udržování efektivních učitelů v profesi, politiky školy k zajišťování efektivní a kvality učitelů a vyučování. Napříč jednotlivými cykly TALIS (tj. 2008, 2013 a 2018) se koncepční rámec rozvíjel tak, aby zahrnul komponenty jako inovace, rovnost, diverzita, motivace učitelů a vnímaná profesní zdatnost učitelů.

Původní rámec (OECD, 2005b: 25–27) identifikoval pět hlavních politických oblastí spolu s široce definovanými suboblastmi:

1. *Získávání učitelů pro profesi:*
 - a. Dostatečnost nabídky učitelů na trhu a nedostatek učitelů;
 - b. Profesní profil nových učitelů;
 - c. Motivace a zkušenosti začínajících učitelů;
 - d. Efektivita náborových procesů a pobídek.
2. *Rozvoj učitelů v profesi:*
 - a. Profil učitelské počáteční přípravy a školení;
 - b. Frekvence a distribuce četností vzdělávání a školení;
 - c. Efektivita a spokojenost se vzděláváním a školením.
3. *Udržování učitelů v profesi:*
 - a. Fluktuace učitelů a opouštění profese;
 - b. Pracovní spokojenost a opatření v oblasti lidských zdrojů;
 - c. Odměňování a hodnocení učitelů, včetně zpětné vazby a ocenění.
4. *Školní politiky a efektivita:*
 - a. Vedení školy;
 - b. Školní klima.
5. *Kvalitní učitelé a výuka:*⁴
 - a. Vyučovací postupy, přesvědčení a postoje učitelů;
 - b. Kvalita učitelů (zkušenosti, kvalifikace, zodpovědnost);
 - c. Rozdělení pracovního času.

Mezinárodní výzkumné konsorcium TALIS při vývoji prvního cyklu TALIS 2008 požádalo zúčastněné země, aby přidělily priority k nabízeným tématům a s nimi asociovaným indikátorům napříč pěti oblastmi politiky (OECD, 2013a: 33–35). Protože byl TALIS 2013 již druhým cyklem, byli účastníci také požádáni o výběr indikátorů, které by měly být přeneseny z TALIS 2008 do dalších cyklů. Každý cyklus TALIS se tedy zabývá pěti oblastmi politiky definovanými na počátku, avšak výběr jednotlivých témat a indikátorů pro každý cyklus je ovlivněn aktuálními prioritami účastníků TALIS. Popis způsobu výběru priorit pro TALIS 2018 je popsán v následujícím textu.

Vývoj prioritních témat TALIS 2018 je popsán v dokumentu *Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018*, připravený Řídicím výborem šetření TALIS (Board of Participating Countries, BPC), nyní označovaném sekretariátem OECD jako Řídicí rada TALIS (TALIS Governing Board, TGB) (OECD, 2015b). Dokument je založen na úvahách BPC, dodatečných vstupech z průběžných politických rozhovorů a hodnocení priorit provedeném v roce 2015. Během něj odpovídaly země TALIS na otázky a přidělovaly priority předloženým oblastem. Toto hodnocení pomohlo vymezit strukturu dotazníků TALIS 2018 a témat a indikátorů v nich obsažených.

⁴ V současnosti označováno jako „efektivní učitelé a vyučování“ (OECD, 2015b: 16).

Souhrnná část dokumentu *Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018* zdůraznila roli inovací při vytváření efektivnějších prostředí pro učení, v nichž se mohou inovace realizovat. Souhrn také identifikoval potřebu více se snažit podporovat efektivní pedagogické postupy a realizovat kooperativní činnosti, stejně jako mobilizovat zdroje, aby mohl každý žák těžit z excelentního vyučování. Podobné potřeby byly identifikovány na čtvrtém Mezinárodním summitu učitelské profese (MSUP) v roce 2014. Tři z těchto potřeb se týkají podpory podmínek pro inovace a nutnosti hlubších forem spolupráce a posilování vztahů mezi jednotlivými aktéry.

Nedávné diskuze na ministerské úrovni zdůraznily několik otázek, na které může TALIS a s ním spojené studie (OECD, 2015b: 5) snadno poskytnout odpovědi. Jedna z nich se týká preferencí učitelů souvisejících se zdroji, které by jim podle jejich názoru měl vzdělávací systém poskytnout k tomu, aby mohli kvalitně vyučovat a žáci se učit; jiná se zaměřuje na typy kariérních pobídek (včetně horizontálních a vertikálních kariérních struktur), které jsou pro učitele důležité. Jiná potenciální otázka se vztahuje k pohledům učitelů na podmínky, které umožňují inovace ve třídách a školách. Dále na roli, kterou by učitelé měli hrát ve vzdělávacích reformách. Také na míru jejich zapojení do vzdělávacích reforem, na mechanismy zajišťující profesionalitu vyučování a na součásti potřebné k podpoře spolupráce ve školách – v rámci škol, mezi školami, mezi školami a širší komunitou.

V oblasti vzdělávací politiky představuje TALIS další příspěvek k Udržitelným rozvojovým cílům (Sustainable development goals, SDGs) Spojených národů. V roce 2015 přijala Organizace spojených národů SDGs jako rámec pro průběžný a udržitelný rozvoj v sociálních oblastech považovaných za podstatné pro národní rozvoj. SDGs vytvářejí univerzální agendu; nerozlišují mezi bohatými a chudými zeměmi. OSN vyzvalo všechny země světa k dosažení SDGs (OECD, 2016b).

SDGs definují 17 cílů, které mají být dosaženy do roku 2030, přičemž Cíl 4 obsahuje závazek „zajistit inkluzivní a spravedlivé kvalitní vzdělání a podporovat příležitosti k celoživotnímu učení pro všechny“ (OECD, 2016b: 13). Cíl 4 stanovuje vzdělávacím systémům požadavek monitorovat výsledky vzdělávání jejich mladé generace a stanovuje sedm cílů, tři způsoby implementace a 43 indikátorů (rozdělených do tematických indikátorů)⁵ pro monitorování výsledků a udržitelnosti tohoto cíle.

OECD se prostřednictvím velkých mezinárodních šetření zavazuje k pomoci zemím monitorovat a reportovat jejich práci ve vztahu k dosahování a udržování SDGs (OECD, 2016b). TALIS má pro tento účel dobrou pozici, protože dílčí cíl 4.c Cíle 4 se specificky týká role učitelů v zajišťování kvalitní výuky: „do roku 2030 budou počty kvalifikovaných učitelů podstatně navýšeny, a to také prostřednictvím mezinárodní spolupráce při přípravě učitelů v rozvíjejících se zemích a malých rozvíjejících se ostrovních států“ (UNESCO, 2016a: 20). Dílčí cíl 4.c sestává z jednoho globálního indikátoru a šesti tematických indikátorů (viz Tabulka 1).

⁵ „Globální indikátory“ jsou povinné pro členské státy OSN. Každá země by se měla zavázat k naplnění těchto cílů do roku 2030. „Tematické indikátory“ se snaží poskytovat široký rámec indikátorů, které mohou napomoci k dosažení globálních indikátorů/cílů. Tyto indikátory nejsou povinné pro každou zemi nebo region. Z celkového počtu 43 indikátorů Cíle 4 jich je 11 globálních a 32 tematických.

Tabulka 1: Globální a tematické indikátory dílčího cíle 4.c Cíle 4 udržitelného rozvoje Spojených národů

Globální indikátory	<p>4.c.1 Podíl učitelů v:</p> <p>(a) pre-primárním vzdělávání;</p> <p>(b) primárním vzdělávání;</p> <p>(c) nižším sekundárním vzdělávání;</p> <p>(d) vyšším sekundárním vzdělávání, kteří absolvovali alespoň minimální organizovaný program pro přípravu učitelů, počáteční i další profesní vzdělávání pro výuku na příslušné úrovni v dané zemi podle pohlaví</p>
Tematické indikátory	<p>4.c.2 Podíl žáků na počtu učitelů s minimální učitelskou přípravou podle úrovně vzdělávání</p> <p>4.c.3 Podíl učitelů kvalifikovaných podle národních standardů podle úrovně vzdělávání a typu instituce</p> <p>4.c.4 Podíl žáků na počtu kvalifikovaných učitelů podle úrovně vzdělávání</p> <p>4.c.5 Průměrná mzda učitele v relaci k jiným profesím vyžadujícím srovnatelnou úroveň kvalifikace</p> <p>4.c.6 Míra opouštění profese učitele podle úrovně vzdělávání</p> <p>4.c.7 Procento učitelů, kteří za posledních 12 měsíců absolvovali aktivity dalšího profesního vzdělávání (podle typu dalšího vzdělávání)</p>

Zdroj: Převzato z UNESCO (2016b), Education 2030 Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4, s. 81.

V současnosti neodpovídají indikátory TALIS zcela přesně indikátorům uvedeným v tabulce 1. Například indikátor 4.c.1: přestože TALIS sbírá data o certifikaci učitelů a jejich nejvyšším dosaženém vzdělání, nemohou tato data jednoznačně bez dodatečných informací určit, zda tato dvě opatření korespondují s „minimální organizovanou přípravou učitelů (např. školení učitelů), ať počátečním, nebo dalším profesním vzděláváním, která jsou potřebná pro vykonávání profese učitele na odpovídající úrovni vzdělávacího systému v dané zemi“. Nicméně TALIS data o profesním rozvoji dobře zapadají do indikátoru 4.c.7 pro učitele na primárním, nižším a vyšším sekundárním stupni vzdělávání.

1.5 Prioritizace témat TALIS

Pro formování politického směřování TALIS 2018 přizval Sekretariát OECD nejen členské a partnerské státy a ekonomiky, které vyjádřily zájem účastnit se šetření, ale také Evropskou komisi, která se rovněž účastnila stanovování priorit (viz Tabulka 2). Dvacet zemí OECD a pět partnerských zemí a ekonomik se zúčastnilo hodnocení významnosti priorit, které se uskutečnilo mezi únorem a dubnem 2015. Zúčastněné země odpovídaly na otázky a poskytovaly hodnocení, které mělo pomoci určit:

- strukturu dotazníků TALIS 2018;
- jaká témata a indikátory zahrnout do TALIS 2018;
- jaké opakované indikátory z prvních dvou cyklů šetření zahrnout do TALIS 2018 za účelem vývoje trendových dat;
- preferovanou frekvenci opakování budoucích cyklů TALIS.

Odpovědi na tyto záležitosti byly vyžádány v souvislosti s úrovněmi ISCED 1, 2 a 3. Všechny zúčastněné země poskytly hodnocení priorit pro ISCED úroveň 2; šest zemí poskytlo hodnocení pro úroveň ISCED 1 a pět zemí pro úroveň ISCED 3.

Celkově účastníci přiřkli nejvyšší důležitost maximalizaci možností mezinárodní srovnatelnosti, a tedy minimalizaci volitelných modulů pro jednotlivé země nebo skupiny zemí. Respondenti také chtěli, aby měl TALIS 2018 méně témat než TALIS 2013 a TALIS 2008 (předchozí dva cykly zahrnovaly přibližně 15 témat). Nejvyšší hodnocení měl návrh, že dotazníky cyklu 2018 by měly obsahovat mezi 10 a 13 tématy.

Hodnocení priorit bylo provedeno ve třech krocích. V prvním byly země požádány o rozdělení 100 hodnotících bodů mezi 20 nabízených témat, vyšší bodové ohodnocení znamenalo vyšší prioritu. Výsledné hodnocení bylo vytvořeno agregací bodů, které země jednotlivým tématům přiřadily.

Tabulka 2 představuje výsledky hodnocení tematických priorit. Je zřejmé, že účastníci se země vnímaly některá témata jako velmi silné priority (například vedení školy a výukové postupy učitelů), jiná témata jako méně důležitá (např. odchody učitelů a jejich fluktuace, podobně jako sociální skladba učitelů). Napříč zeměmi existovala značná variance v hodnocení jednotlivých priorit. Obecně byla nejvýše hodnocena témata, která se úzce dotýkala národních priorit jednotlivých států. Například třetina zemí přikládala relativně nízkou důležitost tématu profesních činností učitelů.

Ve druhém kroku byly země požádány o přemýšlení nad tématy, jimž v prvním kroku přiřadily body, a následné určení indikátorů, které by si přály jednotlivým tématům přiřadit. Ke dvaceti tématům nakonec bylo přiřazeno 94 indikátorů. Ve třetím kroku byly země požádány o určení, které indikátory užívané v TALIS 2013 by si přály zachovat v TALIS 2018, aby bylo možné analyzovat změny mezi těmito dvěma cykly.

Kvůli záměru snížit počet témat zahrnutých v TALIS 2018 bylo učiněno rozhodnutí použít nanejvýše deset témat, která by ve vzájemné kombinaci poskytovala informace dotčeným oblastem vzdělávací politiky, zejména školním politikám podporujícím efektivitu, rozvoj učitelů v profesi, efektivní učitele a výuku a získávání učitelů pro profesi a jejich udržování v profesi. Dalším rozhodnutím bylo klást mírně větší důraz na politiky související se školou a efektivitou učitelů, což reflektovalo skutečnost, že mezi tématy s nejvyšším hodnocením byla právě ta, která se týkala „školních politik pro podporu efektivit“.

Tabulka 2: Priority přiřazené jednotlivým tématům zúčastněnými zeměmi (pro dotazníky TALIS 2018 na úrovni ISCED 2)

Téma	Průměr (OECD)	Průměr (všechny země)
Vedení školy	6.9	6.3
Výukové postupy učitelů	6.7	9.0
Profesní činnosti učitelů	6.7	6.7
Pracovní spokojenost a opatření v oblasti lidských zdrojů	6.5	6.4
Profil dalšího profesního učení a vzdělávání učitelů	6.2	6.5
Školní klima a étos	6.1	6.4
Získávání dobrých studentů pro profesi	5.5	5.0
Frekvence dalšího profesního vzdělávání učitelů	5.3	5.3
Odměňování a hodnocení učitelů	5.3	5.3
Motivace a začátek kariérních zkušeností učitelů	5.2	4.3
Spokojenost a efektivita dalšího profesního vzdělávání a školení	5.1	5.3
Pracovní doba učitelů	4.6	4.5
Vzdělání a kvalifikace učitelů	4.5	4.0
Počáteční vzdělávání učitelů a cesty k učitelské profesi	4.2	3.8
Vnímaná profesní zdatnost učitelů	4.2	4.8
Inovace ve vzdělávání	4.1	4.3
ICT ve výuce	3.9	4.0
Dostatečnost nabídky učitelů na trhu práce, nedostatek učitelů	3.7	3.2
Odehody učitelů a jejich fluktuace	2.9	2.8
Sociální skladba učitelů	2.5	2.3

Zdroj: OECD (2015), *Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018*, EDU/INES/TALIS (2015)3, OECD Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey Paris, s. 14–15XX.

Nad rámec tohoto hodnocení byli pozváni také ministři školství zúčastněných zemí, aby upozornili na témata považovaná za klíčové oblasti zájmu. Během této etapy hodnocení byla některá původně navrhovaná témata propojena s jinými, například téma 4 zahrnovalo z původního seznamu dvě dimenze zpětné vazby poskytované učitelům a dvě dimenze rozvoje učitelů.

Nakonec se dohoda ustálila na devíti tématech, přestože se jejich relativní důležitost napříč zúčastněnými zeměmi lišila. Jednalo se o následujících devět témat a v rámci nich o následující nejčastěji nominované indikátory z šetření TALIS 2013:

1. *Vyučovací postupy učitelů:*

- a. Přesvědčení učitelů o vyučování;
- b. Třídní klima ve vybrané třídě;
- c. Pedagogické postupy ve vybrané třídě;
- d. Management třídy ve vybrané třídě;
- e. Individualizované/diferencované vyučování (včetně vyučování nadaných žáků) ve vybrané třídě;
- f. Pohled učitelů na překážky implementace různých postupů;
- g. Složení a velikost vybrané třídy;
- h. Rozložení výukového času ve vybrané třídě.

2. *Vedení školy:*

- a. Role a funkce ředitele školy (administrativní a pedagogické vedení);

- b. Rozložení vedení (týmové vedení ve škole);
 - c. Kvalifikace a zkušenosti zástupců vedení školy;
 - d. Pracovní spokojenost ředitelů;
 - e. Vnímání způsobu vedení školy (odpovědi učitelů);
 - f. Pracovní zátěž ředitelů;
 - g. Pracovní čas ředitelů;
 - h. Autonomie ředitele v klíčových oblastech (nábor a propouštění učitelů, kariérní žebříček, odměňování atd.);
 - i. Školení a rozvoj manažerů školy;
 - j. Vnímaná profesní zdatnost ředitelů.
3. *Profesní činnosti učitelů:*
- a. Spolupráce mezi kolegy ve škole;
 - b. Spoluúčast učitelů na rozhodování ve škole;
 - c. Role, profil a zapojení v širší profesní komunitě;
 - d. Mezinárodní i vnitrostátní mobilita učitelů.
4. *Další vzdělávání učitelů a jejich počáteční příprava:*
- a. Charakter počáteční přípravy a dalšího vzdělávání učitelů: obsah (např. didaktika, oborové znalosti, praxe, výuka žáků se speciálními vzdělávacími potřebami), délka, poskytovatelé;
 - b. Vnímaná efektivita přípravy.
5. *Zpětná vazba a rozvoj učitelů:*
- a. Podpora dalšího profesního vzdělávání a školení;
 - b. Bariéry dalšího zapojení do aktivit dalšího profesního vzdělávání;
 - c. Typy profesního vzdělávání včetně kooperativních forem profesního rozvoje (PR);
 - d. Typy formálních podob PR;
 - e. Obsah formálních podob PR (nové výukové postupy a inovace);
 - f. Typy neformálních podob PR (včetně učitelských profesních sítí, online učení);
 - g. Obsah neformálních podob PR (nové výukové postupy a inovace).
6. *Školní klima:*
- a. Vztahy učitel–žák (včetně prostředí podporujícího učení);
 - b. Vztahy školy s rodiči a komunitou;
 - c. Kázeňské klima (včetně klimatu tolerantního);
 - d. Přesvědčení učitelů o způsobech zlepšování vztahů se žáky;
 - e. Faktory ztěžující výuku;
 - f. Přístupnost a připravenost učitelů na diverzitu (rozmanitost);

g. Školní étos (např. orientace na cíle, vysoké aspirace, zapojení komunity).

7. *Pracovní spokojenost:*

- a. Celková pracovní spokojenost (se školou a profesí);
- b. Vnímání prestiže učitelské profese z pohledu učitelů;
- c. Vnímání národních a místních vzdělávacích politik z pohledu učitelů;
- d. Spokojenost s platem a pracovními podmínkami;
- e. Názory učitelů na priority vzdělávací politiky a reformy.

8. *Lidské zdroje a vztahy k dalším aktérům:*

- a. Školní politika oceňování, odměňování a hodnocení učitelů;
- b. Kariéerní žebříčky a kariéerní vyhlídky učitelů;
- c. Vnímání dopadu politik oceňování, odměňování a hodnocení učitelů;
- d. Oceňování učitelů za inovativní pedagogické postupy;
- e. Intervence pro řešení nedostatečné výkonnosti.

9. *Učitelé vnímaná profesní zdatnost (self-efficacy):*

- a. Učitelská autoevaluace celkových pedagogických znalostí (výukové procesy, učení žáků, formativní hodnocení);
- b. Obecná profesní zdatnost učitelů;
- c. Učitelská autoevaluace nekognitivních dovedností / trpělivosti / motivace.

Zástupci zúčastněných zemí původně vnímali inovace jako průřezové téma úzce spjaté s výukovými postupy učitelů a také školním klimatem. Z diskuze nicméně vyplynula potřeba zařadit je jako samostatné téma (č. 10) a byly mu přiděleny následující indikátory:

- Otevřenost učitelů vůči inovativním postupům;
- Typy inovací ve škole v minulém roce;
- Typy inovací ve vybrané třídě v tomto a minulém školním roce;
- Vnímání bariér a pobídek pro zavádění inovací;
- Evaluace a diseminace inovativních postupů ve škole.

Spravedlivost a rozmanitost měly být původně vtěleny do každého z devíti témat, ale konzultace s účastníky TALIS vedla k samostatnému zařazení tohoto tématu (č. 11), neboť jde o téma v současné době vysoce aktuální.

Přestože existovala potřeba přizpůsobit specifické položky dotazníků respondentům působícím na různých stupních vzdělávací soustavy, bylo z důvodu nutnosti prioritizovat rozhodnuto, že dotazníky pro učitele úrovně ISCED 1, 2 a 3 budou obsahovat stejná témata.

Obrázek 1: Mapování témat TALIS 2018 na témata vzdělávací politiky

TALIS 2018 témata	Témata vzdělávací politiky				
	Získávání učitelů	Rozvoj učitelů	Udržení učitelů v profesi	Efektivita školy	Efektivní výuka
1 Vyučovací postupy učitelů					•
2 Vedení školy				•	
3 Profesionální činnosti učitelů					•
4 Vzdělávání učitelů a počáteční příprava		•			
5 Zpětná vazba a rozvoj učitelů		•	•		
6 Školní klima				•	
7 Pracovní spokojenost (včetně motivace)	•		•		
8 Lidské zdroje a vztahy k dalším aktérům	•		•	•	
9 Učiteli subjektivně vnímaná profesní zdatnost		•			•
10 Inovace ve vzdělávání				•	•
11 Spravedlivost a rozmanitost				•	

Poznámka: Založeno na informacích z OECD (2015), *Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018*, EDU/INES/TALIS (2015)3, OECD Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey, Paris.

1.6 Mapování témat TALIS 2018 na vzdělávací politiku

Obrázek 1 ukazuje propojení témat TALIS 2018 s pěti oblastmi vzdělávací politiky aktuálně definovaných v probíhajícím šetření TALIS. Obrázek znázorňuje jen hlavní propojení mezi těmito tématy a oblastmi politiky. Propojení vzniklo buď tak, že je téma ze své podstaty součástí dané oblasti vzdělávací politiky, nebo tak, že zahrnuje faktory, které by mohly mít potenciálně silný vliv na danou oblast vzdělávací politiky. Z obrázku je zřejmé, že témata společně reprezentují všechny oblasti vzdělávací politiky, přičemž jedné oblasti se nutně může týkat i větší množství témat, neboť jich je více než definovaných oblastí vzdělávací politiky. Například čtyři z témat TALIS 2018 se vztahují k oblasti efektivity učitele a vyučování. Podobně pak některá témata poskytují informace o větším množství oblastí vzdělávací politiky. Například téma „učitelé a jejich vztahy k dalším aktérům“ propojuje jak získávání učitelů pro profesi, tak jejich udržení v ní. TALIS 2018 se nicméně v zájmu snahy o zachování jednoduchosti snaží udržet počet těchto vícečetných propojení na minimu.

1.7 Mezinárodní možnosti rozšíření na úroveň ISCED 1 a ISCED 3

Hlavní zaměření TALIS 2018 je úroveň ISCED 2, nicméně současný cyklus šetření TALIS poskytuje, podobně jako TALIS 2013, i mezinárodní možnosti rozšíření na úroveň ISCED 1 a 3. Vývoj koncepčního rámce v roce 2018 vycházel z přesvědčení, že témata by měla být napříč úrovněmi ISCED stejná, nicméně by měla být zachována možnost přizpůsobit vybrané položky tak, aby byly relevantní pro úroveň ISCED 1 či 3. Například otázky a položky pro úroveň ISCED 1 berou v úvahu takové faktory jako organizace kurikula primární školy a jsou propojeny na připravované OECD šetření zaměřené na personál v předškolní péči a vzdělávání (známé jako šetření TALIS Starting Strong). Otázky a položky pro ISCED úroveň 3 by měly zohledňovat faktory jako specializace studijních programů ve vyšším sekundárním vzdělávání.

Nedávno (únor 2016) vyjádřilo v souvislosti se Závěry z Rigy (2015)⁶ několik zemí zájem o oblast odborného vzdělávání a přípravy (VET). Přestože tento zájem pocházel primárně z Evropské unie a pravděpodobně nebude mít dopad na koncepční rámec a vývoj dotazníků, skupina expertů na vývoj dotazníků (TALIS Questionnaire Expert Group) se bude v cyklu 2018 snažit pokrýt i odborné školy a učitele odborných předmětů v dotaznících.

1.8 Studie související s TALIS 2018

TALIS 2018 se pojí s množstvím šetření OECD, které se soustředí na výsledky učení žáků (PISA), na děti před zahájením formálního školního vzdělávání (šetření TALIS Starting Strong) nebo využívá různé metody pro studium vyučování (například natáčení videí v TALIS Video Study). Data z TALIS jsou využívána také ve studii OECD Příprava učitelů.

1.8.1 PISA 2018

Díky tomu, že jsou TALIS 2018 a PISA 2018 implementovány tentýž rok, je možné obě šetření harmonizovat (Davidson, Weatherby a Belanger, 2014), protože PISA obsahuje dotazníky pro učitele i ředitele. Při plánování TALIS 2018 proto byly vzaty v úvahu zprávy zaměřené na možnosti vývoje a vyladování společných koncepčních rámců obou šetření (Jensen a Cooper, 2015) a zprávy týkající se srovnání výzkumných témat, indikátorů a otázek nejen z TALIS a PISA, ale také z šetření Předpoklady úspěchu v práci a v životě (PIAAC) (Bloem, 2015).

Konkrétně může TALIS těžit z mikrodat PISA, jako je například socioekonomické složení žáků škol – jde o data, která je obtížné získávat, pokud výzkumné nástroje neobsahují větší množství hloubkových žákovských nebo rodinných komponentů. Podobně mohou analytické možnosti také obohatit učitele a žáky uváděné kontextuální informace o vyučování.

Synergie mezi TALIS 2018 a relevantními aspekty PISA 2018 musí vzít v úvahu také rozdílnosti v populacích obou šetření: PISA cílí na učitele vyučující patnáctileté žáky, zatímco TALIS se zaměřuje na učitele vyučující v jakémkoliv ročníku na úrovni ISCED 2. Je také potřeba připomenout, že v PISA 2018 je jeden učitelský dotazník určený učitelům hlavní oblasti čtenářské gramotnosti (nebo předmětu, který s ní nejvíce souvisí) a jeden učitelský dotazník obecného charakteru. Je potřeba také zajistit, že materiály TALIS 2018 budou mít podobný formát jako ty v TALIS 2013. Nadto byly v PISA 2018 vyvinuty jen omezené snahy předběžné harmonizace s TALIS, protože časový harmonogram pro vývoj rámců obou studií není synchronizován. V neposlední řadě se pak TALIS 2018 bude účastnit 40 zemí, zatímco počet zemí, které se rozhodnou zařadit také v PISA učitelský dotazník, bude pravděpodobně nižší.

Mezi učitelskými dotazníky TALIS a PISA existují podobnosti i odlišnosti. Některé konstrukty jsou společné oběma dotazníkům, jako například kontextuální informace o učitelích či profesní spokojenost, ale jiná témata jsou v každém z šetření jedinečná. Náš přístup k zamýšlené harmonizaci TALIS 2018 a PISA 2018 vycházel z revize témat a otázek společných v učitelských a ředitelských dotaznících v obou šetřeních TALIS a PISA.

Diskuze o procesních záležitostech a postupu výběru vzorku mezi Mezinárodním výzkumným konsorciem TALIS 2018, týmy TALIS a PISA v sekretariátu OECD a kontraktory PISA 2018 vyústila v dohodu, že TALIS a PISA by měly zahrnovat tytéž otázky například v oblasti pracovní spokojenosti, vnímané profesní zdatnosti a školního klimatu. Specifické otázky zabývající se počáteční přípravou učitelů a vyučováním v rozmanitých podmínkách (v souvislosti jak se spravedlivostí, tak rozmanitostí) také budou identické v obou šetřeních.

⁶ V červnu 2015 se v Rize (Island) setkali ministři evropských členských a uchazečských států, aby znovu potvrdili svůj závazek zvyšovat kvalitu a status odborného vzdělávání.

1.8.2 Šetření TALIS Starting Strong

První cyklus šetření OECD TALIS Starting Strong zaměřený na pracovníky v předškolním vzdělávání a péči (ECEC) bude implementován v průběhu roku 2018 v 10 až 15 zemích. Cílem studie je generovat data, na základě kterých bude možné srovnávat prostředí pro učení v ECEC, spokojenost pracovníků a dětí s tímto prostředím, pedagogické postupy pracovníků, jejich profesní rozvoj, záležitosti spojené se spravedlivostí a rozmanitostí a charakteristiky pracovníků a center, v nichž pracují. Šetření se zaměřuje na dvě populace. První jsou pracovníci úrovně ISCED 0.2, tj. pracovníci „preprimárního“ vzdělávání pracující s dětmi typicky od tří let do dovršení věku začátku povinné školní docházky. Druhá jsou pracovníci pečující o děti mladší tří let; jen několik zemí zamýšlí tuto část šetření implementovat. V současnosti jsou rozpracovávány možnosti propojení mezi rámcem a nástroji TALIS (zejména mezinárodní možnosti rozšíření šetření TALIS o úroveň ISCED 1) a šetření Starting Strong. Přesah koncepcí a nástrojů mezi oběma šetřeními bude přibližně 70 %.

1.8.3 Videostudie TALIS

Videostudie TALIS, která začala v roce 2017 a pokračuje dále do roku 2018, je videozáznam dvou hodin matematiky vyučovaných reprezentativním vzorkem 85 učitelů v každé zúčastněné zemi či ekonomice. Hodiny pokrývají specifické učivo (kvadratické rovnice) a studie obsahuje pretest a posttest výkonu žáků. Některé z diagnostických položek pokrývají žakovou obecnou znalost matematiky, jiné se vztahují přímo k obsahu hodiny.

Učitelské a žakovské dotazníky jsou administrovány před a po hodině. Dotazy obsažené v učitelských dotaznících směřují k charakteristikám učitele, kvalitě vyučování a vyučovacím postupům (jako v hlavním šetření TALIS), také obsahují otázky, které učitele žádají o reflexi nahrávané hodiny. Dotazník pro žáky zjišťuje rodinné zázemí, vztahy s vrstevníky a aspekty žakových kognitivních, motivačních a emočních charakteristik. Stejně jako dotazník pro učitele i žakovský dotazník zjišťuje jejich reflexi nahrávané hodiny. Artefakty využívané v hodině (plán hodiny, domácí úkoly, hodnocení žáků) jsou rovněž získávány od učitelů.

Kromě vytvoření mezinárodní srovnávací zprávy zaměřené na vyučovací postupy a kulturu předpokládá Sekretariát OECD vytvoření videoknihovny s vyučovacími postupy.

1.8.4 Studie počátečního vzdělávání učitelů

Během vývoje koncepčního rámce a nástrojů TALIS 2018 byla v úvahu vzata zjištění z analýzy OECD Počáteční vzdělávání učitelů (Initial Teacher Preparation, ITP), která obsahovala sekundární analýzy dat TALIS 2013. Je důležité poznamenat, že učitelé na začátku své kariéry představovali jen malou část cílových populací TALIS, informace, které ITP sbírá o počátečním vzdělávání učitelů, spíše referuje o programech absolvovaných o dekády dříve. Nicméně aby byly efektivně prozkoumány možné efekty počátečního vzdělávání učitelů na vyučování, ptá se TALIS 2018 respondentů, kdy získali svoji učitelskou kvalifikaci, a poskytne detailní informace o charakteru jejich programů počátečního vzdělávání. Studie bude také sbírat data o podpoře pro začínající učitele, neboť ti se zdají být nejvíce ohroženi předčasným odchodem z profese (OECD, 2005a).

1.9 Shrnutí

Studie OECD jsou relevantní nejen pro sféru vzdělávací politiky a praxe. Umožňují výzkumníkům z mnoha oborů prozkoumávat vzorce a vztahy mezi vybranými proměnnými. Tyto analýzy jsou dokumentovány v tematických zprávách vydávaných OECD, stejně jako ve výzkumných studiích iniciovaných výzkumníky. Tyto texty nejen pomáhají využívat ve větší

míře data TALIS, ale také přispívají k literatuře o mezikulturních podmínkách vyučování a učení.

Rozšíření záběru TALIS jako databáze pro politicky relevantní výzkum v oblasti vyučování a učení vyžaduje rigorózně operacionalizovat základní konstrukty jako profesní rozvoj učitelů nebo vyučovací postupy. K tomu TALIS využívá současnou a uznávanou odbornou literaturu, stejně jako empirické doklady z předchozích cyklů TALIS tak, aby bylo zajištěno, že tyto konceptualizace jsou pro výzkumníky užitečné a poskytují východiska pro další zkoumání.

Realizaci třetího cyklu začal TALIS nabízet možnosti pro tvůrce vzdělávací politiky a výzkumníky zkoumat trendy v časové řadě a napříč zúčastněnými vzdělávacími systémy. Mezinárodní data mohou poskytovat omezený pohled na vzorce vyučování a učení. Tyto perspektivy ale mohou být rozšířeny právě pomocí časových řad, nicméně tento proces závisí na zachování integrity sad sledovaných proměnných v jednotlivých cyklech, takže změny na vstupech ve vzdělávacím systému a procesech mohou být dány do souvislosti se změnami výstupů v čase. Dosáhnout tohoto cíle je obzvláště obtížné, proto jsou nové metody zajišťování reliability a validity měření konstruktů průběžně vyvíjeny. Zásadní je proto neustálá snaha vážit rizika a přínosy zachování možnosti sledování trendů na jedné straně, na straně druhé pak zavádění nových metod měření a vývoje výzkumných nástrojů.

2 Druhá část – soubor poznatků vztahujících se k šetřeným tématům a hlavním indikátorům

V Sekci I bylo zmíněno, že členové skupiny expertů na vývoj dotazníků TALIS 2018 (Questionnaire Expert Group, QEG) rozpracovávali obsah jednotlivých témat⁷ a vyvíjejí související indikátory. Tato práce se soustředila na vývoj dotazníků, jejichž užitečnost byla testována během pilotní studie TALIS 2018 (ověřování v terénu) provedené ve všech zúčastněných zemích. Jak je detailněji popsáno v sekci III, pro pilotní sběr dat bylo využito rotované administrace dotazníků, takže mohlo být testováno více dotazníkových položek, než nakonec bylo využito v hlavním šetření. Mezinárodní výzkumné konsorcium TALIS, Sekretariát OECD a představitelé účastnících se zemí byli zapojeni do modifikací finálních dotazníků pro hlavní šetření. Řídící rada TALIS (TALIS Governing Board, TGB) schvaluje finální podobu dotazníků a témata a indikátory zahrnuté v hlavním šetření.

V této části popisujeme konceptní rámec, z něž vycházejí dotazníky TALIS 2018. Také poskytujeme přehled výzkumů spojených s každým z témat TALIS 2018. Tato kapitola začíná konceptním schématem představujícím ta témata, která získala hodnocení nejvyšší důležitosti od zemí účastnících se TALIS. Schéma také diagramaticky ukazuje, jak jsou témata vzájemně propojená a provázaná.

Tři hlavní komponenty konceptního rámce TALIS jsou témata, indikátory a analytické schéma. O každém poskytuje v této sekci konceptní rámec poměrně detailní informace. Popis každého tématu je doprovázen krátkým přehledem relevantní výzkumné literatury a seznamem zahrnutých a ve vztahu ke vzdělávací politice, praxi a výzkumu nejvhodnějších vybraných indikátorů. Tato sekce je zakončena popisem analytického schématu.

Konceptní rámec TALIS 2018 vychází z rámce použitého v TALIS 2013. Také vychází z toho, co je známo o podmínkách pro efektivní vyučování a učení. Obecně vzato znamená efektivita míru, do jaké určitá aktivita přináší výsledky, jaké zamýšlela (OECD, 2007). Pro TALIS jsou

⁷ Tento rámec užívá v zájmu konzistence s předchozím šetřením TALIS 2013 termín témata (themes). V PISA jsou obsahové jednotky nazývány moduly. Témata se vztahují k organizaci hlavních myšlenek šetření, moduly či sekce jsou užívány pro organizační jednotky nástrojů.

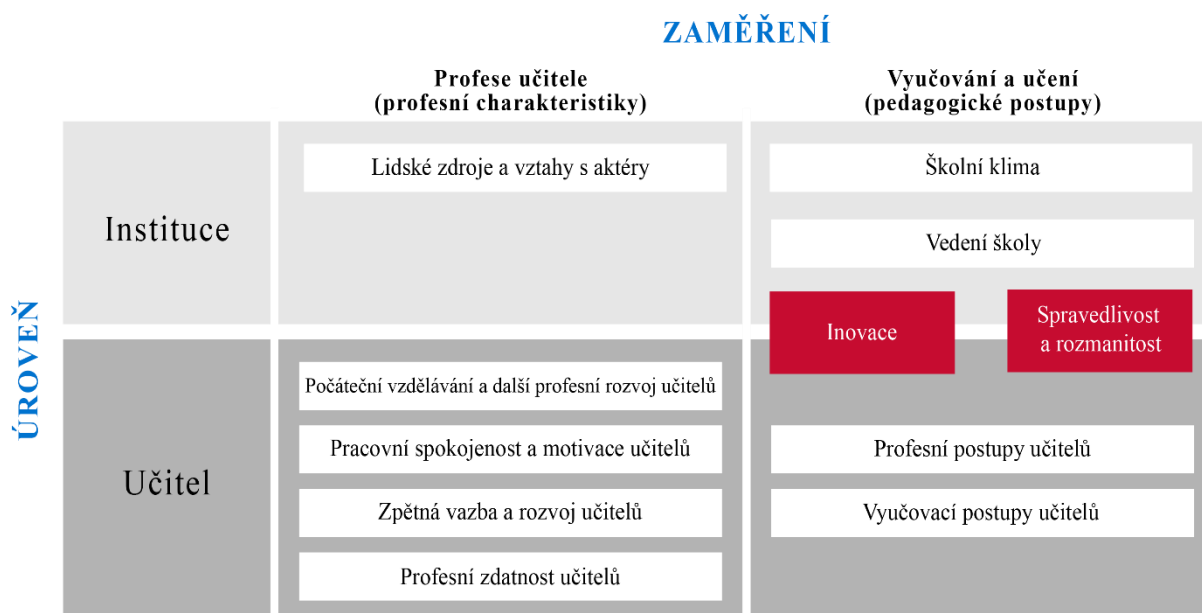
efektivním prostředím pro vyučování a učení takové prvky, které přispívají k žákovu kognitivnímu a afektivnímu učení. TALIS shromažďuje informace o aspektech vyučování a učení, o nichž předchozí výzkum zjistil, že pozitivně přispívají k učení žáků. Nicméně efektivitu vyučování a učení ovlivňuje mnoho faktorů nezahrnutých v TALIS včetně těch, které je potřeba zkoumat jinými metodami než dotazníkovým šetřením, jehož se účastní učitelé a ředitelé poskytující subjektivní odpovědi.

2.1 Konceptní schéma témat zahrnutých v TALIS 2018

Konceptní schéma témat zahrnutých v TALIS 2018 je prvním ze tří komponent konceptního rámce. Na témata TALIS 2018 může být nahlíženo z hlediska dvou dimenzí: *zaměření* a *úroveň*. První z těchto dvou hledisek (*zaměření*) je založeno na míře, do jaké se téma zabývá profesní charakteristikou nebo pedagogickými postupy institucí nebo učitelů. Druhé hledisko (*úroveň*) se věnuje tomu, zda se téma primárně vztahuje k institucím, nebo k učitelům. Institucionální hledisko může představovat škola nebo národní či regionální systém, jehož je škola součástí. Je důležité upozornit, že konceptní mapa kombinuje školu a systém, protože politika a praxe v oblasti lidských zdrojů mohou být schvalovány buď na úrovni školy, nebo systému, nebo na obou úrovních, tedy jak školy, tak systému, a to v závislosti na způsobu organizace správy a míry institucionální autonomie v jednotlivých zemích.

Obrázek 2 mapuje témata TALIS 2018 v souvislosti s těmito dvěma dimenzemi (zaměření a úroveň). Témata mohou být propojena také na jiné dimenze, ale protože cílem je v současnosti popsat základní strukturu konceptního rámce, je mapování na obrázku 2 omezeno jen na dvě dimenze.

Obrázek 2: Konceptní mapování témat v TALIS 2018



2.1.1 Témata na úrovni učitele

Výsledky mnoha studií o vlivech školního vzdělávání na učení žáků zdůrazňují důležitost vlivu učitele a třídy. Nicméně tyto studie také ukazují, že vlivy na úrovni školy fungují spíše nepřímou skrze svůj efekt na vlivy spojené s učitelem a třídou (Hattie & Yates, 2014). TALIS se snaží vysvětlit vlivy spojené s úrovní učitelů. V souladu s výše zmíněnými dřívějšími výzkumnými zjištěními TALIS přisuzuje vlivu institucionálních faktorů důležitý, ale exogenní vliv na tyto

klíčové aspekty. Politické iniciativy směřované ke zlepšování podmínek pro učení žáků se proto liší podle úrovně vzdělávacího systému, na které se zaměřují.

Pravý dolní kvadrant koncepčního schématu na obrázku Obrázek 2 se vztahuje k vyučování a učení ve třídách, jak je ovlivněno každým jednotlivým učitelem. Zahrnuje dvě témata – *vyučovací postupy učitelů a profesní činnosti učitelů*. Tato témata, o kterých lze uvažovat jako o jádru školního vzdělávání, jsou podobná charakteristickému formujícímu konceptu „kvality výuky“, původně využívanému ve videoanalýzách Třetí videostudie matematiky a přírodních věd (TIMSS Video) realizované v roce 1999 (Hiebert et al., 2003) a PISA (zejména její cykly 2003 a 2012) a později aplikované na jiné studie (Decristan et al., 2015). Dvě témata se také týkala aspektů postupů učitelů, které se ukázaly jako významné prediktory výsledků žáků a jejich motivace (např. kognitivní aktivace, srozumitelnost výkladu, třídní management).

Levý dolní kvadrant koncepční mapy obsahuje charakteristiky učitelů, které souvisejí s výsledky učení žáků. Tato témata zahrnují faktory tvořící koncept „kvality učitele“ rozpracovaný Goeovou (2007). Zahrnují *vzdělávání a počáteční přípravu učitelů, rozvoj a zpětnou vazbu poskytovanou učitelům, učitelem subjektivně vnímanou profesní zdatnost (self-efficacy), stejně jako pracovní spokojenost učitele a motivaci*.

2.1.2 Témata na institucionální úrovni

Téma *lidské zdroje a vztahy k dalším aktérům* se v koncepční mapě nachází v levém horním kvadrantu, protože se týká výhradně charakteristik učitelů (prostřednictvím nábory, odměňování a udržování učitelů v profesi), ale také proto, že je to součást institucionální úrovně. *Počáteční vzdělávání učitelů* je umístěno ve spodním levém kvadrantu, protože se primárně vztahuje k certifikátům, s nimiž učitel do profese již vstupuje, a které jsou proto nezávislé na škole, v níž pracuje. Témata *školní klima a vedení školy* se nacházejí v pravém horním kvadrantu, protože se primárně týkají toho, jak k vyučování a učení přispívá škola, a tvoří tak institucionální část.

2.1.3 Témata na institucionální úrovni i úrovni učitele

Na Obrázek 2 se témata *inovace a spravedlivost a rozmanitost* týkají institucionální i učitelské úrovně. Obě témata se zaměřují na vyučování a učení, protože jsou přímo spjata s učitelem a jsou podporovány jeho kolegy. Například inovace se vztahuje jak ke školnímu prostředí, tak i k vyučovacím postupům. Některé aspekty inovací a spravedlivosti a rozmanitosti jsou spojeny s profesními charakteristikami, stejně jako s pedagogickými postupy (např. individuální míra inovativnosti či otevřenost vůči inovacím). Umístění ve schématu ukazuje zaměření na to, co se děje v praxi, ačkoli profesní charakteristiky tuto praxi mohou ovlivňovat.

2.1.4 Vztahy mezi tématy

Koncepční schéma (Obrázek 2) nezahrnuje směry působení, částečně proto, že záměrem schématu je prezentovat široká témata spíše než úzce definované indikátory, částečně pak také proto, že napříč tématy existuje velké množství potenciálních vztahů. Nadto pak vztahy mezi tématy (nebo indikátory v rámci témat) mohou být jednosměrné, nebo i vzájemné.

Jednosměrné vztahy jsou takové, které žádnou zpětnou vazbu nebo vliv nemají. Příkladem je efekt „vzdělávání učitelů a počáteční příprava“. Můžeme očekávat silné ovlivnění směrem vpřed, avšak pravděpodobnost zpětného ovlivnění tohoto faktoru je nízká. Podobně můžeme očekávat, že „lidské zdroje a vztahy s aktéry“ budou ovlivňovat „vzdělávání učitelů a počáteční přípravu“ (třeba skrz akreditační požadavky), ale ne obráceně.

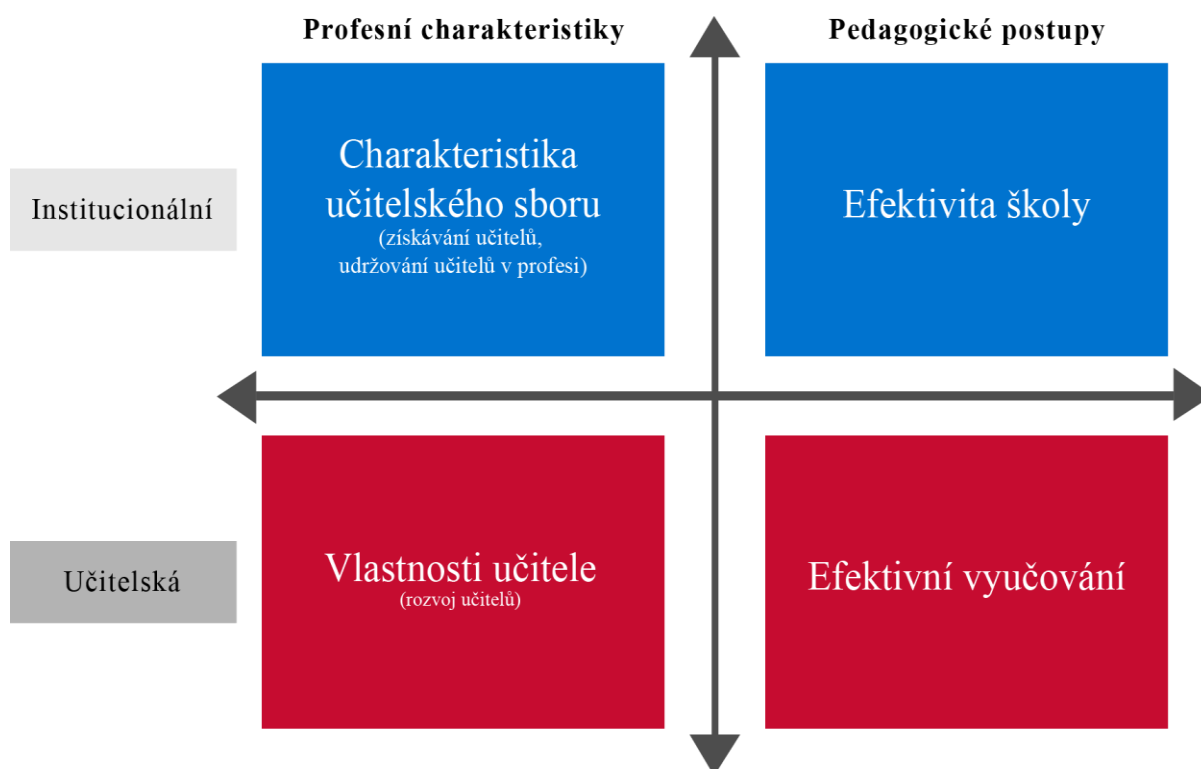
Důležitým vývojem ve výzkumu vzdělávací efektivity bylo přijetí dynamických modelů školních efektů (Creemers & Kyriakides, 2015a). Tyto modely uznávají, že některé vztahy mezi

proměnnými mohou fungovat obousměrně (jsou *reciproční*). Některé z témat TALIS na úrovni učitele, které se týkají vyučování a učení či kvality učitele, mohou být za reciproční považovány. „Vyučovací postupy učitelů“ a „profesní činnosti učitelů“ (pedagogický základ) jsou pravděpodobně nejen formovány, ale také samy formují „vliv na učitele“, „poskytování zpětné vazby učitelům“ a „zdatnost učitelů“. Například poskytování zpětné vazby učitelům a jejich rozvoj ovlivňuje postupy učitelů, ale tyto postupy také ovlivňují typ požadované a poskytované zpětné vazby a rozvoje, jak se ukazuje během procesů hodnocení. Podobné reciproční působení se objevuje napříč úrovněmi. „Školní klima“ je formováno a zároveň formuje „profesní postupy učitelů“. „Vedení školy“ se může jevit jako významné pro ovlivňování postupů učitelů (obou druhů), profesní postupy učitelů ve škole mohou podmiňovat styly řízení v dané škole.

2.2 Souvislost koncepčního schématu s oblastmi politiky

Čtyři kvadranty koncepčního schématu na Obrázek 2 korespondují s pěti oblastmi politiky TALIS. Dvě témata v dolním pravém kvadrantu – *vyučovací postupy učitelů a profesní postupy učitelů* – korespondují s oblastí vzdělávací politiky týkající se efektivního vyučování. Čtyři témata ve spodním levém kvadrantu – *vzdělávání učitelů a počáteční příprava, zpětná vazba poskytovaná učitelům a rozvoj, subjektivně vnímaná profesní zdatnost učitelů a pracovní spokojenost učitelů* – mohou být spojena s rozvojem vlastností učitelů (rozvoj učitelů). Dvě témata v pravém horním rohu – *vedení školy a školní klima* – jsou spojena s aspekty efektivní školy, zatímco témata v horním levém kvadrantu – *lidské zdroje a vztahy s aktéry* – se týkají dvou oblastí politiky, a sice „získávání učitelů“ a „udržování učitelů v profesi“. Obrázek 3 ukazuje schematické mapování kvadrantů z Obrázek 2 na pět oblastí politiky.

Obrázek 3: Korespondence mezi kvadranty konceptního schématu TALIS 2018 a oblastmi politiky TALIS



2.3 TALIS a PISA

Na mnoha odborných fórech byly diskutovány možnosti synergie mezi TALIS 2018 a PISA 2018 zejména v souvislosti s učitel'ským dotazníkem (mezinárodní možnost rozšíření) a ředitel'ským dotazníkem. Někteří odborníci dokonce navrhli vytvořit společný konceptní rámec obou šetření (Jensen & Cooper, 2015). Jisté uvedení do souladu je relevantní nejen v obecné rovině, ale i s ohledem na mezinárodní možnost rozšíření TALIS, PISA. Přestože jsou témata TALIS a moduly PISA formulovány odlišně, mají i společné prvky. Následně pak může být celkový model, přestože jen v provizorní podobě, východiskem pro model navržený pro TALIS 2018. Nejvíce se možnost synergie mezi TALIS 2018 a PISA 2018 ukazuje v pilotních dotaznících pro učitele v otázkách pracovní spokojenosti, vnímané profesní zdatnosti, profesního rozvoje a počátečního vzdělávání učitelů. Pouze v menší míře pak v jednotlivých studiích v oblasti rovnosti a rozmanitosti, stejně jako v některých otázkách o zázemí respondentů.

Konceptní rámec TALIS–PISA vyvinutý Jensenem a Cooperem (2015) má pět úrovní: vzdělávací systém, škola, ředitel, třída a žák. Rámec Jensen a Coopera rozlišuje indikátory měřené v šetření PISA a měřené v šetření TALIS, identifikuje také indikátory měřené oběma šetřeními. Rámec dále umožňuje identifikovat vzájemné vztahy mezi prvky systému na každé úrovni a napříč úrovněmi. Důležité je na tomto místě upozornit, že TALIS nesbírá ani neanalyzuje informace na úrovni žáků (jako např. jejich rodinné zázemí nebo kognitivní či afektivní výsledky), ani nesbírá a neanalyzuje data týkající se kurikula.

2.4 Témata a indikátory TALIS

Již bylo v části I zmíněno, že země účastníci se TALIS 2018 vybraly témata a indikátory pomocí společného hodnocení. V této části jsou ona témata detailněji diskutována a opřena

o evidenci vycházející z aktuálního výzkumu vyučování a učení. Témata jsou seskupena do hlavních oblastí konceptuálního schématu (tj. úroveň institucí a učitele), přičemž úroveň učitele zahrnuje charakteristiky a postupy učitelů. Třetí skupina se pak blíže zaměřuje na témata, která se vztahují jak k institucionální, tak učitelské úrovni.

2.5 Témata vztahující se převážně k institucionální úrovni

Tato dílčí část představuje výzkumné nálezy týkající se třech nominovaných témat. Jedno z nich – „politika a praxe v oblasti lidských zdrojů“ – se vztahuje hlavně k charakteristikám učitelů. Další dvě, konkrétně „vedení školy“ a „školní klima“, mají k vyučování a učení přímější vztah. V každém případě se lze domnívat, že hlavní efekty na výsledky učení žáků jsou realizovány prostřednictvím toho, co učitelé dělají a jak to dělají. Vedení školy a školní klima mohou být vnímány jako proměnné, které jsou ve vzájemném vztahu s profesními postupy učitelů (zejména spoluprací) a jejich vyučovacími postupy. Tyto institucionální faktory ovlivňují faktory spojené s učiteli, ty jsou jimi následně také ovlivňovány.

2.5.1 Téma: Zásaditosti lidských zdrojů a vztahy s různými aktéry

Úvod

Lidské zdroje a mezilidské a kolegiální vztahy mezi jednotlivými aktéry tvoří integrální součást konceptního rámce TALIS. Tyto institucionální prvky tvoří klíčový soubor profesních charakteristik na institucionální úrovni. Ve srovnání s předchozími cykly TALIS poskytuje TALIS 2018 explicitnější zasazení těchto prvků do rámce. „Lidské zdroje a zásaditosti jednotlivých aktérů“ nebyly prezentovány jako samostatné části v šetření TALIS 2013. Spíše se jejich různé aspekty vyskytovaly na různých místech dotazníků. TALIS 2018 obohacuje položky TALIS 2013 v této oblasti o následující témata:

- Získávání dobrých studentů pro povolání učitele;
- Odměňování a hodnocení učitelů;
- Pracovní doba učitelů.

Teoretická východiska

Lidské zdroje a vztahy s aktéry mají obecně spíše nepřímou souvislost s výsledky žáků, ale mohou významně ovlivnit získávání učitelů pro profesi a jejich setrvání v ní, jakmile se jednou učitelé stanou. Mohou také významně ovlivňovat pracovní spokojenost učitelů a podmínky pro jejich vyučování a učení. Tvoří součást kontextuálních charakteristik školy, která vytváří podmínky pro efektivitu vzdělávání, jak ukazují různé modely efektivity ve vzdělávání (srov. např. Reynolds et al., 2014).

Oddělení profesních charakteristik od přesvědčení jednotlivých aktérů by mělo poskytnout lepší porozumění tomu, proč učitelé ve většině zemí TALIS věří, že společnost přisuzuje jejich profesi jen malou hodnotu. TALIS 2013 zjistil, že jediné účastníci se země, v nichž většina učitelů vnímala vysoké ocenění jejich profese ze strany společnosti, byly Finsko, Singapur a Abú Dhabí (OECD, 2014a). Identifikace zdrojů tohoto sentimentu může řídit politiku směřující k jeho ovlivnění s očekáváním, že zlepšení vnímané prestiže učitelské profese může zlepšit získávání a udržování schopných pracovníků v učitelské profesi.

Výzkumníci a tvůrci vzdělávací politiky musí klást větší důraz na charakteristiky učitelství jako profese. Existující literatura poskytuje různé popisy těchto charakteristik, které typicky vycházejí z výsledků výzkumů popisujících realitu učitelské profese, tedy relativně dlouhou

dobu, kterou učitelé v praxi tráví dalším vzděláváním, existenci etického kodexu pro profesi učitele, relativně vysoký stupeň autonomie ve vyučování a zodpovědnost za přijímání nových členů do profese (Hoyle, 1980). Problematická povaha množství těchto prvků ve vyučování vedla některé odborníky k popisu učitelství jako „semiprofese“ (Mausethagen & Granlund, 2012).

Souvisejícím problémem v mnoha zemích, který se ve stejné míře netýká všech ostatních profesí, je získávání kvalitních zájemců pro učitelství. Podle mnoha výzkumníků (např. Sahlberg, 2011) je tento faktor tím, co odlišuje některé vysoce výkonné vzdělávací systémy od těch méně výkonných. Jak intrinsitní, tak extrinsitní hodnota (např. odměny) a jak osobní, tak sociální užitečnost se jeví jako faktory ovlivňující motivaci člověka rozhodnout se pro kariéru učitele, podobně jako sociální faktory, tedy jak je profese společensky ceněna. Nicméně rovnováha těchto faktorů ukazuje na určité variace mezi zeměmi (Watt & Richardson, 2008; Watt et al., 2012). Záměrem TALIS 2018 je proto zkoumání subjektivního pohledu učitelů na některé z těchto záležitostí.

Analytický potenciál a indikátory

S ohledem na lidské zdroje vyvíjejí tvůrci vzdělávací politiky velké úsilí rozvíjet efektivnější systémy odměňování učitelů. Ty zahrnují formální systémy hodnocení výkonů jak na školní a systémové úrovni, tak i (v některých zemích) rozvoj systémů odměňování založených na výkonu (Flores, 2012; Fullan, Rincón-Gallardo, & Hargreaves, 2015; Schleicher, 2011). Odměňování a oceňování práce učitelů je spornou oblastí jak ve výzkumu, tak i v praxi, přičemž se hodně diskutuje o relativní důležitosti intrinsitních a extrinsitních motivátorů a vlivu sumativního a formativního hodnocení (Atkinson et al., 2009; Darling-Hammond, 2010).

Nové součásti TALIS 2018 týkající se oceňování a odměňování učitelů zahrnují uznání za inovativní pedagogickou praxi či intervence směřující k prevenci školního neúspěchu, potenciál kariérního postupu pro učitele, vnímání propojení mezi finanční odměnou a výkonností a zjišťování, zda současné procesy hodnocení a zpětné vazby učitelům identifikují a poskytují správná východiska pro řešení nenaplněných profesních potřeb učitelů. Protože stav profese učitele je definován také množstvím času, který musí učitelé věnovat přímé výukové činnosti (alokace pracovního času), bude TALIS sbírat data v této záležitosti.

Role učitelů a jejich organizace ve věcech tvorby vzdělávací politiky a alokace zdrojů je také záležitostí, již je věnována zvýšená pozornost ve vztahu k profesionalizaci učitelství profese. TALIS 2018 proto přinese nový materiál zabývající se participací učitelů na tvorbě vzdělávací politiky a zkoumající pohled učitelů (a ředitelů) na priority vzdělávací politiky, zejména s ohledem na distribuci zdrojů v rámci vzdělávacích systémů. Tato záležitost se týká také příspěvku učitelů k vedení na úrovni školy i systému.

2.5.2 Téma: Vedení školy

Úvod

Vedení je klíčovou záležitostí pro země účastnící se TALIS a obecněji také pro svět vzdělávání. Jak je uvedeno ve zprávě dokumentující a diskutující hlavní zjištění TALIS 2008, „efektivní vedení školy je čím dál tím více vnímáno jako klíč k široké vzdělávací reformě a lepším vzdělávacím výsledkům“ (OECD, 2009a, 191).

Pedagogické vedení má pro TALIS zvláštní a dlouhodobý význam. Tento typ vedení se vztahuje k podpoře a rozvoji vysoce kvalitních vzdělávacích postupů, rozvoji a implementaci politik, které zlepšují výsledky žáků, podporují rozvíjení vzdělávacích komunit, poskytování zpětné vazby k výuce, modelování efektivní výuky a využívání evaluačních dat.

Oblast *leadershipu ve vzdělávání* obecně prochází v současnosti spíše postupným vývojem, než aby docházelo k revolučním změnám. Hlavním vývojovým trendem je vyšší důraz na distributivní leadership, zejména vedení učitelů mimo školu, známé jako „systémové vedení“. Tato forma vedení zahrnuje inovativní spolupráci s jinými školami a s místní komunitou, stejně jako vztahy s tvůrci vzdělávací politiky a jinými aktéry (například sociálními službami). Rostoucí důraz v oblasti *zkoumání vedení* je kladen na souvislosti mezi vedením a výsledky žáků.

Teoretická východiska

Klíčové zjištění z aktuálních studií o vedení školy se týká vedení a výsledků žáků. Tento vztah se ukázal jako nepřímý, protože efektivní vedení vytváří podmínky, v nichž mohou učitelé optimalizovat svoji efektivitu (Hallinger, 2011; Reynolds & Muijs, 2016). Day a kolektiv (2010) ve své přehledové studii identifikovali osm klíčových komponentů úspěšného vedení školy: definování vize a hodnot, zlepšování podmínek pro vyučování a učení, úprava a obohacení kurikula, restrukturalizace organizace, zlepšování kvality učitelů, budování vztahů mimo školní komunitu, zlepšování vyučování a učení a budování vztahů uvnitř školní komunity. Výzkum efektivit ve vzdělávání identifikoval vedení jako nejdůležitější faktor na úrovni školy, který má spojitost s výsledky žáků (Chapman et al., 2015).

Přestože dřívější výzkum vedení kladl důraz zejména na osobu ředitele, v poslední době se zvyšuje zájem a důraz na distributivní formy vedení, což vedlo ke konkrétním politickým opatřením v několika zemích (Harris, 2014). Tyto formy vedení, v nichž je vedení považováno za atribut školy spíše než atribut konkrétní vedoucí osoby a v nichž může být vedení realizováno kooperativně a kolektivně, získaly významnou oporu ve výsledcích výzkumů zejména díky svým souvislostem s lepším učením žáků a zlepšováním školy (Hallinger & Heck, 2010). Vztah mezi distributivním stylem vedení a zlepšováním školy také obrací pozornost k lepší profesní zdatnosti učitelů a způsobům, jakými tato zdatnost podporuje kooperativní školní kulturu a umožňuje rozvoj potenciálu učitelů (Bangs & Frost, 2012).

V souladu s tímto rostoucím zájmem v odborné literatuře posílil TALIS 2018 důraz na tuto složku vedení. Tento důraz neznamená, že ředitel již není v distributivním systému vedení důležitou osobou. I v distributivním kontextu je to stále typicky ředitel, který podněcuje jakoukoliv distribuci vedení a kdo i nadále zastává roli „kormidelníka“ jak v pedagogickém, tak i manažerském vedení.

Pedagogické vedení (*instructional leadership*) je typicky definováno jako činnosti, které ředitel vykonává, aby podpořil zlepšování v oblasti učení žáků (Flath, 1989). Ředitelé, kteří zastávají silnou roli v pedagogickém vedení, podporují kvalitní vyučování a vyvíjejí politiky, které zlepšují výsledky učení žáků, jako například podpora rozvoje komunit pro učení, poskytování zpětné vazby učitelům k výuce, demonstrace modelové výuky a podporování využívání evaluačních dat ve třídě (Blasé & Blasé, 2000; Kerr et al., 2006; NAESP, 2001). Množství studií identifikovalo vztahy mezi pedagogickým vedením a výsledky žáků (Goddard et al., 2015; Hallinger, 2015; Muijs, West, & Ainscow, 2010).

Je-li vedení klíčové pro vytváření takových podmínek ve škole, ve kterých mohou být učitelé efektivní, pak je velmi důležité sbírat data o tom, co zahrnuje vedení školy jak z pohledu ředitele, tak i učitelů. TALIS proto konceptualizuje vedení školy v rámci pěti klíčových dimenzí:

1. kdo jsou ředitelé: kvalifikace, jejich nábor a rozvoj;
2. co ředitelé dělají: role, funkce a práce ředitele, pedagogické vedení, podmínky, pracovní vytížení, autonomie, funkce a činnosti;

3. distributivní vedení a vedení učitelů, pohled učitelů na tyto typy vedení;
4. spokojenost ředitelů s prací;
5. systémové vedení a vedení v rámci sítě škol.

Analytický potenciál a indikátory

Jak shrnul přehled výzkumných zjištění výše, role ředitelů a jejich získávání a setrvání v profesi jsou klíčové prvky efektivity školy. Faktory vedení zjišťované v TALIS umožňují tvůrcům vzdělávací politiky srovnávat úroveň vedení ve svých zemích a měly by také pomoci rozvoji politik týkajících se přípravy ředitelů a jejich profesního rozvoje. Komponenty vedení v TALIS 2018 se vztahují k výše uvedeným pěti charakteristikám efektivního vedení.

- *Kvalifikace, nábor a rozvoj ředitelů:* informace, které TALIS 2018 získává o charakteristikách ředitelů (zahrnují např. věk, pohlaví, předchozí zkušenosti a vzdělání/školení), umožňují rozvoj a analýzu profilů ředitelů napříč zeměmi a také zkoumání toho, jak se tyto profily vztahují ke stylům vedení a prostředí pro vyučování a učení. Evidence dokládá souvislosti mezi několika aspekty jejich profilů (jako např. zkušenosti) s výsledky žáků (Clark, Martorell, & Rockoff, 2009). V případě jiných aspektů jsou tyto souvislosti méně prokazatelné, avšak protože má rozložení charakteristik ředitelů důležité implikace pro rovnost ve vzdělávání (např. v dimenzích pohlaví a etnicity), zůstávají důležité pro jakoukoliv studii zabývající se vedením v oblasti vzdělávání.

V současnosti nevyřešenou klíčovou otázkou je souvislost mezi kvalifikací ředitele, rozvojem vedení a výsledky žáků. Tato otázka byla pro TALIS 2013 důležitá a zůstává i nadále pro TALIS 2018, zejména s ohledem na nerovnoměrné rozložení vysoce kvalifikovaných učitelů napříč školami (Boyd et al., 2011), na vztah mezi tímto faktorem a mírou předčasného opouštění vzdělávacího systému (Burkhauser et al., 2012) a na množící se, ačkoli dosud nejednoznačné doklady o dopadech různých typů rozvoje vedení (Bush, 2013).

Důležitým nově se objevujícím tématem je rostoucí problém náboru osob do pozice ředitelů školy. Tato výzva pravděpodobně znamená obtížnější rozvoj efektivního vedení na úrovni školy. TALIS 2018 proto zahrne položky týkající se učitelů a ředitelů na jejich vnímání faktorů, které usnadňují, či naopak ztěžují nábor ředitelů.

- *Role, funkce a činnosti ředitelů:* jak zjistil již TALIS 2013, míra autonomie, se kterou mohou ředitelé vykonávat svoji roli, se významně liší napříč školami a vzdělávacími systémy. Co se však zdá být důležitější pro zlepšování školy a výsledků žáků, je to, co ředitelé reálně dělají (Muijs, 2010), zejména s ohledem na pedagogické vedení.

Samo pedagogické vedení musí být jasněji definováno z hlediska činností ředitelů, v čemž přináší cenné poznatky práce Daye a kolektivu (2010). TALIS 2018 zkoumá klíčové komponenty úspěšného vedení školy identifikované Dayem a jeho kolegy: definování vize a hodnot, zlepšování podmínek pro vyučování a učení, úprava a obohacení kurikula, restrukturalizace organizace, zlepšování kvality učitelů, budování vztahů i mimo školní komunitu, zlepšování vyučování a učení a budování vztahů uvnitř školní komunity.

- *Distributivní styl vedení a vedení učitelů (teacher leadership):* jak bylo identifikováno v TALIS 2013 a jak je také zřejmé z aktuálního vývoje v teorii a výzkumu vedení ve vzdělávání (educational leadership theory and research), efektivní vedení se zdá být vtěleno nejen do osoby ředitele, ale také jiných pracovníků školy (Harris, 2014; Sergiovanni et al., 2009; Spillane, 2013). Distributivní styl vedení se spíše než na

formální charakteristiky vedoucích pracovníků, jejich role a funkce nebo na organizační strukturu zaměřuje na interakce s jinými vedoucími pracovníky, učiteli a dalšími pracovníky školy, rodiči a žáky (Grubb & Flessa, 2006; Spillane, 2006). Tři specifické aspekty distributivního vedení zahrnují kolektivní rozhodování, důraz na takový styl řízení, který posiluje roli pracovníků a žáků a podporuje sdílenou zodpovědnost za učení žáků, a zdůrazňování celoškolské participace na snahách hodnotit akademický rozvoj školy (Hallinger & Heck, 2010).

Zatímco distributivní styl vedení se obecně vyznačuje existencí širokých týmů zkušených vedoucích pracovníků či větší měrou zapojení středního managementu (jako jsou vedoucí oddělení či vedoucí ročníku), význam jeho potenciálu pro vedení u učitelů je obecně stále uznávanější. Tato forma angažování učitelů konceptualizovaná jako „vedení učitelů“ (teacher leadership) předpokládá plošší organizační strukturu ve škole a učitele, kteří sami přijímají vedoucí role jak uvnitř, tak i mimo třídu. Tyto role vyžadují, aby učitelé spolupracovali s kolegy na zlepšování školy a pedagogického výkonu a aby se aktivně podíleli na rozvoji vize a cílů školy (Harris & Muijs, 2005; Gonzalez & Lambert, 2014; Portin et al., 2013). Vedení učitelů samozřejmě předpokládá, že učitelé mají schopnosti a dovednosti potřebné k vedení a k rozvoji iniciativ zlepšujících školu, a tedy mají na ni vliv (Bangs & Frost, 2012).

- *Systémové vedení a vedení v rámci sítě škol:* v současnosti žádá mnoho vzdělávacích systémů ředitele, aby byli lídry nejen ve škole, ale i mimo ni. Tento vývoj může být přičítán dvěma hlavními faktorům. Prvním je větší důležitost přisuzovaná tomu, jaký vztah mají školy ke svým komunitám, kontextům a dalším sociálním službám (Cummings et al., 2010). Druhým je pak potřeba škol se „sítovat“ a spolupracovat, aby došlo k maximalizaci pozitivních výsledků napříč komunitami a byla posílena sociální spravedlnost (Hadfield & Chapman, 2009). Zjišťuje se nicméně empiricky podložená (přestože ne vždy jednoznačná) existence vztahu mezi spoluprací a rozvojem školy (Chapman & Muijs, 2014; Croft, 2015) a spolupráce představuje pro vedoucí pracovníky školy výzvu přinejmenším v posunu od hierarchických k rovnocenným vedoucím vztahům (Muijs et al., 2010). Stále intenzivnější volání po vedení napříč systémy a sítěmi škol je důvodem, proč je toto nové téma zahrnuto v TALIS 2018.

2.5.3 Téma: Školní klima

Úvod

Výzkumníci a pedagogové se shodnou na tom, že školní klima má významný dopad na vyučování a učení. Školní klima je mnohorozměrný koncept, který zahrnuje bezpečnost, vztahy, angažovanost ve vyučování a učení, institucionální prostředí a aktivity pro zlepšení školy (Thapa et al., 2013). Školní klima je někdy ztotožňováno se školní kulturou. Jak zjistil Thapa et al. (2013) ve svém přehledu relevantních výzkumů, školní klima má vliv na postoje a chování žáků, stejně jako na jejich přístup k učení.

V souladu s preferencemi Řídící rady TALIS budou v TALIS 2018 znovu využity a vylepšeny indikátory týkající se vztahů mezi učiteli a žáky a kázeňským klimatem, šetření přinese nová data zachycující pohled učitelů na školní klima a podmínky, které podporují efektivní vyučování a učení (např. struktura vedení učitelů) a integrují aspekty rovnosti, diverzity a inovací do existujících nástrojů. Otázky zabývající se mobilitou učitelů a opouštěním profese, které tvořily součást tohoto tématu v TALIS 2013, tvoří součást jiných témat. TALIS 2018 hodnotí třídní klima z pohledu učitelů a školní klima z pohledu jak učitelů, tak i ředitelů.

Teoretická východiska

Výzkumy ukazují, že pozitivní školní klima významně ovlivňuje mnoho prvků, které mají dopad na žáky i na učitele. Školní klima se vztahuje nejen k učení žáků a jejich pocitu spokojenosti v sociální oblasti (Battistich et al., 1997; Bryk & Schneider, 2002; Cohen et al., 2009; Engel, Rutkowski, & Rutkowski, 2009; Hoy, Tartar, & Hoy, 2006; Martin et al. 2013; Nilsen & Gustafsson, 2014; Rutter & Maughan, 2002; Thapa et al., 2013), ale také k efektivitě učitelů, jejich sebedůvěře a oddanosti profesi učitele (Fulton, Yoon, & Lee, 2005; Hoy & Woolfolk, 1993; Weiss, 1990). Například studie Eliotové a kol. (2010) identifikovala vztahy mezi bezpečným prostředím bez šikany a vysoce kvalitními vztahy mezi žáky a učiteli (Eliot et al., 2010).

Jak bylo diskutováno v Koncepčním rámci TALIS 2013 (s. 32), nejběžněji diskutovaným prvkem školního klimatu jsou postupy pro vyučování a učení, kázeňská pravidla, rozhodovací procesy, organizační struktury, bezpečnost a pocit sounáležitosti s komunitou a mezilidské vztahy (Allodi, 2010; Anderson, 1982; Battistich et al., 1997; Brophy, 1988; Cohen et al., 2009). Komunita a mezilidské vztahy, včetně vztahů mezi žáky a učiteli, mezi školou a rodiči či mezi řediteli a učiteli, jsou živnou půdou pro studie „efektivních škol“ (Wubbels, den Brok, van Tartwijk, & Levy, 2012).

Indikátory užívané v TALIS 2008 a 2013 pro zkoumání vztahů učitel–žák a učitel–učitel byly identifikovány jako prediktory výsledků žáků (viz např. Cornelius-White, 2007). Tři zjištění z jiných studií ukazují, že vysoká úroveň podpory mezi učiteli souvisí s lepším sebekonceptem žáků a menší pravděpodobností výskytu symptomů deprese u žáků (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003); kolegiální spolupráce mezi učiteli navzájem a mezi učiteli a vedením školy podporuje školní klima (Rutter, 2000; Rutter & Maughan, 2002) a dobré vztahy mezi školou a rodiči zlepšují docházku žáků do školy (Epstein & Sheldon, 2002).

V nedávno publikované přehledové studii ke školnímu klimatu syntetizovali Wang a Degolová (2016) mnoho indikátorů do čtyř dimenzí – akademické, komunitní, bezpečnostní a institucionální (viz Tabulka 3). *Akademická dimenze* se zaměřuje na celkovou kvalitu atmosféry pro učení včetně „akademického tlaku“ ve škole, na povahu a kvalitu vedení ve škole, kvalitu učitelů a jejich výuky i kvalitu profesního rozvoje učitelů (Hoy et al., 2006; Martin et al., 2013; Nilsen & Gustafsson, 2014; Wang & Degol, 2016, s. 3). *Komunita* zdůrazňuje kvalitu mezilidských vztahů mezi jednotlivými aktéry (Barth, 2006; Bryk a Schneider, 2002; Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016, s. 3). *Bezpečnost* se vztahuje k míře fyzického a emočního bezpečí ve škole a spořádanému kázeňskému klimatu (Goldstein, Young, & Boyd, 2008; Gregory, Cornell, & Fan, 2012; Wang & Degol, 2016, s. 3). *Institucionální dimenze* odráží organizační a strukturální rysy školního prostředí spojené s efektivním vyučováním a učením (Thapa et al., 2013; Wang & Degol, 2016, s. 3).

Přestože třídní klima není přímo subordinovanou složkou školního klimatu, mnoho ukazatelů (jiných než vyučovací postupy) operacionalizuje tuto proměnnou podobným způsobem. Učení žáků je spojováno s třídním klimatem, které zdůrazňuje vysoké akademické standardy, poskytuje bezpečné prostředí pro učení, rozvíjí mezilidské vztahy a udržuje adekvátní zdroje pro učení (Bryk & Schneider, 2002; Fraser & Rentoul, 1982; Koth, Bradshaw, & Leaf, 2008; Mitchell & Bradshaw, 2013; Peter & Dalbert, 2010).

Pro TALIS je důležité sbírat data o těchto čtyřech dimenzích školního klimatu z pohledu učitelů, protože se zdá, že školní klima vytváří podmínky pro efektivní vyučování a motivuje učení žáků a jejich úspěch, a také proto, že se jedná o oblast, kterou je v moci tvůrců školních politik ovlivnit tak, aby zlepšili výsledky vzdělávání. TALIS zkoumá souvislost mezi školním klimatem a vyučovacími postupy učitelů, profesní zdatnost učitelů a spokojenost s prací,

zatímco PISA se zaměřuje na souvislost mezi školním klimatem a výsledky žáků z pohledu žáků.

Tabulka 3: Rámec pro školní klima

Akademický aspekt			
Vedení Ředitelé a administrativní podpora, učitelé, otevřenost komunikace	Tlak na výsledky vzdělávání Kvalita vyučování, hodnocení, očekávání učitelů v souvislosti se vzdělávacími výsledky žáků, struktura vzdělávacích cílů	Profesní rozvoj Příležitosti a programy profesního růstu a rozvoje	
Komunita			
Partnerství Role členů komunity rodičů ve školním vzdělávání, zapojení různých aktérů	Vztahy Důvěra, mezilidské vztahy mezi pracovníky školy a žáky	Propojenost Koheze, pocit sounáležitosti, žákovské aktivity	Respekt k rozmanitosti Férovost, autonomie, příležitosti aktérů rozhodovat, kulturní citlivost
Bezpečnost			
Sociální a emociální Šikana a dostupné poradenství	Kázeň a pořádek Jasnost, férovost a konzistence pravidel, důvěra ve školní pravidla, řešení konfliktů	Fyzická Úroveň násilí nebo agrese, žáci a pracovníci se cítí bezpečně, bezpečnostní opatření	
Institucionální aspekty			
Environmentální Topení, osvětlení, klimatizace, akustické podmínky, čistota, údržba, kvalita budovy	Strukturní organizace Velikost tříd, vnější diferenciaci, využívání času	Dostupnost zdrojů Adekvátnost zdrojů, materiálu, technologií, sdílení zdrojů	

Zdroj: Wang, M.-T. & J. L. Degol (2016), „School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes“, *Educational Psychology Review*, Vol. 28/2, pp. 315–352.

S ohledem na priority TALIS 2018 a rozvíjející se výzkum školního klimatu zahrnuje učitelský dotazník TALIS 2018 položky týkající se pohledu učitelů na vedení školy, vztahy s rodiči, důvěru a rovnost. Položky zabývající se hodnocením školního klimatu ve vztahu k inovacím a kulturní diverzitě budou součástí otázek, které jdou napříč různými tématy. Věříme, že znovuvyužití otázek hodnotících jak školní, tak i třídní klima maximalizuje potenciál pro vícečetné perspektivy a nabídne i příležitosti k triangulaci.

Analytický potenciál a indikátory

Zodpovězení otázek týkajících se těchto čtyř dimenzí školního klimatu mohou poskytnout informace v následujících oblastech:

- *Variance ve školním a třídním klimatu v rámci jedné země a mezi zeměmi navzájem:*
 - Do jaké míry se liší školní a třídní klima v rámci jedné země a mezi zeměmi navzájem?
 - Do jaké míry vzájemně souvisejí jednotlivé čtyři dimenze školního klimatu? Liší se tato míra v jednotlivých zemích?
 - Jak se liší klima tříd ve školách?
 - Do jaké míry vysvětlují dimenze školního klimatu třídní klima ve srovnání s pedagogickými postupy učitelů?
- *Souvislosti mezi školním a třídním klimatem a učiteli a výsledky školy:*

- Jaké vztahy lze identifikovat mezi každou z dimenzí klimatu (akademický aspekt, komunita, bezpečnost a institucionální aspekty) a následujícími proměnnými:
 - složení školy;
 - postupy při vedení školy;
 - výukové postupy učitelů, profesní zdatnost a pracovní spokojenost;
 - hodnocení a zpětná vazba;
 - inovativní pedagogické postupy učitelů;
 - úroveň tolerance, rovnosti a rozmanitosti ve škole;
 - fluktuace učitelů, míra absencí a opouštění pracovních míst?

Na rozdíl od relativně stabilních demografických a ekonomických podmínek školy je školní klima dynamičtější a jednotliví aktéři jej potenciálně mohou změnit. Je proto relevantní pro koncipování počáteční přípravy učitelů a jejich dalšího profesního rozvoje. V zájmu udržení konzistence potřebné pro mezinárodní srovnávací studii a analýzu trendů zůstává formulace otázek o školním klimatu v TALIS a PISA pokud možno totožná, podobně jako je tomu v případě otázek na třídní klima. Jiná, již etablovaná šetření, jako jsou TIMSS a U.S. Schools and Staffing Survey (SaSS), využívají už zavedené indexy pro hodnocení různých aspektů akademického klimatu. Ty se ukázaly jako užitečné při vývoji otázek TALIS 2018 k tomuto aspektu.

2.6 Témata vztahující se převážně k charakteristikám učitelů

V této části se zaměříme na výzkumnou evidenci týkající se čtyř nominovaných témat. *Počáteční vzdělávání učitelů* je potenciálně ovlivněno politikou na agregované úrovni, ale zároveň je relativně neměnným atributem jednotlivých učitelů. Jakmile jednou učitel nastoupí do profese, jeho počáteční vzdělávání již nelze zpětně změnit. Může ale ovlivnit jiné charakteristiky profesního rozvoje, stejně jako své profesní a vyučovací postupy. Oproti tomu další tři témata představují takové charakteristiky a procesy, které se pravděpodobně budou měnit během učitelovy kariéry, a někdy dokonce i v důsledku přímých zkušeností učitele. Jedná se o *vliv na učitele (teacher affect, který se skládá ze spokojenosti učitele v profesi a motivace), učitelem vnímanou profesní zdatnost a zpětnou vazbu učitelům a jejich rozvoji*.

2.6.1 Téma: Profesní rozvoj učitelů a počáteční vzdělávání

Úvod

Vzdělávání učitelů bylo uvedeno jako téma již v TALIS 2013 a pokrývalo indikátory týkající se počátečního vzdělávání učitelů (PVU), zejména vzdělávání v oboru výuky a pedagogiky, stejně jako praktické zkušenosti ve školách spolu s indikátory profesního rozvoje a jeho dopadu na učitele. TALIS 2018 sbírá informace, které by měly umožnit konstrukci profilů počátečního vzdělávání učitelů (PVU) a umožnit hloubkovou analýzu efektů těchto profilů na výstupy, jako jsou vnímaná profesní zdatnost učitelů a pracovní spokojenost mezi učiteli nižšího sekundárního vzdělávání. Zejména zajímavá je souvislost mezi PVU a průběžným profesním vzděláváním a rozvojem. Porozumění různým typům PVU, které vedou k profesi učitelství, a jejich souvislost s těmito výstupy je vysoce relevantní, protože země potřebují získávat ty nejlepší učitele. Mnoho zemí má problém nejen získávat vysoce kvalitní učitele, ale také je motivovat pro setrvání v dané profesi.

Vzdělávání učitelů se zásadně mění v čase a jeho efekty pravděpodobně s postupujícím časem, kdy učitel vykonává svoji profesi, ustupují, částečně proto, že jsou ve hře jiné charakteristiky, částečně také proto, že kompetence získané během vzdělávání učitelů se stávají integrovanějšími, takže není snadné je odlišit od efektů specifické přípravy učitelů ke specifickým kompetencím. Důležitá je proto otázka, která zohledňuje rozdíly mezi kohortami učitelů tak, že se ptá, zda ukončili svůj program PVU.

Přestože se diskuze v této části zabývá úrovní ISCED 2, několik položek v dotaznících TALIS 2018 poskytuje také kategorie odpovědí relevantních pro úrovně ISCED 1 a 3.

Teoretická východiska

Příležitosti k učení (PKU) poskytované během přípravy učitelů přispívají ke specifickým typům učitelových znalostí. Tato znalost je pak následně signifikantně spojena s výsledky žáků (Baumert et al., 2010; Hill, Rowan, & Ball, 2005; Kersting et al., 2012) a je zprostředkována efekty v rozdílné kvalitě poskytované výuky (Blömeke, Gustafsson, & Shavelson, 2015). Bližší pohled na PKU ve vzdělávání učitelů může napomoci porozumět tomu, jak jsou dosahovány výsledky vzdělávání a kde mohou začít potenciální reformy. Můžeme vnímat PKU ve vzdělávání učitelů jako příležitosti záměrně vytvářené tvůrci vzdělávací politiky a vzdělávacími institucemi (Stark & Lattuca, 1997). Jako takové reflektují specifikace PVU konkrétní vize znalostí a dovedností, které země (vzdělávací systémy) a instituce pro přípravu učitelů očekávají od učitelů nižšího sekundárního stupně (Blömeke & Kaiser, 2012; Schmidt, Blömeke, & Tatto, 2011).

Studie Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M) provedená v roce 2008 v 15 zemích pod záštitou Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) nabídla první příležitost k mezinárodnímu srovnání PVU ve vzdělávání učitelů (Tatto et al., 2012). Před TEDS-M byla k dispozici jen nekvalitní data o přípravě učitelů, což dělalo závěry o její efektivitě nekonzistentní a nespolehlivé (Cochran-Smith & Zeichner, 2005). V mnoha studiích byly jedinou indicií pro definici PVU jen typ učitelského certifikátu/licence a počet absolvovaných kurzů. Tyto kvantitativní ukazatele poskytly informaci ohledně množství obsahu, který kurzy pokrývaly, ale už nezohledňovaly, jaký obsah a jakým způsobem byl nabízen, čímž se opomíjely kvalitativní podobnosti či rozdíly mezi zeměmi a programy pro přípravu učitelů. Různé studie ukázaly, že charakteristiky, které jsou čistě strukturální, nemusí mít nutně významný efekt na výsledky vzdělávání učitelů, jako jsou znalosti učitelů, udržování učitelů v profesi a výsledky žáků (Bruns & Luque, 2014; Goldhaber & Liddle, 2011). Oproti tomu výzkumné nálezy naznačují, že kvalita PVU programů ovlivňuje výsledky vzdělávání učitelů (Boyd et al., 2009; Constantine et al., 2009).

TEDS-M následovalo tradici IEA v hledání souvislostí mezi vzdělávacími příležitostmi a výsledky vzdělávání, aby zjistil, zda se odlišnosti v PKU učitelů mohou promítat do mezinárodních rozdílů ve znalostech učitelů (McDonnell, 1995). TEDS-M zahrnovalo PKU s ohledem na pokrytí obsahu a relativní důležitost přiřádanou jednotlivým částem obsahu (Travers & Westbury, 1989) a s ohledem na profesní přípravu a vyučovací metody využívané v programech PVU. TEDS-M sbírala tyto informace prostřednictvím subjektivních výpovědí budoucích učitelů a kategorizovala tyto informace podle Shulmanova (1986) rozlišení mezi učitelovými znalostmi obsahu, didaktickými znalostmi obsahu a obecné pedagogické znalosti, stejně jako praktickými zkušenostmi. Úzkým propojením těchto indikátorů s každodenní prací učitelů ve třídě TEDS-M zjistil, že efektivní profesní vzdělávání je zakotveno v praktických činnostech profese (Ball & Cohen, 1999).

Programy pro vzdělávání učitelů se v jednotlivých institucích pro přípravu učitelů i v jednotlivých zemích velmi liší (Blömeke, Kaiser, & Lehmann, 2010; Tatto et al., 2012). TEDS-M se díval na to, jak programy vzdělávání učitelů v účastnících se zemích připravovaly

učitele k vyučování na nižším sekundárním stupni vzdělávání, které ve většině zemí zahrnovalo 7. až 9. třídu. Nicméně v některých zemích, jak ukazují výše zmíněné studie, zahrnuje příprava učitelů na nižším sekundárním stupni také nižší, ale i vyšší ročníky, v některých případech obojí. Ve většině zemí je dostačující jeden program pro budoucí učitele v nižším sekundárním vzdělávání. Nicméně v jiných zemích existuje několik programů paralelně vedle sebe. Vzdělávání učitelů může být organizováno konsekutivně. Délka programů pro vzdělávání učitelů se také může lišit, stejně jako množství předmětů a míra PKU k tomu, jakým způsobem je vyučován. Vstupním požadavkem do programů pro vzdělávání učitelů je zpravidla maturitní zkouška, ale existují i výjimky. Nadto jen malé množství zemí se zdá být schopné přilákat k učitelství žáky, kteří jsou z hlediska výsledků nadprůměrní.

Oborové kurzy poskytují soubor hlubokých znalostí, které učitelé potřebují k tomu, aby obsah prezentovali žákům smysluplně a aby propojili jednotlivá témata navzájem a také s předchozími znalostmi žáků a budoucími vzdělávacími cíli (Cochran-Smith & Zeichner 2005; Wilson et al., 2001). Nicméně oborová znalost je pouze základem pro vyučování: výsledky žáků jsou lepší, když se silná oborová znalost kombinuje se silnými didaktickými předpoklady (Clotfelter et al., 2007). Didaktická znalost obsahu propojuje obecné pedagogické znalosti a znalosti obsahu (Shulman, 1986). Efektivní profesní příprava napojuje znalosti obsahu na porozumění tomu, jak učící subjekty získávají znalosti, jak vyučovat žáky, kteří jsou rozmanití z hlediska výsledků, motivace, socioekonomického či jazykového zázemí, a jak používat širokou paletu vzdělávacích strategií, což představuje v tomto kontextu důležité zjištění (Constantine et al., 2009; NRC, 2010). Další významné zjištění týkající se dopadu PKU na výsledky přípravy učitelů je kvalita vyučovacích metod, kterými jsou vyučováni budoucí učitelé, zejména příležitosti participovat na skutečném vyučování a s ním spojenými činnostmi (jako např. plánování hodiny, analýza práce žáka) v praxi spíše než absolvovat pouhé následky hodin (Boyd et al., 2009).

Analytický potenciál a indikátory

Výzkum identifikuje následující indikátory přípravy učitelů (PVU) jako potenciálně důležité s ohledem na TALIS 2018:

- rok ukončení PVU;
- formální úroveň diplomu (terciární / postsekundární nebo sekundární úroveň);
- alternativní cesty k učitelství;
- typ instituce (univerzita, pedagogická VOŠ apod.);
- délka učitelské přípravy;
- účast v paralelním, konsekutivním nebo alternativním programu;
- rozsah ročníků, kdy PVU připravuje učitele na vyučování (např. 1–8, 7–9, 5–10, 5–12);
- typ(y) škol, na které PVU učitele připravuje k vyučování;
- požadavky pro vstup do PVU (školní zkoušky, univerzitní zkoušky, praktické zkušenosti);
- typ a obsah drženého titulu ve vztahu k obsahu budoucích předmětů, které učitel zamýšlí vyučovat (množství hlavních a vedlejších specializací, obecné přípravy);
- zda titul zahrnuje hlavní specializaci v předmětu výuky (didaktiku);

- relativní důraz na učení se obsahu, didaktické znalosti obsahu a obecné pedagogické znalosti, stejně jako praktické zkušenosti s výukou v praxi (měřeno pomocí PKU, které program poskytuje);
- pocit připravenosti pro různé úkoly spojené s profesí učitele, jako je např. výuka obsahu, řízení třídy, přizpůsobení se heterogenitě žáků a efektivní uspokojování jejich individuálních vzdělávacích potřeb;
- učitelství jako celoživotní kariéra (může být vnímána také jako závislá proměnná).

2.7 Téma: Spokojenost učitelů v profesi a motivace

Úvod

TALIS 2018 kombinuje téma „spokojenost učitele v profesi“ s motivací (jako aspektem „teacher affect“). *Pracovní spokojenost* znamená pocit naplnění a satisfakce, které učitel zažívá ve své práci učitele (Locke, 1969). *Motivace učitele* znamená extrinšitní a intrinšitní faktory, které ovlivňují lidi k tomu, aby se stali učiteli (Watt & Richardson, 2008). TALIS 2018 se snaží dosáhnout následujícího:

- znovu využít a vylepšit indikátory celkové pracovní spokojenosti a vnímání hodnoty učitelé profese samotnými učiteli;
- získat nové informace o pohledu učitelů na faktory, které by zvýšily jejich pracovní spokojenost a společenské vnímání jejich profese;
- vylepšit existující způsob sběru informací o opouštění profese učiteli;
- zlepšit otázky TALIS o celkové spokojenosti učitelů a jejich stresu.

Během vývoje nástroje TALIS 2018 byly zvažovány přínosy přesunu položek o motivaci učitelů ze sekce počátečního vzdělávání učitelů v učitelském dotazníku do sekce o spokojenosti učitelů s jejich prací. Podobně jako pracovní spokojenost, ale na rozdíl od počátečního vzdělávání učitelů není motivace statická a může se lišit v závislosti na prostředí pro vyučování, a tedy i na prostředí pro učení žáků.

Učitelský dotazník PISA obsahuje identické položky o pracovní spokojenosti učitelů, což umožňuje triangulaci dat PISA a TALIS. Na rozdíl od studie PISA poskytuje TALIS příležitosti k analýzám a srovnávání pracovní spokojenosti na úrovni učitele v souvislosti se školním klimatem, vyučovacími postupy, vedením a vztahy s jednotlivými aktéry. Navíc pak otázky TALIS ředitelům ohledně jejich spokojenosti s prací mohou být vztaženy k otázkám týkajícím se vedení.

Teoretická východiska

Výzkumy prováděné Buttem et al. (2005), Crossmanem a Harrisovou (2006) a Dinhamem a Scottovou (1998) ukazují, že učitelé jsou obecně spokojeni s aspekty své práce, které se týkají přímo jejich vyučování (například pracovní úkoly, profesní růst), ale nespokojeni bývají s aspekty týkajícími se jiných aspektů výkonu jejich práce (např. pracovní podmínky, stres, mezilidské vztahy, plat). Tento mix spokojenosti a nespokojenosti vytváří napětí v rámci konceptu „vliv na učitele“, které má více implikací pro vyučování a učení žáků.

Spokojenost učitele s prací má pozitivní dopad na učitele, školy a žáky. Výzkumy ukazují pozitivní vztah mezi pracovní spokojeností a výkonem učitele (Lortie, 1975; Renzulli, Parrott, & Beattie, 2011). Pracovní spokojenost také hraje klíčovou roli pro postoje učitelů, jeho snažení a sebedůvěru v jejich každodenní práci s dětmi (Caprara et al., 2003; Klassen et al., 2009; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2007). Zkoumání pracovní spokojenosti učitelů je

důležité, protože má silné implikace pro udržování učitelů v profesi, jejich opouštění profese, absence, vyhoření, víru ve vzdělávací cíle, pracovní výkony a v širším pojetí také pro školní výsledky žáků (Brief & Weiss, 2002; Ingersoll, 2001; Kardos & Johnson, 2007; Klassen et al., 2009; Lee, Carswell, & Allen, 2000; Lortie, 1975; Price & Collett, 2012; Renzulli et al., 2011; Somech & Bogler, 2002). Spokojenost a stres, ať už pramení z práce ve třídě, či z množství pracovních úkolů, je integrální součástí těchto vztahů (Boyle et al., 1995; Collie, Shapka, & Perry, 2012; Klassen & Chiu, 2010).

Aktuální výzkumy identifikují faktory související s organizací školy, které mohou zlepšit a podpořit pracovní spokojenost učitelů. Zejména se zdá, že pracovní spokojenost se liší podle míry, do jaké ve škole existuje profesní komunita, do jaké se učitelé zapojují do kolegiální spolupráce a jakou míru autonomie učitel může ve škole požívat (Stearns et al., 2015). Vztahy učitelů (v socioemocionální a organizační rovině s ohledem na příležitosti k vedení a možnost ovlivnit fungování tříd) s jejich řediteli ovlivňují pracovní spokojenost učitelů a odhodlání učitelů (Price, 2012; Rosenholtz, 1989; Stearns et al., 2015; Weiss, 1999).

Environmentální faktory školního klimatu mohou umocnit či utlumit úroveň stresu u učitelů (Collie et al., 2012), na úrovni zdrojů pak nedostatek vhodné podpory ve třídě žákům se speciálními vzdělávacími potřebami může zvyšovat nespokojenost (NAED, 2008; OECD, 2013a). Jak bylo diskutováno ve zprávách TALIS 2013, učitelé, kteří pracují v organizačních klimatech charakterizovaných kolegiálností a spoluprací, jsou zároveň takoví učitelé, kteří s vysokou pravděpodobností také reportují oddanost své práci, zatímco učitelé pracující v klimatu izolace a oddělení od ostatních velmi pravděpodobně budou vyjadřovat nespokojenost (Hargreaves, citováno v Ma & MacMillan, 1999). Jiné studie naznačují, že pozitivní školní klima má také pozitivní dopad na udržování učitelů v profesi (Miller, Brownell, & Smith, 1999; Weiss, 1999).

Typy motivátorů pro vstup do učitelské profese silně korelují s mírou spokojenosti, kterou učitel vyjadřuje, jakmile do práce nastoupí; přesto je důležité neopomenout, že spokojenost může být zprostředkovávána školním klimatem. To, jestli jsou učitelé „vysoce angažovaní vytrvalci“, „vysoce angažovaní měničtí“, nebo „málo angažovaní opouštěči“, může predikovat očekávanou dobu, po jakou učitelé zůstanou v profesi, jejich vnímání profese i to, zda intrinsitní nebo extrinsitní motivátory budou nejefektivnější cesty k podpoře profesního růstu učitelů a jejich rozvoje (Watt & Richardson, 2008). Tyto odlišné motivace jsou poměrně stálé v průběhu učitelových prvních pěti let (Richardson & Watt, 2010). Také přispívají k efektivitě politik udržování učitelů v profesi (Müller, Alliaata, & Benninghoff, 2009). Jak poukazují Richardson a Wattová (2010: 139), „motivace učitelů jsou integrální součástí učitelových cílů, přesvědčení, vnímání, aspirací a chování, a tedy také motivace a učení žáků“.

Empirická zjištění z TALIS 2013 vztahující se ke spokojenosti učitelů s profesí vygenerovala velký zájem mezi účastníckými se zeměmi. Následující výsledky z regresních modelů zohledňujících školní a učitelské demografické charakteristiky byly zveřejněny v mezinárodní zprávě TALIS 2013 (OECD, 2014a: 200–201):

- Existuje pozitivní vztah mezi pracovní spokojeností a vnímanou profesní zdatností, příležitostmi pro učitele participovat na rozhodování ve škole, vnímáním toho, že hodnocení a zpětná vazba vede ke změnám ve vyučovacích postupech, a spolupracujícím profesním rozvojem nebo zapojením do kooperativních činností pětkrát či vícekrát za rok.
- Negativní vztah existuje mezi pracovní spokojeností, třídním kázeňským klimatem a vnímáním toho, že hodnocení a zpětná vazba je vykonávána výhradně kvůli administrativním účelům.

- Mezilidské vztahy ve škole mají zprostředkující efekt na některé náročné podmínky ve třídě, které ovlivňují pracovní spokojenost.

Analytický potenciál a indikátory

Kvůli důležitým důsledkům pro pracovní spokojenost učitelů zachovává TALIS 2018 dotazníkové položky z šetření TALIS 2013 týkající se pracovní spokojenosti. Tyto položky, které jsou v souladu s položkami PISA, hodnotí dvě dimenze pracovní spokojenosti – *školní* a *obecně profesní*. Přestože tyto indikátory fungovaly v TALIS 2013 dobře, významným opomenutím byla oblast spokojenosti s cílovou třídou. Řídící rada TALIS si vyžádala zahrnutí tohoto indikátoru do TALIS 2018, kde je operacionalizován jako spokojenost s autonomií třídy.

Řídící rada TALIS také na základě zjištění z TALIS 2013 usoudila, že spokojenost učitelů (stres) na pracovišti je ukazatel, který je potřeba před zařazením do TALIS 2018 vylepšit. Stres na pracovišti je někdy užíván jako indikátor jednoho aspektu spokojenosti a odráží negativní emoce spojené s prací (Kyriacou, 2001). Výzkumná literatura identifikuje mnoho aspektů spokojenosti učitele na pracovišti a stresu. Dva konkrétní zdroje stresu na pracovišti se jeví být chování žáků ve třídě a různé aspekty pracovního vytížení včetně přípravy hodiny a známkování, nutnost plnit povinnosti nad rámec přímé vyučovací povinnosti, administrativní úkoly a plnění manažerských povinností (Boyle et al., 1995; Collie et al., 2012; Klassen & Chiu, 2010). Tyto dva typy stresu učitelé běžně zažívají a ne překvapivě ovlivňují jejich pracovní spokojenost. Proto obsahuje učitelův dotazník TALIS 2018 otázky týkající se této záležitosti.

Další aspekty pracovní spokojenosti učitelů, jako jsou nespokojenost s nedostatkem možností ovlivňovat chod školy nebo špatné mezilidské vztahy s vedením školy, jsou také v centru pozornosti a zabývají se jimi jiné části učitelského dotazníku. Nicméně tyto aspekty mohou být konceptualizovány jako zprostředkující efekty na stresory na pracovišti ovlivňující pracovní spokojenost. Dotazník pro ředitele se rovněž zaměřuje na ukončování pracovního poměru učitelů a jejich fluktuaci (v otázce na frekvenci ukončování pracovního poměru učitelů, absence a jejich fluktuaci) a tato informace poskytuje základ pro zkoumání vztahů mezi školním klimatem a těmito výstupy.

Pracovní spokojenost učitelů a motivace tak může být navázána na školní klima, vedení školy, lidské zdroje, vnímanou profesní zdatnost učitelů a jiné faktory relevantní pro oddanost učitele své práci a jeho spokojenost. V návaznosti na požadavek Řídící rady TALIS věnovat důkladnou pozornost faktorům spojeným s celkovou pracovní spokojeností zahrne TALIS 2018 nové položky o vedení školy, příležitostech k vedení, podmínkách pracovních smluv, vlivu vzdělávací politiky na vyučování (autonomie) a ocenění učitelů a jejich práce jednotlivými aktéry. Zahrnutí položek informujících o fluktuaci učitelů a jejich opouštění profese na úrovni školy poskytne kontext pro porozumění okolnostem podmiňujícím pracovní spokojenost.

„Vliv na učitele“ je pojem, který zahrnuje široké množství atributů, včetně pracovní spokojenosti, motivace a stresu. Důležitost teacher affect je klíčová s ohledem na získávání a udržování kvalitních učitelů v profesi, a tedy pro kvalitu vyučování a učení. Navržené oblasti a položky nám umožní zodpovědět otázky týkající se následujících záležitostí:

- *Variace „vlivu na učitele“ v rámci jedné země a mezi zeměmi navzájem:*
 - Jak se liší míra pracovní spokojenosti učitelů, motivace a stres v jednotlivých školách, v jednotlivých zemích a napříč zeměmi?
 - Jaké jsou vztahy mezi pracovní spokojeností učitelů, motivací a stresem v jejich třídě, škole a profesi?
- *Vztah „vlivu na učitele“ k jiným emocionálním faktorům:*

- Do jaké míry je variance pracovní spokojenosti učitelů, motivace a stresu vysvětlena:
 - podmínkami pracovní smlouvy a jinými vzdělávacími politikami;
 - materiálním zázemím (reportovaným řediteli);
 - školním klimatem;
 - způsobem vedení školy ředitelem;
 - autonomií učitele;
 - mírou ocenění, které jednotliví aktéři a společnost celkově přisuzuje učitelům a vyučování?
- *Vztahy „vlivu na učitele“ k jiným učitelským charakteristikám a chování:*
 - Do jaké míry se pracovní spokojenost učitelů, motivace a stres vztahují k:
 - učiteli vnímané profesní zdatnosti a oddanosti profesi;
 - opouštění profese, absencím a fluktuaci na úrovni školy?

2.7.1 Téma: Zpětná vazba učitelům a jejich rozvoj

Úvod

Výzkumná literatura poukazuje na silné souvislosti mezi kvalitou výuky a výsledky žáků (viz např. Darling-Hammond, 2000; Hattie, 2009; Jensen et al., 2016; Rowe, 2003; Wenglinsky, 2002). V návaznosti na to pak pedagogická komunita vyjadřuje zájem o způsoby, jakými profesní rozvoj učitelů a zpětná vazba mohou přispívat k učení a lepší výuce.

Studie TALIS 2008 a 2013 přisoudily vysokou prioritu profesnímu rozvoji a zpětné vazbě, které byly v obou šetřeních prezentovány jako dvě samostatná témata vyjádřená jako „vzdělávání učitelů, od počátečního vzdělávání přes uvádění učitelů do profese až po průběžné vzdělávání“ a „hodnocení práce učitelů a zpětná vazba“. Obě oblasti zůstávají hlavní prioritou pro TALIS 2018 a jsou spojeny do jednoho tématu „zpětná vazba učitelům a jejich rozvoj“. Tato kombinace odráží jejich vzájemný vztah, propojenost a roli v dalším profesním učení učitelů.

V souladu s politickými cíli a obsahovým zaměřením stanovenými Řídící radou TALIS v květnu 2015 (kdy byla skupina stále známá jako Rada účastnicích se zemí) zahrnuje TALIS 2018 indikátory související se zdroji, typy a vnímaným dopadem zpětné vazby a aktivit profesního rozvoje dříve užívanými v TALIS, ovšem ve vylepšené podobě. Nové podklady zahrnují pohled učitelů na efektivní formy zpětné vazby a profesního rozvoje, souvislosti mezi profesním rozvojem a inovacemi a vztahy mezi zpětnou vazbou a profesním rozvojem.

Při doporučování větších synergií mezi TALIS 2018 a PISA 2018 navrhli Jensen a Cooper (2015) možné oblasti konvergence vztahující se ke zpětné vazbě. Také podpořili myšlenku srovnávat ukazatele profesního rozvoje v obou šetřeních, aby byly identifikovány relevantní souvislosti s výsledky žáků. Jensen a Cooper následně poukázali na způsoby, jakými by mohlo propojení TALIS-PISA link poskytnout bohatá data. Diskuze mezi Sekretariátem OECD, Mezinárodním výzkumným konsorciem TALIS a kontraktory PISA usnadnily vyjednávání související s potenciálními synergiemi mezi šetřeními TALIS a PISA 2018.

Teoretická východiska

Jak bylo poznamenáno výše, pedagogickou komunitu celosvětově zajímají oblasti zpětné vazby učitelům a jejich rozvoj právě kvůli jejich dopadu na kvalitu vyučování a výsledky žáků.

Pro tvůrce vzdělávací politiky až po jednotlivé učitele je zlepšení vyučování typicky klíčovou prioritou, kdy zpětná vazba učitelům a jejich rozvoj slouží jako „páky“ k dosažení kvalitního vyučování.

Obsáhlá diskuze a teoretické ukotvení konceptního rámce TALIS 2013 a následné zdůvodnění zaměření na zpětnou vazbu učitelům a jejich rozvoj v této studii je relevantní pro vývoj TALIS 2018. Protože profesní rozvoj učitelů se zdá mít nejvyšší dopad na změny v učení se učitelů (Hattie, 2009), zkoumá TALIS 2018 opět to, jak školy implementují profesní rozvoj pro učitele. Také dále rozšíří TALIS 2013 zkoumáním specifických charakteristik profesního rozvoje.

Rovněž zpětná vazba je důležitým tématem v TALIS 2018, protože poskytování konstruktivní zpětné vazby učitelům na základě vyučování a učení v jejich třídě má největší dopad na jakoukoliv školní intervenci ve věci výsledků žáků (Hattie, 2009). TALIS 2013 umožnil výzkumníkům vzít v úvahu možnosti, které škola poskytuje pro profesní rozvoj svých učitelů a pro adekvátní zpětnou vazbu k jejich práci. TALIS 2018 také výzkumníkům poskytne možnost získat bohatší data o kvalitě a dopadu profesního rozvoje učitelů a zpětné vazby jak na úrovni učitele, tak na úrovni institucionální.

Jak již bylo poznamenáno v Části I, množství konceptů z minulých dvou vln šetření TALIS se ukázalo mít větší relevanci či důležitost pro některé z účastníků se zemí. TALIS 2018 mnoho z těchto konceptů zachovává, protože hodně se lze poučit jak z existence, tak také absence určitých konceptů napříč zeměmi a napříč analýzami. Příkladem v tématu zpětné vazby učitelům a jejich rozvoje je jejich zaškolování a uvádění do profese. Definice zaškolování v TALIS 2018 je zpřesněná definice použitá v šetření 2013. Je vymezeno následovně:

- Zaškolovací aktivity vedou k podpoře uvádění nových učitelů do učitelské profese a k podpoře zkušených učitelů, kteří jsou ve škole noví.
- Zaškolovací aktivity mohou být prezentovány ve formálních strukturovaných programech (například pravidelná supervize ze strany ředitele, snížená přímá vyučovací povinnost, formální mentoring zkušenými učiteli) nebo mohou být formálně zajištěné jako různé aktivity pro podporu nových učitelů (např. neformální kolegiální práce s novými učiteli, uvítací brožurka pro nové učitele).

Během pilotního šetření TALIS 2018 reportovalo malé množství zemí, že poskytování zaškolovacích aktivit pro učitele na úrovni systému či místní školní úrovni (případně obou) buď zcela chybělo, či bylo velmi omezené. Zjištění, že učitelé v těchto zemích mohou považovat koncept uvádění do profese za velmi neobvyklý, je již samo o sobě zajímavé. Zkoumání nedostatku aktivit při uvádění do profese může přinést nová zjištění o dopadu uvádění do profese na kvalitu vyučování a následně i učení žáků, když se zohlední v analýzách jiných souvisejících konceptů.

V Konceptním rámci TALIS 2013 (OECD, 2013a, s. 30) bylo diskutováno, že zpětná vazba učitelům a hodnotící procesy pro podporu efektivních vyučovacích postupů mohou být vitální charakteristikou velmi úspěšných škol. TALIS 2013 považoval zpětnou vazbu a hodnocení za jeden konstrukt, avšak TALIS 2018 se na ně zaměřuje odděleně. Toto rozhodnutí vychází z toho, že zpětná vazba učitelů může mít různé podoby a může být poskytována za různými účely. Například zpětná vazba se může zaměřovat na hodnocení/akontabilitu (například z důvodu kariérního a platového postupu), na profesní růst a učení (např. z důvodu zlepšení kvality výuky) nebo může oba účely kombinovat.

V centru pozornosti stojí zejména způsoby, jakými mohou různé typy zpětné vazby ovlivňovat vyučování a učení a další aspekty pracovního života učitelů (např. vnímanou profesní zdatnost, pracovní spokojenost učitele, školní klima). Důležité prvky související s dopadem zpětné vazby

učitelům zahrnují, s ohledem na svůj účel, transparentnost a důvěru. Ve snaze držet se doporučení Řídící rady TALIS sbírat bohatší data o různých formách zpětné vazby, kvalitě zpětné vazby a dopadu zpětné vazby se TALIS 2018 snaží získávat detailnější informace od učitelů ohledně zpětné vazby, která je jim poskytována, a také o dopadech této zpětné vazby. Studie se také ptá ředitelů na procesy hodnocení učitelů v jejich škole. Je důležité, že otázky o zpětné vazbě a hodnocení v tomto posledním cyklu TALIS (opět na základě doporučení Řídící rady TALIS) umožní analýzu trendů.

Podle Ingvarsona, Meiersové a Beavise (2005, s. 18) jsou příležitosti pro profesní rozvoj a „benefit z bohaté a časté zpětné vazby“ klíčovým rysem profesního vzdělávání. Jensen a Reichell (2011) podobně zdůrazňují, že proces vyhledávání, přijímání a reagování na zpětnou vazbu může být pro učitele bohatým zdrojem profesního učení. Souvislosti mezi zpětnou vazbou a rozvojem učitelů jsou zajímavé z hlediska jejich vzájemného napojení a jejich role v průběžném vzdělávání učitelů (Isore, 2009; OECD, 2005a). Jak bylo poznamenáno v *Konceptním rámci TALIS 2013* (OECD, 2013a, s. 32), zkoumáním souvislostí mezi profesním rozvojem a rozvojem školy poskytuje TALIS 2013 vzdělávací politice relevantní informaci o tom, jak se zpětná vazba a hodnocení vztahuje k pracovnímu životu učitelů. TALIS 2018 následně zkoumá souvislost mezi zpětnou vazbou učitelům a rozvojem učitelů.

Rostoucí počet výzkumných nálezů poukazuje na společné rysy efektivního profesního rozvoje (Desimone, 2009; Hattie, 2009; Ingvarson et al., 2005; Timperley et al., 2007; Yoon et al., 2007). Zatímco otázky TALIS 2013 poskytly vhled do různých druhů profesního rozvoje, který zlepšuje praxi, Jensen a Cooper (2015: 23) upozornili, že studie nevyužila „příležitost ... propojit konkrétní formy profesního rozvoje s jejich vnímaným dopadem na vyučování“. Autoři také poukázali na to, že „informace o formě jsou stejně důležité jako obsah“, a vyzdvihli potenciál pro studie TALIS a PISA ke koordinaci výzkumných otázek o formě a obsahu, které by umožnily srovnání potenciálních korelací s výsledky žáků. V návaznosti na tuto kritiku se TALIS 2018 specificky zaměřuje na aktivity profesního rozvoje, které učitelé považují za efektivní, aby poskytl lepší příležitost porozumět charakteristikám těchto aktivit.

Zkušenosti s profesním rozvojem mohou motivovat, poskytovat informace či podpořit rozvoj vyučovacích postupů učitelů a jejich schopnost implementovat inovace ve vyučování a učení. Oblasti zájmu související s propojením profesního rozvoje a těchto pedagogických charakteristik zahrnují stimuly pro nové myšlenky a profesní experimentování, zahrnují dále i kontextuální faktory, které usnadňují, nebo naopak ztěžují pozitivní rozvoj vyučovacích postupů a schopnost inovací (Clarke & Hollingsworth, 2002). TALIS 2018 bude nově zjišťovat pohledy učitelů na tyto oblasti.

Analytický potenciál a indikátory

Klíčové výzkumné otázky související s tématem zpětné vazby učitelům a jejich rozvojem (nad rámec těch, které byly řešeny v TALIS 2013, OECD, 2014a) mohou zahrnovat následující:

- Jaké *formy* zpětné vazby jsou učitelům dostupné? Jaké *formy* zpětné vazby vnímají učitelé jako významné pro své vyučování a jiné aspekty jejich práce (např. pracovní spokojenost, motivaci, vnímanou profesní zdatnost, vyučovací postupy, školní klima)?
- Jaké *formy* profesního rozvoje mají podle učitelů dopad na jejich vyučování a jiné aspekty jejich práce (např. pracovní spokojenost a motivace, vnímaná profesní zdatnost, vyučovací postupy, školní klima)?
- Jaké souvislosti existují mezi zpětnou vazbou učitelům a jejich rozvojem? Vnímají učitelé zpětnou vazbu jako atribut efektivního profesního rozvoje? Stimuluje zpětná vazba další profesní růst učitelů?

- Jakými způsoby profesní rozvoj stimuluje a podporuje inovace ve vyučování a učení?

Tyto otázky se také vztahují k jiným tématům včetně následujících:

- *Profese učitele (profesní charakteristika):*
 - pracovní spokojenost a motivace (sebedůvěra, profesní reflexe a analýza);
 - vnímaná profesní zdatnost učitelů (sebedůvěra, profesní reflexe a analýza).
- *Vyučování a učení (učitelské postupy):*
 - vedení školy (pedagogické vedení, podpora, zdroje);
 - školní klima (komunita učících se žáků, podpora efektivního vyučování a učení);
 - profesní postupy učitelů (spolupráce);
 - vyučovací postupy učitelů (profesní experimentování, hlavní výstupy).

Souvislosti nejen mezi nabízenými otázkami a dalšími tématy TALIS 2018, ale také systémové, školní a učitelské charakteristiky mají vysokou politickou relevanci. Jak bylo poznamenáno již dříve, vztahy mezi kvalitou výuky a výsledky žáků jsou ve výzkumné literatuře dobře zdokumentovány, přičemž zpětná vazba učitelům a jejich rozvoj hrají ústřední roli jako prostředky pro dosahování kvality učení.

2.7.2 Téma: Subjektivně vnímaná profesní zdatnost učitele

Úvod

V současnosti se v oblasti vzdělávání učitelů a efektivity vyučování klade stále větší důraz na důležitost přesvědčení učitelů (Klassen et al., 2011; Klassen & Tze, 2014; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Za touto zvýšenou pozorností může stát více důvodů. Zaprvé, výzkumníci v oblasti vzdělávání, tvůrci vzdělávací politiky i učitelé se shodnou na tom, že vnímaná profesní zdatnost učitelů je důležitým atributem učitelů, který silně souvisí s pedagogickými postupy a kvalitou vyučování učitelů (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2013). Zadruhé, tyto vyučovací postupy následně korelují s výsledky žáků a jejich motivací, přičemž obojí je významné pro výstupy vzdělávání (Caprara et al., 2006; Muijs & Reynolds, 2002; Woolfolk Hoy & Davis, 2006). Zatřetí, učitelé vnímající svoji profesní zdatnost jako vysokou budou s menší pravděpodobností trpět vyhořením, což naznačuje důležitost tohoto konstruktů pro jejich spokojenost (Avanzi et al., 2013; Chesnut & Burley, 2015; Klusmann et al., 2008; Skaalvik & Skaalvik, 2010). V důsledku toho se pak profesní zdatnosti učitelů dostává větší pozornosti jak v národních, tak i mezinárodních evaluacích výsledků vzdělávání. Profesní zdatnost učitelů se jeví jako významný konstrukt s ohledem na vytváření prostředí podporujících efektivní vyučování a učení (OECD, 2009a).

Teoretická východiska

Bandura (1997) definoval na základě sociálně-kognitivních teorií přesvědčení o profesní zdatnosti jako individuální percepce vlastních schopností plánovat a realizovat specifické činnosti. Tyto percepce sestávají z osobních přesvědčení o tom, co *je* osoba *schopná* udělat, spíše než o tom, *co udělá* (Bong & Skaalvik, 2003). Tato přesvědčení proto ovlivňují cíle, činnosti a snahu dané osoby (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

V kontextu vzdělávání výzkumy jasně prokazují významný pozitivní vztah mezi vnímanou profesní zdatností žáka a jeho školními výsledky a chováním (Honicke & Broadbent, 2016; Pajares & Schunk, 2001; Schunk, 1989). Jak upozornil Bandura (1997), tato přesvědčení nejsou jen percepce vnějších faktorů a překážek, které mohou usnadnit nebo ztížit vykonávání určitých

činností, ale vztahují se k dané osobě (self-referent), tzn. jedná se o subjektivní evaluace vlastních schopností, i když jsou formovány a ovlivňovány vnějšími faktory (Usher & Pajares, 2008). I proto se vnímaná profesní zdatnost jednotlivců, kteří se nacházejí ve stejném prostředí nebo kontextu (jako např. škola, země nebo vzdělávací systém), může velmi lišit. Prostředí může také ovlivnit kolektivní přesvědčení o profesní zdatnosti, což vede k systematickým odlišnostem mezi skupinami (např. učitelé v různých zemích).

Vnímaná profesní zdatnost znamená přesvědčení, které učitelé mají o své schopnosti vykonávat určité činnosti, které ovlivňují vzdělávací výstupy jejich žáků, jako jsou školní výsledky, zájem a motivace (Klassen et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2010; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001). Tato přesvědčení jsou podle Tschannen-Moranové a Woolfolk Hoyové (2001) navázaná na konkrétní kontext a spojená s vyučovacími dovednostmi a úkoly. Různé postupy a různá prostředí pro vyučování proto mohou ústit v odlišná přesvědčení (Klassen et al., 2011; Malinen et al., 2013). Konceptualizace tohoto konstruktů zahrnuje prvky z teorie profesní zdatnosti, neboť existující výzkum dává do souvislosti vnímanou profesní zdatnost učitele a předpoklady pro zlepšování učení žáků (Caprara et al., 2006; Dellinger et al., 2008; Ho & Hau, 2004; Holzberger et al., 2013; O'Neill & Stephenson, 2011). Výzkum kvality vyučování, který definuje, operacionalizuje a užívá specifická kritéria pro evaluaci efektivity vyučovacích postupů, také informačně sytí tento konstrukt.

V souladu s předpokladem, že pedagogické postupy zahrnují několik aspektů, a tedy jsou multidimenzionální, nabídly Tschannen-Moranová a Woolfolk Hoyová (2001) vícedimenzionální rámec učitelů subjektivně vnímané zdatnosti ve vyučování. Jejich rámec rozlišuje tři klíčové faktory zdatnosti učitele: řízení třídy, vyučování a zapojení žáků (Klassen et al., 2011). *Zdatnost v řízení třídy* se vztahuje k přesvědčení učitelů o své schopnosti vytvořit dobré kázeňské prostředí podporující příležitosti k učení, tedy efektivně zvládat rušivé chování žáků (Brouwers & Tomic, 2000). *Zdatnost ve vyučování* se vztahuje k přesvědčení učitelů o tom, zda dokážou či nedokážou používat různé alternativní vyučovací postupy, strategie hodnocení a způsoby výkladu. Konečně *zdatnost v zapojení žáků* se týká přesvědčení učitelů o emoční kognitivní podpoře, kterou mohou poskytnout svým žákům, aby je tak motivovali k učení. Mnoho výzkumných nálezů potvrzuje validitu ukazatelů založených na tomto třífaktorovém rámci. Tento výzkum také identifikuje a diskutuje vztahy mezi profesní zdatností učitele a externími konstrukty, jako jsou pracovní spokojenost a pracovní zkušenosti učitelů, a zkoumá zobecnitelnost těchto vztahů napříč zeměmi a kulturami (Klassen et al., 2009; Pfitzner-Eden, Thiel, & Horsley, 2014; Scherer et al., 2016; Tschannen-Moran & Hoy, 2001; Vieluf, Kunter, & van de Vijver, 2013).

Hodnocení profesní zdatnosti učitelů v TALIS 2018 zahrnuje tři základní aspekty konstruktů (profesní zdatnost v řízení třídy, vyučování a zapojení žáků). Data TALIS 2018 by také měla umožnit studium trendů v těchto třech aspektech profesní zdatnosti učitelů, protože byly zahrnuty i v TALIS 2013. TALIS 2018 se také zabývá třemi dalšími koncepty souvisejícími s profesní zdatností, konkrétně inovacemi, rovností a diverzitou. Specificky se dotazníkové položky zahrnující tyto koncepty zaměřují na profesní zdatnost z hlediska a) podpory inovativnosti žáků a jejich mezipředmětových dovedností (např. kreativity, kritického myšlení a řešení problémů), b) užívání informačních a komunikačních technologií (ICT) pro podporu učení žáků a c) práce v heterogenních třídách. Zahrnutí těchto položek rozšiřuje existující rámec TALIS pro profesní zdatnost učitelů tak, aby zahrnul principy vzdělávání v 21. století.

Analytický potenciál a indikátory

Zahrnutí učitelské zdatnosti do TALIS 2018 nabízí příležitosti řešit několik výzkumných otázek zaměřujících se zejména na:

- míru, do jaké se učitelé cítí schopní vykonávat obecné vyučovací činnosti a specifickou výuku, aby podporovali mezipředmětové dovednosti;
- (vzájemné) vztahy mezi zdatností, pracovní spokojeností a dalšími relevantními výsledky učitelů (Skaalvik & Skaalvik, 2010);
- rozdíly v učitelské zdatnosti napříč kulturami, zeměmi a vzdělávacími systémy (Vieluf et al., 2013);
- vztahy mezi zdatností učitele a vyučovacími postupy (Holzberger, Philipp, & Kunter, 2014);
- individuální rozdíly ve zdatnosti učitelů s ohledem na jejich věk, vzdělání, pohlaví, školní prostředí a další faktory (Klassen & Chiu, 2010);
- dopad školního klimatu na inovace a zdatnost učitele v oblasti inovativních vyučovacích postupů (Michael, Hou, & Fan, 2011).

Identifikace vztahů mezi zdatností učitele a vyučovacími postupy může poskytnout východiska pro potenciální intervence směřující k posílení subjektivně vnímané zdatnosti učitelů. Některé výzkumné nálezy naznačují, že posilování zdatnosti učitelů může vést k vyšší úrovni reportované kvality vyučování (Holzberger et al., 2013). Tyto úvahy validují přímé (vzájemné) propojení mezi zdatností učitele, jeho pracovní spokojeností a jím reportovanými vyučovacími postupy.

Již bylo zmíněno, že profesní zdatnost učitele se také vztahuje ke konceptu inovací (např. profesní zdatnost v podpoře mezipředmětových dovedností žáků a využívání ICT pro podporu učení žáků), rovnosti a diverzity (např. zdatnost v heterogenních prostředích). Úvahy o profesní zdatnosti v rozmanitých prostředích jsou obzvláště důležité, protože tento indikátor může odhalit specifické potřeby v přípravě učitelů na vzdělávání v měnících se společnostech. TALIS 2018 proto zahrnuje také samostatnou škálu provizorně nazvanou „Profesní zdatnost učitele v multikulturních třídách“ (viz také výše téma „rovnost a diverzita“).

Celkově se TALIS 2018 zaměřuje na následující indikátory a dimenze zdatnosti učitele:

- Tři klíčové dimenze *profesní zdatnosti učitele* zahrnuté již v TALIS 2013 (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001):
 - řízení třídy;
 - zapojení žáků;
 - vyučování.
- *Profesní zdatnost učitele z hlediska:*
 - podpory mezipředmětových dovedností, jako jsou kreativita, kritické myšlení a řešení problémů;
 - využívání informačních a komunikačních technologií k podpoře učení žáků;
 - uspokojování potřeb žáků v multikulturních prostředích pro učení.

2.8 Témata vztahující se k profesním činnostem učitelů

Tato dílčí sekce představuje výzkumnou evidenci týkající se dvou nominovaných témat souvisejících s činnostmi učitelů. „Vyučovací postupy učitelů“ jsou v centru pozornosti jakéhokoliv výzkumu vyučování a učení, protože co učitelé dělají, má na výsledky učení žáků nejsilnější vliv (Hattie, 2009). Většina jiných faktorů ovlivňuje učení žáků zejména tak, že

ovlivňují vyučovací postupy učitelů, tedy ovlivňují učení žáků zprostředkovaně. „Profesní činnosti učitelů“ jsou také zajímavé, protože zahrnují vzájemné interakce učitelů i způsoby, jakými se snaží zajistit efektivnější učení žáků.

2.8.1 Téma: Vyučovací postupy učitelů

Úvod

Jak bylo poznamenáno výše, existují významné výzkumné nálezy o tom, že vyučovací postupy jsou nejlepším školním prediktorem učení žáků. Dotazníky TALIS 2018 rovněž zahrnují nové položky o vyučovacích postupech učitelů. Následující přehled literatury je teoretickou oporou pro sběr jak stávajících, tak i nových indikátorů.

Teoretická východiska

Vyučovací postupy učitelů zahrnují množství aspektů, z nichž některé (např. motivace se učit či dosavadní výsledky v předmětech jako matematika nebo mateřský jazyk) jsou velmi důležité pro vzdělávací výsledky žáků (Baumert et al., 2010; Creemers & Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Isac et al., 2015; Kunter et al., 2013; O'Dwyer, Wang, & Shields, 2015). Výzkum se následně zabývá těmito postupy jako indikátory toho, co je označováno jako *kvalita vyučování*.

Mnoho studií o vyučovacích postupech nebo kvalitě vyučování vychází z žáky přímo reportovaných aktivit ve třídě (Marsh et al., 2012), z pozorování ve třídě (Schlesinger & Jentsch, 2016) a sdělení učitelů (Wagner et al., 2016). Využívání subjektivních výpovědí učitelů pro měření kvality vyučování je obzvláště problematické, neboť jejich odpovědi jsou často ovlivněny sociální desirabilitou (Little, Goe, & Bell, 2009; van de Vijver & He, 2014). Tento problém měření často nastává, když jsou respondenti dotazováni pomocí Likertových škál (oscilujících mezi vysokou a nízkou mírou souhlasu), aby indikovali důležitost, kterou přikládají každému vyučovacímu postupu.

Aby se problému sociální desirability TALIS vyhnul, využívá pro odpovědi škálu frekvencí. Relevantní dotazníkové položky požadují po respondentech, aby uvedli, jak často dochází k určitému vyučovacímu postupu (např. kognitivní aktivace a názorný výklad) během vyučování v náhodně vybraných cílových nebo referenčních třídách. Tato volba odpovědních škál má nejméně dvě implikace. Zaprvé, subjektivní sdělení učitelů o vyučovacích postupech neodrážejí *kvalitu* jejich vyučování, ale *častost* jejich výskytu. Zadruhé, tato sdělení poskytují popis činností učitelů ve třídách, a jsou tedy také charakteristikou jednotlivých tříd. Nicméně TALIS užívá Likertovu škálu s kategoriemi míry souhlasu pro měření managementu třídy (což je komponenta pozitivního kázeňského klimatu), protože většina souvisejících postupů již odráží aspekty kvality vyučování.

Přestože se TALIS vztahuje k vyučovacím postupům, související ukazatele vycházejí z teorie a výzkumů zaměřených na kvalitu vyučování. Kvalita vyučování je v rámci oboru pedagogika pojímána různě, ale odborníci se shodnou na tom, že se jedná o multidimenzionální koncept (Fauth et al., 2014; Kane & Cantrell, 2010; Kunter & Voss, 2013; Wagner et al., 2013). Konkrétně zahrnují efektivní vyučovací postupy například řízení třídy, podporu ze strany učitele, jasnost výkladu a kognitivní aktivaci. Značné množství výzkumných nálezů dokládá dopad vyučovacích postupů na vzdělávací výsledky žáků a jejich pokrok, přičemž jedna studie (Rjosk et al., 2014) ukazuje, že přítomnost či absence těchto technik může dokonce posilovat či oslabovat vztahy mezi socioekonomickým statutem žáků a jejich výsledky učení.

Množství studií zjistilo, že *třídní management* významně přispívá k učení žáků a je silným prediktorem jejich výsledků (viz např. Baumert et al., 2010; Klusmann et al., 2008; van Tartwijk & Hamerness, 2011). Třídní management je často popisován jako činnosti učitele, které zajišťují dobré kázeňské klima a efektivní využívání času během vyučování (van Tartwijk

& 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.,

2015). TALIS 2018 proto zahrnuje domácí úkoly žáků jako samostatnou hodnoticí strategii ve třídách.

Během posledních dvou desetiletí se mnoho vzdělávacích systémů snažilo u žáků rozvíjet dovednosti potřebné pro 21. století. Dnes se pomoc žákům při rozvíjení sady znalostí a dovedností, které mohou být využity ve více oblastech, stala celosvětově jedním z hlavních cílů vzdělávání (Binkley et al., 2012; Bohle Carbonell et al., 2014). Usnadňování rozvoje znalostí a dovedností pro 21. století je pro učitele náročné (Dumont & Istance, 2010), avšak tento úkol ne nutně vyžaduje nové formy vyučovacích postupů a může být realizován i v rámci jednotlivých specifických disciplín (Greiff et al., 2014; Scherer & Beckmann, 2014; Schwichow et al., 2016). Nicméně současná potřeba učitelů, kteří by kompetentně přistupovali k řešení záležitostí spojených se spravedlivostí a diverzitou ve třídách, vyžaduje takové vyučovací postupy, které by byly přizpůsobeny rozdílům mezi žáky (Dumont & Istance, 2010).

TALIS 2013 hodnotil kvalitu vyučovacích postupů z hlediska managementu třídy a aspektů podpory ze strany učitelů. TALIS 2018 se zabývá managementem třídy a přidává dimenzi jasnosti vyučování a kognitivní aktivace. Toto rozšíření existujícího hodnocení posílí význam studie TALIS-PISA link, protože se PISA snaží hodnotit vnímání managementu třídy, podpory učitelů a kognitivní aktivace žáky (OECD, 2013b). Nadto pak s ohledem na téma „inovace, rovnost a diverzita“ posiluje TALIS 2018 hodnocení vyučovacích postupů tím, že se zaměřuje na „vyučovací postupy učitelů, které podporují mezipředmětové dovednosti žáků,“⁸ a „vyučovací postupy učitelů, které zohledňují rovnost a diverzitu ve třídách“.

Analytický potenciál a indikátory

Hodnocení vyučovacích postupů učitelů poskytuje základ pro zodpovězení výzkumných otázek týkajících se:

- vztahů mezi vyučovacími postupy a charakteristikami učitelů (např. jejich vzděláním);
- profilů vyučovacích postupů a potenciálních determinant na úrovni učitele;
- vztahů mezi tím, jak učitelé vnímají své vyučovací postupy, a relevantními ukazateli, jako je vnímaná profesní zdatnost nebo pracovní spokojenost;
- kulturních rozdílů ve vyučovacích postupech;
- profilů obecných vyučovacích postupů (tj. třídní management, kognitivní aktivace a jasnost vyučování) a specifických postupů, které u žáků podporují osvojování mezipředmětových dovedností a inovativnost.

Tento potenciál pro budoucí analýzy naznačuje, že lze propojit koncepty související s vyučovacími postupy s několika indikátory. Mezi ně patří profesní zdatnost učitelů (např. řízení třídy a podpora inovací a aspektů společných oběma tématům), školní klima (např. vyučovací postupy, které sytí školní studijní klima), pracovní spokojenost (např. řízení třídy jako potenciální determinanta pracovní spokojenosti) a inovace (např. vytváření inovativních vyučovacích postupů a/nebo podpora žákovských dovedností pro inovace).

Z politického hlediska je hodnocení vyučovacích postupů vysoce relevantní, protože poskytuje informace o aspektech kvality vyučování (Klieme et al., 2009). Nadto pak mohou informace o řízení třídy, kognitivní aktivaci a jasnosti vyučování pomoci odhalit specifické potřeby pro počáteční i další profesní vzdělávání učitelů.

Hodnocení vyučovacích postupů v TALIS 2018 bude i nadále založeno na subjektivních výpovědích učitelů.

⁸ Důkladná definice mezikurikulárních (cross-curricular) dovedností je zahrnuta v popisu tématu „inovace“.

Dimenze a indikátory týkající se vyučovacích postupů učitelů mohou být sumarizovány následovně:

- *Profil vyučovacích postupů s ohledem na dimenzi kvality vyučování* (Decristan et al., 2015; Fauth et al., 2014; Klieme et al., 2009):
 - řízení třídy indikované pozitivním kázeňským klimatem (podobně jako v TALIS 2008 a 2013);
 - jasnost vyučování;
 - kognitivní aktivace;
 - zpětná vazba žákům;
 - hodnoticí strategie;
 - čas hodiny strávený vyučováním a učením.
- *Profil vyučovacích postupů s ohledem na vzdělávání v 21. století*:
 - podpora mezipředmětových dovedností;
 - zohledňování rovnosti a rozmanitosti ve třídách.

2.8.2 Téma: Profesionální činnosti učitelů

Úvod

Zájem o „profesionální činnosti učitelů“ jako jedno z témat TALIS odráží komplexitu a mnohvrstevnatost učitelství jako profese. Téma obsahuje mnoho profesních aktivit, v nichž se učitelé angažují mimo samotnou třídu. Celkově vzato je toto téma spolu s tématem „vyučovací postupy učitelů“ centrem pedagogického jádra školního vzdělávání (viz dřívější diskuze ke koncepčnímu mapování témat v TALIS 2018, Obrázek 2). Druhy profesních činností zkoumaných v rámci tohoto tématu zahrnují spolupráci, účast na rozhodování (téma tvoří také součást tématu o záležitostech lidských zdrojů a vztahy s aktéry) a účast na vyučovacích aktivitách mimo učitelovu vlastní zemi (tj. akademická mobilita).

V souladu s politickou linií a obsahovým zaměřením definovaným Řídicím výborem šetření TALIS (v současnosti Řídicí rada TALIS) v květnu 2015 je v centru pozornosti v rámci tohoto tématu v TALIS 2018 spolupráce. Klíčová zjištění z TALIS 2013 poukázala na komplexní formy spolupráce, v nichž se učitelé angažují. Pohled učitelů na školní prostředí a zdroje, které jsou potřebné pro podporu hlubší spolupráce ve školách a také mezi školami a externími aktéry, jsou pro TALIS 2018 značně důležité, stejně jako míra, do jaké se shodují pohledy učitelů a ředitelů na spolupráci.

TALIS se také zajímá o zkoumání role spolupráce v profesním rozvoji učitelů a profesní experimentaci s pedagogickými inovacemi. Jak reportovali Jensen a Cooper (2015: 23), „... spolupráce může podpořit nové myšlenky a zpochybňovat ty existující, což může být velmi účinnou formou učení učitelů“. TALIS 2018 proto poskytuje nové podklady zaměřené na tyto oblasti. TALIS 2018 užívá indikátory TALIS 2013 ve vylepšené podobě, jejich opětovné využití by mělo umožnit srovnávání mezi oběma šetřeními.

Zapojení učitelů do rozhodovacích procesů ve škole je další oblastí zájmů v tomto tématu, přičemž indikátory TALIS 2013 se opětovně použijí v TALIS 2018, a to ve vylepšené podobě. Některé ze zemí účastnících se TALIS 2018 mají zájem lépe porozumět „novým“ důrazům kladeným na vedení učitelů ve škole (viz diskuze o tématu „vedení školy“ níže) a míře, do jaké existují synergie mezi pohledy učitelů a ředitelů na proces rozhodování ve školách. Země se

také zajímají o příležitosti pro transnacionální mobilitu učitelů a o identifikaci potenciálních souvislostí mezi akademickou mobilitou učitelů a dalším profesním rozvojem, spoluprací, vyučovacími postupy a inovacemi.

Teoretická východiska

Spolupráce je profesní činnost důležitá pro učitele stejně jako pro tvůrce vzdělávací politiky. Jak bylo poznamenáno v *Koncepčním rámci TALIS 2013* (OECD, 2013a, s. 36), výzkumy opakovaně ukazují, že spolupráce učitelů je obzvláště důležitá profesní činnost, protože hraje roli v různých složkách práce učitelů, včetně vyučovacích postupů, učení, rozhodování a spokojenosti, stejně jako ve školní kultuře (Desimone, 2009; Goddard, Goddard, & Tschannen-Moran, 2007; Timperley et al., 2007). Spolupráce může hrát roli při podpoře reflexe učitelů (Tse, 2007; Harris, 2002) a pomáhat učitelům rozvíjet účelnější znalosti (Erickson et al., 2005). Také může být cenná pro podporu změn ve vyučovacích postupech, protože podporuje profesní komunikaci a sdílení mezi učiteli (Garet et al., 2001).

Spolupráce je však složitý proces a výzkumníci a další aktéři jej mají tendenci bez empirické opory přeceňovat. Little (1990, s. 508) varoval před zjednodušujícími interpretacemi spolupráce a argumentoval, že „předpokládaná spojitost mezi zvýšeným kontaktem mezi kolegy a změnami orientovanými na zlepšení se nezdá být opodstatněná“. Jiní výzkumníci zdůraznili vzájemné vztahy spolupráce a kolegiality. Podle Kelchtermanse (2006, s. 220–221) tyto pojmy nejsou shodné – zatímco „spolupráce je popisný termín s odkazem na kooperativní činnosti, kolegialita odkazuje na kvalitu vztahů mezi zaměstnanci ve škole“. Spolupráce probíhá v různých formách, včetně formálních příležitostí a stejně hodnotné neformální a dobrovolné spolupráce pramenící ze situací nebo výzev, které samotní učitelé společně cítí potřebu řešit. Nicméně ne všechny činnosti spolupráce jsou prospěšné práce učitelů.

TALIS 2013 se učitelů dotazoval na četnost jejich zapojení do různých typů spolupráce. Žádná z otázek se však konkrétně nezaměřovala na vliv spolupráce učitelů na to, jak aktivity spolupráce podporují nebo ztěžují profesní práci učitelů a jak společné aktivity formují postoje učitelů k jejich profesní práci. Jak poznamenal Kelchtermans (2006, s. 224): „Pro správné porozumění a zhodnocení (ocenění) spolupráce a kolegiality více musí člověk a) rozlišovat mezi různými formami spolupráce učitelů, b) vyvíjet vyváženější pohled na hodnotu spolupráce učitelů a autonomie a c) zohlednit obsah nebo program spolupráce učitelů (spolupráce za co?).“

Několik výzkumníků se snažilo vytvořit vyváženější pohled na hodnotu spolupráce učitelů a autonomie učitelů. Z jejich zjištění lze zmínit několik klíčových myšlenek. Zaprvé, autonomie může mít různé formy a ve školách slouží různým účelům. Hargreaves (1993) například popsal tři typy autonomie – omezenou, strategickou a volitelnou; Clemente a Vanderberghe (2000) popsali čtvrtý typ – připisovanou. Zadruhé, autonomie a kolegialita mohou být koncepčně a empiricky spojeny s odborným učením učitelů. Podle Clemente a Vanderberghe (2000) rovnováha mezi autonomií a spoluprací silně ovlivňuje příležitosti učitelů učení ve školách a rozsah, v němž jsou učitelé schopni realizovat to, co se naučili. Za třetí, autonomie je pro učitele důležitá. Jak zjistili Firestone a Pennell (1993), samostatnost je ústředním bodem vnitřní motivace učitelů. Tito dva výzkumní pracovníci rovněž uvedli, že snížení autonomie učitelů může vést k tomu, že se učitelé stanou nespokojení s učitelstvím. Za čtvrté, ne každá spolupráce má vzdělávací hodnotu. Hargreaves (1994) popsal typ spolupráce, která nepřispívá k rozvoji profesionality učitelů, neboť je vytvořena uměle. Pro Kelchtermanse (2006) se zdá, že silná rovnováha mezi autonomií a spoluprací představuje nejslibnější cestu k dosažení cílů profesního rozvoje učitelů a zlepšení školy. TALIS 2018 proto zkoumá podmínky ve školách, které umožňují jak individualismus, tak spolupráci. Jiné oblasti doporučené pro další posouzení v programu TALIS 2018 zahrnují zaměření na podmínky, za kterých může (účinně) docházet k spolupráci, dále na formy spolupráce, které mohou ovlivnit vyučovací postupy a učení

studentů (např. spolupráce, při které učitelé spolu viditelně hovoří o vyučování), a rozdíl mezi spoluprací a kooperací. Jak uvádí Kelchtermans (2006, s. 222): „Spolupráce učitelů není novinka, ale za posledních 25 let se její zaměření a ambice výrazně posunuly. První optimistické požadavky a naděje vyvážily empirické doklady. V poslední době se často diskutuje o koncepcích spolupráce učitelů a kolegiality v rámci myšlenky „profesních učebních komunit“ nebo „společenství praxe“ (viz např. Bolam et al., 2005).“ Spolupráce a kolegialita jako součást odborné profesní vzdělávací komunity a společenství praxe by také mohly být užitečně zohledněny v TALIS 2018.

Účast učitelů na rozhodovacích procesech ve školách je další oblastí zájmu TALIS 2018. Jak bylo uvedeno v diskusi o tématu vedení školy, vývoj v oblasti pedagogického vedení vedl ve školách k většímu důrazu na distribuované vedení a vedení učiteli. Rostoucí zájem o využívání vedoucího potenciálu učitelů obecně znamená širší řídicí struktury ve školách, což umožňuje učitelům větší zapojení do oblastí, jako je zlepšení školy, didaktické aspekty výuky, školní vize a školní cíle. Nový materiál relevantní pro vedení učitelů obsažený v programu TALIS 2018 shromažďuje informace o perspektivách učitelů pro jejich zapojení do rozhodování ve škole a umožňuje pozdější srovnání s názory ředitelů v této oblasti.

Zvláštní oblast zájmu pro některé zúčastněné země se týká příležitostí, které mají učitelé s ohledem na akademickou mobilitu. Definice akademické mobility používané v TALIS 2018 se týká doby studia, výuky a/nebo výzkumu v jiné zemi, než je země, v níž učitel trvale pobývá; má omezenou dobu trvání a předpokládá, že se učitel na konci stanoveného období do své země vrátí. Tyto příležitosti nezahrnují migraci z jedné země do druhé a učitelé je zpravidla využívají prostřednictvím výměnných programů zřízených pro tento účel nebo si je zajišťují individuálně. Zájem o akademickou mobilitu učitelů je v některých zemích silný kvůli svým (subjektivně vnímaným) výhodám, zejména pokud jde o učení učitelů a kvalitu výuky, ale také o profesní charakteristiky učitelů, jako je spokojenost s prací, motivace k práci a sebeúcta. Otázky TALIS 2018 týkající se účelu a trvání akademické mobility učitelů, které zamýšlíme zahrnout do programu TALIS 2018, umožňují prověřit vazby mezi těmito příležitostmi a následujícími oblastmi: další profesní rozvoj, spolupráce, výukové postupy, inovace ve vyučování a učení, pracovní spokojenost a motivace a subjektivně vnímaná profesní zdatnost.

Analytický potenciál a indikátory

Kromě klíčových výzkumných otázek zahrnutých již v šetření TALIS 2013 (týkajících se profesních postupů učitelů) jsou typy otázek, na které může být hledána odpověď pomocí dat TALIS 2018 s ohledem na výše zmíněné změny, následující:

- Co učitelé a ředitelé vnímají jako podmínky pro efektivní spolupráci (s ohledem na rovnováhu v míře autonomie)?
- Jaké formy spolupráce ovlivňují podle učitelů jejich vyučovací postupy a učení žáků?
- Jaké souvislosti existují mezi spoluprací a rozvojem? Vnímají učitelé spolupráci jako rys efektivního profesního rozvoje? Stimuluje spolupráce k dalšímu profesnímu rozvoji?
- Jakými způsoby spolupráce stimuluje a podporuje inovace ve vyučování?
- Jakou by podle učitelů a ředitelů měli učitelé hrát roli při rozhodování ve škole?
- Jakou roli by podle učitelů a ředitelů měli učitelé hrát při řízení školy?
- Jakými způsoby stimuluje a podporuje akademická mobilita učení učitelů a kvalitu vyučování (např. při rozvoji učitelů, ve vyučovacích postupech, inovacích) a další

aspekty profesních činností učitelů (např. pracovní spokojenost, profesní zdatnost učitelů)?

Tyto otázky jsou relevantní i pro další témata TALIS 2018 včetně následujících:

- *Učitelská profese (profesní charakteristiky):*
 - pracovní spokojenost učitelů a motivace (sebedůvěra, profesní reflexe a analýza);
 - zpětná vazba učitelům a jejich rozvoj (role spolupráce);
 - vnímaná profesní zdatnost učitelů (sebedůvěra, profesní reflexe a analýza).
- *Vyučování a učení (pedagogické charakteristiky):*
 - řízení školy (pedagogické řízení, podpora, zdroje);
 - školní klima (učící se komunita, podpora efektivního vyučování a učení);
 - inovace (profesní rozvoj, profesní experimentování, spolupráce);
 - vyučovací postupy učitelů (profesní experimentování, odpovídající výsledky).

Nabízené otázky a jejich propojení na další témata TALIS 2018, stejně jako systémové, školní a učitelské charakteristiky, mají vysokou politickou relevanci. Jak jsme již uvedli výše, profesní činnosti učitelů společně s vyučovacími postupy jsou v centru pozornosti TALIS 2018. Můžeme také přemýšlet o tomto duálním konstruktu jako o něčem, co je formováno a samo formuje různé oblasti profesních charakteristik učitelů.

2.9 Témata na průsečíku jiných témat relevantní na institucionální i učitelské úrovni

Tato dílčí část se zabývá dvěma tématy, která vyplynula z procesu plánování TALIS 2018, a sice „inovacemi“ a „kulturní diverzitou“. Tato témata byla průřezová nejen proto, že zahrnovala prvky a koncepty, které se překrývaly s jinými tématy (zejména školním klimatem a vyučovacími postupy učitelů), ale také proto, že zahrnovaly jak učitelskou, tak institucionální úroveň. Řídící rada TALIS považuje tato témata za dostatečně důležitá na to, aby byla rozvíjena jako samostatná témata – a ne jen jako určité aspekty v rámci jiných témat.

2.9.1 Téma: Inovace

Úvod

Rychle se měnící společnosti, ekonomiky a technologie vedly k častému volání po inovacích v oblasti vzdělávání. Mezinárodní summit učitelské profese v roce 2015 zahrnul inovace podporující učební prostředí 21. století jako jednu ze tří položek na seznam zásadních kritérií, které musí být splněny, aby mohl být vzdělávací systém úspěšný. Jak definovat inovace ale dosud není zcela jasné. Zpráva TALIS publikovaná v roce 2012 je definovala jako „nové myšlenky nebo další rozvoj existujícího produktu, procesu nebo metody, která je aplikována ve specifickém kontextu se záměrem vytvořit přidanou hodnotu“ (Vieluf et al., 2012: 39). Autoři zprávy poukázali na to, že spíše než radikální změny je častější postupná adaptace existujících praktik.

Teoretická východiska

Literatura zabývající se inovacemi ve vzdělávání řeší tuto záležitost nejméně ze tří pohledů. První se týká inovativních vyučovacích postupů, které podporují osvojování

mezipředmětových dovedností žáky. Kromě již zavedených gramotností (např. čtenářské a matematické) potřebuje dnešní generace žáků širší a složitější dovednosti, mají-li mít rovné šance na úspěch v moderních společnostech a rychle se měnících globálních pracovních trzích. Tyto dovednosti se vztahují ke způsobům práce, pracovním nástrojům a aspektům života v 21. století (Binkley et al., 2012). Kreativita, inovace, řešení problémů, kritické myšlení a digitální gramotnost jsou v tomto kontextu zmiňovány nejčastěji, ale existují i jiné dovednosti (OECD, 2015c). Některé z nich byly pro jednotlivce významné již po staletí, zatímco jiné se objevily nově jako důsledek nedávných společenských změn a technologického pokroku (Greiff, Niepel, & Wüstenberg, 2015).

Pokud mají učitelé vycházet vstříc společenské poptávce po rozvoji těchto dovedností u svých žáků, měli by být připraveni tyto dovednosti umět ve vzdělávání rozvíjet. Kvůli integraci digitálních technologií do současné praxe je toto téma v tomto kontextu často zmiňováno (Dumont, Istance, & Benavides, 2010), čímž se jako užitečné jeví propojení TALIS 2018 na studie prováděné Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) o implementaci počítačových a informačních technologií ve vzdělávání.

Integrace digitálních technologií v praxi má afektivně-motivační předpoklad, tj. pozitivní přístup k technologiím a technologickým inovacím. Učitelé s tímto typem pozitivního postoje budou s větší pravděpodobností integrovat digitální technologie do svého vyučování (Teo, 2011) a podstupovat riziko (budou inovativní) při využívání těchto technologií (Yi, Fiedler, & Park, 2006). Koncept inovací ve vyučovacích postupech je oborově specifickou verzí obecnějšího konceptu inovativnosti učitelů (viz níže diskuze ke třetí perspektivě). Aplikace inovativních vyučovacích postupů, které překračují hranice jednotlivých předmětů a podporují interdisciplinární přístupy, spolupráci mezi žáky a badatelsky orientované učení, je v tomto kontextu dalším relevantním tématem (OECD, 2013a).

Druhý pohled ve vztahu k inovacím se týká obecného využívání inovativních postupů učitelů jako hlavních aktérů vyučovacího procesu. Pro Rogerse (2003) jsou inovativní postupy na straně učitele bezpodmínečným předpokladem pro změny ve vzdělávacích systémech. Rogers navrhuje, že učitelé by mohli být zařazeni do pěti motivačních skupin podle toho, ve kterém okamžiku učitel inovaci začal využívat. Těchto pět kategorií nazval jako inovátoři, časní osvojitelé, časná většina, pozdní většina a opozdilci. Pokud nejsou učitelé ochotní otevřít se novým zkušenostem, nejsou vůči nim vnímaví a nejsou schopni zvládat nejistotu, která velmi často změny doprovází, budou přijímat inovace jen s malou pravděpodobností, částečně proto, že je považují za narušení třídní rutiny.

Až dosud se snahy hodnotit inovativnost učitelů zakládaly na jejich subjektivních výpovědích. Jedním z relevantních nástrojů je v tomto ohledu Individuální škála inovativnosti navržená Hurtem, Josephovou a Cookem (1977). Vykazuje dobré psychometrické vlastnosti (Pallister & Foxall, 1998; Simonson, 2000) a byla využita v mnoha zemích (viz např. Celik, 2013). Škála měří obecnou inovativnost jednotlivců pomocí 20 položek, které reflektují subkonstrukty inovativnosti, jako je ochota podstupovat riziko, rezistence vůči změnám a hlavní stanovisko. Přestože je užití sebehodnocení často kontroverzní, představuje efektivní ukazatele, které poskytují dostatečný stupeň reliability i validity s ohledem na inovativnost (viz odkazy výše).

Otevřenost a extroverze jsou odrazem plasticity, osobnostního rysu, který podporuje přizpůsobení se měnícímu se prostředí a je nutným předpokladem inovativnosti (DeYoung, Peterson & Higgins, 2002). Hanfstinglová a Mayr (2007) shrnuli aktuální stav výzkumu těchto rysů a zjistili, že oba významně souvisejí s pedagogickým výkonem učitelů vnímaném jak jimi samotnými, tak i hodnocenými žáky. Souvislosti také existují mezi těmito vlastnostmi učitelů a jejich subjektivně vnímanou profesní zdatností. Tschannen-Moranová a Woolfolk Hoyová (2001) zjistily, že učitelé v jejich výzkumu s vysokou profesní zdatností byli

otevřenější k novým zkušenostem a byli také ochotnější implementovat inovace v porovnání s učiteli s nižší vnímanou profesní zdatností. Další charakteristiky vyplývají z výzkumné literatury, týkají se otevřenosti a extravertze a vztahují se k vyhledávání novinek, které hrají významnou roli v počátečních fázích zavádění nových produktů (Manning, Bearden & Madden, 1995; Schweizer, 2006), a vyhledávání rozmanitosti, aby došlo ke snížení nudy nebo změně tempa (Fishbach, Ratner & Zhang, 2011; Steenkamp & Baumgartner, 1992).

Obecná orientace učitelů na inovace chápána jako rys osobnosti daného jednotlivce tak hraje důležitou roli pro snazší zahrnutí inovací do jeho či jejího vyučování a vyučovacích postupů. Záměrem TALIS 2018 je zkombinovat psychologickou a sociologickou rovinu pohledu na inovativnost učitelů. Je potřeba mít na paměti, že zatímco má tato perspektiva individuální (kognitivní) komponentu, kterou lze zjišťovat pomocí škály učitelské inovativnosti, má také organizační komponentu, která odráží sdílené vnímání inovativnosti skupiny (Anderson & West, 1998), v případě TALIS jde o skupinu učitelů ve škole.

Ve školách tendují učitelé ke vzájemným interakcím relativně málo často, ačkoli jsou ve stejném školním prostředí, sdílejí stejný cíl (podporovat pokrok ve schopnostech žáků) a jsou vystaveni podobným socializačním procesům. Nicméně jak zjistili Anderson a West (1998), když učitelé ve škole vzájemně interagují a sdílejí své zkušenosti, s větší pravděpodobností než učitelé, kteří takto nejednají, si vytvoří sdílené přesvědčení například o tom, jak reagovat na změny. Nástroj nazvaný Inventář týmového klimatu zachycuje tuto stránku inovativnosti jako individuální spíše než jako kolektivní charakteristiku. Inventář zdůrazňuje povahu organizace jako otevřeného systému namísto klasické byrokracie (Patterson et al., 2005). Následně je škola charakterizovaná jako otevřený systém náchylnější k zaujetí flexibilního přístupu ke změnám a inovacím. Je také pravděpodobnější, že bude více motivovat, zavádět a podporovat implementaci nových myšlenek a inovativních přístupů.

Třetí na literatuře založený pohled na inovace se týká školních kontextů, které jsou otevřeny inovacím. Učitelé pracují v organizačním kontextu, který zprostředkovává nebo zmírňuje vliv jejich kognitivních a nekognitivních osobnostních vlastností na jejich výkonnost a spokojenost. Užitečný je v tomto případě model Job Demands-Resources neboli JD-R model vyvinutý Bakkerem a Demeroutiovou (2007). V kontextu porozumění nabízeného tímto modelem znamenají zdroje pro práci takové školní podmínky, které zmírňují potenciálně negativní efekty na výkon učitelů ve třídách a zdraví na jedné straně, na straně druhé pak posilují jejich pracovní motivaci a spokojenost (Bakker, 2011). Typické překážky, které zabraňují inovacím, jsou nedostatek času a potřeby infrastruktury (Andrews, 2007). Vedení školy realizované řediteli může hrát důležitou roli z hlediska vytváření kultury inovací ve školách, ale také z hlediska odstraňování překážek bránících inovacím.

Kromě k inovacím přátelskému školnímu klimatu jsou důležitými předpoklady pro inovace také určité systémové charakteristiky, protože jejich existence školám usnadňuje adaptovat se na rychlý rozvoj. Jedna z nich je dokumentována ve zprávě TALIS o pedagogických inovacích (Vieluf et al., 2012). Autoři zprávy poukazují na význam profesních učících se komunit, protože ty konstantně poskytují zpětnou vazbu učitelům, čímž podporují postupné změny a pozitivně ovlivňují kvalitu vyučování a výsledky žáků (Bolam et al., 2005; Louis & Marks, 1998).

Analytický potenciál a indikátory

Koncept inovací je v TALIS 2018 zahrnut v různých tématech. V důsledku toho obsahuje aktuální cyklus indikátory vztahující se k těmto tématům. Jako první pokus zachytit výše uvedené náhledy na inovace užívá TALIS 2018 dvě perspektivy, které zahrnují šest indikátorů.

- *Inovativní vyučovací postupy:*

- připravenost učitelů podporovat inovativní vzdělávací výsledky, jako jsou kreativita, kritické myšlení a řešení problémů (tj. mezipředmětové dovednosti);
 - integrace informačních a komunikačních technologií ve vyučování;
 - individuální inovativnost (úroveň učitele);
 - obecná inovativnost a otevřenost vůči inovacím ve vyučování.
- *Školní klima pro inovace (úroveň učitele a ředitele):*
 - školní klima pro inovativnost na organizační úrovni;
 - školní klima pro inovativnost s ohledem na profesní učitelské (se) komunity (tj. učitelské sbory).

Pro sběr informací o školním klimatu pro inovativnost užívá TALIS 2018 adaptovanou verzi Inventáře týmového klimatu (Patterson et al., 2005). Ředitelé jsou dotazováni na organizační inovativnost, protože učitelé jsou jen zřídka zapojeni do rozhodování o větším množství organizačních záležitostí.

Můžeme ještě poznamenat, že vyučovací postupy zaměřené na podporu inovativních vzdělávacích výsledků (dovednosti pro 21. století) se liší od inovativních vyučovacích postupů. Zatímco cílem prvního je orientace na inovativnost výsledků, inovativní vyučovací postupy zdůrazňují inovace z hlediska inovativních metod užívaných k vyučování daných dovedností (orientace na procesy).

2.9.2 Téma: Rovnost a diverzita

Úvod

Zázemí žáků je z hlediska kulturního, socioekonomického či z hlediska pohlaví velmi rozmanité. Míra této diverzity v kulturním a socioekonomickém zázemí se liší napříč vzdělávacími systémy i školami. Některé systémy a školy jsou z hlediska diverzity vcelku homogenní, zatímco jiné jsou spíše heterogenní. Mnoho vzdělávacích systémů a škol vyvinulo strategie a přístupy pro efektivní vyučování a učení v prostředí rozmanitosti. TALIS 2018 se ptá ředitelů škol a učitelů na přístupy k vyučování a učení v jejich školách, které reagují na kulturní, socioekonomické a genderové rozdíly mezi žáky.

Záležitosti týkající se školních politik a vyučovacích přístupů v rozmanitých kulturních prostředích se staly každodenní realitou, a to zejména v Evropě. Kulturní diverzita je rysem mnoha evropských zemí, přičemž k ní výrazně přispívá migrace. V roce 2015 během setkání Řídící rady TALIS zdůraznila Evropská komise kulturní diverzitu jako téma vyžadující pozornost v koncepčním rámci a dotaznících TALIS 2018. Nedávný masivní příliv uprchlíků do zemí západní Evropy posunul kulturní diverzitu ještě výše na žebříčku priorit vzdělávacích politik některých zemí.

Každý zdroj diverzity, kterým se TALIS 2018 zabývá (tj. kulturní, socioekonomická a genderová diverzita), má dlouhou historii ve vzdělávací politice a praxi, přičemž mnoho školských vzdělávacích systémů přijalo programy, které představují reakci na různost v každé z těchto oblastí. Tyto oblasti jsou také zdrojem pokračujícího zájmu ve velkých mezinárodních šetřeních výsledků vzdělávání. Například šetření PISA organizované OECD po nějakou dobu využívalo informace získané prostřednictvím žákovských, učitelských a školních dotazníků, aby hodnotilo reakce a dopad rozmanitosti žáků. PISA se také zabývala záležitostmi rovnosti ve výsledcích (equity in outcomes) u žáků z různých socioekonomických, stejně jako kulturních prostředí (OECD, 2015b).

Nedávná zpráva OECD nazvaná *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration* (OECD, 2015b) využívala data PISA, aby zkoumala, jak světové vzdělávací systémy zvládají integrovat různé žakovské populace, zejména ty s žáky imigranty, ve svých školách. PISA 2018 plánuje pokračovat ve sledování tohoto tématu, a dokonce na něj klade i větší důraz. To nabízí možnosti harmonizace mezi sběrem dat TALIS a PISA a analyzováním informací o vzdělávacích politikách a praxi vztahující se ke kulturní diverzitě.

Otázky spravedlivosti a diverzity se prolínají mnoha existujícími tématy. Jejich důkladné prozkoumání nicméně vyžaduje zahrnutí specifických otázek o školních politikách, praxi a přístupech k vyučování. Z toho důvodu považuje TALIS 2018 spravedlivost a diverzitu spíše za samostatné než průřezové téma.

Teoretická východiska

Jak již bylo poznamenáno, TALIS 2018 se zabývá spravedlivostí a rozmanitostí v kontextech kulturního a socioekonomického zázemí žáků a z hlediska jejich pohlaví. V zájmu harmonizace s šetřením PISA 2018 se TALIS 2018 zaměřuje zejména na kulturní zázemí.

Škola a vzdělávací politiky a praxe týkající se *kulturní diverzity* jsou pro imigranty důležité (Banks & Banks, 2009). Studie PISA ukazují, že rozdíly ve vzdělávacích systémech mohou ovlivnit výsledky žáků imigrantů (OECD, 2006, 2010, 2012). Podle dat PISA je čtenářská gramotnost žáků imigrantů vyšší v zemích, které mají inkluzivnější imigrační politiku v porovnání se zeměmi s méně inkluzivní politikou (Arikan, van de Vijver, & Yagmur, 2016). Vyšší podíly imigrantů v zemích s inkluzivnějšími imigračními politikami užívají majoritní jazyk v porovnání se zeměmi s politikami více orientovanými na asimilaci, jako je například Francie (Yagmur & van de Vijver, 2012).

Dominantní paradigma ve studiích kulturní diverzity je odvozeno z práce Elyové a Thomase (2001). Identifikovali dvě hlavní perspektivy v politikách kulturní diverzity. První perspektiva je často nazývána *spravedlivost* (equity) a zdůrazňuje podporu rovnosti, inkluze a oceňuje diverzitu. Z hlediska politiky pohlíží na všechny žáky ve třídě jako na rovnocenné, vyhýbá se diskriminaci a přistupuje férově ke všem žákům (Schachner, 2014). Na úrovni školy se tato politika často podobá „barvoslepému“ přístupu k rozmanitosti, kde je primárním cílem vytvořit a udržovat homogenitu. Tato homogenita se často implicitně vztahuje k dominantní kultuře země a tenduje k asimilaci (Plaut, Thomas, & Goren, 2009). Existují empirické důkazy, že taková politika pomáhá žákům z imigrantských rodin přizpůsobit se změněným okolnostem (Schachner, 2014).

Principem druhé perspektivy nazvané *multikulturalismus* je, že diverzita vytváří zdroje, které mohou obohatit školu a podpořit znalosti a respekt k jiným kulturám. Tento přístup uznává vnější projevy rozmanitosti. Diverzita je z tohoto pohledu zdrojem, který může vést k větší obeznamování s jinými kulturami, větší otevřenosti jiným kulturám a zlepšování mezikulturních dovedností. Ukázalo se, že multikulturní politiky podporují motivaci žáků a sounáležitost se školou (Schachner, 2014). Přestože se mohou tyto dva politické přístupy k spravedlivosti a multikulturalismu jevit jako odlišné, empirické studie ukazují, že školy často kombinují jednotlivé prvky obou (Schachner, 2014; Schachner et al. 2016).

Zaměření vzdělávací politiky, praxe a výzkumu s ohledem na *socioekonomické zázemí* bylo soustředěno na poskytování příležitostí ku učení ve snaze minimalizovat dobře zdokumentovanou souvislost mezi socioekonomickým statutem a vzdělávacími výsledky (OECD, 2013b; Sirin, 2005). Srovnávací analýzy výsledků vzdělávání přispěly k úvahám o efektu socioekonomického zázemí na výsledky vzdělávání zjištěním, že vztah mezi socioekonomickým zázemím žáka a jeho výsledky má různou míru těsnosti. Toto zjištění vedlo ke zvýšenému zájmu o politiky a praxi související právě s těmito odlišnostmi (Alegre & Ferrer,

2010; Nilsen et al., 2016). V tomto ohledu je zvláštní pozornost věnována tomu, co dělají školy s vysokou koncentrací žáků s nízkým socioekonomickým statutem. V mnoha zemích nyní v těchto školách fungují zvláštní programy nebo jsou školy dotovány dodatečnými prostředky s cílem zmírnit nerovnosti ve výsledcích. V několika případech pak politika i praxe uznaly aspekty kultury v komunitách, které tyto školy navštěvují.

Témata vztahující se k *genderu* zahrnují vzdělávací politiky a praxi podobnou těm, které byly identifikovány ve vztahu ke kulturní diverzitě. Mnoho zemí má dlouhou tradici politik a praxe, které podporují rovnost vzdělávacích příležitostí pro dívky i chlapce (Voyer & Voyer, 2014). Zvláštní důraz byl kladen na rozdíly mezi pohlavími ve výsledcích v matematice a přírodních vědách, kde chlapci tradičně dosahují lepších výsledků než děvčata. Mezinárodní studie ukazují, že míra, do jaké se výsledky chlapců a dívek v těchto předmětech liší, se v čase v rámci zemí mění. Například rozdíly ve výsledcích v matematice se zmenšily, přestože jsou chlapci pro matematiku motivovanější (Else-Quest, Hyde, & Linn, 2010). Některé z těchto rozdílů a posunů v čase se zdají být spojeny s měnicími se důrazy vzdělávací politiky a praxe, jako je rovnost v zapojení chlapců a dívek do vzdělávání (Else-Quest et al., 2010). Zároveň se mnoho vzdělávacích systémů a konkrétních postupů ve školách (včetně těch, které se týkají kurikula) také snaží zajistit, aby byly zohledněny rozdíly v zájmech žáků a jejich aspiracích.

Analytický potenciál a indikátory

TALIS poskytuje příležitost srovnávat postupy a politiky související s aspekty rovnosti a rozmanitosti napříč školami a napříč zeměmi. Při řešení kulturní diverzity se otázky TALIS zaměřují na schopnost učitelů reagovat na rozmanitost v kulturním zázemí žáků a školních přístupech ke kulturní diverzitě. Položky TALIS o kulturní diverzitě jsou částečně odvozeny z prací Schachnerové (2014). V souladu s tématem diverzity se otázek rovnosti týkají zejména položky TALIS 2018 o pohlaví a socioekonomickém statusu.

2.10 Informace o zázemí učitelů, ředitelů a škol

Proces administrace dotazníků zjišťujících klíčové informace o zázemí učitelů, ředitelů a škol v TALIS 2018 bude totožný jako v TALIS 2013. Učitelské dotazníky žádají učitele o sdělení informací týkajících se jich samotných (např. pohlaví, věk, zaměstnanecký status, pracovní zkušenosti, počáteční vzdělávání učitelů a obor), stejně jako charakteristik jejich tříd (např. složení žáků třídy). Ředitelský dotazník TALIS 2018 se dotazuje ředitelů na klíčové otázky související s jejich osobou včetně jejich vzdělání a zkušeností ze škol. Ředitelský dotazník se rovněž ptá ředitelů na charakteristiku jejich školy (např. umístění, velikost školy, typ školy, model financování, složení žáků). V analýzách je pro kontext důležité mít přístup k těmto informacím týkajícím se osob, tříd a škol a pracovních podmínek, které z pohledu učitelů umožňují efektivní vykonávání jejich role.

Informace o zázemí by rovněž měly odhalit základní charakteristiky, které jsou pravděpodobně zajímavé ve vztahu k jiným indikátorům. Tato informace může být také cenná jen z důvodů čiré deskripce škol a systémů a pro získání porozumění kontextům, v jejichž rámci jsou data o tématech a indikátorech TALIS interpretována.

2.10.1 Zázemí učitelů

Úvod

Schopnost popsat a srovnávat složení učitelských sborů napříč zeměmi záleží na dostupnosti informací o zázemí učitelů ve smyslu jejich věku, pohlaví, zaměstnaneckém statusu a pracovních zkušeností. Tato informace je také důležitá pro kohokoliv, kdo provádí komplexní

analýzy předpokladů pro výsledky, jako je vnímaná profesní zdatnost učitelů nebo pracovní spokojenost.

Teoretická východiska

Je všeobecně přijímaným faktem, že učitelé mají na kvalitu výuky a výsledky žáků silný vliv (Hattie, 2009; Kyriakides, Christoforou, & Charalambous, 2013). Variabilita v zázemí učitelů v rámci země je obecně vysoká a zpravidla reflektuje velké rozdíly v profesních profilech učitelů. Je obecně přijímáno, že tyto charakteristiky ovlivňují výsledky žáků spíše prostřednictvím předávaných efektů (např. postupy učitelů), než aby měly přímý dopad. Protože je komparace trendů v čase významným cílem TALIS 2018, snažíme se zachovat co nejvíce položek totožných s položkami užitými v cyklu TALIS 2013. Nicméně aktuální stav poznání a zájem o hlubší informace, stejně jako harmonizace s šetřením PISA 2018, může vyžadovat jiné či dodatečné položky. V zájmu konzistence tak můžeme zvažovat určité uvedení do souladu ve věci pořadí položek a kategorií jejich odpovědí napříč TALIS a PISA.

Analytický potenciál a indikátory

TALIS 2018 zahrnuje následující indikátory týkající se charakteristik učitelů:

- pohlaví, věk, jazyk;
- zaměstnanecký status;
- plný či zkrácený pracovní úvazek;
- úvazky v jiných školách;
- zkušenosti (jako učitelé a v jiné práci).

2.10.2 Školní a třídní kontext

Úvod

Několik aspektů kontextů školy a třídy napomáhá porozumět podmínkám, ve kterých probíhá vyučování a učení. Kontextuální data o školách a třídách poskytují důležité informace pro kohokoliv, kdo se pokouší interpretovat data o práci a pracovních podmínkách učitelů. Tato kontextuální data jsou zajímavá také proto, že souvisejí s jinými indikátory a že poskytují čistě deskriptivní informace o školách a vzdělávacích systémech.

Teoretická východiska

Nemalé množství výzkumných nálezů se týká dopadu školního a třídního kontextu (konceptualizovaného buď jako sociální složení školy a třídy, nebo jako charakteristika socioekonomických podmínek lokality, v níž škola pracuje) a charakteristik školy na výsledky žáků. Pokračuje ovšem diskuze o míře vlivu a dopadu, jaký má celková charakteristika žakovské populace na vzdělávací výsledky poté, co jsou statisticky zohledněny dopady na jednotlivé žáky (Borman & Dowling, 2010). Analýzy výsledků PISA ve většině účastnících se zemí naznačují, že žáci jsou bez ohledu na své socioekonomické zázemí akademicky zvýhodnění, pokud navštěvují „školu, jejíž žáci mají v průměru lepší socioekonomické zázemí“ (OECD, 2004, s. 189). Nicméně síla tohoto vlivu socioekonomického složení vrstevníků ve škole je v jednotlivých zemích odlišná podle toho, do jaké míry se školy liší z pohledu svého sociálního složení.

TALIS se ovšem více zaměřuje na to, do jaké míry je efekt vlivu složení žáků školy na výsledky žáků ovlivněn odlišnostmi v charakteristikách učitelů a odlišnostech v přístupu k vyučování, které jsou asociovány s rozdíly ve složení školní populace. Jinými slovy – pracují v socioekonomicky zvýhodněných školách kvalifikovanější a zkušenější učitelé v porovnání

s méně zvýhodněnými školami? Další relevantní otázkou je, zda sociální podmínky ve znevýhodněných školách limitují kvalitu vyučování, a to buď kvůli omezenému přístupu ke zdrojům, nebo kvůli kázeňským problémům. Žáci s migračním nebo uprchlickým zázemím a jejich vzdělávání jsou v současnosti prioritou pro mnoho zemí (OECD, 2015d). Je důležité být schopen zkoumat školní vyučování a činnosti ve školách s odlišnými procentuálními podíly žáků s imigračním zázemím.

Další oblastí zájmu je to, do jaké míry školní strukturální charakteristiky a geografická lokace ovlivňují kognitivní a jiné výsledky žáků, přičemž tento vliv je zprostředkován tím, jaké dopady mají tyto charakteristiky a umístění školy na způsob realizace výuky. Důležitá přehledová studie efektů velikosti školy dospěla k závěru, že menší školy jsou pro mnoho aspektů vyučování a učení lepší než školy větší (Leithwood & Jantzi, 2009).

Množství zemí se setkává se zvyšováním podílu učitelů, kteří pracují na částečný úvazek. Výzkum z roku 2013 v Austrálii ukázal, že 20 procent učitelů v sekundárních školách a 27 procent učitelů v primárních školách pracovalo na částečný úvazek (Wheldon, 2015). Někdy je částečný úvazek důsledkem sdílení pracovního místa nebo jiného pracovního uspořádání. Podle Wheltona (2015) je částečný pracovní úvazek častější u žen než u mužů a u starších spíše než mladších učitelů. Williamsonová, Cooperová a Bairdová (2015) zdokumentovali rozptyl ve výskytu částečných pracovních úvazků napříč zeměmi, přičemž relativně vysoký byl tento výskyt v Nizozemí, Švýcarsku, Spojeném království a Irsku. Zatímco mnoho odborníků vnímá částečné pracovní úvazky jako výhodné z hlediska rovnováhy mezi pracovním životem, potřebou studia či péče o blízké osoby, jiní argumentují potenciálními negativy ve vztahu k platovému ohodnocení, kariéernímu postupu či pracovním nárokům (Williamson et al., 2015). Obecně je však relativně málo výzkumných poznatků o efektech práce na částečný úvazek na jednotlivé učitele.

V oblasti organizačních efektů může práce na částečný úvazek nabídnout benefit ve formě zvýšení výkonu a kreativity, avšak tento benefit může být vykoupen větší složitostí a náročností spojenou s organizací práce na částečný úvazek a sdílením pracovního místa (Williamson et al., 2015). Wheldon (2015) poznamenává, že práce na částečný úvazek a sdílení pracovního místa mohou usnadnit řešení absencí z důvodu nemoci či dovolené, ale zároveň mohou ztížit spolupráci mezi kolegy a monitorování postupu žáků. Tato opatření také vyžadují existenci dobré administrativní podpory. TALIS 2018 poskytuje příležitost prozkoumat různé odlišnosti v rámci jedné země i mezi více zeměmi navzájem v podílu učitelů, kteří jsou zaměstnáni na částečný úvazek, a míru, do jaké tato variance souvisí s variancí v jiných aspektech školního vzdělávání.

V TALIS jsou školní a třídní charakteristiky zpravidla cenné pro porozumění kontextu, ve kterém jsou data o studovaných tématech interpretována. Zejména složení žáků školy nebo třídy (ve vztahu k socioekonomickému zázemí, jazyku, speciálním vzdělávacím potřebám a migračnímu či uprchlickému zázemí) a jejich učitelského sboru (včetně docházky učitelů do práce) a charakteristiky typu velikost školy se vztahují k různým přístupům k vyučování a aspektům vedení školy.

Analytický potenciál a indikátory

- Ředitelský dotazník TALIS 2018 sbírá data o následujících indikátorech školního kontextu:
 - umístění školy;
 - velikost školy z hlediska počtu žáků;
 - podíl učitelů pracujících na částečný úvazek;

- typy poskytovaných studijních programů;
 - řízení školy;
 - složení žáků školy z hlediska mateřského jazyka, speciálních vzdělávacích potřeb, socioekonomického znevýhodnění, statusu imigrantů či uprchlíků.
- Učitelův dotazník TALIS 2018 sbírá data o:
 - složení cílové třídy z hlediska jazykového vybavení žáků;
 - předchozích špatných výsledcích;
 - speciálních vzdělávacích potřebách;
 - socioekonomickém znevýhodnění;
 - statusu imigranta a uprchlíka.

Osoby analyzující data TALIS budou schopny použít tyto indikátory jako kontextuální proměnné, které potenciálně zprostředkovávají vztahy mezi dvěma a více jinými proměnnými.

2.11 Analýzy

Výsledky TALIS 2018 jsou reportovány pomocí tří typů analýz provedených na datech z tohoto šetření (analýzy prováděné za jiný účelem zde nediskutujeme). První zahrnuje srovnávání indikátorů napříč zeměmi. Druhý spočívá ve srovnávání indikátorů v čase (označovaný také jako analýza trendů) a třetí analyzuje vztahy mezi indikátory v jednotlivých zemích za účelem hledání obecnějších zákonitostí. Všechny tři typy analýz musí zajistit invarianci měření, tedy to, aby napříč zeměmi, mezi různými skupinami (např. z hlediska genderu, kulturního, socioekonomického zázemí) nebo v čase byl měřen totožný konstrukt. Invariance měření je proto klíčová pro validní interpretaci dat. TALIS 2018 provádí analýzy invariance měření, aby testoval míru validity jednotlivých srovnání indikátorů a vztahů mezi nimi jak mezi zeměmi, tak i v čase.

Dotazník TALIS 2018 je administrován online nebo v papírové podobě respondentům ze vzorku učitelů a jejich ředitelů. Vzorky pro hlavní šetření sestávají přibližně z 200 škol v každé zemi a 20 učitelů v každé škole. Pravděpodobnost výběru školy do vzorku je proporcionální vzhledem k její velikosti; v některých zemích se podíl velikosti vzorku na velikosti populace liší mezi jednotlivými zeměmi. Míra návratnosti se také liší mezi školami. Váhy jsou kalkulovány tak, aby zohledňovaly způsob výběru vzorku a rozdíly v participaci. Tento proces umožňuje vytvoření odhadů populace a odhadů chyby výběru, aby byl vzorek reprezentativní vzhledem k populaci učitelů. Vážení dat je velmi důležité při analýzách dat TALIS. Sekce III tohoto koncepčního rámce se zabývá výběrem vzorku podrobněji.

TALIS specifikoval požadovanou návratnost na minimálně 75 % oslovených škol vybraných do vzorku (po zahrnutí specifikovaných náhradních škol), aby se zajistilo, že vzorek nebude tímto způsobem zkreslen, a to s tím, že v každé zahrnuté škole byla vyžadována návratnost nejméně 50 %. Rovněž je vyžadována minimální celková účast 75 % dotázaných učitelů v každé zemi.

2.11.1 Srovnávání indikátorů napříč zeměmi a v čase

Mnoho tabulek zahrnutých ve zprávách prezentujících zjištění TALIS 2018 ukazuje jednotlivé indikátory pro jednotlivé země v každém cyklu TALIS (tj. v čase). Reportovaná statistika závisí na typu indikátoru. Pro kategoričké indikátory jsou reportovanými statistikami podíly (procenta) respondentů (odhady pro relevantní populaci učitelů) v každé kategorii

(např. procento učitelek nebo podíl času stráveného „administrativními činnostmi“, „udržováním kázně ve třídě“ a „skutečným vyučováním a učením“). Pro indikátory založené na spojitéch proměnných poskytují prezentované statistiky údaje o střední hodnotě (průměru) buď v základních ukazatelích (např. průměrný věk), nebo na konstruované škále (např. průměrná skóre na škále měřící aspekty vnímané profesní zdatnosti učitelů nebo školního klimatu). Střední chyby průměrů jsou reportovány pro všechny statistické údaje, takže je možné určit míru spolehlivosti toho, zda závěry učiněné o zjištěných rozdílech v rámci jedné země i mezi více zeměmi nebo mezi jednotlivými cykly TALIS nejsou pouhým důsledkem náhody při výběru vzorku či dané výzkumným nástrojem.

2.11.2 Srovnání měř korelace

Některé tabulky zpráv z šetření TALIS 2018 se zaměřují na sílu vztahu mezi jednotlivými indikátory. Ty nejjednodušší obsahují míru korelace mezi dvěma indikátory reportovanou pomocí korelačních koeficientů (např. mezi „indexem participace jednotlivých aktérů“ a „indexem profesní spolupráce mezi učiteli“) nebo regresních koeficientů. Regresní koeficienty jsou odvozeny z víceúrovňových regresních analýz společného souboru proměnných. Využití těchto odhadů umožní srovnání síly vztahů napříč jednotlivými zeměmi a cykly TALIS.

V TALIS 2013 bylo mnoho těchto analýz založeno na modelu vyvinutém Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA) (Purves, 1987) a dále rozpracováno v modelu efektivní školy vyvinutém Scheerensem a Boskerem (1997). Tento model zkoumal vyučování a učení v rámci kontextu, vstupů, procesů a výstupů (KVPV). Rámec použitý v TALIS 2013 byl komplexní, neboť obsahoval širokou škálu indikátorů. Byl také víceúrovňový, neboť byl strukturován kolem faktorů na úrovni učitelů, tříd, škol a vzdělávacího systému. Model TALIS 2013 zjistil, že vliv některých faktorů byl relativně podobný v různých kontextech (např. počáteční vzdělávání učitelů), zatímco míra vlivu jiných se lišila více (např. pracovní spokojenost učitelů). Proměnné klasifikované jako procesní faktory byly obecně vnímány jako tvárnější, neboť jsou to faktory, skrze které mohou učitelé, ředitelé a manažeři vzdělávacího systému systém ovlivňovat a vyvolávat změny.

TALIS 2013 rovněž zkoumal faktory ovlivňující vnímanou profesní zdatnost učitelů a pracovní spokojenost jako hlavní výstupy (OECD, 2014a: 183). Šetření zahrnovalo indikátory týkající se zkušeností učitelů ve školách, zejména profesní postupy učitelů (spolupráce), vyučovací postupy, rozvoj a zpětnou vazbu učitelům (pochvaly a hodnocení, mentoring, profesní rozvoj) a také školní klima a vedení školy. Studie zjišťovala i bližší údaje o jednotlivých učitelích (pohlaví, pracovní zkušenosti v učitelské profesi a prvky počátečního vzdělávání učitelů) a demografické charakteristiky žáků v jejich třídách.

TALIS 2013 bere v potaz, že výstupy mohou být výsledkem procesů a vstupů a zároveň mohou samy tyto vstupy a procesy ovlivňovat. Příkladem takové cyklické závislosti může být zpětná vazba učitelům a jejich rozvoj. Zpětná vazba ovlivňuje tendenci učitelů zapojovat se do vhodných vzdělávacích procesů, ale pak jsou i sami učitelé ovlivněni zkušenostmi při implementaci těchto vzdělávacích praktik. Podobně může být profesní zdatnost učitelů považována za výsledek rozvoje učitelů a následnou zkušenost z využívání nových pedagogických dovedností. Ovšem profesní zdatnost učitelů může být vnímána také jako vstup, který ovlivňuje podílení se na profesním rozvoji a ochotě se zlepšovat. Od r. 2013 ovlivnil rozvoj dynamických modelů školní efektivity další výzkum (Creemers & Kyriakides, 2008, 2015a). Creemers a Kyriakides (2015a) ukazují, jak může tentýž faktor být často považován za vstup i výstup školního vzdělávání. Dynamické modely byly také užívány ve studiích vlivu učitelů na žákovu učení (Kyriakides et al., 2013) a ve studiích o zlepšování škol (Creemers, Kyriakides, & Antoniou, 2013; Muijs et al., 2014).

V minulých letech jsme zaznamenali mnoho důležitých momentů v rozvoji výzkumu efektivity vzdělávání včetně užívání modelů, které integrují faktory na systémové, školní a třídní úrovni (Scheerens, 2016a; Scheerens, 2016b). Průvodním jevem tohoto rozvoje byla i širší aplikace forem analýzy, které můžeme využívat ke zkoumání nepřímých (stejně jako přímých) dopadů na výsledky vzdělávání a vzájemné vztahy mezi různými vlivy ovlivňujícími výsledky (van der Werf, Opdenakker, & Kuyper, 2008). Čím dál více využívají studie spíše kompozitní než jednoduché jednopoložkové indikátory, aby zachytily složité konstrukty vážící se ke škole či třídě, a tak poskytly spolehlivější informace o tom, co se ve školách a třídách děje. Výzkumníci často preferují využívání kompozitních namísto jednopoložkových indikátorů v situacích, kdy je konstrukt sycen více faktory. Například jedna položka „četnost vyrušování ve třídě“ by limitovala naše porozumění komplexnímu konstrukt „kázeňské třídní klima“. Kompozitní ukazatel (nebo škála) může rozšířit a vhodněji zachytit zkoumaný konstrukt.

Náš záměr v souvislosti s tímto konceptním rámcem TALIS 2018 není předepisovat, jaké analýzy mají být prováděny. Spíše se snažíme poskytovat příklady možných analýz, aniž bychom si kladli nároky na úplnost či některé analýzy upřednostňovali. Jedna skupina analýz dat TALIS 2018 se může zaměřovat na faktory ovlivňující vnímanou profesní zdatnost učitelů. Tento konstrukt byl zkoumán v TALIS 2013 a zůstává i nadále v centru pozornosti TALIS 2018, protože představuje jednu z komponent kvalitního učitele. Vztah mezi různými indikátory a vnímanou profesní zdatností učitele může být přímý (např. určitý aspekt počátečního vzdělávání učitelů přímo ovlivňuje profesní zdatnost učitele) nebo nepřímý (např. určitý aspekt počátečního vzdělávání učitelů ovlivňuje jejich profesní zdatnost prostřednictvím profesního učení, které tento aspekt ovlivnil prvotně). Koneckonců přístup zvolený v analýzách bude záležet na teoretických východiscích týkajících se faktorů ovlivňujících profesní zdatnost učitele.

V tomto hypotetickém příkladu je profesní učení „mediátorem“, což vysvětluje, proč existuje zjevný vztah mezi počátečním vzděláváním učitelů a jejich subjektivně vnímanou profesní zdatností. Jiné proměnné mohou ovlivnit sílu vztahu mezi dvěma proměnnými. Například vztah mezi počátečním vzděláváním učitelů a jejich subjektivně vnímanou profesní zdatností může být silnější v případě vyšší míry spolupráce (v porovnání s nižší). V takovém případě lze vyvodit, že spolupráce je mediátorem vztahu mezi počátečním vzděláváním učitelů a vnímanou profesní zdatností učitelů. Takový výzkum může zahrnout indikátory jak na úrovni učitele (např. míra poskytované zpětné vazby), tak na úrovni institucionální (např. školní klima nebo vedení školy), stejně jako vzájemné vztahy (např. mezi spoluprací učitelů a školním klimatem).⁹

2.12 Závěr

Cílem TALIS 2018 je zajišťovat kvalitní indikátory v každém z témat popsaných v této sekci, aby šetření poskytlo účastníkům se zemím srovnatelná data o podmínkách vyučování a učení v jejich nižších sekundárních školách (a v některých zemích i v jejich primárních a vyšších sekundárních školách). TALIS neměří, jak tato témata ovlivňují efektivitu učitelů nebo učení žáků. Na druhou stranu ale poskytuje příležitosti ke zkoumání vztahů a souvislostí mezi jednotlivými prvky v rámci těchto témat, jako jsou např. školní klima nebo profesní činnosti učitelů, mezi zpětnou vazbou a profesním rozvojem a vyučovacími postupy, dále pak mezi faktory formujícími část institucionálního prostředí a pracovní spokojenosti učitelů, jejich motivací a vnímanou profesní zdatností.

⁹ Jako další příklad může TALIS 2018 také zkoumat vlivy na vyučovací postupy učitelů využíváním a rozšiřováním modelu navrženého v mezinárodní zprávě TALIS 2013 (OECD, 2014a: 151). Podstatou argumentů pro zkoumání těchto vlivů na vyučovací postupy je již v literatuře dobře prokázáný fakt, že vyučovací postupy učitelů jsou velmi úzce spojeny s výsledky učení žáků.

Možnosti akademického i neakademického výzkumu ve vzdělávání jsou díky datům TALIS velmi široké. Vzorek literatury zahrnuté v této sekci představoval výzkumy z jednotlivých zemí i mezinárodní srovnávací analýzy a poskytl základ pro rozvoj společných indikátorů relevantních pro mezinárodní šetření typu TALIS. Cílem hodnocení priorit přidělených jednotlivými účastníci se zeměmi TALIS spolu s přehledem literatury v této sekci měl poskytnout východiska pro uspořádání šetření TALIS 2018. Každá dílčí sekce proto poskytla pro podporu indikátorů evidenci založenou na vzdělávací politice a výzkumu, a tak potvrdila, že témata vyžádaná účastníci se zeměmi TALIS jsou skutečně důležité aspekty vzdělávacích procesů, jejichž modifikace mohou potenciálně ukazovat cestu k reálnému zlepšování vzdělávání.

Následující (poslední) část tohoto konceptního rámce (Sekce III) již nediskutuje témata ani indikátory TALIS 2018, ale zaměřuje se na realizaci a procedurální záležitosti v šetření TALIS 2018.

3 Třetí část – realizace šetření TALIS 2018

Závěrečná část tohoto konceptního rámce se zabývá klíčovými aspekty realizace šetření TALIS 2018 včetně pilotního sběru dat a hlavního šetření. Zahrnuje popis a formální definici „učitele“ v kontextu šetření TALIS a uspořádání šetření na úrovních ISCED 1, 2 a 3. Také poskytuje přehled o konstrukci vzorku, výzkumných nástrojích a výzkumných procesech. Diskutována jsou také ponaučení získaná z předchozích cyklů TALIS 2008 a 2013, aby bylo zajištěno průběžné zlepšování cyklus od cyklu.

3.1 Definování učitelů v TALIS

TALIS 2018 převzal definici učitele použitou v obou předchozích cyklech TALIS 2013 a 2008. Tato definice je rovněž souhlasná s formální definicí využívanou v OECD projektu Systém ukazatelů školských systémů (INES).

V TALIS 2018 je učitel definován jako osoba, jejíž profesní aktivity zahrnují předávání znalostí, postojů a dovedností žákům v určitém vzdělávacím programu. V této definici nezáleží na kvalifikaci, kterou učitel má, ani na způsobu předávání znalostí, ale odvíjí se od tří charakteristik:

- *aktivita* – vyloučeny jsou osoby, mezi jejichž pracovní úkoly nepatří aktivní výuka;
- *profese* – vyloučeny jsou osoby, které pracují ve vzdělávacích institucích pouze příležitostně či na dobrovolné bázi;
- *vzdělávací program* – vyloučeny jsou osoby, které poskytují jiné služby, než je formální výuka žáků. Ředitelé škol, kteří zároveň nevyučují, nejsou považováni za učitele.

Rámeček 2 stručně doplňuje a diskutuje definici učitele.

Rámeček 2: Definice „učitele“

Učitel je definován jako osoba, jejíž profesní aktivity zahrnují předávání znalostí, postojů a dovedností žákům v určitém vzdělávacím programu. V této definici nezáleží na kvalifikaci, kterou učitel má, ani na způsobu předávání znalostí, ale odvíjí se od tří charakteristik:

- *aktivita* – vyloučeny jsou osoby, mezi jejichž pracovní úkoly nepatří aktivní výuka žáků, ale zahrnuje učitele, kteří nejsou dočasně v práci, například kvůli nemoci, zranění, mateřské či rodičovské dovolené, kvůli prázdninám či dovolené;
- *profese* – vyloučeny jsou osoby, které pracují ve vzdělávacích institucích pouze příležitostně či na dobrovolné bázi;
- *vzdělávací program* – vyloučeny jsou osoby, které poskytují jiné služby, než je formální výuka žáků (např. supervizoři, organizátoři činností).

Vyučujícím personálem je myšlen odborný personál, který je přímo zapojen do výuky žáků, včetně třídních učitelů, učitelů pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a učitelů, kteří pracují se žáky jako s celou třídou fyzicky přítomnou v jedné místnosti nebo v malých skupinách v rezervní třídě, a učitelů, kteří poskytují žákovi individuální výuku, ať již uvnitř, či vně klasické třídy.

Mezi vyučující personál jsou také započítáváni vedoucí výuky v určité oblasti, mezi jejichž povinnosti patří i samotná výuka, není zde však zahrnut neodborný personál, jehož úkolem je poskytovat podporu učitelům při výuce žáků, jako jsou asistenti pedagoga či jiný školní personál s neúplnou odborností.

Mezi učitele obecně neřadíme ani ředitele škol, zástupce ředitelů či jiné osoby na administrativní (manažerské) pozici, kteří nemají povinnost poskytovat výuku žákům ve vzdělávací instituci, ani učitele, mezi jejichž pracovní povinnosti výuka žáků ve vzdělávací instituci nepatří.

V rámci duálního systému vzdělávání zaměřeného na přípravu pro výkon povolání jsou do definice zahrnuti učitelé, kteří poskytují „školní složku“ učňovské přípravy. Školitelé, kteří v tomto duálním systému poskytují „podnikovou složku“, jsou z definice naopak vyloučeni.

Učitelé pracující na plný a částečný úvazek

Zařazování vyučujícího personálu do kategorií vyučujících „na plný úvazek“ a „na částečný úvazek“ se zakládá na pojetí pracovního času. Stanovení plného pracovního úvazku obvykle odpovídá „zákonem stanovené pracovní době“ nebo „zvykem či zákonem stanovené pracovní době“ (oproti skutečnému či celkovému času věnovanému práci či skutečnému času věnovanému výuce). Práce na částečný úvazek se týká jedinců, kteří byli zaměstnáni na dobu kratší, než je zákonem stanovený počet hodin pro zaměstnance na plný úvazek.

Učitel, který je po celou dobu školního roku zaměstnán na minimálně 90 % času odpovídajícího normálnímu či zákonem stanovenému počtu hodin pro zaměstnání učitele na plný úvazek, je zařazen do kategorie učitelů pracujících na plný úvazek. Učitel, který je po celou dobu školního roku zaměstnán na méně než 90 % normálního či zákonem stanoveného počtu hodin určeného pro zaměstnání učitele na plný úvazek, je zařazen do kategorie učitelů pracujících na částečný úvazek.

Zdroj: Adaptováno z rámečku 2.1 v OECD (2005), *Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers*, OECD, Paris, p. XX.

3.2 Přehled způsobu výběru vzorku

Šetření TALIS zkoumá prostředí, ve kterém probíhá učení, a pracovní podmínky učitelů ve školách. Informace jsou sbírány pomocí dotazníků v tištěné formě (záložní způsob administrace) či v online podobě (hlavní způsob administrace). Tyto dotazníky jsou určeny výběrovému souboru učitelů a ředitelů škol, na kterých tito učitelé působí. Reprezentativní výběr zahrnuje v každé zemi přibližně 200 škol⁴ a 20 učitelů v každé škole. Na mezinárodní úrovni byl přibližný počet učitelů ve výběru odhadnut na 4 000 a minimální požadovaný podíl účastníků se škol byl 75 %, a to včetně škol, které byly určeny jako náhradní za školy prvního výběru. Mezinárodní charakteristiky pro výběr vzorku a postup práce v šetření TALIS jsou znázorněny v textovém rámečku č. 3.

Rámeček 3: Stručná informace o uspořádání šetření TALIS

- **Mezinárodně stanovená cílová populace (hlavní část):** nižší sekundární vzdělávání (ISCED úroveň 2), učitelé a ředitelé jejich škol
- **Mezinárodně stanovené možnosti rozšíření:** učitelé v primárním (ISCED úroveň 1) a/nebo vyšším sekundárním (ISCED úroveň 3) vzdělávání a ředitelé jejich škol; propojení na studii PISA 2018 na úrovni školy (cíli na učitele vyučující patnáctileté žáky ve školách účastnících se PISA 2018)
- **Velikost vzorku:**¹⁰ 200 škol v každé zemi, 20 učitelů v každé škole
- **Konstrukce vzorku:** pravděpodobnostní výběr škol a učitelů ve školách
- **Požadovaná míra návratnosti:** 75 % vybraných škol (aby byla škola zařazena mezi zúčastněné, je potřeba, aby dotazník zodpovědělo alespoň 50 % vybraných učitelů), potřebná je návratnost na úrovni 75 % od všech vybraných učitelů v zemi
- **Dotazníky:** samostatné, adaptivní dotazníky pro učitele a ředitele, každý vyžadující cca 45 minut k vyplnění
- **Způsoby sběru dat:** samostatně administrované online dotazníky a dotazníky tužka–papír
- **Fáze:** předpilotní studie (pretest pomocí focus group), pilotáž a hlavní sběr dat
- **Doba pro hlavní sběr dat:** tříměsíční období na konci školního roku 2017/2018

Účastníci se země se rozhodly, že hlavní zkoumanou populací v šetření TALIS 2018 budou učitelé nižšího sekundárního vzdělávání (úroveň 2 podle Mezinárodní standardní klasifikace vzdělávání, ISCED 97⁶) a ředitelé škol, na kterých působí.

Zemím, které se zúčastnily šetření TALIS 2008, se podařilo, aby podíl učitelů vyloučených z šetření byl méně než 5 % (OECD, 2010c, tabulka 5.1). Proto byla 5% hranice převzata i pro budoucí vlny šetření TALIS (včetně TALIS 2018) jako horní limit pro podíl učitelů vyřazených ze zkoumané populace. Školy určené výhradně pro žáky se speciálními vzdělávacími potřebami a školy poskytující vzdělání výhradně dospělým osobám byly z šetření TALIS 2018 předem vyloučeny, aby byl výběr respondentů pro šetření TALIS 2018 v souladu s výběrem respondentů pro předchozí šetření TALIS. Zastupující a další náhradní učitelé byli rovněž z cílové populace pro šetření TALIS 2018 vyloučeni, jak ukazuje obrázek 4.

¹⁰ „Velikost vzorku“, „výběr respondentů“ a „cílová návratnost“ se vztahují ke specifickým cílovým populacím (tj. hlavní populace, populace na úrovni ISCED 1, ISCED 3 a školní úroveň propojení na PISA 2018).

Obrázek 4: Cílová populace TALIS 2018 a základní soubor na mezinárodní a národní úrovni

Úroveň ISCED 2			
Mimo šetření TALIS 2018 se nachází	Cílová populace šetření TALIS 2013 na mezinárodní úrovni = <i>základní soubor</i> šetření TALIS 2013 na mezinárodní úrovni		
<ul style="list-style-type: none"> • Vzdělávání dospělých • Školy určené pro výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami • Zastupující či náhradní učitelé 	NÁRODNÍ cílová populace		
	Vyloučeno na NÁRODNÍ úrovni	NÁRODNÍ základní soubor	
	<ul style="list-style-type: none"> • Školy na odlehlých místech a malé školy • Školy poskytující vzdělávání dospělým 	Školy nevybrané pro účast v šetření	Ve výběrovém souboru
	Ne více než 5 % učitelů	Alespoň 95 % učitelů	

Poznámka: Vychází z Technických standardů TALIS 2018.

Stejně jako v případě TALIS 2013 projevily i v cyklu TALIS 2018 země zájem o dobrovolnou možnost rozšíření zkoumané populace o další skupiny respondentů, tedy o zkoumání učitelů působících na úrovni ISCED 1 a 3, a také o realizaci propojení šetření TALIS 2013 s šetřením PISA 2012 na úrovni škol. Důsledkem toho byly pro toto šetření určeny čtyři cílové populace:

- *Hlavní:* učitelé působící na úrovni ISCED 2 a ředitelé škol, na kterých působí.
- *Mezinárodní možnost rozšíření šetření:* učitelé působící v primárním vzdělávání (na úrovni ISCED 1) a ředitelé škol, na kterých působí.
- *Mezinárodní možnost rozšíření šetření:* učitelé působící ve vyšším sekundárním vzdělávání (na úrovni ISCED 3) a ředitelé škol, na kterých působí.
- *Mezinárodní možnost rozšíření šetření:* propojení TALIS 2018 s šetřením PISA 2018 na úrovni školy (zaměřeno na učitele, kteří budou v době šetření vyučovat patnáctileté žáky na školách, které se zúčastnily šetření PISA).

Cílem šetření je získat reprezentativní vzorek každé z těchto čtyř cílových populací. Je tedy požadováno, aby koncepční rámec pro výběr respondentů tento cíl zohlednil. Od cílových populací je třeba získat vyčerpávající soubor dat a indikátorů pro tvůrce politik v oblasti vzdělávání, ať již na úrovni třídy, školy, pracovního trhu, či na profesní nebo systémové úrovni. Výběrový soubor musí být dostatečně široký, aby bylo možné využít indikátory z oblasti pracovního trhu a celých systémů a následně vyvodit podložené závěry uplatnitelné ve strategicky zaměřených analýzách. Výsledná data by měla také obsahovat nezbytné podrobnosti, aby bylo možné vést diskuzi o datech a indikátorech zohledňujících charakteristiky na úrovni škol. Tento požadavek se týká dotazníku pro ředitele škol i pro učitele, a to ze všech cílových populací.

Strategii pro výběr respondentů není možné utvářet izolovaně. Je třeba, aby vzala v potaz, jakým způsobem se očekává, že budou dotazníky distribuovány a komu budou rozdávány, a zodpovědně se snažila v co nejvyšší míře zohlednit nebezpečí nízké návratnosti odpovědí a další praktické úvahy z terénu. Proběhla pečlivá diskuzi o výhodách a nevýhodách využívání jednotného dotazníku (tj. dotazníku, který není zaměřený jen na jednu specifickou úroveň ISCED) pro všechny tři úrovně ISCED. Ačkoliv se zdálo výhodné používat jednotný dotazník, ukázalo se, že takový dotazník vyžaduje úpravy, má-li podat úplnou výpověď o specifických přidaných úrovních ISCED, zejména těch zahrnujících programy pro přípravu na povolání. Využívání specifických odkazů pro zasazení odpovědí učitelů do reálných situací

(např. využívání pojmu „referenční“ či „vybrané“ třídy k zaměření pozornosti na konkrétní vyučovací postupy) vedlo k potřebě vyvinout dotazníky pro konkrétní úrovně ISCED. To zase mělo podstatné dopady na uspořádání šetření a celkovou velikost výběrového souboru.

V zemích, které si zvolily, že provedou šetření na více cílových populacích než jen té hlavní (tj. ISCED 2), se mohou nalézat školy, které poskytují výuku na více úrovních ISCED a ve kterých tedy učitelé mohou vyučovat na více úrovních ISCED. To svádí ke strategii využít školy vybrané pro jednu úroveň ISCED a získat z nich rovněž vzorek učitelů pro další úroveň ISCED. Přestože byly podrobnosti tohoto způsobu výběru vzorku v rámci škol prověřeny v TALIS 2013, ukázaly se jako příliš náročné z hlediska naprogramování, automatizace potřeby proškolení školních koordinátorů, potřeby manuální práce na straně účastníků se škol a také zátěže kladené na vybrané učitele a ředitele. Proto zaujala Řídící rada TALIS stanovisko, že pokud je to alespoň trochu možné, měly by být výběrové soubory škol pro jednotlivé úrovně ISCED od sebe co možná nejvíce oddělené (s minimalizací překryvu) (OECD, 2011, s. 7–8). Jelikož se očekává, že odhady jednotlivých cílových populací budou provedeny v podobné statistické kvalitě a přesnosti, měly by být výběrové soubory ze všech cílových populací přibližně stejně velké.

Stanovený plán pro výběr vzorku respondentů v šetření TALIS 2018 sestává z dvouúrovňového uspořádání, kde školy představují primární výběrové jednotky a učitelé sekundární. Ředitelé škol jsou požádáni, aby odpověděli za svou školu. Na základě zkušeností s návratností odpovědí a s uspořádáním šetření TALIS 2008 a TALIS 2013 byla velikost výběrového souboru v šetření TALIS 2018 stanovena na 200 škol a v každé z nich 20 učitelů, což platí pro každou cílovou populaci (či úroveň ISCED), která je v dané zemi zkoumána. Například v zemi, která si zvolí zapojit do šetření všechny tři úrovně ISCED a kde každá škola poskytuje vzdělání vždy pouze na jedné úrovni ISCED, může být pro účast v šetření TALIS 2018 osloveno až 600 škol a 12 000 učitelů.

Za přijatelnou míru návratnosti byla označena účast 75 % škol (po nahrazení škol, které se odmítly zúčastnit) a 75 % učitelů v účastnících se školách, přičemž škola je považována za účastnící se, pokud v této škole vyplnilo dotazník alespoň 50 % vybraných učitelů. Tento požadavek je podobný jako v předchozích šetřeních TALIS, kdy se ukázalo, že jej dokážou uspokojit téměř všechny zapojené země.

Co se týče propojení s šetřením PISA 2018 na úrovni škol, není možné tyto požadavky nastavit stejně: výběrový soubor škol v šetření PISA 2018 představuje poněkud odlišné pole působnosti od toho v šetření TALIS 2018. Výběrový soubor škol a soubor účastnících se škol bude tedy podřízen procesu hlavního sběru dat v šetření PISA 2018, přičemž přibližný počet škol ve výběrovém souboru pro šetření PISA 2018 je 150. V rámci modulu propojujícího šetření TALIS 2018 s šetřením PISA 2018 bude na úrovni školy vybráno 20 učitelů.

3.3 Stručné představení výzkumných nástrojů

TALIS 2018 sbírá informace o tématech a oblastech indikátorů popsanych v tomto dokumentu, a to od učitelů a ředitelů pracujících na úrovni ISCED 2 (stejná úroveň jako v TALIS 2008 a 2013). K tomu pak podobně jako v TALIS 2013 byla zemím poskytnuta možnost dotazovat se i populaci učitelů a ředitelů na úrovni ISCED 1 a 3, stejně jako učitelů a ředitelů vybraných pro účast v PISA 2018. Nástroje použité pro sběr těchto informací sestávaly, podobně jako v případě TALIS 2008 a 2013, ze dvou dotazníků, jednoho pro učitele, druhého pro ředitele škol. Dotazníky zahrnovaly širokou paletu otázek napříč tematickými oblastmi pokrývajícími aspekty související s kontextem, vstupy, procesy a výstupy na úrovni školy, třídy a (zejména) jednotlivci (např. osobní přesvědčení či vnímání). Tyto nástroje nemohly být administrovány náhradníkům či jiným členům školního personálu, kteří by mohli znát nanejvýše strukturní

a administrativní charakteristiky školy, neboť TALIS vyžaduje, aby je vyplňovali přímo učitelé a ředitelé.

Oba dotazníky byly organizovány do sekcí, které se úzce, avšak ne nezbytně, překrývaly s tematickými oblastmi v centru pozornosti TALIS. V některých případech se otázky vztahující se k jednomu tématu objevily ve větším množství sekcí nebo konkrétní sekce kombinovala otázky z většího množství témat. Sekce dotazníku také obsahovaly informace představující dané téma nebo poskytující definice a instrukce k některým, mnohým nebo všem otázkám v dané sekci. Některá témata a konstrukty i napříč dvěma nástroji obsahovaly identický či velmi podobný seznam položek (např. s ohledem na aktivity profesního rozvoje a potřeby). Jiné typy triangulace, včetně srovnávání pohledů učitelů a ředitelů na určité téma, byly také implementovány.

Hlavní zodpovědnost za vývoj učitelského a ředitelského dotazníku nesla skupina expertů pro vývoj dotazníků TALIS (QEG), kterou svolalo a které předsedalo Mezinárodní výzkumné konsorcium TALIS (viz také úvod tohoto dokumentu). Práce QEG zahrnovala vícero fází iterativního procesu sestávajícího z kancelářské práce, virtuálních i osobních setkávání v klíčových fázích šetření (zavádění, před předpilotním šetřením, před pilotním šetřením a před hlavním šetřením). Rozšířené QEG asistovalo hlavnímu QEG a konsorciu poskytováním odborných oponentur konceptního rámce a dotazníků ze specifických pohledů souvisejících s regionem (např. Latinská Amerika), úrovní (např. ISCED úroveň 1) a dalšími kontexty (např. nízkopříjmové země). Na konci každé fáze prezentovalo QEG výsledky své práce Sekretariátu OECD, Řídící radě TALIS a TALIS Technické poradní skupině za účelem připomínkování nebo schvalování.

Vývoj dotazníku začal úvahami o obecných předlohách dotazníků. Následné adaptace byly provedeny s ohledem na místní kontext a specifika konkrétní úrovně vzdělávání pro hlavní i doplňující populace. Témata a indikátory se v dotaznících TALIS 2018, podobně jako v TALIS, překrývají napříč hlavními i rozšiřujícími populacemi, aby umožnily analýzu napříč úrovněmi. Některé otázky a položky se zaměřovaly jen na konkrétní úroveň (např. prvky počátečního vzdělávání učitelů jsou obzvláště relevantní pro úroveň ISCED 1). Komparativní analýzy informací sbíraných v dotaznících TALIS a TALIS Starting Strong by nemohly být možné bez konkrétních otázek obsažených jak v TALIS 2018, tak i TALIS Starting Strong. Glosář termínů doprovázejících dotazníky TALIS 2018 poskytl důležitý návod národním manažerům šetření TALIS (NPMs) z hlediska terminologie, interpretace a zamýšlené adaptace a překladu do lokálního kontextu.

Důležitá část procesu vývoje dotazníků bylo testování toho, jak dobře fungují nové, revidované a trendové položky v dotaznících (např. z hlediska srozumitelnosti). Proto se uskutečnilo ověřování tohoto nového materiálu v některých zemích účastnících se TALIS (fáze pilotního šetření). Po pilotním šetření následovalo ověřování všech výzkumných materiálů ve všech zemích (fáze pilotního ověřování). Zatímco předpilotní šetření je méně důležité z hlediska rozsahu, limitace v pilotním šetření a hlavním šetření se projevují z hlediska zvládnutelné doby odpovědí. Referenčním limitem TALIS 2018 pro odpovídání respondentů na dotazník je maximálně 45 minut (v průměru) pro anglickou verzi obou dotazníků. V kontextu TALIS se toto omezení primárně týká populace učitelů (úroveň ISCED 2), pro které je určena většina otázek. Relevantní je průměrná doba odpovídání na učitelský dotazník TALIS 2013, která se blížila spíše 60 než 45 minutám. Tato časová náročnost představovala další omezení v procesu vývoje dotazníku TALIS 2018, která byla zřejmá i v předchozích cyklech šetření, a sice že respondentům může být jednorázově administrováno jen omezené množství dotazů (tedy jedná se o obecné omezení celé studie).

Toto omezení bylo řešeno tím, že byly využity překrývající se (neboli rotované) dotazníkové formuláře, které umožnily ověřit větší množství materiálu navzdory časovým omezením. Tyto překrývající se formuláře jsou rutinně využívány v hodnocení kognitivních dovedností a v poslední době také v kontextuálních dotaznících ve velkých mezinárodních šetřeních jako PISA. Během vývoje TALIS 2013 byl tento přístup diskutován, avšak byl nakonec zamítnut kvůli procesní náročnosti a s ní souvisejícími zdroji chyb, které by se pravděpodobně vyskytly v průběhu národního procesu vývoje nástrojů. V několika zemích bylo produkováno a následně synchronizováno až osm různých verzí dotazníku pro čtyři cílové populace. Překrývající se formuláře by tuto komplexitu zvýšily.

V TALIS 2018 se podíl respondentů využívajících již tak obecně rozšířenou formu online dotazování ještě zvýšil. Proto byl díky posunu v užívání technologií pro celý národní proces tvorby výzkumných nástrojů využit elektronický hodnoticí systém vyvinutý a provozovaný Mezinárodním výzkumným konsorciem TALIS. Proto TALIS 2018 využil pro pilotní šetření tři dotazníky pro učitele v každé cílové populaci a pouze jeden společný dotazník pro ředitele, a to z důvodu několika souvisejících omezení.

Každá verze učitelského dotazníku zahrnovala otázky určené ke sběru informací o obecné charakteristice zázemí respondenta, stejně jako o dalších tématech studie, o nichž bylo potřeba získat informace od všech učitelů. Tyto společné prvky poskytly smysluplnou deagregaci a seskupování během pilotního šetření a fáze validace. Všechny další sekce úzce spjaté s jednotlivými tématy se objevovaly ve dvou ze tří formulářů. Tento design umožnil vyplnění dotazníků odhadem za nanejvýše 75 minut a také korelační analýzy mezi všemi tématy a společnými materiály v pilotním šetření. Sekundárním přínosem tohoto přístupu bylo jednodušší zahrnutí experimentů, v nichž jedna nebo více skupin obdrží formulář dotazníku odlišný od toho, který byl administrován jiné skupině.

Elektronický hodnoticí systém byl doplněn dotazováním tužka–papír, které bylo k dispozici učitelům či ředitelům, kteří nechtěli vyplňovat dotazník online. Upřednostňování papírového dotazníku mohlo nastat v případě nedostatku počítačového vybavení, špatného internetového připojení, v některých případech mohlo pramenit z principiálního odmítání vyplňovat dotazník online.

Obrázek 5 poskytuje představu o tomto přístupu (tj. ilustruje tři ukázkové sekce, zatímco skutečný dotazník zahrnoval více sekcí). V tomto příkladu byla společná dotazníková sekce administrována ve všech třech verzích dotazníku ve stejném pořadí. Sekce 1, 2 a 3 jsou poté zahrnuty ve dvou ze třech verzí dotazníku, a) a b) ukazují variace v jedné sekci. Většina otázek v této sekci je identických, ale některé otázky jsou prezentovány v alternativní podobě ve formuláři a) a b). Konečně jedna sekce (1) je prezentována na dvou různých místech, aby umožnila studovat dopad pořadí a umístění sekce v rámci dotazníku (s ohledem na snahu odrážející se v délce odpovídání, faktoriální srovnatelnosti a absence odpovědí).

Obrázek 5: Ilustrace uspořádání pro pilotní ověřování učitelského dotazníku TALIS 2018

Verze A	Verze B	Verze C
Společná část		
Sekce 1		
	Sekce 2a	Sekce 2b
Sekce 3a		Sekce 3b
	Sekce 1	

S ohledem na strukturu tohoto nástroje je vzorek pro pilotní ověřování mírně početnější než v TALIS 2013. Třicet škol a 20 učitelů v každé škole bylo vybráno pro pilotní ověřování pro každou zúčastněnou zemi a každou populaci. Pokud necháme stranou nezodpovězení ze strany respondentů, tato struktura umožnila analýzu 600 (společných částí), 400 (podkladů užitých ve dvou ze tří verzí dotazníku), nebo (přinejmenším) 200 datových bodů (pro alternativní otázky/experimenty) pro každého účastníka TALIS.

Hlavní šetření TALIS 2018 neutilizovala rotující design, protože TALIS nemohl z hlediska času a rozpočtu vyřešit procesní, metodologické a analytické důsledky pramenící z tohoto přístupu. Hlavní šetření proto použilo jen jeden společný učitelský dotazník pro cílovou populaci.

3.4 Stručné informace o postupech šetření

Stejně jako první dva cykly TALIS (2008 a 2013), i třetí cyklus šetření TALIS (2018) obsahuje tři hlavní složky velkoplošného mezinárodního srovnávacího šetření: předpilotáž, pilotní šetření a hlavní sběr dat. Předpilotáž se konala v 11 zemích za účelem ověření kvality a obsahu dotazníků, zejména jednalo-li se o nové materiály. V šetření TALIS 2013 byl v předpilotáži uplatněn kvalitativní přístup. Tři další země poskytly zpětnou vazbu k dotazníkům dobrovolně.

Předpilotní studie TALIS 2013 se ukázala jako pozitivní zkušenost a poskytla užitečné informace, a tak byla předpilotní studie TALIS 2018 koncipována jako kvalitativní. Její součástí byla zpětná vazba a komentáře od učitelů a ředitelů všech úrovní ISCED prostřednictvím moderovaných diskuzí v ohniskových skupinách. Zpětná vazba a další sbírané informace byly využity pro přípravu nástrojů využitých v pilotním šetření. Revize dotazníků ze strany národních tvůrců vzdělávací politiky a expertů na tvorbu dotazníků také přispěla k vývoji nástrojů pro pilotní šetření. Nadto pak TALIS Technická poradní skupina (TAG) validovala postupy, standardy, plánování a procesy předpilotního šetření, pilotního šetření a hlavního sběru dat. Tato skupina sehrála důležitou roli při zajišťování kvality šetření TALIS 2018.

Cílem pilotního šetření je otestovat výzkumné nástroje a postupy práce ve všech zapojených zemích a připravit se tak na hlavní sběr dat. Z důvodu většího množství podkladů z šetření TALIS 2018 byl pro dotazníky implementován rotovaný design, který v každé zemi vyžaduje velikost vzorku alespoň 600 učitelů a 30 ředitelů ze 30 vybraných škol pro úroveň ISCED 2 a každou mezinárodní možnost rozšíření. Každý účastník byl požádán o provedení pilotního šetření včetně administrace všech dohodnutých jazykových verzí podle standardizovaných procedur. Byly využity technické standardy a korespondující opatření pro kontrolu kvality implementované v TALIS 2013 tak, aby se zajistila srovnatelnost s daty TALIS 2013.

Hlavní sběr dat probíhá ve dvou vlnách. Obě jsou přitom směřovány ke konci školního roku a zohledňují odlišný harmonogram školního roku na severní a jižní polokouli. Pro hlavní cílovou skupinu ISCED 2 i pro další cílové skupiny je v každé zemi vybráno 4 000 učitelů a ředitelů všech 200 vybraných škol, na kterých tito učitelé působí. Národní centra připraví individualizovaný harmonogram přípravy šetření, který zohledňuje mezinárodní časový harmonogram. Předběžné šetření i hlavní sběr dat probíhají podle technických standardů, manuálů a vodítek, které pomáhají zajistit vysokou návratnost odpovědí a také vysokou kvalitu dat.

Již bylo zmíněno, že dotazníky TALIS 2018 byly administrovány především online. Toto rozhodnutí bylo založeno na pozitivní zkušenosti s tímto způsobem administrace v TALIS 2008 a 2013 a na zvyšujícím se počtu účastnících se zemí využívajících tento způsob administrace. Online zadávání skýtá několik výhod, včetně významné redukce práce s papírovými podklady a snížených nákladů na získávání dat pro jednotlivá národní centra. Online sběr dat také pomáhá zlepšovat administraci dotazníků, protože umožňuje větší

flexibilitu a efektivitu během tohoto procesu. Například filtrační otázky mohou navádět respondenty dotazníku různými směry, lze přímo kontrolovat nekonzistentnost odpovědí a není potřeba zadávat data manuálně.

Všechny dotazníky jsou zemím k dispozici v anglickém a francouzském jazyce. V rámci předběžného šetření a hlavního sběru dat jsou dotazníky v národních centrech upraveny a přeloženy a poté podrobeny kontrole překladů na mezinárodní úrovni. Národní centra byla vyškolená v adaptaci a překladech nástrojů do svých místních jazyků v elektronické podobě a za využití Národních adaptačních formulářů (NAF). Také jim bylo ukázáno, jak dotazníky zadávat pomocí online zadávacího systému. Online monitoring dat umožnil národním centrům průběžně sledovat návratnost v kterémkoli okamžiku vyplňování dotazníku.

Tradiční způsob tužka–papír byl plně podporován jako záložní řešení pro jednotlivé učitele a ředitele, kteří je vyžadovali, a pro všechny účastníky, pro které by realizace celého online dotazování nebyla možná. Závěrečná verifikace byla použita na papírový nástroj, aby se zajistila vysoká kvalita dotazníku a jeho srovnatelnost s dotazníkem zadávaným online.

Pravidla jsou určena ve standardech, manuálech a návodech a národní centra jsou požádána o jejich dodržování při přípravě a realizaci šetření TALIS 2018 ve svých zemích. Zvláštní pozornost je věnována školení národních koordinátorů a dalšího personálu, aby byli schopní v co nejvyšší kvalitě splnit všechny požadované úkoly a aktivity. NPMs byli důkladně vyškoleni s ohledem na identifikování a propojení s koordinátory v jednotlivých místních školách, stejně jako s jednotlivci zodpovědnými za veškerou místní administrativu a logistiku. Mezinárodní výzkumné konsorcium TALIS poskytlo školení pro národní datové manažery, stejně jako software, který jim umožnil vytvořit seznam škol a učitelů a vybrat a administrovat nástroje TALIS standardizovaným a kontrolovaným způsobem.

Mezinárodní kontrola a monitoring kvality je ústřední součástí kontrolních opatření šetření TALIS 2018. Mezinárodní výzkumné konsorcium TALIS vyvinulo a implementovalo mezinárodní program kontroly kvality, v jehož rámci byli vyškoleni mezinárodní pozorovatelé kvality (IQO), kteří pracují v každé zemi. Nadto pak Konsorcium poskytlo NPMs školení ke kontrole kvality, národní manuál pro kontrolu kvality a návod, aby jim pomohl připravit národní opatření pro kontrolu kvality.

Při přípravě na všechny úkoly následující po dokončení sběru dat v každé zemi byli NPMs povinni dodržovat pokyny z manuálu managementu dat a účastnit se tematického školení. Tyto země, které užívaly papírový dotazník, obdržely software pro přepisování dat spolu s informacemi o kódování, které podporovaly standardizované procesy zadávání dat a jejich zpracovávání. Část zadávaných dat byla přepisována dvěma osobami, což bylo považováno za efektivní způsob detekce a redukce systematických či nahodilých chyb přepisu. Výhoda sběru dat online je zde zřejmá, neboť vstupy jsou dopředu definovány z hlediska intervalů hodnot či typů proměnných. Data postoupená národním centrům byla úzce monitorována TALIS 2018 Mezinárodním výzkumným konsorciem, aby byla ověřena úplnost a kvalita přijatých dat.

V rámci šetření TALIS 2018 je vyžadováno, aby byla věnována důkladná pozornost všem aspektům kvality provedení šetření, jakož i všem opatřením na kontrolu této kvality. Opatření na kontrolu kvality se týkají následujících druhů aktivit:

- standardy, manuály, návody;
- výběr respondentů dle stanovených pravidel;
- příprava výzkumných nástrojů včetně národních adaptací, překladů a kontrol překladů;
- realizace šetření a sběru dat (s využitím papírové či online verze dotazníků);

- mezinárodní a národní kontrola kvality sběru dat;
- přepis dat, jejich zpracování a práce s nimi;
- vážení;
- schvalování;
- příprava výzkumné zprávy.

Ve výsledku bude na webových stránkách zdarma přístupná mezinárodní databáze s úplnou dokumentací, jejímž obsahem budou odpovědi učitelů a ředitelů škol spolu s váhami. Bude tedy možné znovu využít publikované statistiky a vytvářet další původní analýzy. Kromě toho bude připravena a publikována technická zpráva obsahující dokumentaci použitých metod a postupů při přípravě a realizaci šetření TALIS 2018, stejně jako uživatelský manuál obsahující návod pro analýzu dat.

Seznam literatury

- Alegre, M. À., and G. Ferrer (2010), “School regimes and education equity: Some insights based on PISA 2006”, *British Educational Research Journal*, Vol. 36, pp. 433–461.
- Allodi, M. (2010), “Goals and values in school: A model developed for describing, evaluating and changing the social climate of learning environments”, *Social Psychology of Education*, Vol. 13/2, pp. 207–235.
- Aloe, A. M. et al. (2014), “A multivariate meta-analysis of student misbehavior and teacher burnout”, *Educational Research Review*, Vol. 12, pp. 30–44, <http://doi:10.1016/j.edurev.2014.05.003>.
- Anderson, C. S. (1982), “A search for school climate: A review of the research”, *Review of Educational Research*, Vol. 52/3, pp. 368–420.
- Anderson, N. R., and M. A. West (1998), “Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 19/3, pp. 235–258, [http://doi:10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199805\)19:3](http://doi:10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3).
- Andrews, P. (2007), “Barriers to innovation”, *Leadership Excellence*, Vol. 24/10, p. 19.
- Arikan, S., F. J. R. van de Vijver, K. Yagmur (2016). “Factors contributing to mathematics achievement differences of Turkish and Australian students in TIMSS 2007 and 2011”, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, Vol. 12/8, pp. 2039–2059, <http://doi:10.12973/eurasia.2016.1268a>.
- Atkinson, A. et al. (2009), “Evaluating the impact of performance-related pay for teachers in England”, *Labour Economics*, Vol. 16/3, pp. 251–261.
- Avanzi, L. et al. (2013), “Cross-validation of the Norwegian Teacher’s Self-Efficacy Scale (NTSES)”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 31, 69–78, <http://doi:10.1016/j.tate.2013.01.002>.
- Bakker, A. B. (2011), “An evidence-based model of work engagement”, *Current Directions in Psychological Science*, Vol. 20/4, pp. 265–269, <http://doi:10.1177/0963721411414534>.
- Bakker, A. B., and Demerouti, E. (2007), “The Job Demands-Resources Model: State of the art”, *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 22/3, 309–328, <http://doi:10.1108/02683940710733115>.
- Ball, D. L., and D. K. Cohen (1999), “Developing practice, developing practitioners: Toward a practice-based theory of professional education”, in *Teaching as the Learning Profession: Handbook of Policy and Practice*, Jossey Bass, San Francisco.
- Bandura, A. (1986). *Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory*, Prentice-Hall, Englewood Cliffs NJ.
- Bandura, A. (1977), “Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change”, *Psychological Review*, Vol. 84/2, pp. 191–215.
- Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, Freeman, New York.
- Bangs, L., and Frost, D. (2012). *Teacher Self-Efficacy, Voice International and Leadership: Towards a Policy Framework for Education*, International Education Research Institute, Brussels.
- Banks, J. A., and C. A. M. Banks (2009), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 7th edition, Wiley, New York.
- Barth, R. S. (2006), “Improving relationships within the schoolhouse”, *Educational Leadership*, 63/6, pp. 8–13.
- Battistich, V. et al. (1997), “Caring school communities”, *Educational Psychologist*, Vol. 32/3, pp. 137–151.
- Baumert, J. et al. (2010), “Teachers’ mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress”, *American Educational Research Journal*, Vol. 47/1, pp. 133–180, <http://doi:10.3102/0002831209345157>.

- Binkley, M. et al. (2012), “Defining twenty-first century skills”, in *Assessment and Teaching of 21st Century Skills*, Amsterdam, Springer.
- Blasé, J., and J. Blasé (2000), “Effective instructional leadership: Teachers’ perspectives on how principals promote teaching and learning in schools”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 38/2, pp. 130–141.
- Bloem, S. (2015), *Inventory of Survey Themes, Constructs and Items in PISA, PIAAC and TALIS*, OECD Publishing, Paris.
- Blömeke, S., J.-E. Gustafsson and R. Shavelson (2015), “Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum”, *Zeitschrift für Psychologie*, Vol. 223, 3–13, <http://doi:10.1027/2151-2604/a000194>.
- Blömeke, S., and G. Kaiser (2012), “Homogeneity or heterogeneity? Profiles of opportunities to learn in primary teacher education and their relationship to cultural context and outcomes”, *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, Vol. 44, pp. 249–264, http://doi:10.1007/978-94-007-6437-8_14.
- Blömeke, S., Kaiser, G., and Lehmann, R. (eds.) (2010), *TEDS–M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich* [Cross-national comparison of the professional competency of and learning opportunities for future secondary school teachers of mathematics], Waxmann, Münster.
- Bohle Carbonell, K. et al. (2014), “How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise”, *Educational Research Review*, Vol. 12, pp.14–29, <http://doi:10.1016/j.edurev.2014.03.001>.
- Bolam, R. et al. (2005), *Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities*, Department for Education and Skills, Bristol, dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf.
- Bong, M., and E. M. Skaalvik (2003), “Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?” *Educational Psychology Review*, Vol. 15/1, pp. 1–40, <http://doi:10.1023/A:1021302408382>.
- Borman, G., and M. Dowling (2010), “Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman’s equality of educational opportunity data”, *Teachers College Record*, Vol. 112/5, pp. 1201–1246.
- Boyd, D. et al. (2011), “The influence of school administrators on teacher retention decisions”, *American Educational Research Journal*, Vol. 48 (2), pp. 303–333, <http://doi:10.3102/000283121038078>.
- Boyd, D. et al. (2009), “Teacher preparation and student achievement”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 31/4, pp. 416–440.
- Boyd, D. et al. (2006), “How changes in entry requirements alter the teacher workforce and affect student achievement”, *Education Finance and Policy*, Vol. 1/2, pp. 176–216.
- Boyle, G. J. et al. (1995), “A structural model of the dimensions of teacher stress”, *British Journal of Educational Psychology*, 65/1, pp. 49–67.
- Brief, A. P., and H. M. Weiss (2002), “Organizational behavior: Affect in the workplace”, *Annual Review of Psychology*, Vol. 53, pp. 279–307.
- Brophy, J. (1988), “Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implication for instruction of Chapter I students”, *Educational Psychologist*, Vol. 23/3, pp. 235–286.
- Brouwers, A., and W. Tomic (2000), “A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16/2, pp. 239–253, [http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X\(99\)00057-8](http://dx.doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8).
- Bruns, B., and J. Luque (2014), *Great Teachers: How to Raise Student Learning in Latin America and the Caribbean*, International Bank for Reconstruction and Development/The World Bank, Washington DC, <http://doi:10.1596/978-1-4648-0151-8>.

Bryk, A. S., and B. L. Schneider, (2002), *Trust in Schools: A Core Resource for Improvement*, Russell Sage Foundation Publications, New York.

Burkhauser, S., A. Pierson, S. Gates, and L. Hamilton. (2012) *Addressing Challenges in Evaluating School Principal Improvement Efforts*. Santa Monica, CA: RAND Corporation.
https://www.rand.org/pubs/occasional_papers/OP392.html.

Burkhauser, S., L. S. Gates, and G. Schuyler Ikemoto (2009), *First-Year Principals in Urban School Districts: How Actions and Working Conditions Relate to Outcomes*, RAND Corporation, Santa Monica.

Bush, T. (2013), *Leadership and Management Development in Education*, Sage, London.

Butt, G. et al. (2005), "Teacher job satisfaction: Lessons from the TSW pathfinder project", *School Leadership and Management*, Vol. 25/5, pp. 455–471.

Caprara, G. V. et al. (2006), "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level", *Journal of School Psychology*, Vol. 44/6, pp. 473–490, <http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001>.

Caprara, G. V. et al. (2003), "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 95/4, pp. 821–832.

Celik, K. (2013), "The relationship between individual innovativeness and self-efficacy levels of student teachers", *International Journal of Scientific Research in Education*, Vol. 6/1, pp. 56–67, http://www.ij sre.com/assets/vol.%2C-6_1_-celik.pdf.

Chapman, C. et al. (2015), *Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research*, Taylor and Francis, London.

Chapman, C., and D. Muijs (2014), "Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25/3, pp. 351–393, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.840319>.

Chesnut, S. R., and H. Burley (2015), "Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis", *Educational Research Review*, Vol. 15, pp.1–16, <http://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>.

Christian, M. S., B. D. Edwards, and J. C. Bradley (2010), "Situational judgment tests: Constructs assessed and a meta-analytic of their criterion-related validities", *Personnel Psychology*, Vol. 63, pp. 83–117. <http://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2009.01163.x>.

Clark, D., R., Martorell, and J. Rockoff (2009), *School Principals and School Performance*, Calder, Washington, DC.

Clarke, D. J., and H. Hollingsworth (2002), "Elaborating a model of teacher professional growth", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 18/8, pp. 947–967.

Clemente, M., and R. Vandenberghe (2000), Teachers' professional development: a solitary or collegial (ad)venture, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 16 (1), pp. 81–101. doi: 10.1016/S0742-051X(99)00051-7.

Clotfelter, C., H. Ladd, and J. Vigdor (2006), *Teacher Credentials and Student Achievement in High School: A Cross-Subject Analysis with Student Fixed Effects*, National Bureau of Economic Research, Cambridge MA.

Clotfelter, Charles T., & Ladd, Helen F., & Vigdor, Jacob L., 2007. "Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects," *Economics of Education Review*, Vol. 26(6), pp. 673–682

Cochran-Smith, M., and K. M. Zeichner(eds.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Lawrence Erlbaum, Mahwah NJ.

- Cohen, J. et al. (2009), "School climate: Research, policy, practice, and teacher education", *Teachers College Record*, Vol. 111/1, pp. 180–213.
- Collie, R. J., J. D. Shapka, and N. E. Perry (2012), "School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 104/4, pp. 1189, <http://dx.doi.org/10.1037/a0029356>.
- Constantine, J. et al. (2009), *An Evaluation of Teachers Trained through Different Routes to Certification*, NCEE 2009-4043, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington DC.
- Cooper, H., J. C. Robinson and E. A. Patall, (2006), "Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003", *Review of Educational Research*, Vol. 76/1, pp. 1–62, <http://doi:10.3102/00346543076001001>.
- Cornelius-White, J. (2007), "Learner-centered teacher–student relationships are effective: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, Vol. 77/1, pp. 113–143.
- Creemers, B., and Kyriakides, L. (2015a), "Process-product research: A cornerstone in educational effectiveness research", *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 50/2, pp. 107–119.
- Creemers, B., and L. Kyriakides (2015b), "Developing, testing, and using theoretical models for promoting quality in education", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 26/1, pp. 102–119, <http://doi:10.1080/09243453.2013.869233>.
- Creemers, B., and L. Kyriakides (2008), "The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice and theory in contemporary schools", Routledge, Abingdon.
- Creemers, B. P. M., L. Kyriakides, and P. Antoniou (2013a), "A dynamic approach to school improvement: Main features and impact", *School Leadership and Management*, Vol. 33/2, pp.114–132.
- Croft, C. (2015), *Collaborative Overreach: Why Collaboration Probably Isn't Key to the Next Phase of School Reform*, Centre for the Study of Market Reform in Education, London, <http://www.cmre.org.uk/sites/default/files/Collaborative%20overreach.pdf>.
- Crossman, A., and P. Harris (2006), "Job satisfaction of secondary school teachers", *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 34/1, pp. 29–46, <http://doi:10.1177/1741143206059538>.
- Cummings, C. et al. (2010), *Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report*, DfES Research Report 852, Department for Education and Skills, London, <http://publications.education.gov.uk/eOrderingDownload/RR852.pdf>.
- Darling-Hammond, L. (2010), *Evaluating Teacher Effectiveness: How Teacher Performance Assessments Can Measure and Improve Teaching*, Center for American Progress, Washington DC.
- Darling-Hammond, L. (2000), "Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence", *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 8/1, pp. 1–50.
- Davidson, M., K. Weatherby, and J. Belanger (2014), *Challenges and Opportunities of Greater Synergies between PISA and TALIS*, EDU/INES/TALIS (2013)3/REV1, Paris, OECD.
- Day, C. et al. (2010), *10 Strong Claims about Successful School Leadership*, College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham.
- Decristan, J. et al. (2015), "Embedded formative assessment and classroom process quality: How do they interact in promoting science understanding?" *American Educational Research Journal*, Vol. 52/6, pp. 1133–1159, <http://doi:10.3102/0002831215596412>.
- Dellinger, A. B. et al. (2008), "Measuring teachers' self-efficacy beliefs: Development and use of the TEBS-Self", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 24/3, pp. 751–766, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2007.02.010>.

- Desa, D. (2014), *Evaluating Measurement Invariance of TALIS 2013 Complex Scales*, OECD Publishing, Paris.
- Desimone, L. M. (2009), “Improving impact studies of teachers’ professional development: Toward better conceptualizations and measures”, *Educational Researcher*, Vol. 38/3, pp. 181–199.
- DeYoung, C. G., J. B. Peterson, and D. M. Higgins (2002), “Higher-order factors of the Big Five predict conformity: Are there neuroses of health?” *Personality and Individual Differences*, Vol. 33/4, pp. 533–552, [http://doi:10.1016/S0191-8869\(01\)00171-4](http://doi:10.1016/S0191-8869(01)00171-4).
- Dignath, C., G. Buettner, and H. P. Langfeldt (2008), “How can primary school students learn self-regulated learning strategies most effectively? A meta-analysis on self-regulation training programmes”, *Educational Research Review*, Vol. 3/2, pp.101–129.
- Dinham, S., and C. Scott (1998), “A three-domain model of teacher and school executive career satisfaction”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 36/4, pp. 362–378.
- Dumont, H., and D. Istance (2010), *Analysing and Designing Learning Environments for the 21st Century*, OECD Publishing, Paris.
- Dumont, H., D. Istance, and F. Benavides (2010), *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*, OECD Publishing, Paris.
- Eliot, M. et al. (2010), “Supportive school climate and student willingness to seek help for bullying and threats of violence”, *Journal of School Psychology*, Vol. 48/6, pp. 533–553.
- Else-Quest, N. M., J. S. Hydeand, and M. C. Linn (2010), “Cross-national patterns of gender differences in mathematics: A meta-analysis”, *Psychological Bulletin*, Vol. 136/1, pp. 103–127, <http://dx.doi:10.1037/a0018053>.
- Ely, R. J., and D. A. Thomas (2001), “Cultural diversity at work: The effects of diversity perspectives on work group processes and outcomes”, *Administrative Science Quarterly*, Vol. 46/2, pp. 229–273, <http://dx.doi:10.2307/2667087>.
- Engel, L., D. Rutkowski, and L. Rutkowski (2009), “The harsher side of globalization: Violent conflict and academic achievement”, *Globalisation, Societies and Education*, Vol. 7/4, pp. 433–456.
- Epstein, J. L., and S. B. Sheldon (2002), “Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement”, *The Journal of Educational Research*, Vol. 95/5, pp. 308–318.
- Erickson, G. et al. (2005), “Collaborative teacher learning: Finding from two professional development projects”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 21, pp. 787–798.
- Fauth, B. et al. (2014), Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes, *Learning and Instruction*, Vol. 29, pp. 1–9, <http://dx.doi:org/10.1016/j.learninstruc.2013.07.001>.
- Federici, R. A., and E. M. Skaalvik (2012), “Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit”, *Social Psychology of Education*, Vol. 15/3, pp. 298–320.
- Firestone, W. A., and J. R. Pennell (1993). “Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies”, *Review of Educational Research*, Vol. 63 (4), pp. 489–525.
- Fishbach, A., R. K. Ratner, and Y. Zhang (2011), “Inherently loyal or easily bored? Nonconscious activation of consistency versus variety-seeking behavior”, *Journal of Consumer Psychology*, Vol. 21/1, pp. 38–48, <http://dx.doi:10.1016/j.jcps.2010.09.006>.
- Flath, B. (1989), “The principal as instructional leader”, *ATA Magazines*, Vol. 69/3, pp. 19–22, 47–49.
- Flores, A. A. (2012), “The implementation of a new policy on teacher appraisal in Portugal: How do teachers experience it at school?” *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, Vol. 24/4, pp. 351–368.

- Flunger, B. et al. (2015), “The Janus-faced nature of time spent on homework: Using latent profile analyses to predict academic achievement over a school year”, *Learning and Instruction*, Vol. 39, pp. 97–106, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2015.05.008>.
- Fraillon, J. et al. (2014), *Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report*, Springer International Publishing, Heidelberg.
- Fraser, B. J., and Rentoul, A. J. (1982), “Relationships between school-level and classroom-level environment”, *Alberta Journal of Educational Research*, Vol. 28/3, pp. 212–225.
- Fullan, M., S. Rincón-Gallardo, and A. Hargreaves, (2015), “Professional capital as accountability”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 23(15), <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v23.1998>.
- Fulton, K., I. Yoon, and C. Lee (2005), *Induction into Learning Communities*, National Commission on Teaching and America’s Future, Washington DC.
- Garet, M. S. et al. (2001), “What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers”, *American Education Research Journal*, Vol. 38(4), pp. 915–945.
- Goddard, R. et al. (2015), “A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning”, *American Journal of Education*, Vol. 121/4, pp. 501–530.
- Goddard, Y., R. Goddard, and M. Tschannen-Moran (2007), “A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools”, *Teachers College Record*, Vol. 109/4, pp. 877–896.
- Goe, L. (2007), *The Link Between Teacher Quality and Student Outcomes: A Research Synthesis*, National Comprehensive Center for Teacher Quality, Washington, DC.
- Goldhaber, D., and S. Liddle (2011), *The Gateway to the Profession: Assessing Teacher Preparation Programs Based on Student Achievement*, CEDR Working Paper 2011-2, University of Washington, Seattle WA.
- Goldstein, S. E., A. Young, and C. Boyd (2008), “Relational aggression at school: Associations with school safety and social climate”, *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 37/6, pp. 641–654.
- Gonzales, S., and L. Lambert (2014), “Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices”, *Journal of School Leadership* 11 (1), 6–24.
- Gregory, A., D. Cornell, and X. Fan (2012), “Teacher safety and authoritative school climate in high schools”, *American Journal of Education*, Vol. 118/4, pp. 401–425.
- Greiff, S., C. Niepel, and S. Wüstenberg (2015), “21st century skills: International advancements and recent developments”, *Thinking Skills and Creativity*, Vol. 18, pp. 1–3, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tsc.2015.04.007>.
- Greiff, S. et al. (2014), “Domain-general problem solving skills and education in the 21st century”, *Educational Research Review*, Vol. 13, pp. 74–83, [doi:10.1016/j.edurev.2014.10.002](https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.10.002).
- Grubb, W. N., and J. Flessa (2006), “A job too big for one: Multiple principals and other non-traditional approaches to school leadership”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 42, pp. 518–550.
- Hadfield M., and C. Chapman (2009), *Leading School-Based Networks*, Routledge, London.
- Hallinger, P. (2015), “The evolution of instructional leadership”, in *Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale*, Springer, Heidelberg.
- Hallinger, P. (2011), “Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research”, *Journal of Educational Administration*, Vol. 49/2, pp. 125–142.
- Hallinger, P., and R. Heck (2010), “Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning”, *School Leadership and Management*, Vol. 30/2, pp. 95–110.

- Hanfstingl, B., and J. Mayr (2007), “Prognose der Bewährung im Lehrerstudium und im Lehrberuf [Prediction of success in teacher education and profession]”, *Journal für Lehrer Innenbildung*, Vol. 7/2, pp. 48–56.
- Hargreaves, A. (1993), “Individualism and individuality: Reinterpreting the teacher culture”, in, *Teachers’ Work: Individuals, Colleagues and Contexts*, Teachers’ College Press: New York, pp. 51–76.
- Hargreaves, A. (1994), *Changing Teachers, Changing Times: Teachers’ Work and Culture in the Postmodern Age*, Teachers College Press, New York.
- Harris, A. (2014), *Distributed Leadership Matters: Perspectives, Practicalities, and Potential*, Corwin Press, Thousand Oaks CA.
- Harris, A. (2002), *School Improvement: What’s in it for Schools?* Routledge Falmer, London.
- Harris, A., and D. Muijs (2004), *School Improvement through Teacher Leadership*, Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire.
- Hattie, J. (2009), *Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement*, Routledge, London.
- Hattie, J., and H. Timperley (2007), “The power of feedback”, *Review of Educational Research*, Vol. 77/1, pp. 81–112, <http://dx.doi:10.3102/003465430298487>.
- Hattie, J., and G. Yates (2014), *Visible Learning and the Science of How We Learn*, Routledge, London.
- Hiebert, J., and D. A. Grouws (2007), The effect of classroom mathematics teaching on students’ learning, in *Second Handbook of Research on Mathematics Teaching and Learning*, Information Age Publishing, Charlotte NC.
- Hiebert, J. et al. (2003), *Teaching Mathematics in Seven Countries: Results from the TIMSS 1999 Video Study*, (2003–013), UNESCO, U.S. Department of Education and National Center for Education Statistics, Washington DC.
- Hill, H. C., B. Rowan, and D. J. Ball (2005), “Effects of teachers’ mathematical knowledge for teaching on student achievement”, *American Educational Research Journal*, Vol. 42/2, pp. 371–406.
- Ho, I. T., and K.-T. Hau (2004), “Australian and Chinese teacher efficacy: Similarities and differences in personal instruction, discipline, guidance efficacy and beliefs in external determinants”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 20(3), pp. 313–323, <http://dx.doi:10.1016/j.tate.2003.09.009>.
- Holzberger, D., A. Philip, and M. Kunter (2014), “Predicting teachers’ instructional behaviors: The interplay between self-efficacy and intrinsic needs”, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 39/2, pp. 100–111, <http://doi:10.1016/j.cedpsych.2014.02.001>.
- Holzberger, D., A. Philipp, and M. Kunter (2013), “How teachers’ self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105/3, pp. 774–786, <http://dx.doi:10.1037/a0032198>.
- Honick, T., and J. Broadbent (2016), “The influence of academic self-efficacy on academic performance: A systematic review”, *Educational Research Review*, Vol. 17, pp. 63–84, <http://dx.doi:10.1016/j.edurev.2015.11.002>.
- Hospel, V., and B. Galand (2016), “Are both classroom autonomy support and structure equally important for students’ engagement? A multilevel analysis”, *Learning and Instruction*, Vol. 41, pp. 1–10, <http://dx.doi:10.1016/j.learninstruc.2015.09.001>.
- Hoy, W. K., C. J. Tarter, and A. W. Hoy (2006), “Academic optimism of schools: A force for student achievement”, *American Educational Research Journal*, Vol. 43/3, pp. 425–446.
- Hoy, W. K., and A. E. Woolfolk (1993), “Teachers’ sense of efficacy and the organizational health of schools”, *The Elementary School Journal*, Vol. 93, pp. 355–372.

- Hoyle, E. (1980), “Professionalization and deprofessionalization in education”, in *The Professional Development of Teachers: World Year Book of Education*, Kogan Page, London.
- Huddleston, T. et al. (2011), *Migrant Integration Policy Index III*, British Council and Migration Policy Group, Brussels, http://issuu.com/mipex/docs/migrant_integration_policy_index_mipexiii_2011?e=2578332/3681189#search.
- Hurt, H. T., K. Joseph, and C. D. Cook (1977), “Scales for the measurement of innovativeness”, *Human Communication Research*, Vol. 4, pp. 58–65.
- Ingersoll, R. M. (2001), Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis, *American Educational Research Journal*, Vol. 38/3, pp. 499–534.
- Ingvarson, I. M., M. Meiers, and A. Beavis (2005), “Factors affecting the impact of professional development programs on teachers’ knowledge, practice, student outcomes and efficacy”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 13/10, <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005>.
- Isac, M. M. et al. (2015), *Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education*, Publications Office of the European Union, Luxembourg.
- Isoré, M. (2009), *Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review*. OECD Education Working Paper No. 23, OECD, Paris.
- Jensen, B., and S. Cooper (2015), *TALIS-PISA Conceptual Framework*, EDU/INES/TALIS(2015)6, Learning First, Melbourne.
- Jensen, B., and Reichell, J. (2011), *Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance*, Grattan Institute, Melbourne.
- Jensen, B. et al. (2016), *Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems*, Australian edition, National Center on Education and the Economy, Washington DC.
- Jensen, B. et al. (2012), *The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en>.
- Kane, T., and Cantrell, S. (2010), *Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project*, Bill & Melinda Gates Foundation, Seattle WA, <https://docs.gatesfoundation.org/Documents/preliminary-findings-research-paper.pdf>.
- Kardos, S. M., and S.M. Johnson (2007), “On their own and presumed expert: New teachers’ experiences with their colleagues”, *Teachers College Record*, Vol. 109, pp. 2083–2106.
- Kelchtermans, G. (2006), “Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions: A review”, *Zeitschrift für Pädagogik*, Vol. 52/2, pp. 220–237.
- Kerr, R. et al. (2006), “Emotional intelligence and leadership effectiveness”, *Leadership and Organization Development Journal*, Vol. 27/4, pp. 265–279.
- Kersting, N. B. et al. (2012), Measuring usable knowledge: Teachers’ analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning, *American Educational Research Journal*, Vol. 49/3, pp. 568–589.
- Klassen, R. M. et al. (2011), “Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?” *Educational Psychology Review*, Vol. 23/1, pp. 21–43, <http://doi:10.1007/s10648-010-9141-8>.
- Klassen, R. M. et al. (2009), “Exploring the validity of a teacher’s self-efficacy scale in five countries”, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 34/1, pp. 67–76, <http://doi:10.1016/j.cedpsych.2008.08.001>.
- Klassen, R. M., and M. M. Chiu (2010), Effects on teachers’ self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 102/3, pp. 741–756, <http://doi:10.1037/a0019237>.

- Klassen, R. M., and T. L. Durksen (2015), “Recent advances in research on teacher motivation and emotions”, in *Routledge International Handbook of Social Psychology of the Classroom*, Routledge, London and New York.
- Klassen, R. M., and V. M. C. Tze (2014), “Teachers’ self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis”, *Educational Research Review*, Vol. 12, pp. 59–76, <http://doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001>.
- Klieme, E., C. Pauli, and K. Reusser (2009), “The Pythagoras Study”, in *The Power of Video Studies in Investigating Teaching and Learning in the Classroom*, Waxmann, Münster.
- Klusmann, U. et al. (2008), “Teachers’ occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100/3, pp. 702–715, doi:10.1037/0022–0663.100.3.702.
- Korpershoek, H. et al. (2016), A meta-analysis of the effects of classroom management strategies and classroom management programs on students’ academic, behavioral, emotional, and motivational outcomes”, *Review of Educational Research*, Vol. 86/3, pp. 643–680, <http://dx.doi:10.3102/0034654315626799>.
- Koth, C. W., C. P. Bradshaw, and P. J. Leaf (2008), “A multilevel study of predictors of student perceptions of school climate: The effect of classroom-level factors”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100/1, p. 96.
- Kunter, M., and T. Voss (2013), “The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis,” in *Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers*, Vol. 8, Springer, New York.
- Kunter, M. et al. (2013), “Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 105/3, pp. 805–820, <http://dx.doi:10.1037/a0032583>.
- Kunter, M. et al. (2008), “Students’ and mathematics teachers’ perceptions of teacher enthusiasm and instruction”, *Learning and Instruction*, Vol. 18/5, pp. 468–482, <http://doi:10.1016/j.learninstruc.2008.06.008>.
- Kyriacou, C. (2001), “Teacher stress: Directions for future research”, *Educational Review*, Vol. 53, pp. 27–35, <http://dx.doi:10.1080/00131910120033628>.
- Kyriakides, L., R. J. Campbell, and A. Gagatsis (2000), “The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers’ comprehensive model of educational effectiveness”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 11/4, pp. 501–529, <http://doi:10.1076/sesi.11.4.501.3560>.
- Kyriakides, L., and B. P. Creemers (2008), “Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: A study testing the validity of the dynamic model”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 19/2, pp. 183–205.
- Kyriakides, L., C. Christoforou, and C. Charalambou (2013), “What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching?” *Teaching and Teacher Education*, Vol. 36, 143–152, <http://dx.doi:10.1016/j.tate.2013.07.010>.
- Lee, K., J. J. Carswell, and N. J. Allen (2000), “A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables”, *Journal of Applied Psychology*, Vol. 85, pp. 799–811.
- Leithwood, K., and D. Jantzi (2009), “A review of empirical evidence about school size effects: A policy perspective”, *Review of Educational Research*, Vol. 79/1, pp. 464–490, <http://doi:10.3102/0034654308326158>.

- Lipowsky, F. et al. (2009), "Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem", *Learning and Instruction*, Vol. 19/6, pp. 527–537, doi:10.1016/j.learninstruc.2008.11.001.
- Little, J. W. (1990), "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations", *Teachers College Record*, Vol. 91, pp. 509–536.
- Little, O., L. Goe, and C. Bell (2009), *A Practical Guide to Evaluating Teacher Effectiveness*, National Comprehensive Centre for Teacher Quality, Washington DC.
- Locke, E. A. (1969), "What is job satisfaction?" *Organizational Behavior and Human Performance*, Vol.4/4, pp. 309–336.
- Lortie, D. C. (1975), *School teacher: A sociological inquiry*, University of Chicago Press, Chicago.
- Louis, K. S., and H. M. Marks (1998), "Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools", *American Journal of Education*, Vol. 106/4, pp. 532–575.
- Ma, X., and R. B. MacMillan (1999), "Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction", *The Journal of Educational Research*, Vol. 93/1, pp. 39–47.
- Malinen, O.-P. et al. (2013), "Exploring teacher self-efficacy for inclusive practices in three diverse countries", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 33, pp. 34–44, <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2013.02.004>.
- Manning, K. C., W. O. Bearden, and T. J. Madden (1995), "Consumer innovativeness and adoption process", *Journal of Consumer Psychology*, Vol. 4/4, pp. 329–345, http://doi:10.1207/s15327663jcp0404_02.
- Marsh, H. et al. (2012), Classroom climate and contextual effects: Conceptual and methodological issues in the evaluation of group-level effects, *Educational Psychologist* 47 (2), 106–124
- Martin, M. O. et al. (2013), "Effective schools in reading, mathematics, and science at fourth grade", in *TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade: Implications for Early Learning*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) and Lynch School of Education, Boston College, Amsterdam.
- Mausethagen, S., and L. Granlund, (2012), "Contested discourses of teacher professionalism: Current tensions between education policy and teachers' union", *Journal of Education Policy*, Vol. 27/6, pp. 815–833.
- McDonnell, L. M. (1995), "Opportunity to learn as a research concept and a policy instrument", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, Vol. 17/3, pp. 305–322.
- Michael, L. A. H., S.-T. Hou, and H.-L. Fan (2011), "Creative self-efficacy and innovative behavior in a service setting: Optimism as a moderator", *The Journal of Creative Behavior*, Vol. 45/4, pp. 258–272, <http://doi:10.1002/j.2162-6057.2011.tb01430.x>.
- Miller, M. D., M. T. Brownell, and S.W. Smith (1999), "Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom", *Exceptional Children*, Vol. 65/2, pp. 201–218.
- Mitchell, M. M., and C. P. Bradshaw (2013), "Examining classroom influences on student perceptions of school climate: The role of classroom management and exclusionary discipline strategies", *Journal of School Psychology*, Vol. 51/5, pp. 599–610.
- Muijs, D. (2011), "Researching leadership: Towards a new paradigm", in *International Handbook of Leadership for Learning*, Springer, Dordrecht.
- Muijs, D. (2010), "Leadership and organisational performance: From research to prescription?" *International Journal of Educational Management*, Vol. 25/1, 45–60.

- Muijs, D., L. Kyriakides et al. (2014), “State of the art: Teacher effectiveness and professional learning”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25/2, pp. 231–256, <http://doi.10.1080/09243453.2014.885451>.
- Muijs, D., and D. Reynolds (2002), “Teachers’ beliefs and behaviors: What really matters?” *Journal of Classroom Interaction*, Vol. 37(2), pp. 3–15.
- Muijs, D., and D. Reynolds (2001), *Effective Teaching: Evidence and Practice*, Sage, London.
- Muijs, D., M. West, and M. Ainscow (2010), “Why network? Theoretical perspectives on networking and collaboration between schools”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 21/1, pp. 5–27.
- Müller, K., R. Alliata, and F. Benninghoff (2009), “Attracting and retaining teachers: A question of motivation”, *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 37/5, pp. 574–599.
- NAED (2008), *Attracting and Keeping Quality Teachers*, Education Policy Briefing Sheet, White Paper Project, National Academy of Education, Washington DC.
- NAESP (2001), *Leading Learning Communities: Standards for what Principals should know and be able to do*, National Association of Elementary School Principals, Alexandria VA.
- Nie, Y. et al. (2013), “The roles of teacher efficacy in instructional innovation: Its predictive relations to constructivist and didactic instruction”, *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 12/1, pp. 67–77, <http://doi.10.1007/s10671-012-9128-y>.
- Nilsen, T. et al. (2016), *Are School Characteristics Related to Equity? The Answer May Depend on a Country’s Developmental Level*, IEA Policy Brief No. 10, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam, http://www.iea.nl/policy_briefs.html.
- Nilsen, T., and J.-E. Gustafsson (2014), “School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM”, *Educational Research and Evaluation*, Vol. 20/4, pp. 308–327, <http://dx.doi.org/10.1080/13803611.2014.941371>.
- NRC (2010), “Preparing teachers: Building evidence for sound policy”, National Academies Press, Washington DC.
- O’Dwyer, L. M., Y. Wang, and K. A. Shields (2015), “Teaching for conceptual understanding: A cross-national comparison of the relationship between teachers’ instructional practices and student achievement in mathematics”, *Large-Scale Assessments in Education*, Vol. 3/1, <http://dx.doi:10.1186/s40536-014-0011-6>.
- O’Neill, S. C., and J. Stephenson (2011), “The measurement of classroom management self-efficacy: A review of measurement instrument development and influences”, *Educational Psychology*, Vol. 31/3, pp. 261–299, <http://dx.doi:10.1080/01443410.2010.545344>.
- OECD (2016a), *Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en>.
- OECD (2016b), *Education at a Glance 2016: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2016-en>.
- OECD (2015a), *Education at a Glance 2015: OECD Indicators*, OECD, Paris, <http://doi.10.1787/eag-2016-en>.
- OECD (2015b), *Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018*, EDU/INES/TALIS(2015)3, OECD Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey, Paris.
- OECD (2015c), *OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability*, OECD Publishing, Paris, <http://doi:10.1787/9789264234178-en>.
- OECD (2015d), *Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration*, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en>.

- OECD (2015e), “What lies behind gender inequality in education?” *PISA in Focus*, No. 49, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/5js4xffhhc30-en>.
- OECD (2014a), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en>.
- OECD (2014b), *TALIS 2013 Technical Report*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/edu/school/TALIS-technical-report-2013.pdf>.
- OECD (2014c), “Do parents’ occupations have an impact on student performance?” *PISA in Focus*, Vol. 14/2, [http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n36-\(eng\)-FINAL.pdf](http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/PISA-in-Focus-n36-(eng)-FINAL.pdf).
- OECD (2014d), *A Teachers’ Guide to TALIS 2013: Teaching and Learning International Survey*, TALIS, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264216075-en>.
- OECD (2013a), *Teaching and Learning International Survey TALIS 2013: Conceptual Framework*, OECD, Paris, http://www.oecd.org/edu/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf.
- OECD (2013b), *PISA 2012 Results: Excellence through Equity: Giving Every Student the Chance to Succeed*, Vol. 2, OECD Publishing, Paris, <http://doi.10.1787/9789264201132-en>.
- OECD (2013c), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/PISA%202012%20framework%20e-book_final.pdf.
- OECD (2012), *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*, OECD Publishing, Paris, <http://doi:10.1787/9789264172470-en>.
- OECD (2011), *Draft summary record: The 11th Meeting of the Board of Participating Countries (BPC) to TALIS*, EDU/INES/TALIS/M (2011)2, OECD Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey, Paris.
- OECD (2010), *PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes*, Vol. 2, OECD, Paris, <http://dx.doi:10.1787/9789264091504-en>.
- OECD (2009a), *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, Paris, OECD, <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf>.
- OECD (2009b), *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*, OECD, Paris, <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/43636332.pdf>.
- OECD (2007), *Glossary of Statistical Terms*, OECD Publishing, Paris, <http://stats.oecd.org/glossary/index.htm>.
- OECD (2006), *Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003*, OECD Publishing, Paris, <http://www.oecdbookshop.org/browse.asp?pid=title-detail&lang=en&ds=&ISBN=982006021P1>.
- OECD (2005a), *Teachers Matter: Attracting, Developing, and Retaining Effective Teachers*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>.
- OECD (2005b), *Proposal for an International Survey of Teachers, Teaching and Learning*, EDU/EC/CERI (2005)5, OECD, Paris.
- OECD (2004), *School Factors Related to Quality and Equity: Results from PISA 2000*, OECD Publishing, Paris, <https://www.oecd.org/edu/school/programmeforinternationalstudentassessmentpisa/34668095.pdf>.
- Pajares, F., and D. Schunk (2001), Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement, in *Perception*, Ablex Publishing, London.
- Pallister, J. G., and G. R. Foxall (1998), “Psychometric properties of the Hurt-Joseph-Cook scales for the measurement of innovativeness”, *Technovation*, Vol. 18/11, pp. 663–675.

- Patterson, M. G. et al. (2005), “Validating the organizational climate measure: Links to managerial practices, productivity and innovation”, *Journal of Organizational Behavior*, Vol. 26, pp. 379–408.
- Pellegrino, J. W., and M. Hilton (2012), *Education for Life and Work: Developing Transferable Knowledge and Skills in the 21st Century*, The National Academies Press, Washington DC.
- Peter, F., and C. Dalbert (2010), “Do my teachers treat me justly? Implications of students’ justice experience for class climate experience”, *Contemporary Educational Psychology*, Vol. 35/4, pp. 297–305.
- Petridou A., P. Nicolaidou, and J. Williams (2014), Development and validation of the school leaders’ self-efficacy scale, *Journal of Educational Administration*, Vol. 52/2, pp. 228–253.
- Pfitzner-Eden, F., F. Thiel, and J. Horsley (2014), “An adapted measure of teacher self-efficacy for preservice teachers: Exploring its validity across two countries”, *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, Vol. 28/3, pp. 83–92, <http://dx.doi.org/10.1024/1010-0652/a000125>.
- Plaut, V. C., K. M. Thomas, and M. J. Goren (2009), “Is multiculturalism or color blindness better for minorities?” *Psychological Science*, Vol. 20/4, pp. 444–446, <http://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2009.02318.x>.
- Portin, B. S. et al. (2013), “Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools”, *Journal of School Leadership*, Vol. 23/2, p. 220.
- Praetorius, A. K. et al. (2014), “One lesson is all you need? Stability of instructional quality across lessons”, *Learning and Instruction*, Vol. 31, pp. 2–12, <http://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2013.12.002>.
- Price, H. (2012), “Principals’ attitudes and behaviors matter: How principals’ relationships with their teachers affect school climate”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 48/10, pp. 39–85.
- Price, H., and J. Collett (2012), “The role of exchange and emotion on commitment: A study using teachers”, *Social Science Research*, Vol. 41, pp. 1469–1479.
- Purves, A. C. (1987), “The evolution of the IEA: A memoir”, *Comparative Education Review*, Vol. 31/1, pp. 10–28.
- Reddy, R., J. E. Rhodes, and P. Mulhall (2003), “The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study”, *Development and Psychology*, Vol. 15/1, pp. 119–138.
- Renzulli, L. A., H. M. Parrott, and I. R. Beattie (2011), “Racial mismatch and school type teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools”, *Sociology of Education*, Vol. 84/1, pp. 23–48.
- Reynolds, D. et al. (2014), “Educational effectiveness research (EER): A state-of-the-art review”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 25/2, pp. 197–230, <http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885450>.
- Reynolds, D., and D. Muijs (2015). *Leading effective pedagogy*, in *Leading Futures: Global Perspectives on Educational Leadership*, Sage Publications, New Delhi, India.
- Richardson, P., and H. Watt (2010), “The decade ahead: Applications and contexts of motivation and achievement”, in *Advances in Motivation and Achievement*, Vol. 16B, Bingley, Emerald Group Publishing.
- Rjosk, C. et al. (2014), “Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality”, *Learning and Instruction*, Vol. 32, pp. 63–72, <http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007>.
- Rogers, E. M. (2003), *Diffusion of innovations*, 5th edition, Free Press, New York.
- Rosenholtz, S. J. (1989), “Workplace conditions that affect teacher quality and commitment: Implications for teacher induction programs”, *The Elementary School Journal*, Vol. 89/4, pp. 421–439.

- Rowe, K. J. (2003), “The importance of teacher quality as a key determinant of students’ experiences and outcomes of schooling”, paper presented at the Australian Council for Educational Research Annual Research Conference, ACER, Melbourne.
- Rutter, M. (2000), “School effects on pupil progress: Research findings and policy implication”, in *Psychology of Education: Major Themes*, Vol. 1, Falmer Press, London.
- Rutter, M., and B. Maughan (2002), “School effectiveness findings 1979–2002”, *Journal of School Psychology*, Vol. 40/6, pp. 451–475.
- Sahlberg, P. (2011), “Paradoxes of educational improvement: The Finnish experience”, *Scottish Educational Review*, Vol. 43/1, pp. 3–23.
- Schachner, M. et al. (2016), “Cultural diversity climate and psychological adjustment at school: Equality and inclusion versus cultural pluralism”, *Child Development*, Vol. 87/4, pp. 1175–1191, <http://doi:10.1111/cdev.12536>.
- Schachner, M. (2014), “Contextual conditions for acculturation and school-related outcomes of early adolescent immigrants in Germany”, doctoral thesis, University of Jena and Tilburg University.
- Scheerens, J. (2016a), “Educational effectiveness and ineffectiveness: A critical review of the knowledge base”, Springer, Dordrecht.
- Scheerens, J. (2016b). “*Meta-analyses of school and instructional effectiveness*”, Springer, Dordrecht.
- Scheerens, J., and R. Bosker (1997), *The Foundations of Educational Effectiveness*, Pergamon, Oxford.
- Scherer, R. et al. (2016), “The quest for comparability: Studying the invariance of the teachers’ sense of self-efficacy (TSES) measure across countries”, *PLoS One*, Vol. 11/3, e0150829, <http://doi:10.1371/journal.pone.0150829>.
- Scherer, R., and J. F. Beckmann (2014), “The acquisition of problem solving competence: Evidence from 41 countries that math and science education matters”, *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 2/1, p. 10, <http://doi:10.1186/s40536-014-0010-7>.
- Scherer, R., and J.-E. Gustafsson (2015), “Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modeling”, *Frontiers in Psychology*, Vol. 6, p. 1550, <https://doi:10.3389/fpsyg.2015.01550>.
- Schleicher, A. (2011), *Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from Around the World*, OECD, Paris.
- Schlesinger, L., and A. Jentsch (2016), “Theoretical and methodological challenges in measuring instructional quality in mathematics education using classroom observations”, *ZDM: The International Journal on Mathematics Education*, Vol. 48/1, pp. 29–40, <http://doi:10.1007/s11858-016-0765-0>.
- Schmidt, W. H., S. Blömeke, and M. T. Tatto (2011), *Teacher Education Matters: A Study of Mathematics Teacher Preparation from Six Countries*, Teacher College Press, New York.
- Schofield, J. W. (2001), “The colorblind perspective in school: Causes and consequences”, in J. A. Banks and C. A. McGee (Eds.), *Multicultural Education: Issues and Perspectives*, 4th edition, Wiley, New York.
- Schunk, D. H. (1995), “Self-efficacy, motivation, and performance”, *Journal of Applied Sport Psychology*, Vol. 7/2, pp. 112–137.
- Schunk, D. H. (1989), “Self-efficacy and achievement behaviors”, *Educational Psychology Review*, Vol. 1/3, pp. 173–208, <http://doi:10.1007/BF01320134>.
- Schwartz, E., and A. Jordan (2011), Teachers’ epistemological beliefs and practices with students with disabilities and at-risk in inclusive classrooms: Implications for teacher development”, in *Personal Epistemology and Teacher Education*, Taylor & Francis, New York.

- Schweizer, T. S. (2006), “The psychology of novelty-seeking, creativity and innovation: Neurocognitive aspects within a work-psychological perspective”, *Creativity and Innovation Management*, Vol. 15/2, pp. 164–172, <http://doi:10.1111/j.1467-8691.2006.00383.x>.
- Schwichow, M. et al. (2016), “Teaching the control-of-variables strategy: A meta-analysis”, *Developmental Review*, Vol. 39/March, pp. 37–63, <http://doi:10.1016/j.dr.2015.12.001>.
- Seidel, T., R. Rimmel, and M. Prenzel (2005), “Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning”, *Learning and Instruction*, Vol. 15/6, pp. 539–556, <http://doi:10.1016/j.learninstruc.2005.08.004>.
- Sergiovanni, T. et al. (2009), *Educational Governance and Administration*, 6th edition, Pearson, Boston MA.
- Shulman, L. S. (1986), “Those who understand: Knowledge growth in teaching”, *Educational Researcher*, Vol. 15/2, pp. 4–14.
- Simonson, M. (2000), Personal innovativeness, perceived organizational innovativeness, and computer anxiety: Updated scales”, *The Quarterly Review of Distance Education*, Vol. 1/1, pp. 69–76.
- Sirin, S. (2005), “Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research”, *Review of Educational Research*, Vol. 75/3, pp. 417–453.
- Sitzmann, T., and G. Yeo (2013), “A meta-analytic investigation of the within-person self-efficacy domain: Is self-efficacy a product of past performance or a driver of future performance?” *Personnel Psychology*, Vol. 66/3, pp. 531–568, <http://doi:10.1111/peps.12035>.
- Skaalvik, E. M., and S. Skaalvik (2010), Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/4, pp. 1059–1069, <http://doi:10.1016/j.tate.2009.11.001>.
- Skaalvik, E. M., and S. Skaalvik (2007), “Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 99/3, pp. 611–625, <http://dx.doi:10.1037/0022-0663.99.3.611>.
- Somech, A., and R. Bogler (2002), “Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 38, pp. 555–577.
- Spillane, J. P. (2013), “The practice of leading and managing teaching in educational organisations”, in *Leadership for 21st Century Learning*, OECD Publishing, Paris.
- Spillane, J. P. (2006), *Distributed Leadership*, Jossey-Bass, San Francisco.
- Stark, J., and L. R. Lattuca (1997), *Shaping the College Curriculum: Academic Plans in Action*, Boston MA: Allyn and Bacon.
- Stearns, E. et al. (2015), “Collective pedagogical teacher culture and teacher satisfaction”, *Teachers College Record*, Vol. 117, pp. 1–32.
- Steenkamp, J.-B. E. M., and H. Baumgartner (1992), “The role of optimum stimulation level in exploratory consumer behavior”, *Journal of Consumer Research*, Vol. 19/3, pp. 434–448.
- Tatto, M. T. et al. (2012), *Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS-M)*, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.
- Teo, T. (2011), “Factors influencing teachers’ intention to use technology: Model development and test”, *Computers and Education*, Vol. 57/4, pp. 2432–2440, doi:10.1016/j.compedu.2011.06.008.
- Thapa, A. et al. (2013), “A review of school climate research”, *Review of Educational Research*, Vol. 83/3, pp. 357–385.
- Timperley, H. et al. (2007), *Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration*, Educational Practices Series, No. 18, Ministry of Education, Wellington, <http://www.oecd.org/edu/school/48727127.pdf>.

Travers, K. J., and I. Westbury (eds.) (1989), *The IEA Study of Mathematics I: Analysis of Mathematics Curricula*, Pergamon, Oxford.

Tschannen-Moran, M., and A. Woolfolk Hoy (2007), “The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23/6, pp. 944–956.

Tschannen-Moran, M., and A. Woolfolk Hoy (2001), “Teacher efficacy: Capturing an elusive construct”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, pp. 783–805, [http://doi:10.1016/S0742-051X\(01\)00036-1](http://doi:10.1016/S0742-051X(01)00036-1).

Tse, H. (2007), “Professional development through transformation: Linking two assessment models of teachers’ reflective thinking and practice, in *Handbook of Teacher Education: Globalization, Standards and Professionalism in Times of Change*, Springer, Dordrecht.

UNESCO (2016a), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all*, UNESCO, New York, <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>.

UNESCO (2016b), *Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4*, UNESCO, New York, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

Usher, E. L., and F. Pajares (2008), “Sources of self-efficacy in school: Critical review of the literature and future directions”, *Review of Educational Research*, Vol. 78/4, pp. 751–796, <http://doi:10.3102/0034654308321456>.

van de Vijver, F., and J. He (2014), “Report on social desirability, midpoint and extreme responding in TALIS 2013, *OECD Education Working Papers*, No. 107, doi:10.1787/5jxswcftw76h-en.

van der Werf, G., M.-C. Opendakker, and H. Kuyper (2008), “Testing a dynamic model of student and school effectiveness with a multivariate multilevel latent growth curve approach”, *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 19/4, pp. 447–462, <http://dx.doi.org/10.1080/09243450802535216>.

van Tartwijk, J., and K. Hammerness (2011), “The neglected role of classroom management in teacher education”, *Teaching Education*, Vol. 22/2, pp. 109–112, <http://doi:10.1080/10476210.2011.567836>.

Vieluf, S., M. Kunter, and F. J. R. van de Vijver (2013), “Teacher self-efficacy in cross-national perspective”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 35, pp. 92–103, <http://doi:10.1016/j.tate.2013.05.006>.

Vieluf, S., D. Kaplan et al. (2012), *Teaching Practices and Pedagogical Innovation: Evidence from TALIS*, OECD Publishing, Paris, <http://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en>.

Voyer, D., and Voyer, S. (2014), “Gender differences in scholastic achievement: A meta-analysis”, *Psychological Bulletin*, Vol. 140, pp. 1174–1204, <http://dx.doi.org/10.1037/a0036620>.

Wagner, W. et al. (2016), “Student and teacher ratings of instructional quality: Consistency of ratings over time, agreement, and predictive power”, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 108/5, pp. 705–721, <http://dx.doi:10.1037/edu0000075>.

Wagner, W. et al. (2013), “Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments”, *Learning and Instruction*, 28, 1-11. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.03.003.

Wang, M.-T., and J. L. Degol (2016), “School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes”, *Educational Psychology Review*, Vol. 28/2, pp. 315–352, <http://doi:10.1007/s10648-015-9319-1>.

Watt, H. M. G. et al. (2012), “Motivations for choosing teaching as a career: An international comparison using the FIT-Choice Scale”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 28/6, pp. 791–805.

- Watt, H. M., and P. W. Richardson (2008), “Motivations, perceptions, and aspirations concerning teaching as a career for different types of beginning teachers”, *Learning and Instruction*, Vol. 18/5, pp. 408–428.
- Weiss, E. M. (1999), “Perceived workplace conditions and first-year teachers’ morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis”, *Teaching and Teacher Education*, Vol. 15/8, pp. 861–879.
- Wenglinsky, H. (2002), “How schools matter: The link between teacher classroom practices and student academic achievement”, *Education Policy Analysis Archives*, Vol. 10/12.
- Wheldon, P. (2015), “The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues”, *Policy Insights*, Issue Number 2, ACER, Melbourne, <http://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001andcontext=policyinsights>.
- Whetzel, D. L., and M. A. McDaniel (2009), “Situational judgment tests: An overview of current research”, *Human Resource Management Review*, Vol. 19/3, pp. 188–202, <http://dx.doi.org/10.1016/j.hrmr.2009.03.007>.
- Williamson, S., R. Cooper, and R. Baird (2015), “Job-sharing among teachers: Positive, negative (and unintended) consequences”, *The Economic and Labour Relations Review*, Vol. 26/3, pp. 448–464, <https://doi.org/10.1177/1035304615595740>.
- Wilson, S. M., R. E. Floden, and J. Ferrini-Mundy (2001), *Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations*, Center for the Study of Teaching and Policy, Washington DC.
- Woolfolk Hoy, A., and Davis, H. A. (2006), “Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of adolescents”, in *Self-Efficacy Beliefs of Adolescents*, Information Age Publishing, Greenwich CT.
- Wubbels, T., den Brok, P., van Tartwijk, J., & Levy, J. (Eds.). (2012). *Interpersonal relationships in education: An overview of contemporary research* (Vol. 3). Rotterdam: Sense Publishers.
- Yagmur, K., and F. J. R. van de Vijver (2012), “Acculturation and language orientations of Turkish immigrants in Australia, France, Germany, and the Netherlands”, *Journal of Cross-Cultural Psychology*, Vol. 43, pp. 1110–1130, <http://doi.org/10.1177/0022022111420145>.
- Yi, M. Y., K. D. Fiedler, and J. S. Park (2006), “Understanding the role of individual innovativeness in the acceptance of IT-based innovations: Comparative analyses of models and measures”, *Decision Sciences*, Vol. 37/3, pp. 393–426, doi:10.1111/j.1540-5414.2006.00132.x.
- Yoon, K. S. et al. (2007), *Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement*, Issues and Answers Report, REL 2007-No33, U.S. Department of Education, Institute of Education Services, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Washington DC, https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf.

Seznam tabulek, obrázků a textových rámečků

Tabulka 1:	Globální a tematické indikátory dílčího cíle 4.c Cíle 4 udržitelného rozvoje Spojených národů	15
Tabulka 2:	Priority přiřazené jednotlivým tématům zúčastněnými zeměmi (pro dotazníky TALIS 2018 na úrovni ISCED 2).....	17
Tabulka 3:	Rámec pro školní klima	34
Obrázek 1:	Mapování témat TALIS 2018 na témata vzdělávací politiky.....	20
Obrázek 2:	Konceptní mapování témat v TALIS 2018	24
Obrázek 3:	Korespondence mezi kvadranty konceptního schématu TALIS 2018 a oblastmi politiky TALIS.....	27
Obrázek 4:	Cílová populace TALIS 2018 a základní soubor na mezinárodní a národní úrovni ..	67
Obrázek 5:	Ilustrace uspořádání pro pilotní ověřování učitelského dotazníku TALIS 2018.....	70
Rámeček 1:	Příklady dat a indikátorů TALIS v <i>Pohledu na vzdělávání</i>	11
Rámeček 2:	Definice „učitele“	65
Rámeček 3:	Stručná informace o uspořádání šetření TALIS	66