

systemu. Naštěstí však dokáže osvětlit několik pozoruhodných záležitostí. Například některé vstupní faktory jsou stabilní (např. gender), poměrně stabilní (např. socioekonomický status) nebo do jisté míry tvárné (např. postoje učitelů či školní klima). Obecně mívají proměnné, které spadají do kategorie procesů (např. pracovní morálka učitelů) tendenci k větší proměnlivosti a umožňují učitelům, ředitelům a tvůrcům politiky, aby ovlivňovali systém a zaváděli změny. Nicméně každá část modelu v sobě obsahuje některé tvárné faktory. Rozhodneme-li se zkoumat výstupy, narazíme na nevýhodu, kterou má používání tohoto lineárního modelu při snaze porozumět vzdělávacím systémům, a sice že výstupy mohou jak žít, tak být i živeny vstupy a procesy. Například uspokojování potřeb učitelů v oblasti profesního vzdělávání může mít příznivý vliv na spokojenost učitelů, která zase na oplátku ovlivní tendenci učitelů uplatňovat žádoucí pedagogické přístupy – a na ty lze na jiné úrovni nahlížet jako na proces (např. jako na proces, který ovlivňuje studijní výsledky žáků). Každopádně může tento model (přestože značně zjednodušený) sloužit jako užitečný základ pro porozumění procesu, který dává vzniknout vzdělávacím výsledkům. Mnohé z těchto proměnných jsou navíc dostupné na systémové úrovni díky projektu sbírající popisné informace o vzdělávacích strukturách a přístupech ve vzdělávací politice a praxi na úrovni systémů – INES Network for System-Level Descriptive Information on Educational Structures, Policies and Practices (NESLI). Tyto proměnné bude možné zařadit do následných analýz dat sebraných v rámci šetření TALIS 2013. Je třeba zdůraznit, že dílčí charakteristiky uvedené v tabulce č. 2 slouží pouze jako příklady. Ve skutečnosti existuje celá řada dalších dílčích charakteristik, které patří do této tabulky, ale pro větší přehlednost byly vynechány.

Výzkumy zaměřené na efektivitu školy často využívají modely, ve kterých výstupy znovu vstupují do modelu jako vstupy. Scheerens (2000) poskytuje obsáhlý přehled modelů efektivit školy. Později pak tento model Creemers a Kyriakides (2008) rozšířili o znázornění, že ten samý faktor může být často jak vstupem, tak i výstupem školního vzdělávání. V publikaci OECD (2010a) je uvedeno, že „například strach z matematiky může být výstupem školního vzdělávání, ale také vstupem a má vliv například na činnosti žáků při práci na domácích úkolech“ (str. 13). Dále najdeme v publikaci OECD (2010a) tvrzení, že vstupy mohou mít vzájemný reciproční účinek. V mnoha vzdělávacích systémech existuje například souvislost mezi socioekonomickým složením školy a jejím financováním, angažovaností rodičů či dokonce kvalitou učitelů (str. 13). V takových případech spolu mohou vstupy natolik úzce souviset, že je obtížné je rozplést. Tyto poznatky dokládají, že vytvářet modely efektivit škol, tak i porozumět těm, které již byly vytvořeny, je obtížné. Přesto však hrají tyto modely klíčovou roli pro výzkumníky, kteří s jejich pomocí mohou zkoumat procesy školní výuky a navrhnout způsoby, jakými lze dosáhnout lepších výsledků u žáků.

### Učitelé v šetření TALIS 2013

Než bude možné vést smysluplnou diskuzi o každém z témat a indikátorů, je důležité zavést společnou definici osoby, o které budeme mluvit jako o *učiteli*. Šetření TALIS 2013 používá definici učitele, která je v souladu s formální definicí, která byla zavedena projektem OECD Indikátory vzdělávacích systémů (Indicators of Education Systems, „INES“). V textovém rámečku č. 1 je popis definice učitele. V šetření TALIS 2013 je učitel definován jako osoba, která v rámci své profesní činnosti předává znalosti, postoje a dovednosti určené pro žáky zapsané do určitého vzdělávacího programu. V této definici nezáleží na kvalifikaci, kterou učitel má, ani na způsobu předávání znalostí, nýbrž se odvíjí od tří charakteristik:

- *Od aktivity* – vyloučeny jsou osoby, mezi jejichž pracovní úkoly nepatří aktivní výuka žáků.