

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD)

**Mezinárodní šetření o vyučování a učení
TALIS 2013**

Koncepční rámec šetření



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Tento dokument je překladem anglického originálu a je vydán jako plánovaný výstup projektu Kompetence III spolufinancovaného Evropským sociálním fondem a státním rozpočtem České republiky.

Koncepční rámec šetření TALIS 2013

Sestavili:

David Rutkowski, Leslie Rutkowski, Julie Bélanger, Steffen Knoll, Kristen Weatherby, a Ellen Prusinski

S přispěním následujících osob (seřazeno dle abecedy):

Mara Westling Allodi,
Ralph Carstens
Jean Dumais
Ben Jensen,
Eckhard Klieme,
Peter Kloosterman,
Paulína Koršňáková
Mareike Kunter
Tadakazu Miki
Sang-Wan Park
Svenja Vieluf
Eva Wiren

Sekretariát Mezinárodní asociace pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA, Amsterdam, Nizozemí)

Centrum pro zpracování dat a výzkum pod Mezinárodní asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (IEA DPC, Hamburk, Německo)

Kanadský statistický úřad (Ottawa, Kanada)

Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD, Paříž)

Obsah

SEZNAM TABULEK, OBRÁZKŮ A TEXTOVÝCH RÁMEČKŮ	4
ÚVOD	5
PRVNÍ ČÁST – OBECNÝ ZÁMĚR A POLITICKY RELEVANTNÍ CÍLE ŠETŘENÍ TALIS.....	7
Indikátory pro mapování systému vzdělávání	9
Provádění hodnocení priorit	10
Témata a indikátory, které byly pro šetření navrženy	12
Porozumění charakteru a podmínkám vyučování a učení	13
Tvorba trvale využitelné databáze pro politicky relevantní šetření	15
DRUHÁ ČÁST – SOUBOR POZNATKŮ VZTAHUJÍCÍCH SE K ŠETŘENÝM TÉMATŮM A HLAVNÍM INDIKÁTORŮM	16
Učitelé v šetření TALIS 2013	19
Informace o zázemí (učitelů, ředitelů a škol).....	22
Témata a indikátory šetření TALIS 2013	22
Téma: Vzdělávání učitelů od počátečního vzdělávání přes zaškolování až po průběžné profesní vzdělávání	23
Profesní vzdělávání učitelů a jejich vyučovací postupy.....	24
Profesní vzdělávání a udržení učitelů v jejich profesi.....	26
Profesní vzdělávání, subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání.....	27
Téma: Vedení školy.....	27
Charakteristiky a rozložení ředitelů	28
Sdílené vedení školy	29
Vedení školy a školní klima	29
Téma: Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby.....	30
Téma: Školní klima a principy.....	32
Téma: Přesvědčení učitelů a jejich vyučovací postupy	34
Pedagogické přesvědčení učitelů	34
Činnosti učitelů v jejich roli pedagoga.....	36
Profesní činnosti učitelů.....	36
Závěr.....	37
TŘETÍ ČÁST – USPOŘÁDÁNÍ ŠETŘENÍ TALIS 2013	39
Úvod	39
Stručné představení uspořádání šetření.....	39
Stručné představení výzkumných nástrojů	42
Výsledky a ponaučení získaná v šetření TALIS 2008	44
Oblasti, které je možné v příštích cyklech vylepšovat	45
Stručné informace o postupech šetření	46
SEZNAM LITERATURY	49
PŘÍLOHA A – ÚROVNĚ ISCED.....	62



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Seznam tabulek, obrázků a textových rámečků

Tabulka č. 1: Nabídka témat pro TALIS 2013 s body hodnocení	11
Tabulka č. 2: Zjednodušený dvourozměrný koncepční rámec pro výuku	17
Tabulka č. 3: Klasifikace hlavních částí dotazníků TALIS 2013	43
Obrázek č. 1: Cílová populace a základní soubor na mezinárodní a národní úrovni	40
Textový rámeček č. 1: Definice “učitele”	20
Textový rámeček č. 2: Oblasti odpovědnosti dnešních učitelů	21
Textový rámeček č. 3: Stručná informace o uspořádání šetření TALIS.....	39



Česká školní inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

ÚVOD¹

První vlna Mezinárodního šetření o vyučování a učení (TALIS) byla v roce 2008 prvním rozsáhlým šetřením OECD zaměřeným na učitele, podmínky, ve kterých pracují, a prostředí, v jakém se školní výuka v zemích zapojených do šetření odehrává. Druhá vlna šetření TALIS (TALIS 2013) si klade za cíl pokračovat v této tradici a poskytnout zemím či dílčím regionům zapojeným do šetření (ať již členskými zeměmi OECD či nečlenskými ekonomickými celky) aktuální informace z oblasti podmínek výuky a prostředí, ve kterém probíhá učení, jež by bylo možné porovnávat a využít při tvorbě politických strategií.

Mezi priority všech školských systémů patří úspěšný nábor učitelů, jejich udržení v profesi a zajištění profesního rozvoje. Proto šetření TALIS zkoumá, jak je práce učitelů uznávána, oceňována a hodnocena, a navíc posuzuje, do jaké míry jsou uspokojeny potřeby učitelů v oblasti profesního vzdělávání. Šetření poskytne rovněž vhled do přesvědčení učitelů a jejich postojů k výuce s jakými přicházejí do třídy a také do vyučovacích praktik, které zde uplatňují. Při utváření optimálního prostředí pro výuku a učení hraje dále důležitou roli vedení školy. Šetření TALIS proto popisuje roli školního vedení a věnuje bližší pohled tomu, jaké podpory se od něj učitelům dostává. Nakonec zkoumá i míru, do jaké různé faktory souvisejí se spokojeností učitelů v zaměstnání a se subjektivně vnímanou vlastní zdatností učitelů.

Záměrem tohoto koncepčního rámce je podat stabilní základy pro příští vlny šetření TALIS, přestože je žádoucí, aby se samotná podoba šetření TALIS a jeho analytický rámec vyvíjely a přizpůsobovaly změnám ve společnosti a v oblasti vzdělávání. V koncepčním rámci by tedy měla být v budoucnu rovnováha mezi stabilitou a inovacemi, jakož i mezi otázkami, které jsou speciálně sestavené pro daný cyklus, a obecnějšími tématy.

Ve snaze zdokonalovat šetření TALIS a zároveň udržet návaznost byla pro druhou vlnu tohoto šetření přijata nová pravidla. Zároveň však byla mnohá témata, škály a indikátory z šetření TALIS 2008 zachována. Tento přístup poslouží dvojímu účelu – možnosti sledování trendů a zkoumání aktuálních otázek z oblasti vyučování a učení.

Pro dosažení různých záměrů šetření TALIS je důležité dobře sestavit jeho koncepční rámec. Na tvorbě prvního koncepčního rámce šetření TALIS spolupracovali experti na Indikátory systému vzdělávání (Indicators of Education Systems – INES) z networku A (zaměřeného na výsledky vzdělávání) a networku C (zaměřeného na prostředí výuky a organizaci školy). S druhou vlnou šetření TALIS bylo zapotřebí koncepční rámec dále rozvinout a rozšířit. Aktualizovaný koncepční rámec vychází z předchozího koncepčního rámce a nastiňuje záměr a cíle šetření. Aby bylo šetření TALIS založené na pevném teoretickém podkladu, byl do něj také zařazen přehled důležitých současných teorií a výzkumů zabývajících se vyučováním a prostředím výuky. Tyto poznatky pak byly využity pro vytvoření různých dimenzí, témat a indikátorů, kterým země účastníci se šetření TALIS přisoudily vysokou politickou prioritu a které poskytují organizační a koncepční podporu šetření TALIS.

¹ Struktura koncepčního rámce šetření TALIS 2013 byla navržena podle koncepčního rámce pro dotazníky o zázemí užívané v šetření PISA 2012 (EDU/PISA/GB(2010)23). Přestože lze v těchto dokumentech nalézt některé shody v obsahu, byl koncepční rámec šetření TALIS 2013 sestaven s ohledem na kontext tohoto šetření.

Tento dokument se skládá ze tří hlavních částí:

- **První část** se zabývá obecným záměrem a politicky relevantními cíli šetření TALIS a vysvětluje a obhájí druh informací, které je za tímto účelem potřeba sledovat. Vzhledem ke specifickému zaměření a cílům šetření, které jsou níže diskutovány, musí šetření TALIS zahrnout různé faktory na úrovni vzdělávacího systému, školy a samotných učitelů. Za současné situace, kdy je ve vzdělávací politice kladen důraz na zlepšování a zodpovědnost, si prostředí vyučování a učení zaslouží, aby mu byla věnována v koncepčním rámci šetření TALIS, jakož i v samotném šetření, zvláštní pozornost.
- **V druhé části** jsou prozkoumány podmínky vyučování a učení, které byly účastníky se zeměmi vybrány v souladu s důležitými politickými cíli a tématy. Dotazníky šetření TALIS 2013 jsou navrženy tak, aby v rámci analýz umožnily sledovat trendy mezi šetřeními TALIS 2008, šetřeními TALIS 2013 a budoucími cykly, a zároveň nechaly prostor pro další oblasti zkoumání, které budou zeměmi OECD, partnerskými hospodářskými celky a dílčími regiony vyhodnoceny jako vysoce žádoucí.
- **Třetí část** popisuje uspořádání šetření TALIS 2013. V rámci tohoto popisu je diskutován dominující design určený pro hlavní sběr dat. Obsahuje též podrobné informace o možném rozšíření cílové populace o učitele vyučující na úrovni ISCED 1 a 3 (International Standard Classification of Education)², pro které bylo potřeba sestavit vlastní výzkumné nástroje. Aby bylo možné stanovit, které poznatky budou vyjádřeny v trendech, a zajistit efektivní využití informací získaných pomocí šetření TALIS 2008, jsou v této části znovu prověřeny způsoby měření uplatněné v šetření TALIS 2008 a jsou identifikována kritéria pro sledování kvality a relevance, která se tehdy osvědčila. V této části je též diskutováno zavedení nových způsobů měření a upuštění od nedostatečně kvalitních či méně relevantních způsobů.

² ISCED byl navržen organizací UNESCO na počátku 70. let 20. století jako nástroj vhodný pro sbírání, shromažďování a prezentování statistik z oblasti vzdělávání na národní i mezinárodní úrovni (UNESCO, 1997, str. 1). V roce 1997 byla organizací UNESCO schválena klasifikace platná i pro sběr dat šetření TALIS 2013. Více informací lze nalézt v publikaci International Standard Classification of Education: ISCED 1997. Paris, UNESCO. V příloze A tohoto koncepčního rámce je navíc uvedena stručná charakteristika úrovně ISCED 1, 2 a 3. Nová verze ISCED 2011 bude ze strany OECD poprvé zohledněna v datech sebraných v roce 2014.

PRVNÍ ČÁST – OBECNÝ ZÁMĚR A POLITICKY RELEVANTNÍ CÍLE ŠETŘENÍ TALIS

Šetření TALIS je mezinárodní šetření o učitelích, vyučování a učení založené na dotaznících, pomocí kterých sbírá odpovědi jednotlivých učitelů a ředitelů škol. Již od svého vzniku v rámci programu INES je hlavním cílem šetření TALIS rozšířit zásobu mezinárodně sbíraných informací o učitelích, vyučování a možném dopadu práce učitelů na žáky, které by byly dostupné pro země OECD a partnerské země či hospodářské celky. Šetření TALIS 2008 se tohoto cíle podařilo dosáhnout, a to zejména pokud se jedná o potřebu vyplnit mezery v zásobě poznatků o učitelích a podmínkách, ve kterých probíhá vyučování na mezinárodní (a národní) úrovni. Šetření TALIS 2008 též poskytlo jedinečný vhled do přesvědčení a postojů učitelů a jejich vyučovacích postupů. Celkovým cílem šetření TALIS je poskytnout aktuální a rentabilní výstupy v podobě robustních mezinárodních indikátorů a politicky relevantních analýz o učitelích a vyučování. Tyto výstupy by měly zemím pomoci revidovat a vytvářet vzdělávací strategie a tím podpořit jejich snahu o prosazování žádoucích podmínek pro efektivní výuku a učení. Na základě úspěchu šetření TALIS 2008, jehož výstupem byla v roce 2009 publikace *Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS*, se přistoupilo k druhé vlně tohoto šetření, tj. šetření TALIS 2013.

Stěžejními pravidly uplatňovanými při tvorbě strategie šetření jsou:

Využitelnost v politice. Důležitá jsou jasně stanovená klíčová témata pro vzdělávací politiku a zaměření na otázky, které jsou 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 základě nich poskytnout platné a spolehlivé informace, které lze porovnávat mezi všemi účastnicími se zeměmi.

Prostor pro interpretace zjištění. Účastníci se země by měly být schopné výsledky šetření smysluplně interpretovat.

Efektivita a rentabilita. Práce by měla být vykonána včas a ekonomicky šetrným způsobem.

Témata a indikátory pro druhou vlnu šetření poskytnou příležitost odpovědět na politické a výzkumné otázky, jako jsou:

- Jak souvisejí různé přístupy k vedení školy s vyučovacími postupy, které učitelé uvedli (včetně způsobů hodnocení práce žáků), jejich přesvědčením a činnostmi spojenými s jejich profesí? Existuje souvislost mezi přístupem k vedení školy a mírou, do jaké se učitelé zapojují do profesních aktivit založených na spolupráci?
- Jaká jsou přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky a preferované vyučovací strategie? Do jaké míry se toto přesvědčení učitelů a jejich upřednostňované vyučovací postupy odlišují v závislosti na tom, zda vyučují žáky se speciálními vzdělávacími potřebami? Jak se liší způsoby hodnocení žáků na národní a mezinárodní úrovni?

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Jaká je frekvence účasti a jakého druhu je školení a profesní vzdělávání na různých školách a v různých zemích? Jaké dopady má dle učitelů profesní vzdělávání, kterého se účastní? Do jaké míry souvisejí aktivity profesního vzdělávání s postupy, jaké učitelé při výuce využívají, s jejich subjektivně vnímanou zdatností a s jejich spokojeností v zaměstnání? Existuje vztah mezi aktivitami profesního vzdělávání učitelů a klimatem školy?
- Jaké faktory se pojí s žádoucím a nežádoucím školním klimatem a jak se tyto faktory liší mezi školami? Jaké jsou typické způsoby spolupráce s rodinami a místní komunitou lidí? Jakou souvislost lze najít mezi těmito profily a tím, jak učitelé a ředitelé vnímají pohled místní komunity lidí na profesi učitele, a se spokojeností učitelů a ředitelů v zaměstnání?
- Jaké zásady jsou uplatňovány při uznání, ocenění a hodnocení učitelů a jak se tyto zásady liší mezi jednotlivými zeměmi? Jaké jsou typické postupy jednání vůči učitelům, jejichž výsledky práce jsou hodnoceny jako nedostačující, a jak se tyto postupy liší mezi různými školami a zeměmi?
- Do jakých činností je rozdělena pracovní doba učitele a jaké rozdíly lze nalézt mezi jednotlivými školami a zeměmi?

Šetření TALIS má více využití v oblasti vzdělávací politiky i v oblasti výzkumu. Jednotlivá hlediska podporovaná různými zájmovými skupinami v účastnických zemích OECD, v partnerských ekonomických celcích a v dílčích regionech (jinými slovy „účastníky šetření TALIS“) lze rozdělit do následujících okruhů:

- Šetření TALIS je monitorovací nástroj, který poskytuje informace, díky nimž lze srovnávat učitele a školy v jednotlivých vzdělávacích systémech, které jsou do šetření zapojeny. Šetření TALIS slouží jako prostředek k prozkoumání 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.
- Šetření TALIS poskytuje zdroj dat pro obecné zkoumání souvislostí ve vzdělávání (např. jaká je souvislost mezi uplatňovanými praktikami ve vedení školy a pedagogickými přístupy učitelů a jejich postoji k vyučování a učení) a pro sledování proměnných z oblasti vzdělávání v dalších kontextech (např. vztah mezi politickými strategiemi na úrovni vzdělávacího systému, ekonomickým blahobytem a složením populace učitelů). Šetření TALIS 2013 vychází z předchozího šetření TALIS 2008. Zároveň je však doplněno o nové indikátory, které budou dále v této publikaci diskutovány, a o zjišťování vývojových tendencí v čase. Tím by mělo šetření TALIS 2013 přinášet více informací pro tvůrce politik a také být užitečnejší pro výzkumníky.

Na hodnotu šetření TALIS se lze podívat z více hledisek a lze tedy říci, že vytváří tři druhy výstupů využitelných v politice a v oblasti výzkumu:

- *Indikátory*, které mapují vzdělávací systém na úrovni učitelů a ředitelů.
- *Informace* o faktorech, které vystihují povahu prostředí, ve kterých probíhá vyučování a učení na národní i mezinárodní úrovni.
- Spolehlivou *databázi* umožňující srovnávání, která výzkumníkům na celém světě poskytne zdroj pro systematické zkoumání základních i politicky orientovaných výzkumných otázek na národní i mezinárodní úrovni.

Dále v textu je obsažena diskuze o záměru a důležitosti každého z těchto výstupů.

Indikátory pro mapování systému vzdělávání

Hlavním cílem šetření TALIS je mapovat a porovnávat vzdělávací systémy z hlediska podmínek vyučování a učení. Jako základ tohoto mapování slouží model, který nahlíží na vzdělávání jako na systém vstupů, procesů a výstupů. Šetření TALIS poměřuje složky tohoto systému pomocí spolehlivých a validních škál a položek navržených s úmyslem porozumět kontextu a vzájemným vztahům v oblasti vyučování a učení. Tímto způsobem poskytuje šetření TALIS indikátory, které mimo jiné využívají proměnné mapující školní prostředí, vedení školy, profesní vzdělávání učitelů, systémy hodnocení a zpětné vazby a pedagogické přístupy k výuce. Výsledky šetření TALIS však především slouží jako zdroj informací pro program OECD zaměřený na indikátory z oblasti vzdělávání, který dále poskytuje podklady pro veřejnou diskusi, na mezinárodní úrovni pomáhá formovat veřejnou politiku a inspiruje procesy rozhodování na různých úrovních vzdělávacích systémů v účastnících se zemích.

V nedávném vydání publikace OECD Education at a Glance (OECD, 2009a) lze dohledat dva příklady indikátorů, které jsou založeny na datech z šetření TALIS:

- V jaké míře se učitelům dostává hodnocení a zpětné vazby a jaký dopad této zpětné vazby učitelé uvedli? (D5)
- Do jaké míry jsou vyučovací praktiky učitelů, jejich přesvědčení a postoje ve vzájemném souladu? (D6)

Důležitým úkolem a stanovenou prioritou účastníků projektu OECD je vytvořit takové šetření, které zajistí, aby některé indikátory bylo možné porovnávat mezi jednotlivými cykly, a zároveň umožní zavádět nové indikátory. Šetření TALIS se nyní dostává do své druhé vlny realizace a tento koncepční rámec tak slouží k formování a uspořádání pojmových konstruktů a nástrojů, a sice takovým způsobem, který následně pomůže usměrňovat rozhodování o uplatnění jednotlivých konstruktů a měření.

Politický význam tohoto způsobu mapování systému je založen na následujících bodech:

- Využití dobře sestaveného výzkumu k definici a operacionalizaci relevantních konstruktů, které jsou předmětem zájmu. Tyto konstrukty se opírají o priority a vzdělávací cíle účastnicích se zemí.
- Prověřování a poskytování informací o faktorech, které mohou podléhat kontrole ze strany politické a profesní praxe. Tyto faktory jsou považovány za *tvárné*.
- Poskytování mezinárodních orientačních bodů, které tvůrcům politiky ozřejmí, co zajímavého se mohou dozvědět o prostředí výuky a učení ze zkušeností jiných zemí, které se účastní šetření TALIS.

Výběr indikátorů pro šetření TALIS je obecně veden politickými požadavky. Proto jsou indikátory vybírány účastnicími se zeměmi a to tím způsobem, že se v těchto zemích provede hodnocení priorit. Níže jsou uvedeny podrobnosti týkající se tohoto hodnocení priorit pro šetření TALIS 2013.

Provádění hodnocení priorit

Aby bylo možné stanovit strategické zaměření druhé vlny šetření TALIS, byly všechny země OECD (ať se již dříve účastnily šetření TALIS, nebo nikoliv) ještě před sestavením tohoto koncepčního rámce přizvány k účasti v hodnocení priorit. To bylo provedeno během března a dubna 2010 s účastí 25 zemí OECD.³ Po vyplnění zaslaly země své hodnocení priorit Sekretariátu OECD, kde byly vypracovány celkové výsledky. V této části jsou zaznamenány výsledky tohoto hodnocení a návrhy politicky relevantních témat, které byly vzneseny.

Obecným cílem provádění hodnocení priorit je usměrnit obsah šetření TALIS 2013 a učinit z něj šetření, které přesněji reflektuje politické priority účastnicích se zemí. Ve svém důsledku jsou tím pak určeny konečné závěry vyvozené z veškerých výstupů a analýz. Země byly požádány, aby poskytly takové hodnocení, které pomůže určit:

- Témata a indikátory, které mají být zahrnuty do druhé vlny šetření.
- Indikátory, které již byly v první vlně šetření a mají být opakovány i v druhé vlně šetření.

V případě potřeby mohly též země u kteréhokoliv z témat či indikátorů přidat svůj komentář. Mezi další důležité parametry, které byly zvoleny jako rozhodující pro specifikaci šetření, patří následující prvky:

- Respondenty šetření TALIS 2013 jsou ředitelé a vzorek učitelů vybraný z každé účastnicí se školy.
- Ředitelský i učitelský dotazník může být vyplněn buď ve formě tištěné, nebo online a vyplnění jakéhokoliv z obou dotazníků by mělo trvat 45 – 60 minut.

³ Mezi země a ekonomické celky spadající pod OECD, které se zúčastnily hodnocení priorit, patří Anglie, Austrálie, Belgie (Francouzská část), Belgie (Vlámská část), Česká republika, Dánsko, Estonsko, Finsko, Francie, Irsko, Island, Itálie, Korejská republika, Kanada, Lucembursko, Mexiko, Nizozemsko, Norsko, Polsko, Portugalsko, Rakousko, Slovensko, Španělsko, Švédsko, Turecko a USA.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- V šetření jsou sbírány následující informace:
 - Soubor individuálních a pracovních charakteristik učitelů a ředitelů.
 - Školní charakteristiky, které poskytnou nezbytné informace o zázemí respondentů a které budou využity při analýze politicky relevantních témat. (Tyto charakteristiky nespádaly do hodnocení priorit a byly převzaty z šetření TALIS 2008.)

V rámci hodnocení priorit měly země učinit rozhodnutí, kterými následně vymezi obsah šetření TALIS 2013. Toto hodnocení se skládalo ze tří hlavních částí. Jednak byly země požádány, aby rozdělily 200 hodnotících bodů mezi 20 témat, přičemž vyšší počet bodů představoval vyšší prioritu a naopak. Sekretariát pak zpracoval výsledky tím způsobem, že seskupil body, které země přiřadily k jednotlivým tématům. U témat, kterým země daly body, měly dále za úkol označit, jaké nejdůležitější indikátory by měly být zařazeny do druhé vlny šetření. Celkových 94 indikátorů zde bylo rozděleno do 20 témat. Nakonec byly země požádány, aby označily, které z 25 indikátorů využitých při analýze výsledků v první vlně šetření, by měly být ponechány i v druhé vlně tohoto šetření za účelem analýzy změny, která se odehrála mezi první a druhou vlnou šetření TALIS.

V termínu doručilo hodnocení 25 zemí OECD. Jejich hodnocení byla zohledněna ve shrnutí v tomto dokumentu. Tři země (Belgie /Francouzská část/, Francie a Anglie) neposkytly hodnocení pro opakované indikátory. Ani jedna z těchto tří zemí se však neúčastnila šetření TALIS 2008.

Výsledky tematicky zaměřeného hodnocení priorit jsou znázorněny v tabulce č. 1. Jak je z tabulky zřejmé, některá témata byla považována za vysoce prioritní (např. *vedení školy* nebo *vyučovací postupy a přesvědčení učitelů*), zatímco jiným byla přisouzena nižší důležitost (např. *podpora a poradenství pro nejzkušenější učitele a hodnocení kvality procesu náboru učitelů a postupy a podněty při jejich výběru*).

Tabulka č. 1: Nabídka témat pro šetření TALIS 2013 s body hodnocení

Číslo	Téma	Body hodnocení
14	Vedení školy	393
16	Vyučovací postupy a přesvědčení učitelů	374
6	Profily průběžného vzdělávání a školení učitelů	318
15	Školní klima a principy	312
2	Počáteční vzdělávání učitelů	307
8	Spokojenost s průběžným vzděláváním a školením a jejich účinnost	295
11	Uznání, ocenění a hodnocení učitelů	294
18	Profesní činnosti vykonávané učiteli	287
5	Motivace a rané zkušenosti učitelů ve svém zaměstnání	264
1	Získávání dobrých studentů pro povolání učitele	259
19	Dovednosti pro 21. století: ICT ve výuce	249
10	Spokojenost v zaměstnání a opatření v oblasti lidských zdrojů učitelů	237
17	Vzdělání a kvalifikace učitelů	229
7	Frekvence účasti v průběžném vzdělávání a školení	216
20	Inovace a kreativita	209
13	Rozvržení pracovního času učitelů	209
9	Úbytek učitelů a míra fluktuace	164

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

3	Přiměřenost doplňování populace učitelů a jejich nedostatek	151
12	Podpora a poradenství pro nejzkušenější učitele	142
4	Hodnocení kvality procesu náboru učitelů a postupy a podněty při jejich výběru	86

Témata a indikátory, které byly pro šetření navrženy

Na základě hodnocení priorit byla pro možné zahrnutí do šetření TALIS 2013 vybrána následující témata a indikátory. Jejich konečné využití v dotaznících pro hlavní sběr dat šetření TALIS 2013 je však ve výsledku určeno také délkou dotazníků a výsledky pilotáže a předběžného šetření.

- Vedení školy
 - Opakované a/nebo vylepšené indikátory, které poskytnou celkový pohled na vedení školy a styly jejího řízení (včetně indikátorů zaměřených na role a funkce osob působících ve vedení školy).
 - Nové indikátory na téma sdílené/týmové vedení školy.
- Školení a průběžné profesní vzdělávání učitelů/počáteční vzdělávání učitelů
 - Opakované indikátory mapující povahu průběžného profesního vzdělávání (druhy aktivit, míra účasti, intenzita účasti, programy mentorování a zaškolování učitelů).
 - Opakované indikátory sledující potřeby a poptávku po průběžném profesním vzdělávání.
 - Opakované indikátory zaměřené na překážky v účasti v průběžném profesním vzdělávání.
 - Opakované indikátory, které poskytnou informaci o tom, jaký vliv na výuku učitelé průběžnému profesnímu vzdělávání přisuzují.
 - Nové indikátory zaměřené na počáteční vzdělávání učitelů.
- Hodnocení učitelů a zpětná vazba
 - Opakované a/nebo vylepšené indikátory mapující povahu hodnocení a zpětné vazby, která se učitelům dostává (frekvence poskytování, kritéria, dopady).
 - Opakované a/nebo vylepšené indikátory, které sledují, nakolik učitelé vnímají své hodnocení a zpětnou vazbu, která se jim dostává, jako přínosnou a účinnou (obsahují informaci o jejím vlivu na různé pedagogické aspekty práce učitele).
 - Sestrojení nových indikátorů pro toto téma se neočekává, nicméně bude zvažována možnost vylepšení již existujících indikátorů.
- Školní klima a principy

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Opakované indikátory mapující klima z pohledu kázně.
- Opakované indikátory sledující vztahy mezi učiteli a žáky.
- Opakované, avšak vylepšené indikátory podávající informaci o rozvržení pracovního času učitele.
- Nové indikátory zaměřené na vztahy mezi rodiči a učiteli a mezi rodiči a školou.
- Přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky
 - Opakované indikátory mapující povahu přesvědčení učitelů ohledně výuky.
- Učiteli uplatňované postupy při výuce
 - Opakované či vylepšené indikátory zaměřené na vyučovací postupy.
 - Opakované indikátory mapující povahu spolupráce v rámci pedagogického personálu.
 - Nové indikátory znázorňující využívání různých postupů při hodnocení žáků.

Porozumění charakteru a podmínkám vyučování a učení

S pomocí indikátorů můžeme svou pozornost zaměřit na skutečné jevy a fakta, která nás zajímají, nebo na jejich vývojové tendence. Důležitým cílem kvalitních indikátorů je poskytovat pověřeným osobám informace, které jim mohou pomoci zorientovat se při stanovování priorit a rozhodování ve vzdělávací politice. Kromě *popisů* stavu vzdělávacích systémů a podmínek v prostředí vyučování a učení se tvůrci politik také zajímají o podmínky, které mohou vysvětlit proměnlivost prostředí vyučování a učení v rámci vzdělávacích systémů i mezi nimi. Výzkumné nástroje šetření TALIS by proto měly pokrýt nejdůležitější aspekty, které do tohoto prostředí vstupují, a samotné procesy vyučování a učení na úrovni učitelů i škol. Užitečným prostředkem pro porozumění a vysvětlení rozdílů v rámci škol i mezi nimi a v rámci jedné země i mezinárodně se jeví využívání statistických modelů, které zohledňují víceúrovňovou strukturu dat šetření TALIS.

Šetření TALIS má za sebou poměrně krátkou historii a první data byla zveřejněna teprve v roce 2009, proto jsou možnosti sekundární analýzy dat šetření TALIS omezené. Můžeme-li však odvozovat ze zkušeností s šetřením PISA, pak lze očekávat, že bude další výzkum založený na datech z šetření TALIS schopen dále osvětlit dopady šetření na vzdělávací politiku a na praxi.

Ačkoliv může analýza dat šetření TALIS významně přispět k zásobě poznatků pro vzdělávací politiku a praxi, je třeba vzít v úvahu několik omezení. Jednak je šetření TALIS průřezovým šetřením, které zkoumá souvislosti a podmínky v prostředí vyučování a učení. Šetření TALIS nesleduje změny podmínek v čase, a proto z výsledků tohoto šetření nelze vyvozovat závěry o nárůstu vyučovacích dovedností, znalostí apod. v rámci dané kohorty. Pro tento druh odvozování by bylo potřeba přidat do šetření longitudinální či panelovou složku, kde by ta samá skupina učitelů byla dotazována v čase, a sledovaly by se změny v proměnných, které jsou předmětem zájmu. Dále je třeba vzít v potaz, že šetření TALIS, tak jak je nyní sestaveno, není přímo napojeno na výsledky, kterých žáci dosahují, proto není možné posoudit kvalitu učitelů a souvislost se studijními výsledky žáků. Navíc se jedná o

šetření, které sbírá pouze vlastní názory a hodnocení učitelů a nezahrnuje přímé pozorování vyučovacích postupů. Z tohoto důvodu je třeba si při vyvozování závěrů uvědomit, že odpovědi učitelů se mohou lišit od informací, které by přineslo přímé pozorování v terénu. Aby bylo možné analyzovat vztah mezi charakteristikami učitelů a výsledky žáků, muselo by být šetření TALIS propojeno s výsledky žáků na úrovni třídy.

Cílovou populací hlavního sběru dat TALIS jsou učitelé na úrovni ISCED 2 (v příloze A je stručná charakteristika úrovně ISCED 1, 2 a 3) a vztahovat závěry na širší skupinu učitelů tedy není žádoucí. Například není vhodné využívat výsledky šetření TALIS 2013 k vyvozování závěrů o celé populaci učitelů v dané zemi. Jediným možným způsobem, jak vyvozovat závěry, je zobecňovat výsledky na populaci učitelů vyučujících na úrovni ISCED 2. Je-li zapotřebí zobecňovat výsledky na učitele vyučující na jiných úrovních ISCED, musí být cílová populace rozšířena o učitele těchto dalších úrovní. Tuto volbu měly všechny země zapojené do šetření. Konkrétně je nyní na výběr rozšířit cílovou populaci o učitele a ředitele působící na úrovni ISCED 1 a ISCED 3. Země, které se pro toto rozšíření rozhodly, tak mohou vytvářet širší závěry.

Nakonec je třeba také přihlídnout k omezením, která se týkají vyvozování příčinných vztahů z dat sebraných v rámci šetření TALIS. Při úvahách nad uspořádáním jakéhokoliv výzkumného projektu jsou hlavním zájmem klíčové výzkumné otázky, od kterých se uspořádání šetření odvíjí. V randomizovaném kontrolovaném experimentu je klíčovou otázkou, zda má na některé výstupy vliv určité *zacházení*. Tedy se ptáme, zda může být toto zacházení *příčinou*, proč bylo dosaženo daných výsledků. Odvodit, že určité zacházení *A* ovlivňuje výstup *Y*, je možné pouze pokud: (1) *A* předchází *Y* (*A* nastalo v čase dříve); (2) nastává-li *A*, objeví se i *Y* (dostatečnost výskytu *A*); a (3) musí nastat *A*, aby se objevilo *Y* (nezbytnost výskytu *A*) (Kirk, 1995). Holland (1986) také namítá, že jakákoliv přidaná kritéria za účelem odvozování příčinných vztahů zahrnují problematiku *souvztažnosti příčin* (účinek jedné příčiny tak musí být ohodnocen ve vztahu k jiné příčině); *manipulace s příčinami* (musí být možné, aby byl *potenciálně* každý účastník šetření vystaven danému zacházení, jakož i zařazen do kontrolní skupiny); a *vyločení alternativních vysvětlení*. I za těch nejpříznivějších okolností je bohužel nepravděpodobné, že se podaří vyloučit všechna alternativní vysvětlení a izolovat patřičné *zacházení A* jako příčinu (Shadish, Cook a Campbell, 2002). Místo toho se musíme omezit na neprověřitelné úsudky a odhadnout pravděpodobnost, že daný účinek se objeví v přítomnosti určitého *zacházení A* (Holland, 1986; Schneider, Carnoy, Kilpatrick, Schmidt a Shavelson, 2007). Omezení v oblasti vyvozování příčinných vztahů jsou obzvláště závažná u výzkumu zaměřeném na průřezová data, protože zde není žádná evidentně časově předcházející manipulace (*A*) a protože často pozorujeme situace, kde *Y* nastává v nepřítomnosti *A*, nebo situace, kdy *A* je přítomno, ale *Y* nenastalo. Výzkumník může například vznést hypotézu, že volba určitého pedagogického přístupu je *zapříčiněna* tím, že se výuka odehrává ve veřejné škole. Protože však učitelé mohou do jisté míry ovlivnit, v jaké škole budou vyučovat, je dané *zacházení* (tj. vliv prostředí veřejné a soukromé školy) „znečištěno“ vlivem učitele, který upřednostňoval určitý pedagogický přístup ještě před tím, než začal pracovat v příslušné veřejné škole. Učitelé a ředitelé nejsou do škol přiděleni náhodným způsobem a z tohoto důvodu není jasné, zda pro pozorované chování či jiný výstup neexistují nějaká jiná vysvětlení, která nebyla vypořádána.

Existuje spousta příležitostí pro uplatnění kvazi-experimentálních metod (viz např. Schneider, Carnoy, Kilpatrick, Schmidt a Shavelson, 2007; Shadish, Cook a Campbell, 2002), které se pokoušejí vztít v potaz nepozorované faktory. Stále se však musí omezovat na neprověřitelné úsudky a ani s pomocí kvazi-experimentálních metod tedy není možné vyvodit pevné závěry. Proto je na výzkumníkově zodpovědnosti, aby si byl vědom omezení sebraných průřezových dat a zřetelně vyjádřil všechny úsudky, které vzal v úvahu při vyvozování závěrů.



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Přes tato omezení jsou však opakované výstupy přínosem pro zásobu vědění o dané problematice. V tomto ohledu je šetření TALIS prostředkem pro zavádění různých možných teorií, které pak bude možné jinde znovu důkladně prověřit, nebo může sloužit jako rozsáhlá zásobárna, ve které se na základě vybraných hypotéz shromažďují konkrétní výpovědi. Žádná práce se nevyskytuje v izolaci a výsledky výzkumu založené na analýze dat šetření TALIS mohou významně přispět k další zásobě informací o vyučování a učení dostupné na mezinárodní úrovni.

Tvorba trvale využitelné databáze pro politicky relevantní šetření

Šetření OECD mají dalekosáhlý vliv přesahující oblast vzdělávací politiky, praxe a výzkumu. Například šetření jako je PISA využívají stále častěji výzkumníci z širokého spektra sociálních věd, včetně ekonomiky, psychologie a sociologie. Dále byly v rámci OECD publikovány tematické zprávy, které pracují s daty z šetření TALIS 2008 (např. Jensen, Sandoval-Hernández, Knoll a Gonzalez, 2012; Vieluf, Kaplan, Klieme a Bayer, 2012). Tyto zprávy přispívají k většímu využití dat sebraných v rámci šetření TALIS a poskytují důkladné analýzy, které svými poznatky obohacují oblast zkoumání podmínek vyučování a učení napříč kulturami.

Rozšiřování pole působnosti šetření TALIS jako databáze pro politicky relevantní šetření v oblasti vyučování a učení si žádá, aby obecné pojmové konstrukty, jako jsou potřeby profesního vzdělávání učitelů či pedagogické přístupy, byly operacionalizovány s velkou pečlivostí. Z tohoto důvodu je důležité, aby strůjci šetření TALIS čerpali ze současné a osvědčené literatury a z empirické zkušenosti z předešlé vlny šetření TALIS a zajistili tak, aby byly pojmové konstrukty utvářeny způsobem, který bude výzkumníkům vyhovovat a bude jim k užitku, nebo způsobem, který jim poskytne základ pro další práci. V souladu s tímto příklonem k sestavení trvale využitelné a užitečné databáze se bude také šetření TALIS dále vyvíjet a reagovat na politické a výzkumné potřeby subjektů účastnících se šetření.

Spolu s posunem šetření TALIS do jeho druhé vlny se aktuálním přínosem šetření stává příležitost prozkoumat vývoj v čase jak v rámci jednoho, tak i více vzdělávacích systémů. Podobám vyučování a učení lze jen v omezené míře porozumět na základě průřezových dat. Proto je důležité udržet celistvost souboru proměnných od jedné k druhé vlně šetření a zajistit tak, aby změny v tom, co vstupuje do šetření a stejně tak i v následných procesech mohly být svébytně vztaženy ke změnám výstupů v čase. Jedná se samozřejmě o obzvláště náročný úkol, neboť jsou neustále vyvíjeny nové metody pro měření spolehlivosti a validity konstruktů, které nás zajímají. Je tedy důležité, aby hodnota uchování trendu byla vyvážena hodnotou začlenění nejaktuálnějších metod pro vývoj výzkumného nástroje a měření.

DRUHÁ ČÁST – SOUBOR POZNATKŮ VZTAHUJÍCÍCH SE K ŠETŘENÝM TÉMATŮM A HLAVNÍM INDIKÁTORŮM

Jak již bylo popsáno v první části, realizační tým šetření TALIS 2013 spolupracoval s odborníky účastnících se zemí na výběru takových témat a indikátorů, které jsou pro dané země nejdůležitější. Na základě výsledků pilotáže a analýzy dat z předběžného šetření, které proběhlo ve všech účastnících se zemích, pak byly dotazníky revidovány a některé jejich položky byly odebrány či pozměněny. Některé položky byly smazány také z důvodu potřeby zkrácení dotazníků před hlavním sběrem dat. Do úprav dotazníků před hlavním sběrem dat byla zapojena skupina expertů vyvíjejících dotazníky šetření TALIS (Instrument Development Expert Group, neboli „IDEG“), mezinárodní konsorcium, sekretariát IEA a představitelé účastnících se zemí. Před hlavním sběrem dat pak řídicí výbor šetření TALIS (Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey, neboli TALIS BPC) schválil konečnou verzi dotazníků a sledovaná témata a indikátory.

V této části je popsán koncepční rámec, ze kterého vycházejí dotazníky TALIS 2013. Poskytuje přehled výzkumných zjištění, která dokládají, že témata vybraná pro šetření TALIS 2013 jsou důležitá pro porozumění vyučování a učení na mezinárodní, národní i místní úrovni. Každá dílčí část obsahuje téma, které je obsahem šetření TALIS 2013, indikátory (již existující či nově navržené) a krátký přehled literatury, na základě které lze usoudit, že jsou tyto indikátory důležité jak pro vzdělávací politiku, tak i pro výzkum.

Pro Koncepční rámec šetření TALIS 2013 jsou klíčovým předmětem zájmu podmínky potřebné pro efektivní výuku a učení. Podle OECD odkazuje efektivita k míře, do jaké jsou naplněny cíle stanovené pro určitou aktivitu (OECD, 2007). Efektivita je zde tedy pojata široce. V případě šetření TALIS 2013 jsou podmínky pro efektivní výuku a učení charakterizovány jako takové, které u žáků příznivě ovlivňují proces učení. Faktory, praktiky a podmínky, které účastníci se země identifikovaly v hodnocení priorit jako důležité, například systémy hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby, by tedy měly mít pozitivní vliv na to, co se žáci naučí. Záměrem šetření TALIS 2013 je sbírat informace o konkrétních aspektech prostředí vyučování a učení, které byly na základě dosavadních výzkumů a hodnocení priorit jednotlivými účastnícími se zeměmi vyhodnoceny jako důležité pro podporu procesu učení u žáků. Pod „efektivní“ vyučování a učení by bylo samozřejmě možné zahrnout i mnoho dalších faktorů, které však není možné zkoumat v rámci šetření TALIS 2013, jakož ani pomocí jiných výzkumných nástrojů zaměřených na subjektivní výpovědi respondentů.

Koncepční rámec, který byl vytvořený a schválený pro šetření TALIS 2013, vychází z modelu pro zkoumání souvislostí mezi podmínkami vyučování a učení, který byl původně vytvořen Asociací pro hodnocení výsledků vzdělávání (Association for the Evaluation of Educational Achievement, IEA) (Purves, 1987). Základní strukturu tohoto modelu tvoří měření souvislostí z pohledu na vstupy, procesy a výstupy ve vzdělávání. Jednou z verzí tohoto modelu je školní dotazník vytvořený pro zkoumání souvislostí v šetření PISA 2012, ve kterém byl model vstupů, procesů a výstupů rozšířen a byla vyvinuta dvourozměrná taxonomie. Koncepční rámec šetření TALIS 2013 je obměnou Koncepčního rámce šetření PISA 2012 (viz tabulka č. 2). Levý sloupec představuje jeden rozměr, ve kterém jsou rozlišeni žáci, učitelé/třídy, školy a země jako různé úrovně aktérů v oblasti vzdělávání (OECD, 2010a). Ostatní tři sloupce znázorňují druhý rozměr, který vychází z Purvesova modelu vstupů, procesů a výstupů. Každé pole v této taxonomii uvádí nějaký příklad dílčí zjišťované charakteristiky, která patří do konkrétní části modelu určeného pro jedno z šetření OECD – buď PISA, nebo TALIS. Například procesy odehrávající se na úrovni třídy zahrnují kvalitu výuky a předávání

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

znalostí a dovedností dle učebních osnov. Části modelu, které jsou zjišťovány v rámci šetření TALIS 2013, jsou vyznačeny tučným písmem.

Tabulka č. 2: Zjednodušený dvourozměrný koncepční rámec pro výuku

Úroveň	Vstupy	Procesy	Výstupy
Žák	<p>Gender, ročník, socio-ekonomický status</p> <p>Charakteristiky z hlediska imigrace, složení rodiny, poskytnutého zázemí a podpory</p>	<p>Docházka/záškoláctví</p> <p>Volnočasové aktivity (sport či jiné činnosti vykonávané po skončení výuky)</p> <p>Strategie uplatňované při učení a přemýšlení</p> <p>Čas strávený učním (soukromá domácí příprava)</p>	<p>Dokončené vzdělání a postoje, přesvědčení a motivace v oblasti získaných znalostí</p> <p>Obecná motivace k učení a aspirace ve vzdělávání</p>
Učitel/třídy	<p>Velikost třídy, její celkový socioekonomický status a etnické složení</p> <p>Znalosti učitelů v oblasti vyučovaného předmětu, jejich vzdělání a odbornost</p> <p>Profesní vzdělávání učitelů</p>	<p>Kvalita výuky: příklon ke strukturaci výuky a její úskalí; očekávání učitelů</p> <p>Příležitosti k učení: předávání znalostí a dovedností dle učebních osnov, zadávané úkoly, činnosti vztahované k vyučovanému obsahu</p> <p>Čas strávený výukou, hodnocení žáků a poskytování zpětné vazby</p> <p>Přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky a jejich vyučovací postupy</p> <p>Vztahy mezi učiteli a žáky</p>	<p>Agregované výstupy za žáky</p> <p>Subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání</p> <p>Klima a kázeň ve třídě</p>
Školy	<p>Velikost školy, socioekonomické pozadí a etnické složení</p>	<p>Soustředění se na výsledky, sdílené normy a hodnoty</p>	<p>Agregované výstupy za žáky</p> <p>Agregované výstupy za třídy a učitele</p>

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Úroveň	Vstupy	Procesy	Výstupy
	<p>Úroveň blahobytu místní komunity, financování a řízení školy (v dělení na veřejné a soukromé)</p> <p>Vnímaná angažovanost a podpora ze strany rodičů a místní komunity</p> <p>Mobilita žáků</p>	<p>Vedení školy, morální hodnoty a spolupráce učitelů</p> <p>Příležitosti a podpora profesního vzdělávání</p> <p>Nabídka volnočasových aktivit</p> <p>Sebehodnocení učitelů a školy</p> <p>Pravidla pro přijímání a nábor, dozorování/seskupování, kurikulum</p>	<p>Strategická opatření zaměřená na postup a udržení učitelů v zaměstnání a podíly absolventů vzdělávání</p> <p>Klima a morální principy</p> <p>Míry absence a pravidla pro docházku</p>
Země (systémy)	<p>Ekonomický majetek, společenská (ne)rovnost</p> <p>Imigrační politika</p> <p>Vzdělávací standardy</p>	<p>Financování škol, jejich dozorování a přidělování dotací, podpora žáků se speciálními vzdělávacími potřebami a žáků mluvících menšinovým mateřským jazykem</p> <p>Strategie v oblasti profesního rozvoje a jeho podpora</p> <p>Pravidla pro přijímání a udílení osvědčení</p> <p>Pravidla pro udílení zodpovědnosti a pro hodnocení, vymezení prostoru, v rámci kterého jsou činěna rozhodnutí</p>	<p>Agregované výstupy za žáky</p> <p>Agregované výstupy za třídy a učitele</p> <p>Agregované výstupy za školy</p> <p>Podíly absolventů s ukončeným studiem na úrovni systémů</p>

Zdroj: Upravená tabulka č. 1 EDU/PISA/GB(2010)23 (OECD, 2010a).

Poznámka: Tučně jsou vyznačené dílčí charakteristiky, které jsou zjišťované v šetření TALIS 2013; šedě podbarvená pole pak obsahují dílčí charakteristiky sestavené pro šetření PISA 2012.

Užitečnost tohoto modelu spočívá v tom, že pomáhá uvést šetření TALIS 2013 do souvislostí na mezinárodní úrovni. Tento model není vyčerpávající a působí pouze jako zjednodušení velmi složitého

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.

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- *Od profese* – vyloučeny jsou osoby, které pracují ve vzdělávacích institucích pouze příležitostně či na dobrovolné bázi, stejně jako ty, jejichž úkolem je poskytovat podporu (např. asistenti učitele či jiný školní personál s neúplnou odborností).
- *Od vzdělávacího programu* – vyloučeny jsou osoby, které poskytují jiné služby než je formální výuka žáků (např. supervizoři, organizátoři činností), nezávisle na tom, zda je daný vzdělávací program zavedený na národní či školní úrovni. Ředitelé škol, mezi jejichž pracovní povinnosti nepatří výuka, mezi učitele zahrnuti nejsou.

Textový rámeček č. 1: Definice “učitele”

Není-li uvedeno jinak, je pojem „učitel“, jak je užíván v tomto koncepčním rámci, odvozen od definice přijaté pro sběr dat v rámci projektu OECD Indikátory systému vzdělávání (Indicators of Education Systems, „INES“).

Učitel je 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 takového předávání, nýbrž se odvíjí od tří charakteristik:

- *Od aktivity* – vyloučeny jsou osoby, mezi jejichž pracovní úkoly nepatří aktivní výuka žáků. Učitelé, kteří dočasně nejsou ve škole přítomni (např. z důvodu nemoci či zranění, mateřské či rodičovské dovolené, nebo z důvodu prázdnin či čerpání dovolené), však zahrnuti jsou.
- *Od profese* – vyloučeny jsou osoby, které pracují ve vzdělávacích institucích pouze příležitostně či na dobrovolné bázi.
- *Od vzdělávacího programu* – vyloučeny jsou osoby, které poskytují jiné služby než je formální výuka žáků (např. supervizoři, organizátoři činností apod.).

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 neoborný personál, jehož úkolem je poskytovat podporu učitelům při výuce žáků, jako jsou asistenti učitele 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.

Podrobnější informace o těchto obecných definicích a zvyklostech lze nalézt v publikaci *Education at a Glance, OECD Indicators 2010* (viz např. <http://www.oecd.org/edu/eag2010>).

Zdroj: Upravená verze textového rámečku 2.1 v publikaci Teachers Matter (OECD, 2005b)

Role, jakou učitelé hrají v prostředí vzdělávání, má složitou historii a v různých kulturách, úrovních ISCED, i v různých oborech vzdělávání se může lišit. Nicméně už samotné zobecnění měnících se rolí, které učitelé ve 21. století zastávají, poukazuje na obtížnost jejich práce. Tabulka č. 2 ukazuje, že efektivita vyučování a samotných učitelů obecně spadá do „procesů“ v dvojrozměrném rámci školního vyučování. Je však těžké určit všechny procesy, které učitelé vykonávají v rámci vzdělávání. Přitom uznání složitosti práce učitelů je důležité, protože porozumíme-li lépe vyučovacím procesům, budeme moci učeně vytvářet pojmy v dané oblasti a následně dosahovat lepšího měření. Textový rámeček č. 2 ukazuje některé oblasti odpovědnosti, které se učitelů v dnešním globalizovaném prostředí týkají.

Textový rámeček č. 2: Oblasti odpovědnosti dnešních učitelů

Na úrovni jednotlivých žáků

- Zahajování a vedení postupů při učení
- Účinné reagování na individuálních vzdělávací potřeby žáků
- Využívání formativního a sumativního hodnocení

Na úrovni třídy

- Výuka ve třídách složených ze žáků s různým kulturním zázemím
- Nový důraz na průřezová témata
- Integrace žáků se speciálními vzdělávacími potřebami

Na úrovni školy

- Týmová práce a plánování
- Hodnocení a plánování soustavného zlepšování
- Využívání ICT ve výuce a v administrativních činnostech
- Školní management a sdílené vedení

Na úrovni rodičů a širší komunity

- Poskytování odborného poradenství rodičům žáků
- Vytváření komunitní spolupráce zaměřené na učení

Zdroj: Teachers Matter (OECD, 2005b; str. 2).

V mnoha případech přispívají tyto změny ke složitosti práce, která je po učitelích vyžadována. Tyto nároky je třeba definovat, abychom mohli vytvořit indikátory, které podají tvůrcům politik lepší informace o obtížnosti učitelské profese.

Informace o zázemí (učitelů, ředitelů a škol)

S ohledem na výše uvedenou definici učitele sbírá šetření TALIS 2013 klíčové informace o zázemí učitelů. Ptá se na osobní charakteristiky učitelů (např. gender, věk, zaměstnanecký status, pracovní zkušenosti, počáteční vzdělávání a studijní program pro přípravu učitelů) i na charakteristiky třídy (např. složení žáků třídy). Kromě toho sbírá šetření informace o zázemí ředitelů a škol. Ptá se na osobní charakteristiky ředitelů, jejich vzdělání a pracovní zkušenosti a také na charakteristiky školy (např. místo, kde se škola nachází, velikost školy, druh školy a model financování, na složení žáků školy). Tyto informace o osobách, třídách a školách poskytují kontext, který je důležité vzít v úvahu při zkoumání práce učitelů a při kritickém prověřování pracovních podmínek, o kterých se učitelé domnívají, že jim umožňují efektivně působit ve své roli. Informace o zázemí odhalí základní charakteristiky, které jsou pro tvůrce politik a výzkumníky zajímavé jak samy o sobě, tak i jako kontext pro další témata.

Témata a indikátory šetření TALIS 2013

Jak již bylo zmíněno, výběr témat a indikátorů pro šetření TALIS 2013 proběhl pomocí hodnocení priorit, na kterém spolupracovaly všechny účastníci se země. V této části bude blíže diskutován níže uvedený seznam témat a jejich rozbor bude vycházet z poznatků, které přinesl současný výzkum v oblasti vyučování a školního vzdělávání. Kromě těchto témat je v rámci šetření TALIS 2013 zkoumána též subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání. Tato témata mají na širší rovině vztah k dalším tématům a jsou průběžně v této části zahrnována do diskuze i do závěrů.

- Vzdělávání učitelů (počáteční vzdělávání, zaškolování a průběžné profesní vzdělávání)
- Vedení školy

- Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby
- Školní klima a principy
- Přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky a vyučovací praxe

Téma: Vzdělávání učitelů od počátečního vzdělávání přes zaškolování až po průběžné profesní vzdělávání

Řada výzkumů uvádí, že kvalita učitelů zásadně ovlivňuje výsledky žáků (Darling-Hammond, 1999; Heyneman a Loxley, 1983; Luschei a Carnoy, 2010). V souladu s tím bylo téma *Vzdělávání učitelů, od počátečního vzdělávání přes zaškolování až po průběžné profesní vzdělávání* ohodnoceno řídícím výborem šetření TALIS (Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey) jako vysoce prioritní. V rámci tohoto tématu jsou ponechány indikátory z šetření TALIS 2008 sledující profil průběžného profesního vzdělávání (včetně druhů aktivit, míry účasti a její intenzity a procesů mentorování a zaškolování), potřeby a požadavky na profesní vzdělávání, překážky v účasti v profesním vzdělávání a vnímaný dopad těchto aktivit. Aby bylo možné prozkoumat, jak spolu souvisí vzdělávání učitelů před příchodem do praxe, zaškolovací fáze a průběžné profesní vzdělávání, byly do šetření zařazeny nové indikátory zaměřené na počáteční vzdělávání učitelů. Některé indikátory jsou mezi jednotlivými vlnami šetření ponechávány, bude tedy také možné prozkoumat vývojové tendence vybraných proměnných.

V mnoha zemích existuje více způsobů, jakými se učitelé mohou dostat ke své profesi, často je však touto cestou počáteční vzdělávání učitelů. Jak členění, tak i obsah a důraz počátečního vzdělávání učitelů se v různých zemích značně liší (OECD 2005b). Je však možné vyzorovat, že počáteční vzdělávání učitelů obvykle zahrnuje vedle vzdělávání v určitém obsahu a pedagogické přípravy také příležitosti k rozvoji praktických zkušeností.

Možnosti výzkumu sledujícího vliv počátečního vzdělávání učitelů na přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky, na uplatňované vyučovací postupy a na efektivitu učitelů (která je měřena výsledky žáků) jsou poměrně omezené a tyto výzkumy nabízejí nesourodé výsledky. V několika šetřeních a přehledech však bylo poukázáno na pozitivní souvislost mezi počátečním vzděláváním a efektivní výukou (Darling-Hammond, Holtzman, Gatlin a Heilig, 2005; Goldhaber a Brewer, 2000; Monk, 1994; Wilson, Floden a Ferrini-Mundy, 2001; Boyd, Grossman, Lankford, Loeb a Wyckoff, 2009). Cochran-Smith a Zeichner (2005) ve své práci navíc poukázali na několik šetření, ze kterých vyplývá, že zahrnutí praktické části do počátečního vzdělávání učitelů může mít pozitivní vliv na sebevědomí učitelů a jejich motivaci k výuce, na jejich přesvědčení o správném způsobu vyučování a učení se a také na jejich vyučovací postupy. Kelchtermans a Ballet (2002) také upozornili, jak je pro praktickou orientaci důležité zařadit do fáze zaškolování rozvoj gramotnosti v oblasti mikropolitiky. Témata, která jsou v šetření TALIS 2013 poprvé, umožní prozkoumat druhy počátečního vzdělávání a zkušenosti učitelů, jejich hodnocení, jak dobře je jejich počáteční vzdělání připravilo na výkon tohoto povolání.

Ačkoliv může být z hlediska přípravy pro výkon svého povolání kladena počátečnímu vzdělávání učitelů zásadní důležitost, samotné počáteční vzdělávání učitelů nemusí v dostatečné míře nabízet všechny znalosti, které učitelé považují za důležité. Zejména praxí získané znalosti potřebné pro uplatňování vhodných postupů a pro rozhodování „jak na to“ nebývají v samotném počátečním vzdělávání dostatečně upevněny, pokud jim učitelé nevěnují další pozornost v průběžném profesním vzdělávání (Knight, 2002). V současném vzdělávacím klimatu, které klade důraz na zodpovědnost, průběžné změny a rozvoj a na stále vyšší míru různosti, pociťují učitelé neustálou potřebu nových

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

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

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

Profesní vzdělávání učitelů a jejich vyučovací postupy

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

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

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

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

Spolupráce a učení se aktivní formou

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

Kontinuita v čase a mezi aktivitami

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

V mnoha zemích je pro vyučující obtížné věnovat pravidelně dostatečný čas aktivitám profesního vzdělávání (např. Abdal-Haqq, 1996). Najít si čas na profesní vzdělávání může být složité zejména pro školy, které již typicky vykazují horší výsledky, neboť učitelé, ředitelé a místní úředníci stráví více času vedením žáků. Provádění dalších potřebných záznamů a plnění požadavků stanovených testy mohou tedy vnímat jako velkou zátěž. Navíc může učitele od účasti v aktivitách profesního vzdělávání pořádaných v denním vyučovacím čase odrazovat nedostatek kvalifikovaných náhradních učitelů a náklady spojené s financováním suplovaných hodin (Evropská komise, 2010). Miles (2009) školám navrhuje, že mohou za účelem úspory času pro profesní vzdělávání přistoupit ke tvorbě dvojích plánovacích období, zařadit do nich i dobu, která se nekryje s výukou (např. čas oběda) a zároveň snižovat administrativní zátěž učitelů. Ellis (1996) podotýká, že místní školský úřad může schvalováním profesního vzdělávání a poskytováním volna na vzdělávací aktivity významně přispět k tomu, aby učitelé měli na profesní vzdělávání dostatek času. V šetření TALIS 2013 jsou učitelé dotazováni na překážky v přístupu k profesnímu vzdělávání, se kterými se potýkají.

Diferenciace

Jak již bylo výše zmíněno, mezi učiteli existují velké rozdíly týkající se specializace, jejich umístění v rámci vzdělávacího systému a jejich zkušeností. Všechny tyto aspekty přitom mohou ovlivňovat potřeby a postoje učitelů k profesnímu vzdělávání (Torff a Byrnes, 2011; Taylor, Yates, Meyer a Kinsella, 2011). Profesní vzdělávání by tedy mělo mít také více podob a cíleně sledovat individuální potřeby učitelů. Ukázalo se, že mají-li učitelé na výběr z více druhů profesionalizačních struktur, hodnotí lépe svoji zdatnost a vliv byl zaznamenán i ve vnímání pracovního prostředí (Hofman a Dijkstra, 2010). Jak však shledala Evropská komise (2010), v mnoha zemích OECD se plány profesního rozvoje zaměřují na povinné zaškolovací složky, které souvisejí se zaváděním kurikulární reformy či jiných inovací. Šetření TALIS 2013 obsahuje indikátory, které mohou dát tvůrcům politik lepší představu o tom, zda jsou učitelům nabízeny takové varianty profesního vzdělávání, které přispívají k uspokojení jejich specifických potřeb. Zároveň bylo v šetření TALIS 2013 možné rozšířit šetřenou populaci o úroveň ISCED 1 a 3, čímž se otevírá příležitost prozkoumat, jaké jsou mezi těmito vzdělávacími úrovněmi rozdíly ve vnímaných potřebách profesního vzdělávání a v postojích, které vůči profesnímu vzdělávání učitelé zaujímají.

Profesní vzdělávání a udržení učitelů v jejich profesi

Z dosavadního zkoumání vyplývá, že na udržení učitelů ve své profesi může mít vliv mnoho různých aspektů profesního vzdělávání. Šetření zejména poukázala na přínos, který mohou mít zaškolovací aktivity a mentorování (Smith a Ingersoll, 2004, Strong, Villar a Fletcher, 2008). Pracovní podmínky, včetně profesního vzdělávání, navíc souvisejí s mírou, do jaké učitelé opouštějí svou profesi (Ladd, 2009). Povolání učitele je již tradičně charakterizováno vysokou mírou odchodu učitelů do jiné profese, zejména těch začínajících. Jak ukazují mnohé studie, tento úbytek se neprojevuje jako problém spjatý s konkrétní zemí a je spíše rozprostřen do mnoha různých zemí (Smith a Ingersoll, 2004; Bennell, 2004; Dove, 2004; MacDonald, 1999). OECD (2005b) navíc konstatuje, že „ačkoliv jsou míry úbytku učitelů nejvyšší během prvních odučených let a spolu s věkem klesají, ve většině zemí lze nalézt též poměrně vysoký počet zkušených učitelů, kteří svou profesi opustí ještě před odchodem do důchodu“ (str. 29). Indikátory v šetření TALIS 2013, které sledují profesní vzdělávání učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání, mohou tvůrcům politik i výzkumníkům pomoci prozkoumat souvislosti mezi různými druhy profesního vzdělávání a odchodem učitelů ze svého zaměstnání.

Kvalitní profesní vzdělávání, zejména formou mentorování či zaškolování, může hrát klíčovou roli ve snaze zvýšit pravděpodobnost, že učitelé ve své profesi setrvají. Zaškolování je v šetření TALIS konkrétně chápáno jako specifické činnosti v období, kdy jsou začínající učitelé uváděni do své

profese, přičemž tyto činnosti mohou zahrnovat mentorování. Ačkoliv mnohá šetření dokládají význam mentorování, důkazy o jeho přímém vlivu nejsou dostatečné a přesvědčující. Z několika šetření vyplynulo, že mentorování se vší pravděpodobností ovlivňuje dovednosti učitelů při práci se třídou, jejich schopnost hospodařit s časem a zvládnout své pracovní úkoly (Evertson a Smithey, 2000). Hobson a kol. (2009) zpracovali obsáhlý přehled literatury a všimli si zvyšujícího se počtu šetření, která uvádějí, že pomocí mentorování je možné podpořit učitele, aby ze své profese neodcházeli a přispět k větší stabilitě ve školách. Jak však tyto autoři upozorňují, důkazy pro tuto tvrzení nejsou příliš silné. Mnoho těchto šetření bylo kvalitativní povahy a/nebo založených na malých vzorcích. Šetření z pohledu nákladů a zisků, které sledovalo pětiletou dobu návratnosti za účelem sestavení souhrnného modelu zaškolování nových učitelů, navíc zjistilo, že zisky sahaly až daleko za problematiku udržení učitelů v profesi a zahrnuly změny ve vyučovacích postupech (Strong, Villar a Fletcher, 2008). Šetření TALIS 2013 poskytne informace o tom, jaké mají učitelé v různých zemích zapojených do šetření zkušenosti se zaškolováním, mentorováním a aktivitami profesního rozvoje. Kromě toho představí výpovědi ředitelů o zaškolovacích programech a profesním vzdělávání.

Profesní vzdělávání, subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů a jejich spokojenost v zaměstnání

Profesní vzdělávání může mít také dopad na míru spokojenosti učitelů v zaměstnání a poskytnout učitelům nezbytné prostředky k tomu, aby se dokázali přizpůsobovat neustále se měnícím požadavkům. Výzkumy poukazují na to, že učitelé, kteří přijali za vlastní myšlenku profesního růstu a tedy potřebu účastnit se průběžného profesního vzdělávání, mohou mít silněji rozvinutý pocit profesní způsobilosti a vyšší míru spokojenosti v zaměstnání (Ma a MacMillan, 1999). Na podporu a posílení způsobilosti učitelů ve školách, ve kterých probíhá nějaká změna, působí zejména takové profesní vzdělávání, které v sobě zahrnuje vzájemnou spolupráci (Harris, 2002). Šetření TALIS 2013 nabízí příležitost podívat se blíže na souvislosti mezi profesním vzděláváním pro učitele a tím, s jakou „silou“ se učitelé vztahují ke své profesní identitě, a na souvislosti mezi profesním vzděláváním a důvěrou učitelů ve své pedagogické schopnosti a v jejich celkovou dovednost úspěšně vést třídu žáků.

Šetření TALIS 2013 také nabízí informace o tom, nakolik se učitelům dostává zpětné vazby k jejich práci ve škole. Zahrnutím otázek zaměřených na hodnocení a zpětnou vazbu získáme důležitou charakteristiku pro zkoumání subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů a jejich spokojenosti v zaměstnání, pro bližší osvětlení vztahu mezi profesním vzděláváním a školním klimatem. Je totiž důležité, abychom se podívali na práci učitelů v celkovém školním kontextu a kriticky prozkoumali pracovní podmínky, které umožňují učitelům efektivně působit ve své pedagogické roli. Šetření TALIS 2013 dovoluje výzkumníkům, aby posoudili, co všechno škola učitelům poskytuje – a to jak v oblasti příležitostí k profesnímu rozvoji, tak i adekvátní zpětné vazby k jejich práci.

Téma: Vedení školy

Není překvapující, že si téma vedení školy získalo mezi zeměmi účastnicími se v šetření TALIS 2013 vysokou prioritu. Výsledky z šetření TALIS 2008 a dalších výzkumů uvádějí, že ředitelé mají nepřímý, avšak měřitelný vliv na výsledky školy, neboť zaujímají klíčovou roli při utváření pracovních podmínek učitelů (Marzano, Waters a McNulty, 2005; OECD, 2009b; Pont a kol., 2008; Ladd, 2009). Například Ma a MacMillan (1999) provedli šetření, které zjišťovalo, jak souvisí spokojenost učitelů v zaměstnání s jejich ztotožněním se se svou prací, způsobilostí pro výuku, organizační kulturou a administrativním (nebo též manažerským) řízením školy. Zjistili, že pro spokojenost učitelů v zaměstnání bylo nejdůležitějším faktorem na pracovišti administrativní řízení školy, následovala způsobilost pro výuku a organizační kultura. Jiné šetření zkoumalo administrativní podporu chodu školy v rámci čtyř charakteristik (tj. zjišťování tvorby vize školy, stanovování konkrétních cílů a priorit, nabízení individuálně cílené podpory a utváření atmosféry vzájemné

spolupráce ve škole) a obdobně identifikovalo administrativní řízení školy jako významný faktor, skrze který můžeme usuzovat na spokojenost učitelů v zaměstnání a jejich úmysl v tomto povolání setrvat (Tickle, Chang a Kim, 2011). Zlepšováním organizačních charakteristik je možné přispět k nižší míře fluktuace personálu, snížit problémy školy se zajištěním personálu a ve výsledku pomoci tomu, aby školy dosahovaly lepších výsledků (Ingersoll, 2001). Navíc se ukázalo, že administrativní podporou chodu školy je možné také ovlivnit spokojenost učitelů se svým platem i dopad chování žáků na míru spokojenosti učitelů ve svém zaměstnání (Tickle, Chang a Kim). Bližší pohled na to, co charakterizuje ředitele a vedení školy a v jakém vztahu jsou styly vedení školy a řízení učitelů, jejich profesní rozvoj, vyučovací praktiky, přesvědčení učitelů a jejich postoje a hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby, se tedy jeví jako politicky relevantní.

Ředitelé jsou již tradičně hlavní osobou, která řídí procesy na úrovni školy. Obecně lze identifikovat dvě klíčové složky role ředitele či stylu vedení a těmi jsou pedagogický styl vedení školy a administrativní řízení školy (Sergiovanni, Kelleher, McCarthy a Fowler, 2009). Jak ukazují výsledky šetření TALIS 2008, ředitelé mohou současně zaujímat obě tyto role (OECD, 2009b). Pedagogické vedení bylo definováno jako činnosti, které ředitel vykonává, aby podpořil zlepšování výsledků žáků (Flath, 1989). Ředitelé, kteří zaujímají silnou pozici v rámci pedagogického vedení, zdůrazňují potřebu kvalitní výuky a rozvíjejí praktiky, které pomáhají žákům dosahovat lepších výsledků, například pomáhají utvářet komunity zaměřené na profesní učení, poskytují učitelům zpětnou vazbu k jejich výuce, plánují kroky k efektivní výuce a podporují využívání výsledků hodnocení ve třídě (Blase a Blase, 2000; National Association of Elementary School Principals, 2001; Kerr a kol., 2006). Ředitelé zaujímají důležitou roli při podpoře kultury založené na učení a rozvoji. Ve většině vzdělávacích systémů je však navíc jejich významným úkolem zasadit se o to, aby učitelé měli přístup k programům profesního vzdělávání, které reagují na jejich potřeby. Šetření TALIS 2008 ukázalo, že ve školách s velkou mírou pedagogického stylu vedení mají ředitelé škol větší tendenci využívat profesní vzdělávání jako prostředek k překonání nedostatků, které byly u učitelů v průběhu jejich hodnocení identifikovány (OECD, 2009b).

Šetření TALIS 2013 znovu prozkoumá, jakou roli zaujímá vedení školy při utváření takového prostředí pro vyučování a učení, které je vnímáno jako podporující efektivitu výuky. Kromě opakovaných indikátorů z šetření TALIS 2008 sledujících profil škol, ředitelů a školního vedení a managementu bude představen detailnější pohled a do publikace budou zařazeny nové indikátory sledující sdílené a týmové vedení školy. Šetření TALIS 2013 poskytne informace o činnostech ředitelů škol a zejména se zaměří na to, do jaké míry je vedení školy považováno za úspěšné ve zlepšování školního prostředí, včetně práce s učiteli, podpory kolektivní práce učitelů a nabízení příležitostí profesního rozvoje zaměřeného na studijní pokroky žáků a celé školy. Kromě toho budou též sbírány informace o zkušenostech a vzdělání ředitelů. Pomocí nich bude možné prozkoumat soulad mezi profesním vzděláváním učitelů a ředitelů.

Charakteristiky a rozložení ředitelů

Šetření TALIS 2013 dále nabízí data, pomocí kterých lze v účastnících se zemích prozkoumat rozložení ředitelů mezi různé školy. Několik výzkumů doložilo, že učitelé s nižší kvalifikací vyučují s vyšší pravděpodobností ve znevýhodněných školách, což pro žáky, kteří tyto školy navštěvují, znamená odlišné vzdělávací příležitosti (Boyd a kol. 2008; Betts, Reuben a Danenberg, 2000; Lankford, Loeb a Wyckoff, 2002). Jen málo šetření zkoumalo tuto problematiku u ředitelů, šetření zkoumající rozložení ředitelů do různých škol v Severní Karolině v USA však zaznamenalo podobnou tendenci (Clotfelter, Ladd, Vigdor a Wheeler, 2007). Ve znevýhodněných školách či školách vykazujících slabé výsledky bývá navíc vyšší fluktuace ředitelů (Gates a kol. 2006; Papa, 2007).

Jakékoliv zkoumání pocíťovaného dopadu, který ředitelé mají na prostředí výuky a učení ve své škole, musí vzít v potaz kontextuální faktory vypovídající o škole a o daném řediteli (Zheng, 1996). Jedním z faktorů, který, jak vyšlo najevo, může předpovědět efektivitu ředitele měřenou na základě dosažených výsledků žáků v matematice a absenci žáků, je délka pracovních zkušeností ředitele (Clark, Martorell a Rockoff, 2009). Hypotézu o vlivu předchozích pracovních zkušeností ředitele na pozici učitele a jeho dosaženého vzdělání již však nelze v takové míře podpořit. V rámci šetření TALIS 2013 budou sbírány informace o charakteristikách ředitelů, včetně věku, genderu a předchozích zkušeností a vzdělání, které umožní provést analýzy profilu ředitelů ve všech zemích a zjistit, jakou souvislost mají tyto profily se styly vedení školy a prostředím vyučování a učení.

Sdílené vedení školy

Ačkoliv se v rámci vedení školy pozornost tradičně upíná na ředitele, výsledky výzkumů stále více upozorňují, že vedení školy je širší pojem, v němž se vedoucí role nevztahují pouze na jednu osobu, ale jsou rozděleny mezi více osob (Pont, Nusche a Moorman, 2008; OECD, 2010; Sergiovanni a kol., 2009; Ogawa a Bossert, 1995; Bennett, Wise, Woods a Harvey, 2003). Koncept sdíleného vedení se zaměřuje na řídicí činnosti, včetně interakcí s dalšími vedoucími osobami, učiteli, personálem, rodiči a studenty a neomezuje se na formální charakteristiky vedoucích osob, jejich role, funkce či organizační struktury (Spillane, 2006; Grubb a Flessa, 2006). Mezi tři specifické aspekty sdíleného vedení patří konání společných rozhodnutí, kladení důrazu na takové vedení školy, které ponechává část odpovědnosti na personálu a žácích, společná zodpovědnost za výsledky žáků a upřednostňování spolupráce celé školy na hodnocení dosažených výsledků a vývoje školy (Hallinger a Heck, 2010).

Zvýšená pozornost věnovaná sdílenému vedení ve školách může být také užitečná kvůli širokosáhlým organizačním změnám, jejichž důsledkem jsou plošší řídicí struktury, zvýšená autonomie škol, důraz na neustálé vylepšování a také názor, že sdílené vedení může představovat efektivnější způsob, jak se vypořádat se složitostí informačně bohaté společnosti (Pont, Nusche a Moorman, 2008; Harris 2008, 2009; Hallinger a Heck, 2009).

Zároveň je třeba zdůraznit, že sdílené vedení nijak nesnižuje důležitost role ředitele školy v jejím vedení (Hallinger a Heck, 2009; Leithwood a kol., 2009). Elmore (2000) je naopak názoru, že v koordinaci a zapojování učitelů do procesu sdíleného vedení školy hraje ředitel klíčovou roli a Gronn (2009) upozorňuje, že vzory individuálně zaměřeného a sdíleného vedení spolu mohou koexistovat na stejném místě a ve stejném čase. V souladu s tím se tedy jeví jako nejužitečnější považovat koncepty individuálního či tradičního vedení a sdíleného vedení za souběžně působící a podporující studijní výsledky žáků.

Vedení školy a školní klima

Empirické důkazy o vlivu ředitelů na studijní výsledky žáků nejsou konzistentní (např. Hallinger a Heck, 1998). Z výzkumů však stále zřetelněji vyplývá, že pokud vedení školy podpoří motivaci učitelů, jejich spokojenost a dobré pracovní podmínky a upraví tak podmínky a klima, ve kterých probíhá vyučování a učení, může ve výsledku také dopomoci tomu, aby se toho žáci více naučili (Pont, Nusche a Moorman, 2008). Vzhledem ke zvyšující se autonomii a zodpovědnosti škol a také ke zvětšujícím se rozdílům mezi žáky a jedinci v rámci společenství lidí se zvýšil důraz na roli vedení školy při utváření kultury založené na vzájemné spolupráci a také komunit pro profesní učení. Nedávný výzkum ve Spojených státech amerických navíc ukázal, že názory učitelů na své pracovní podmínky, a zejména pak na vedení školy, jsou důležitým faktorem souvisejícím se setrváním učitelů ve svém zaměstnání (Boyd a kol. 2009; Ladd, 2009). Jak je shrnuto ve výzkumné zprávě PISA 2009,

„kvalita vzdělávacího systému nemůže být vyšší, než je kvalita učitelů a ředitelů v daném systému“ (OECD, 2010b).

Kromě předpokládaného řízení procesů v oblasti výuky mají ředitelé v mnoha vzdělávacích systémech také za úkol administrovat a řídit práci lidí ve své škole. Předpokládá se, že úspěšní ředitelé se neomezí na prosté zadávání úkolů a vylepšují organizaci tím, že podporují kulturu školy založenou na společné spolupráci a vytvářejí pružnější organizační strukturu tím, že zavádějí styl práce, v rámci kterého mají na vedení školy svůj podíl další osoby (Barker, 2007; Daly, 2009). Jak je níže doloženo, je zřejmé, že ředitelé mohou podpořit lepší výsledky žáků nejen samotným řízením výuky, ale také administrativním řízením lidí ve škole, které pomáhá vytvořit příznivé školní klima. Z nedávné studie vyplynulo, že tím, že se ředitelé starají o kvalitu klíčových složek školního klimatu, včetně kázeňské, emoční a organizační složky, hrají ve snaze zlepšit výsledky žáků důležitou roli (Leithwood, Patten a Jantzi, 2010). Griffith (2006) navíc zjistil, že podpora ze strany ředitelů, jak je vnímána učiteli, také souvisí s nižšími rozdíly mezi výsledky žáků, kteří patří do minoritních skupin, a ostatních žáků.

Dalším aspektem společenství školy, kde může ředitel uplatnit svůj vliv, je prostor, který škola poskytuje rodičům a jejich zapojení do školního života a do rozhodování ohledně školních záležitostí. Byl prokázán pozitivní vliv zapojení rodičů na výsledky žáků, zejména v prvních letech jejich vzdělávání (Fan a Chen, 2001; Jaynes, 2005; Jaynes, 2007). Corner a Haynes (1991) uvádějí, že „programy pro zapojení rodičů, které jsou zavedené v tradičních byrokratických a nepružných školních prostředích, mají menší pravděpodobnost dosáhnout pozitivních výsledků než takové programy, které jsou součástí organizační struktury založené na vyšším podílu spolupráce“ (str. 271). V šetření TALIS 2013 budou zahrnuty položky s cílem identifikovat aspekty zapojení rodičů do života škol, což umožní prozkoumat vztah mezi vedením školy a vybranými aspekty zapojení rodičů.

Téma: Hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby

Systémy hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby, v rámci kterých se pracuje s jednotlivými učiteli za účelem podpory uplatňování žádoucích vyučovacích postupů, jsou nezbytnou součástí úspěšných škol. Hodnocením učitelů a poskytnutím zpětné vazby je možné uznat, ocenit a rozvinout kladné stránky učitelů a zároveň je vybidnout k tomu, aby se vypořádali s nedostatky ve své pedagogické praxi. Tyto praktiky tak mohou mít dopad na výuku ve třídách a na výsledky žáků (Santiago a Benavides, 2009; Jensen a Reichl, 2011). Z informací získaných na základě hodnocení a zpětné vazby se mohou jedinci něčemu naučit a zároveň je možné jich využít k šíření účinných metod práce ve školách. Podle Isoré (2009) je dále hodnocení učitelů důležité pro sladění nejlepších vyučovacích postupů s postupy, které učitel využívá ve třídě, a pro zvýšení přitažlivosti učitelské profese. V této části budou prozkoumány některé klíčové složky systému hodnocení a zpětné vazby a také způsoby, jakými hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby ovlivňuje různé složky jejich profesního života, včetně vzdělávání a profesního rozvoje, jejich spokojenosti v zaměstnání a odměn za vykonanou práci.

Jak již bylo definováno v šetření TALIS 2008, o hodnocení a zpětné vazbě mluvíme, je-li práce učitele posuzována ředitelem školy, externím inspektorem nebo dalšími učiteli – kolegy (OECD, 2009b). V širším smyslu poskytuje takovéto hodnocení důležitou a často jedinečnou příležitost pro učitele získat zpětnou vazbu ke své práci a slouží jako prostředek pro identifikaci, co v dané třídě probíhá a neprobíhá správně a proč (Behn, 2003). Kromě toho mohou systémy vzájemného hodnocení učitelů jinými učiteli a poskytování zpětné vazby, které nabízejí konstruktivní odezvu zacílenou na zlepšování studijních výsledků žáků, podpořit snahu škol o rozšíření komunikace a spolupráce mezi pedagogickým personálem. Přes tyto obecné společné cíle hodnocení učitelů se však konkrétní formy hodnocení do značné míry v různých kontextech liší a mohou nabýt podoby formální i neformální,

objektivní či subjektivní, sumativní či formativní. Systémy hodnocení, které jsou primárně sumativní, mohou být obzvláště užitečné pro účely zajištění určité kvality, odpovědnosti a ocenění učitelů, zatímco systémy hodnocení, které zahrnují formativní složku, se mohou dostat dál než je ujištění se o kvalitě výuky a pomoci učitelům dále rozvíjet jejich pedagogické postupy (Santiago a Benavides, 2009; Isoré, 2009). Z výzkumu navíc vyplývá, že je důležité, aby na systémy hodnocení a zpětné vazby bylo nahlíženo spíše jako na integrovanou složku školní kultury, než jako na doplněk k již existujícím systémům práce ve škole (Santiago a Benavides, 2009; Marshall, 2005).

Bez ohledu na konkrétní formu systému hodnocení a zpětné vazby je samozřejmě zásadní, aby byl systém hodnocení a zpětné vazby vnímán jako spravedlivý a precizní. Proto je důležité vyvíjet lepší nástroje, které by bylo možné v procesu hodnocení použít. Nejčastěji používaným hodnotícím nástrojem v zemích OECD je pozorování výuky ve třídě. V závislosti na kontextu však mohou být užitečné též rozhovory s učiteli, portfolia, která učitelé zpracují, a výsledky žáků (Wertzel a Strudler, 2006; Strudler a Wertzel, 2008; Jun a kol., 2007). Vzhledem k tomu, že role a odpovědnosti učitelů nabývají rozmanitých podob a vztahů, jeví se jako nejpřesnější a žádoucí sbírat informace o práci učitelů z více zdrojů (Danielson, 1996, 2007; Peterson, 2000; Marshall, 2005). Autoři nedávné zprávy zpracované v Austrálii (Jensen a Reichl, 2011) namítají, že chtějí-li školy zlepšit vyučování a učení, měly by používat alespoň čtyři z osmi metod, které byly vyhodnoceny jako nejefektivnější pro hodnocení a rozvíjení procesů vyučování a učení, včetně výkonů žáků a jejich hodnocení, vzájemných konzultací a spolupráce mezi učiteli, přímého pozorování výuky a učení ve třídě, průzkumů mezi žáky, průzkumů mezi rodiči, 360-ti stupňové zpětné vazby, sebehodnocení a pozorování externími subjekty. Tím, že budeme sbírat informace z více zdrojů, se můžeme též lépe vyvarovat udílení takového hodnocení, které není v souladu se soustavným hodnocením práce učitelů. Například výzkum provedený v jednom australském okrsku v roce 2003 odhadl, že ačkoliv výkon 99,85 % učitelů byl v posudcích ohodnocen jako „uspokojivý“, ředitelé uvedli, že odhadem až 30 % učitelů se se svým výkonem nacházelo buď pod průměrnou úrovní, nebo ji významně převyšovalo (Department of Education a Training, 2003). Rozdíl mezi oficiálním hodnocením práce učitelů a odhadem ředitelů nám ukazuje, že chceme-li sestavit užitečný nástroj pro zlepšování vyučovacích postupů ve třídě, je třeba se více zaměřit na přesnost a spolehlivost systémů hodnocení.

V závislosti na podobě systémů hodnocení a poskytování zpětné vazby může mít hodnocení významný dopad na různé složky profesního života učitelů, včetně školení a profesního vzdělávání, spokojenosti v zaměstnání a odměny za vykonanou práci. Z výzkumů vyplývá, že hodnocení, které obsahuje formativní složku, v rámci níž hodnotitelé učitelům poskytují konstruktivní zpětnou vazbu, může sehrát důležitou roli v profesním vzdělávání učitelů (OECD, 2005b; Shinkfield a Stufflebeam, 1996; Isoré, 2009). Aby taková zpětná vazba ovlivnila vyučovací postupy, musí být rozvinuta a kultivována návaznost mezi hodnocením výkonu a profesním vzděláváním (Osfer, 2006). Jak však bohužel ukazují výsledky šetření TALIS 2008, hodnocení učitelů a poskytování zpětné vazby bývá často pouze slabě navázáno na příležitosti pro profesní vzdělávání a příležitosti pro profesní vzdělávání učitelů a jejich rozvoj často nejsou přizpůsobeny jejich potřebám (OECD, 2009b). Účinný systém profesního vzdělávání, který je postavený na soustavném poskytování hodnocení a zpětné vazby, by měl identifikovat potřeby profesního vzdělávání učitelů, zvolit vhodný druh profesního vzdělávání a po čase zhodnotit jeho účinnost a dopad. Šetření TALIS 2008 přineslo důležité zjištění, že míra, do jaké je možné zpětnou vazbou podpořit změny v pracovních postupech učitelů, je ovlivněna specifičností hodnocení a zpětné vazby (OECD, 2009b). Školy, které si daly za cíl zajistit, aby hodnocení a zpětná vazba měly smysluplný dopad na vyučovací postupy ve třídě, proto mohou věnovat zvláštní pozornost tomu, aby systémy hodnocení byly navrženy s úmyslem poskytnout učitelům konkrétní zpětnou vazbu.

Výzkumníci dále vyzorovali, že může být obtížné prokázat přímý vztah mezi hodnocením učitelů a dosaženými výsledky žáků (Isoré, 2009; Figlio a Kenny, 2007). Poskytováním soustavné zpětné vazby učitelům v jejich práci se však vytváří příležitosti pro to, aby učitelé zlepšili své výkony a vyučovací postupy, což může mít na oplátku významný vliv na to, co se žáci naučí a jakých výsledků dosáhnou (Hattie, 2009). V souladu s tím Hattie ve své metaanalýze různých vlivů na žákovské výsledky ukázal, že poskytování konstruktivní zpětné vazby učitelům založené na hodnocení výuky a učení ve třídě má ze všech opatření na úrovni školy největší dopad na výsledky žáků (2009). Hodnocení a posuzování práce učitelů zůstává zásadní složkou dobře fungujícího vzdělávacího prostředí. V prvním cyklu šetření TALIS například učitelé uvedli, že hodnocení a zpětná vazba zvyšuje jejich spokojenost v zaměstnání a významně podporuje rozvoj jejich potenciálu v roli učitele (OECD, 2009b).

Kromě toho, že jsou systémy sumativního hodnocení a zpětné vazby využívány za účelem poskytnout učitelům lepší příležitosti pro jejich profesní rozvoj, mohou být také využity k odměňování dobré práce. Podle výsledků šetření TALIS 2008 však hodnocení a zpětná vazba obecně mívají jen poměrně malý vliv na platy učitelů a odměny za vykonanou práci. Ačkoliv se míra dopadu v různých oblastech lišila, celkově jen 9 % učitelů uvedlo, že hodnocení a zpětná vazba mají středně velký či velký dopad na jejich plat a méně než 11 % označilo, že mají vliv na odměny či jiné finanční ohodnocení (OECD, 2009b). Výsledky šetření TALIS 2008 byly doložené i v jiných kontextech, včetně Austrálie, kde výzkumníci zjistili, že ačkoliv téměř všechny australské úřady vyžadují, aby byli učitelé každý rok konfrontováni s hodnocením své práce, mají tato hodnocení jen zřídka nějaký dopad na platy učitelů (Ingvarson a kol., 2007). Obdobně ve většině nedávných šetření provedených Australským odborem pro vzdělávání, zaměstnanost a pracovní vztahy (Australian Department of Education, Employment and Workplace Relations) pouze 6 % učitelů vyučujících ve třídách poskytujících vzdělávání na sekundární úrovni označilo, že v závislosti na hodnocení své práce dostávají přídatky k platu; oproti tomu 78 % uvedlo, že výše jejich platu se zvyšuje v závislosti na počtu odpracovaných let (McKenzie a kol., 2008).

Bez ohledu na konkrétní výše zmíněné způsoby, jakými je s hodnocením učitelů a poskytováním zpětné vazby zacházeno, je zřejmé, že tyto systémy mají potenciál ovlivnit výuku a učení ve školách. Jak však šetření TALIS 2008 ukázalo, v zemích účastnících se šetření bohužel 13 % učitelů ve své škole nikdy neobdrželo žádné hodnocení ani zpětnou vazbu (OECD, 2009b). V některých zemích včetně Itálie (55 %), Portugalska (26 %) a Španělska (46 %) se navíc velkému podílu učitelů nedostávalo žádné hodnocení ani zpětné vazby (OECD, 2009b). Optimální systémy hodnocení a zpětné vazby, které podporují užitečnou a ve správný čas poskytnutou zpětnou vazbu, mohou využívat různých druhů hodnocení. Šetření TALIS 2013 prozkoumá vztahy mezi hodnocením a zpětnou vazbou a profesním vzděláváním, vazby mezi hodnocením a zpětnou vazbou a rozvojem školy, a nabídne politicky relevantní informace o tom, jaký je vztah mezi hodnocením a zpětnou vazbou a pracovním životem učitelů.

Téma: Školní klima a principy

V rámci tématu Školní klima a principy budou vytvořeny indikátory, které dále prověří kontextuální faktory vztahující se ke škole. Zároveň budou prozkoumány odlišnosti v různých zemích. Atmosféra ve třídě a ve škole (včetně vztahů mezi učiteli a žáky, pocitu bezpečí, smyslu pro sounáležitost, sdílených hodnot a norem, kultury spolupráce a všeobecných postupů a přesvědčení) se řadí mezi indikátory zabývající se procesy ve vzdělávacím prostředí (viz tabulka č. 2). Mezi opakované indikátory je zahrnuto měření vztahů mezi učiteli a rodiči a mezi učiteli navzájem – tedy faktory, které podle některých zjištění dokáží předpovědět výsledky žáků (např. Cornelius-White, 2007). K měření školního klimatu a principů školy používáme několik indikátorů. Vedle toho, že se na školní klima učitelů a ředitelů přímo ptáme, jej také zkoumáme pomocí otázek na rozčlenění pracovního času a na

vyučovací postupy. Pro šetření TALIS je důležité porozumět tomu, jak učitelé tráví svůj pracovní čas (ve třídách i mimo ně), neboť podíl času, který žáci stráví procvičováním a učením, má vliv na jejich výsledky (Van Gog, Ericsson, Rikers a Paas, 2005) a podíl vyučovací hodiny, kdy se žáci skutečně něčemu učí, bývá někdy pouze přibližně poloviční (Berliner, 1984; Yair, 2000). Opět tedy budou vypracovány indikátory sledující profily, jak učitelé tráví svůj pracovní čas.

Stejně jako má organizační klima významný vliv na zaměstnance v soukromém sektoru, představuje i školní klima ústřední složku pracovního života ředitelů a učitelů, která ovlivňuje míru jejich spokojenosti v zaměstnání. Ačkoliv se přesná definice školního klimatu v různých studiích a kontextech liší, bylo na základě zkoumání identifikováno specifické chování a přesvědčení ředitelů, učitelů a žáků, jakož i environmentální faktory, které přispívají k příznivému školnímu klimatu. Mezi nejběžněji diskutované složky školního klimatu řadíme postupy vyučování a učení se, kázeňské normy, postupy, jakými probíhá rozhodování, organizační struktury, pocit bezpečí, smysl pro sounáležitost a mezilidské vztahy (Allodi, 2010; Anderson, 1982; Cohen, McCabe, Michelli a Pickeral, 2009; Battistich, Solomon, Watson a Shaps, 1997; Brophy, 1988). Kromě toho může být atmosféra ve třídě a ve škole ovlivněna dalšími proměnnými na úrovni školy – včetně těch, které vypovídají o zázemí, kterým ředitelé ve vztahu k vedení školy a učitelé ve vztahu k vyučování disponují, a také příležitostí pro učitele zapojit se do soustavného profesního vzdělávání, do hodnocení a plánování. Z těchto témat se šetření TALIS 2013 zaměří na kázeňské záležitosti, organizační struktury a na vztahy v rámci společenství školy, jakož i na mezilidské vztahy.

Z řady šetření vyplynulo, že školní klima souvisí se školními výsledky, s prospíváním žáků v oblasti emoční i sociální (Battistich a kol., 1997; Cohen a kol., 2009; Rutter a Maughan, 2002; Engel a kol., 2009). Tato šetření v souhrnu uvádějí, že vztahové složky školního klimatu, včetně vztahů mezi žáky a učiteli, školami a rodiči a řediteli a učiteli, jsou důležité. Například šetření, které se zaměřilo primárně na vztah mezi podporou od učitele a sebepojetím žáka, zjistilo, že vnímaná vysoká podpora od učitelů souvisí s větší sebedůvěrou a nižší mírou depresivních symptomů u žáků (Reddy, Rhodes a Mulhall, 2003). Autoři Rutter (2000) a Rutter a Maughan (2002) zkoumali vztah učitele s jiným učitelem a učitele a vedení školy a zjistili, že spolupráce kolegů pomáhá vytvářet pozitivní školní klima. Epstein a Sheldon (2002) nakonec uvedli, že pevné vztahy mezi školou a rodiči mohou hrát obzvláště důležitou roli ve vylepšování školního klimatu, neboť mohou pomoci zvýšit docházku žáků.

Na dosažené výsledky žáků a jejich spokojenost má podle všeho vliv též organizace školy, včetně systémů zavedených pro účely zajištění kázně a pro stanovování cílů či kultura profesní spolupráce. Nedávno provedená studie se zaměřila na to, jak převažující systémy stanovování cílů (tj. zavedené systémy pro odměňování učitelů) v rámci procesu učení ovlivňují výsledky žáků. Výsledky této studie ukazují, že pozitivní výstupy, jako jsou dobré školní výsledky a pozitivní vztahy mezi spolužáky, souvisejí spíše s takovými systémy stanovování cílů, které mají kooperativní povahu, než s těmi více individualistickými (Roseth, Johnson a Johnson, 2008). Jiné šetření se zabývalo měřením profesní kultury a sledovalo tři dimenze – spokojenost s vedením školy, profesní spolupráci a konsensus. Ukázalo se, že výsledky školy s nejvyšší mírou šikany byly ve všech sledovaných aspektech profesní kultury významně horší než u školy s nejnižší mírou šikany (Roland a Galloway, 2004). Šetření z roku 2007 obdobně shledalo, že bezpečné a povzbudivé prostředí pro učení má pozitivní vliv na aktivitu žáků, jejich postoje a dosažené vzdělání (Van de Grift, 2007).

Obzvláště důležitou roli může dobré školní klima, ve kterém učitelé projevují nadšení pro vyučování a zapojují se do kooperativních vyučovacích postupů, sehrát při podpoře žáků, kteří mají sklony k rizikovému chování, žáků pocházejících ze znevýhodňujícího či minoritního prostředí a žáků se speciálními vzdělávacími potřebami (Downer, Rimm-Kaufman a Pianta, 2007; Brophy, 1988). Například Battistich a kol. (1997) zjistili, že školní kolektiv, který projevuje starost o své členy, může

být obzvláště přínosný pro školy s velkým počtem znevýhodněných žáků. Podobně v šetření zabývajícím se dopadem vztahů mezi učiteli a žáky na výsledky žáků se pozitivní vztahy jeví jako důležité pro žáky z imigrantských rodin (den Brok, van Tartwijk, Wubbels a Veldman, 2010). Je proto třeba dále prozkoumat, jak charakteristiky o zázemí žáků či o složení školy souvisejí a interagují se vztahy mezi atmosférou ve škole i ve třídě a prostředím, ve kterém se žáci učí. Tím, že šetření TALIS 2013 bere ohled na souvislosti mezi charakteristikami vypovídajícími o zázemí žáků a školním klimatem, přispěje k porozumění vztahu mezi školním klimatem a prostředím, ve kterém se žáci učí.

Školním klimatem nejsou ovlivněni jen žáci, ale také učitelé. Jak již bylo uvedeno výše u profesního vzdělávání, také školní klima souvisí s mírou spokojenosti učitelů v zaměstnání a s jejich subjektivně vnímanou vlastní zdatností. Například na základě šetření, které se zaměřilo na zkoumání škol jako společenství, které se stará o své členy, bylo identifikováno osm dimenzí školního klimatu, které mají schopnost přispívat k pozitivním výsledkům jak u učitelů, tak i u žáků. Mezi ně patří vřelost a podporující vztah učitelů k žákům, vyzdvihování hodnot zdůrazňujících význam společenství a vstřícné jednání mezi sebou (Battistich a kol., 1997). S organizačním klimatem, pro které je charakteristická kolegalita a spolupráce, navíc zřejmě souvisí smysl pro povinnosti a angažovanost; naopak klima vyznačující se izolací a segmentací přispívá k nespokojenosti učitelů (Hargreaves, 1994, citováno v Ma a MacMillan, 1999). Z výzkumů nakonec také vyplývá, že dobré školní klima přispívá k udržení učitelů ve svém povolání (Miller, Brownell a Smith, 1999; Weiss, 1999).

Je důležité podotknout, že školní klima samozřejmě není statické, ale má potenciál se vyvíjet a zlepšovat pomocí cílené podpory a intervence, včetně nabídky příležitostí k profesnímu vzdělávání učitelů či zlepšování vztahů mezi učiteli a žáky. Aby bylo možné identifikovat složky školního klimatu, které je možné vylepšovat, vyvinuli výzkumníci nástroje, které mají pomoci ohodnotit vzdělávací prostředí. Jedná se o dotazníky a koncepční rámce, které z různých hledisek zjišťují postoje učitelů, žáků a ředitelů (Moos, 1979; National School Climate Center, n.d.; Cohen, Pickeral a McCloskey, 2008; Fraser, 1998). Při zkoumání vztahů mezi školním klimatem a prostředím, ve kterém se žáci učí, by se navíc výzkumníci měli pokusit rozlišit mezi proměnnými charakterizujícími zázemí žáků, které nelze změnit, a organizačními charakteristikami, které jsou změnám přístupné. Hodnocení školního klimatu učiteli v šetření TALIS 2008 poukazuje na proměnlivost školního klimatu nejen mezi zeměmi, ale též v rámci šetřených zemí (OECD, 2009b).

Téma: Přesvědčení učitelů a jejich vyučovací postupy

Téma přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky zahrnuje opakované indikátory sledující profil tohoto přesvědčení. Kromě toho byly do dotazníků zařazeny nové otázky na vyučovací postupy učitelů ve třídách a na způsoby hodnocení žáků. Následující přehled literatury poskytuje výchozí poznatky, které poukazují na relevantnost jak současných, tak i opakovaných indikátorů.

Pedagogické přesvědčení učitelů

Z mnoha výzkumů uskutečněných v posledních pár desítkách let vyplývá, že přesvědčení učitelů souvisí s uplatňovanými postupy při výuce a ve výsledku i s tím, co se žáci naučí (např. Hoy, Davis a Pape, 2006; Leder, Pehkonen a Torner, 2003; Sacks a Mergendoller, 1996; Staub a Stern, 2002; Muijs a Reynolds, 2001). Na výukové postupy učitelů má zejména vliv přesvědčení učitelů o povaze jejich předmětu a o procesech učení – učitelé, kteří zaujímají konstruktivistický postoj (viz např. učení se jako proces utváření vědomostí, spíše než proces předávání vědomostí), zadávají žákům kognitivně náročnější úkoly a tím podporují jejich schopnost přemýšlet ve vyšším řádu (Staub a Stern, 2002).

Přesvědčení učitelů o vyučovacím procesu je považováno za charakteristiku nejužší související s vyučovacími postupy. Neměly by se však přehlížet ani další druhy přesvědčení učitelů, které mohou utvářet jejich profesní působení – zejména ty, které se týkají náhledu učitelů na sebe samotné (Woolfolk Hoy, Davis a Pape, 2006). Existuje například mnoho důkazů, že subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů (tj. jejich sebevědomí, že dokáží zvládat své profesní úkoly) úzce souvisí s jejich výukovými postupy, s tím, nakolik aktivně ke své výuce přistupují, a s pocitem dobré pohody (Klassen a kol., 2010; Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy a Hoy, 1989). Z toho, jak učitelé hodnotí své zkušenosti ve své profesi, například jak jsou spokojeni se svým výkonem v pozici učitele, nebo jak se celkově ve škole cítí, lze s jistou pravděpodobností usoudit, jaké aktivity zahrnou do svých profesních činností, stejně jako i jakých výsledků pak jejich žáci dosáhnou (např. Caprara a kol., 2006; Van Horn a kol., 2004).

Z dosavadních výzkumů však vyplývá, že se přesvědčení učitelů a jejich vyučovací postupy vždy neshodují, souvislost mezi profesním přesvědčením učitelů a výsledky žáků tak nemusí být přímá (Thompson, 1984; OECD 2009b). Nabízí se vysvětlení, že aktivity učitelů mohou být omezeny situačními faktory, které způsobí nesoulad mezi přesvědčením učitelů a jejich pracovními postupy. Mezi těmito situačními omezeními může hrát významnou roli kontext školy, jako například školní klima a principy či vedení školy.

Přesvědčení a postupy učitelů mohou být také významně utvářeny jejich formálním vzděláním (Richardson, 1996). Není tedy divu, že přesvědčení učitelů vykazuje často systematickou proměnlivost v závislosti na druhu vzdělání, které se jim dostalo (Tittle, 2006). Kromě toho jsou postoje učitelů utvářeny také jejich životními zkušenostmi (Richardson, 1996) a zpětnou vazbou, kterou dostávají.

Nastartovat změny v přesvědčení učitelů je náročným úkolem (Forgasz a Leder, 2008; Hart, 2002). Jak poukázal Richardson (1996), přesvědčení učitelů o učení a vzdělávacích záležitostech je často ovlivněné tím, jakých zkušeností učitelé nabyli, když byli sami žáci, jejich formálním vzděláním a nakonec též osobními životními zkušenostmi. Z těchto důvodů je obtížné změnit přesvědčení učitelů jinak než cílenou intervencí (Feiman-Nemser, McDiarmid, Melnick a Parker, 1989).

Šetření TALIS 2008 ukázalo, že v přesvědčení učitelů existují na úrovni zemí i jednotlivých učitelů významné rozdíly (OECD, 2009b). To znamená, že učitelé v rámci jedné školy mají tendenci zastávat širokou škálu různých přesvědčení o výuce a mezi zeměmi jsou v přesvědčení učitelů systematické rozdíly. Školní klima a potažmo i struktury přesvědčení učitelů v jednotlivých zemích jsou ovlivněny mluveným jazykem, kulturou, geografickou polohou i hodnotami v dané zemi. Skutečnost, že mezi zeměmi byly v pedagogickém přesvědčení učitelů nalezeny významné rozdíly, proto není překvapující. Méně zřejmá je však relativní nesourodost mezi pedagogickými přesvědčeními učitelů v rámci škol. Jedním z možných vysvětlení tohoto výsledku je předpoklad, že přesvědčení učitelů jsou utvářena v raných stádiích a poté již mají tendenci se neměnit. Pokud tedy škola vyloženě neposkytne učitelům programy, které by jejich přesvědčení mohly ovlivnit, učitelé v jedné škole mohou mít tendenci zastávat bohatou škálu postojů. Z těchto důvodů šetření TALIS 2013 dále prozkoumá proměnlivost pedagogických postojů učitelů na úrovni zemí, škol i učitelů. Prověřující faktory, které souvisejí s určitými postoji, mohou nastínit možná politická opatření, kterými by bylo možné efektivně měnit pedagogické postoje učitelů a tím pomoci navodit ve třídách atmosféru, která lépe napomáhá učení. Šetření TALIS 2013 dále prozkoumá tento vztah a ukáže, jak se pedagogické postoje liší dle druhu vzdělání učitelů a jejich získaného osvědčení, nebo dle jejich zaměstnaneckého statusu, programů profesního vzdělávání a faktorů, které vypovídají o škole, na které působí, například školní klima a vedení školy. Kromě toho prozkoumá i vztahy mezi těmito faktory.

Činnosti učitelů v jejich roli pedagoga

V rámci tohoto tématu bude prozkoumána práce učitelů, včetně výukových postupů a širších profesních činností. Je zřejmé, že výukové postupy stojí v centru toho, co spolu učitelé a žáci ve třídě prožívají. V šetření TALIS 2008 nicméně ředitelé škol v některých zemích včetně Mexika, Itálie a Turecka uvedli, že překážkou v poskytování výuky je nedostatečná pedagogická příprava (OECD, 2009b). Tato nedostatečná pedagogická příprava je zvláště znepokojující, neboť z výzkumu efektivity škol vyplynulo, že na rozdíl od proměnných charakterizujících zázemí žáků, jako je socioekonomický status a kulturní kapitál, patří prostředí výuky mezi faktory, které lze nejsnáze měnit, a které přitom mají moc ovlivnit, co se žáci naučí (Scheerens a Bosker, 1997; Harris a Chrispeels, 2006). V této části budou popsány výstupy výzkumů zaměřených na pedagogické činnosti s přednostním zaměřením na klíčové oblasti zkoumané v šetření TALIS 2013. Výše bylo doloženo, že je žádoucí poskytovat učitelům další profesní vzdělávání. Proto jsou v této části také prozkoumány souvislosti mezi pedagogickými a profesními činnostmi se zaměřením na dopad profesního vzdělávání a spolupráci mezi pedagogickým personálem.

Z výzkumů vyplývá, že efektivním nástrojem podporujícím učení u žáků jsou takové vyučovací praktiky, které jasně sledují vzdělávací cíle, maximalizují čas využitý učením, soustředí se na smysluplné interakce se vzdělávacím obsahem a poskytují žákům dostatečnou podporu (Hattie, 2009; Seidel a Shavelson, 2007). Na základě těchto důkazů jsou v šetření TALIS 2013 za základní dimenze vyučovacích postupů v širokém smyslu považovány struktura výuky, zaměření výuky na žáky a obohacující aktivity (OECD, 2009b). Harris (2002) tvrdí, že mají-li učitelé příležitosti k rozšiřování a rozvíjení svého repertoáru vyučovacích postupů, mají tendenci poskytovat žákům širší škálu příležitostí k učení. Z průzkumu učitelů zaměřených na výuku žáků se speciálními vzdělávacími potřebami, kteří byli oceněni za své vyučovací dovednosti, se zjistilo, že učitelé, kteří dokáží efektivně rozvíjet gramotnost, mívají zkušenost s využíváním různých vyučovacích přístupů a mají rozsáhlou zásobu vědění o vyučovacích postupech (Rankin-Erickson a Pressley, 2000). Ze systematického přehledu studií o výuce, která rozvíjí gramotnost žáků, vyplynulo, že pro učitele, kteří dokáží efektivně zlepšovat gramotnost žáků, je charakteristická rovnováha mezi konstruktivistickými vyučovacími přístupy a přímým předáváním vědomostí (Hall a Harding, 2003).

V rámci pedagogických postupů si pozornost zaslouží také hodnocení žáků. Ve svém přehledu charakteristik efektivního hodnocení vyjadřují Astin a kol. (2003) názor, že hodnocení je nejúčinnější, když obsahuje různorodou řadu metod, včetně takových, které vyžadují výkon, a když je spíše soustavné, než epizodické. Z výzkumu zaměřeného konkrétně na hodnocení v matematice vyplynulo, že pravidelné využívání formativního hodnocení zlepšuje proces učení u žáků, a to obzvláště jsou-li učitelé dále vedeni k tomu, aby využívali výsledky hodnocení za účelem uzpůsobování výuky a její individualizaci (National Mathematics Advisory Panel, 2008).

Je důležité podotknout, že ačkoliv efektivní pedagogické postupy jasně prostupují napříč předměty a skupinami žáků, některé postupy mohou být specifické pro konkrétní předmět či skupiny žáků. Například co se týče učitelů matematiky, zůstává výzkum přínosů výuky vedené učitelem a výuky orientované na žáka do velké míry neuzavřený, ačkoliv existuje důkaz, že dobře připravená a efektivně provedená výuka může mít pozitivní vliv na výkony v oblasti matematiky, zejména na úrovni střední školy (National Mathematics Advisory Panel, 2008).

Profesní činnosti učitelů

Mezi činnostmi učitelů nepatří jen to, co se děje ve třídě, ale profesní činnosti obecně. V souladu s tím se mnoho současných studií zaměřených na učitele nesoustředí jen na dění ve třídě, ale také na

profesní aktivity, do kterých jsou učitelé zapojeni, včetně způsobů, jakými učitelé vzájemně interagují (Darling-Hammond a kol., 2005; Clandinin a Connelly, 1996; Danielson a McGreal, 2000). Opakovaně se ukazuje, že spolupráce a vzájemná výpomoc mezi učiteli je obzvláště důležitou složkou profesní činnosti a může zahrnovat výměnu výukových materiálů, rozvoj kurikula, setkávání za účelem diskuze o pokročilých žáků a kolektivní vyučovací aktivity (Ying, 2007; Goddard, Goddard a Tschannen-Moran, 2007; Wei a kol., 2009). Navíc se prokázalo, že spolupráce podporuje reflexi učitelů, která je důležitou složkou pedagogické praxe (Tse, 2007; Harris, 2002). Goodson a Hargreaves (1996) vyzorovali, že je důležité, aby spolupráce učitelů vycházela spíše ze závazku vůči spolupráci s kolegy a potřeby výměny odborných znalostí získaných na základě průběžného řešení problémů z profesní praxe než z externího nařízení.

Mezi faktory z profesního života učitelů, které dle poznatků brání učitelům dosahovat úspěchů, patří příliš velká zátěž a z toho plynoucí omezené množství času, který učitelům zbývá na přípravu na výuku, neefektivní řízení školy a nedostatečné školní zdroje (Hung, Oi, Chee a Man, 2007). Profesní činnosti jsou také ovlivněné kulturou. Například v Omanu je stále více pocíťována potřeba, aby se učitelé ve větší míře cítili být profesionály (Al-Hinai, 2007).

Vzhledem k vlivu práce učitelů na výsledky žáků je důležité vzít na vědomí, že dle získaných poznatků má na výukové postupy učitelů vliv jejich školení a profesní rozvoj (Tittle, 2006). Například čtyři roky probíhající akční výzkumný projekt v Hong Kongu měl za následek, že se učitelé zlepšili ve využívání projektové výuky (Yip, 2007). Vzhledem k důležitosti pedagogických činností pro výsledky žáků někteří výzkumníci namítají, že je oprávněné požadovat změnu v zaměření počátečního vzdělávání učitelů od soustředění se na to, co učitelé znají a čemu věří, k tomu, co ve skutečnosti dělají (Ball a Forzani, 2009). Zároveň je důležité vzít na vědomí, že činnosti a přesvědčení učitelů spolu úzce souvisejí (Aguirre a Speer, 2000; Cohen, 1990; Thompson, 1992). Šetření TALIS 2013 dále prozkoumá vazbu mezi efektivními pedagogickými praktikami, přesvědčením učitelů a výsledky žáků.

Závěr

Cílem šetření TALIS 2013 je shromáždit kvalitní indikátory pro každé z výše uvedených témat a poskytnout tak účastníkům se zemím vzájemně porovnatelná data vypovídající o podmínkách vyučování a učení ve svých školách poskytujících výuku na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (a pro některé země i primárního a vyššího sekundárního vzdělávání). Jak bylo již zmíněno, šetření TALIS 2013 nezkoumá, jak tato témata souvisejí s efektivitou učitelů či tím, co se žáci naučí. Vytváří však důležitý a s danou problematikou související indikátor vypovídající o **subjektivně vnímané vlastní zdatnosti** učitelů. Tento indikátor může blíže osvětlit, jaký vliv mohou mít učitelé na to, co se žáci naučí. Na subjektivně vnímanou vlastní zdatnost učitelů se zaměřuje vývojová psychologie a pedagogický výzkum. Předmětem zájmu se stala zejména poté, co Albert Bandura napsal své první dílo o sociálně kognitivní teorii, ve kterém je uvedeno, že chování je ovlivněno očekávanými výsledky a také vlastní představou o výkonnosti (Bandura, 1977, 1978). Z analýz dat z šetření TALIS 2008 vyplynulo, že hned několik faktorů na úrovni školního vedení i na úrovni učitelů souvisí s vyšší úrovní subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů, včetně účasti učitelů v profesním vzdělávání založeném na bližší spolupráci, hodnocení učitelů a zpětné vazby k jejich práci a míry využívání širšího spektra vyučovacích postupů ve třídě (např. Vieluf a kol., 2012).

Výše uvedená zjištění podporují i výsledky výzkumu, který ukázal, že učitelé, kteří si svou účastí v soustavném profesním vzdělávání osvojí význam profesního růstu, mohou klást větší důraz na profesní způsobilost a dosáhnout vyššího uspokojení ze své práce (Ma a MacMillan, 1999). Profesní vzdělávání, které obsahuje prvky spolupráce, může být cenným zdrojem podpory a pomoci,



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

a to obzvláště pro učitele ve školách, které procházejí změnou (Harris, 2002). Šetření TALIS 2013 se znovu zaměřuje na subjektivně vnímanou vlastní zdatnost učitelů a zároveň přibírá rozšířené indikátory sledující její různé aspekty (včetně pedagogických postupů, řízení třídy žáků a motivace a aktivního zapojování žáků do výuky), které umožňují podívat se blíže na vztah mezi různými tématy a indikátory prezentovanými v této části koncepčního rámce a různými aspekty subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů.

Existuje široká škála akademicky a politicky orientovaných výzkumů v oblasti vzdělávání. Vzorek literatury, který byl použit v této části, zahrnuje jak výzkumy provedené v konkrétní zemi, tak i mezinárodní výzkumy. Tím poskytuje zázemí pro tvorbu společných indikátorů vhodných pro mezinárodní šetření, jakým je šetření TALIS. Zjišťování priorit mezi zeměmi účastnicemi se šetření TALIS a přehled literatury v této části koncepčního rámce poskytl celkový náhled na danou problematiku, který stál za tvorbou šetření TALIS 2013. Každá jeho dílčí část poskytla zjištění z oblasti vzdělávací politiky a výzkumu, které zdůrazňují význam zvolených indikátorů. Tato část koncepčního rámce ukázala, že témata požadovaná zeměmi účastnicemi se šetření TALIS 2013 jsou důležitými aspekty vzdělávacích procesů a mohou sloužit na cestě ke zlepšování oblasti vzdělávání.

Třetí část opustí diskuzi o tématech a indikátorech šetření TALIS 2013 a zaměří se na uspořádání výzkumu a na postupy práce při jeho realizaci.

TŘETÍ ČÁST – USPOŘÁDÁNÍ ŠETŘENÍ TALIS 2013

Úvod

V této části bude představeno uspořádání šetření TALIS 2013 a také celkový přehled postupů práce. Důraz bude kladen zejména na informace o cílové populaci, o výzkumných nástrojích a na další podrobnosti. Aby byl zajištěn proces neustálého zlepšování od jedné vlny šetření ke druhé, je zde prezentována též diskuze o ponaučení, které přineslo šetření TALIS 2008. Poté jsou zmíněny oblasti, které je možné zlepšit. Zároveň je rozvinuta diskuze o procesu vylepšování a propracovávání škál a položek.

Stručné představení uspořádání šetření

Šetření TALIS 2013 zkoumá prostředí, ve kterém probíhá učení, a pracovní podmínky učitelů ve školách. Informace jsou sbírány pomocí dotazníků v tištěné formě či v online podobě. Tyto dotazníky jsou určeny výběrovému souboru učitelů a ředitelům 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 2013 jsou znázorněny v textovém rámečku č. 3.

Textový rámeček č. 3: Stručná informace o uspořádání šetření TALIS 2013

- **Mezinárodně stanovená cílová populace (hlavní část):** učitelé působící na úrovni nižšího sekundárního vzdělávání (ISCED 2) a ředitelé škol, na kterých působí
- **Mezinárodně stanovené možnosti rozšíření:** učitelé na úrovni primárního vzdělávání (ISCED 1) a/nebo vyššího sekundárního vzdělávání (ISCED 3) a ředitelé škol, na kterých tito učitelé působí; propojení s šetřením PISA 2012 na úrovni škol (zaměřené na učitele 15ti letých žáků ve školách, které se účastnily šetření PISA 2012)
- **Velikost výběrového souboru⁵:** 200 škol v každé zemi a 20 učitelů v každé škole
- **Způsob výběru:** pravděpodobnostní výběr škol a učitelů v těchto školách

⁴ Pojem „země“ je zde používán pro jakéhokoliv „účastníka“ šetření TALIS 2013, ať již je jím země, ekonomický celek v partnerském vztahu k OECD, vzdělávací systém, území/správní jednotka či podobný dílčí region v některé zemi.

⁵ Informace uvedené k velikosti výběrového souboru, ke způsobu výběru a k požadované míře návratnosti se týkají všech nadefinovaných cílových populací (tj. té hlavní na úrovni ISCED 2 a populací na úrovni ISCED 1, ISCED 3 a propojení s šetřením PISA 2012).

- **Požadovaná míra návratnosti:** 75 % z vybraných škol (pro to, aby byla škola zařazena mezi zúčastněné, je potřeba, aby dotazník zodpovědělo alespoň 50 % vybraných učitelů) a 75 % ze všech vybraných učitelů v dané zemi
- **Dotazníky:** upravitelné dotazníky zvláště pro učitele a ředitele, jejich vyplnění trvá cca 45 minut
- **Způsoby sběru dat:** samostatné vyplňování dotazníků v tištěné či online podobě
- **Fáze:** pilotní šetření (prvotní prověření metodou focus group), předběžné šetření a hlavní sběr dat
- **Doba pro hlavní sběr dat:** tříměsíční období na konci školního roku 2012 – 2013

Účastníci se země se rozhodly, že hlavní zkoumanou populací v šetření TALIS 2013 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 %⁷ (OECD, 2010c, Tabulka 5.1). Proto byla 5% hranice převzata i pro budoucí vlny šetření TALIS 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 2013 předem vyloučeny, aby byl výběr respondentů pro šetření TALIS 2013 v souladu s výběrem respondentů pro TALIS 2008. Zastupující a další náhradní učitelé byli rovněž z cílové populace pro šetření TALIS 2013 vyloučeni, jak ukazuje obrázek č. 1.

⁶ Tato klasifikace bude pro šetření TALIS 2013 stále aktuální.

⁷ Až na dvě výjimky: Estonsko vyloučilo 5,7 % učitelů; nicméně velikost základního souboru (populace) této země nečítala ani 9 000 jedinců. Turecko vyloučilo 5,5 % učitelů a velikost populace této země byla téměř 158 000 jedinců. Pokud bychom si stanovili hranici na 5 %, pak by Estonsko tuto hranici překročilo přibližně o 65 učitelů a Turecko o 770 učitelů.

Obrázek č. 1: Cílová populace a základní soubor na mezinárodní a národní úrovni

Šetření TALIS 2013 (úroveň ISCED 2)				
Mimo šetření TALIS 2013 se nachází:	Cílová populace šetření TALIS 2013 na mezinárodní úrovni = základní soubor 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 	Mimo šetření TALIS 2013 na NÁRODNÍ úrovni	NÁRODNÍ cílová populace		
	Celý kraj, stát či dílčí 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	<i>Ve výzkumném souboru</i>
	Ne více než 5 % učitelů		Alespoň 95 % učitelů	

V rámci šetření TALIS 2013 projevily 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 tedy 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 s šetřením PISA 2012 na úrovni školy (zaměřeno na učitele, kteří budou v době šetření v roce 2013 vyučovat patnáctileté žáky na školách, které se zúčastnily šetření PISA 2012).

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. Například proběhla pečlivá diskuze 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 specifikách přidáných úrovní 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 praktiky) vedlo k potřebě vyvinout dotazníky pro konkrétní úrovně ISCED. To zase mělo podstatné dopady na uspořádání výzkumu 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 nemusejí vyučovat pouze na jediné úrovni ISCED. To svádí ke strategii využít školy vybrané pro jednu úroveň ISCED a získat z nich rovněž vzorek učitelů pro další úroveň ISCED. Tento scénář výběru učitelů ve školách byl detailně prověřen a ukázalo se, že by byl příliš náročný z hlediska naprogramování, automatizace kontroly zásahů od školních koordinátorů, z hlediska zbývající manuální práce ze strany účastníků se škol a také zátěže kladené na vybrané učitele a ředitele. Proto zaujal řídicí výbor šetření TALIS (Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey) stanovisko (EDU/INES/TALIS/M (2011) 2, str. 7 – 8), že výběrové soubory škol pro jednotlivé úrovně ISCED by měly být od sebe co možná nejvíce oddělené (s minimalizací překryvu). 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 2013 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 byla velikost výběrového souboru v šetření TALIS 2013 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. 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 2013 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 byl v šetření TALIS 2008, kdy se ukázalo, že jej dokáží uspokojit téměř všechny zapojené země.

Co se týče propojení s šetřením PISA 2012 na úrovni škol, není možné tyto požadavky nastavit stejně: výběrový soubor škol v šetření PISA 2013 představuje poněkud odlišné pole působnosti od toho v šetření TALIS 2013. Výběrový soubor škol a soubor účastnících se škol bude tedy podřízen procesu hlavního sběru dat v šetření PISA 2012, přičemž přibližný počet škol ve výběrovém souboru pro šetření PISA 2012 je 150. V rámci zkoumání propojující šetření TALIS 2013 s šetřením PISA 2012 bude na úrovni školy vybráno 20 učitelů, ovšem s navýšením vzorku učitelů matematiky.

Stručné představení výzkumných nástrojů

Výzkumné nástroje pro šetření TALIS 2013 v obecné rovině pokrývají důležité informace sbírané již v předešlé vlně šetření, vstupy do škol, procesy a také omezený soubor výstupů, jak bylo diskutováno v druhé části tohoto dokumentu. Všechny proměnné, které jsou uvedené v tabulce, jsou v souladu

s politickými cíli šetření, které si určilo představenstvo zemí zúčastněných v šetření TALIS (Board of Participating Countries of the Teaching and Learning International Survey), a které byly následně skupinou odborníků na vývoj výzkumných nástrojů (Instrument Development Expert Group) převedeny do podoby dotazníků.

Tabulka č. 3: Klasifikace hlavních částí dotazníků šetření TALIS 2013

	Dotazník pro učitele	Dotazník pro ředitele
<i>Převzaté prvky</i>	Charakteristiky popisující zázemí učitelů	Charakteristiky popisující zázemí ředitelů
<i>Vstupy do škol</i>	Charakteristiky žáků, jak je vnímají učitelé	Charakteristiky popisující zázemí škol
	Soustavné profesní vzdělávání učitelů	Soustavné profesní vzdělávání ředitelů
<i>Procesy</i>	Vedení a řízení školy	Vedení a řízení školy
	Zpětná vazba pro učitele	Formální hodnocení práce učitelů
	Přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky	Přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky a jejich pedagogické postupy
	Pedagogické postupy učitelů	
<i>Výstupy ze škol</i>	Školní klima a řízení školy	Školní klima
	Subjektivně vnímaná vlastní zdatnost učitelů (agregovaná na úroveň školy)	
	Spokojenost učitelů v zaměstnání (agregovaná na úroveň školy)	Spokojenost ředitelů v zaměstnání

V dotaznících pro šetření TALIS 2013 bylo zohledněno následující:

- Průzkum témat a indikátorů navržených pro toto šetření s cílem zajistit, aby proměnné, indikátory a témata tvořily logicky ucelené zázemí pro vytvoření výzkumných nástrojů s přihlédnutím na jejich úplnost a celistvost.
- Průzkum seznamu otázek vytvořených v rámci šetření TALIS 2008 i dalších národních a mezinárodních výzkumů s cílem zhodnotit, zda jsou vhodné vzhledem k proměnným, které byly stanoveny v analytickém rámci šetření TALIS 2013, a zda lze nalézt další možné zdroje vzorových otázek.
- Nově vytvořené otázky za účelem umožnit práci na stanovených indikátorech a výzkumných otázkách.
- Důkladné prozkoumání a revize dotazníků na základě výsledků pilotáže a předběžného šetření.

Jak bylo výše zmíněno, v rámci strategie výběru respondentů byly zvažovány výhody a nevýhody používání jednotných výzkumných nástrojů napříč všemi úrovněmi ISCED. Skupina expertů na vývoj výzkumných nástrojů (Instrument Development Expert Group; IDEG) se usnesla, že je zapotřebí úprav, které zajistí, aby byla plně zohledněna specifika dalších volitelných úrovní ISCED a aby uspořádání dotazníků pro hlavní cílovou populaci (úroveň ISCED 2) umožnilo srovnání mezi roky 2008 a 2013. V instrukcích u otázek pro učitele bylo využíváno specifických odkazů na podmínky,

kteří mají v odpovědích zohlednit, tj. využívání termínu „vybraná třída“ za účelem nasměrovat pozornost ke konkrétním vyučovacím postupům. Z tohoto důvodu bylo nezbytné vytvořit výzkumné nástroje, které zohlední specifika konkrétní úrovně ISCED, avšak zároveň budou vycházet ze společného základu otevřeného adaptacím, aby se data co možná nejvíce překrývala a bylo možné porovnávat mezi jednotlivými úrovněmi.

Výsledky a ponaučení získaná v šetření TALIS 2008

Šetření TALIS 2008 přineslo několik důležitých výstupů. Z šetření TALIS 2008 byla například sestavena mezinárodní databáze a uživatelská příručka, které jsou k dispozici veřejnosti na mezinárodní úrovni; dále mezinárodní výzkumná zpráva, která obsahuje detailní analýzy každého šetřeného tématu; řada národních zpráv (např. Koršňáková, Kováčová, 2010); a detailní výčet metod a postupů popsanych v technické zprávě „TALIS 2008 Technical Report“ (OECD, 2010e). Další tematické zprávy pak obsahují hlubší analýzy a zachycují již jemnější odlišnosti (European Commission, 2010; Jensen, B. a kol., 2012 a Vieluf, S. a kol., 2012).

Všechny tyto materiály představují významný přínos pro zásobu vědění o učitelích a prostředí, ve kterém působí a pro oblast výzkumné metodologie. Předpokládá se, že tyto výstupy dají podnět k dalšímu zkoumání témat a metod obsažených v šetření TALIS 2013.

Již jen analytická práce, na které jsou založeny dosavadní výzkumné zprávy, poskytla důležité zázemí, ze kterého je možné vycházet při tvorbě celkového uspořádání výzkumu a výzkumných nástrojů pro současnou vlnu šetření TALIS. Položky v dotazníku pro ředitele i učitele z roku 2008 celkově uspokojily očekávání a bylo dosaženo cílů, které si analytici kladli. Zejména to platí pro oblast potřeb profesního vzdělávání, vnímání hodnocení a zpětné vazby, které se učitelům na škole dostává, samotnými učiteli, představ učitelů o správném způsobu výuky a jejich vyučovacích postupech, subjektivně vnímané vlastní zdatnosti učitelů a atmosféry ve třídě, školního klimatu a různých činností učitelů. Na základě analýz dat z šetření TALIS 2008 však také bylo poukázáno na několik oblastí, které je možné vylepšit.

Pozornost si v tomto ohledu vyžádaly specifické záležitosti související s formulací položek, se systematickou položek, se sociální desirabilitou („social desirability“, tj. zjišťováním příklonu respondentů ke společensky žádoucím odpovědím) a obecně s tendencí odpovídat na všechny otázky určitým systematickým způsobem, bez ohledu na jejich obsah („systematic responding“) (viz Vieluf, 2008; OECD, 2009b). Výsledky analýz zkoumajících validitu napříč kulturami ukázaly, že vliv tendence odpovídat na otázky systematickým způsobem a vliv způsobu, jakým bylo porozuměno použitým konstruktům, je poměrně významný a že průměry zemí téměř u všech ukazatelů (a zejména těch měřících přesvědčení učitelů o správném způsobu výuky, uplatňované vyučovací postupy a spolupráci mezi učiteli) není možné přímo porovnávat mezi zeměmi. V jiných případech ovlivnila formulace položek jejich srozumitelnost a byly interpretovány nezamýšlenými způsoby. Například Scheerens a Steen (2010) probírají obsahy a analytické možnosti sady otázek v šetření TALIS 2008, které se týkají tématu profesního vzdělávání, zároveň však také poukazují na záležitosti spojené s psychometrickou kvalitou konkrétních položek. Tyto záležitosti zejména souvisejí se způsobem, jakým bylo některým pojmům či konceptům porozuměno a jak je učitelé interpretovali, zejména s ohledem na formální versus neformální profesní vzdělávání a na tendenci odpovídat systematickým způsobem – v tomto případě ve smyslu sociální desirability – a pravděpodobně ovlivnily měření vlastností položek a způsobily zkreslení.

Nakonec se ukázalo, že konkrétní aspekty uspořádání šetření v roce 2008, jako je triangulace perspektivy systému a pohledu ředitelů a učitelů například na hodnocení a zpětnou vazbu, nebyly plně

využity, což odkazuje na jejich nižší analytickou a politickou prioritu. V několika dalších případech z analýz vyplynulo, že je potřeba se blíže zaměřit na postupy při odpovídání na otázky a na kognitivní zátěž (týká se situací, kdy bylo zapotřebí získat určité informace, učinit odhad a/nebo sbírat poznatky a pak zaznamenat odpovědi) a v případě potřeby nad nimi v rámci příštích cyklů šetření TALIS znovu zauvažovat.

Tyto a jim podobné vstupní informace byly pečlivě zváženy v průběhu tvorby uspořádání šetření (např. v ohledu na plánování revize návrhů dotazníků pomocí metody focus group na úrovni států), zejména během tvorby dotazníků.

Oblasti, které je možné v příštích cyklech vylepšovat

Cílem šetření TALIS 2013 je porovnat charakteristiky učitelů, jejich přesvědčení a postoje, s tím spojené faktory na úrovni školy a dopady v poměrně vysokém počtu různých zemí. Při zajišťování srovnatelnosti ve výzkumu zahrnujícího více různých národností se nicméně setkáme s metodologickými úskalími, neboť je nutné se vyrovnat s otázkou ekvivalence a zkreslení. Na základě zkušeností s tím, jak dotazníky působily v různých kulturách v roce 2008, na což mělo také vliv časté využívání čtyřstupňové Likertovy škály možných odpovědí u sebehodnocení, by bylo rozumné se nad touto problematikou znovu zamyslet a zavést opatření a/nebo některé změny s úmyslem buď lépe zohlednit vliv systematických způsobů odpovídání, nebo alespoň zavést lepší měřítko pro tyto styly napříč i uvnitř zemí a odhadnout jejich vliv či působení.

Pro tento účel se nabízí několik opatření. Jak je zřejmé, důležité a přínosné by bylo jasněji a jednodušeji vymezit specifické pojmy a konstrukty, v případě potřeby spolu s jasnými instrukcemi udávajícími jejich rozsah působení. To umožní jejich lepší a významově přiléhavější překlady. Možnosti odpovědí, kde je ponechán velký prostor pro interpretaci (jak tomu je například u použití slov „několik“ nebo „málo“), nebo které se týkají příklonu či souhlasu, je dále možné přeformulovat, aby zahrnuły více pozorovatelných a jednoznačných výrazů pro označení míry (např. „týdně“ nebo „alespoň v polovině vyučovacích hodin“). Co se týče tendence k souhlasu (k automatickému přitakání), položky navržené pro zahrnutí do škály mohou být „vyrovnány“ tak, aby zahrnuły jak pozitivně, tak i negativně naformulovaná tvrzení a tvořily bipolární varianty odpovědí vztažené k určitému latentnímu konstrukt. Tím je možné snížit pravděpodobnost automatické tendence k souhlasnému odpovídání a také tento styl učinit lépe rozeznatelným. Jde-li o tendenci k volbě krajních možností odpovědí, je možné zvážit zahrnutí vysokého počtu variant vyjádření míry souhlasu (např. raději šest než čtyři). Nabídkou jiné a méně vyhraněné odpovědi je možné snížit tendenci k volbě krajních možností nebo naopak tendenci se jim vyhýbat. Ve hře jsou však i jiné praktické úvahy (např. žádoucí tvorba časových řad či otázka překladu jemných slovních nuancí ve variantách odpovědí), které mohou stát naopak proti těmto změnám.

Pro šetření TALIS 2013 je možné také čerpat inspiraci ze současné literatury a poznatků co se týče medailonků (tedy popisů reálných situací, osob, povahových vlastností a chování) a s jejich pomocí ukotvit sebehodnocení, nebo je využít v testu zaměřeném na vyhodnocování situací, ve kterém je respondentům nejprve předložen slovní popis, a následně jsou tázáni, jak by se zpravidla v dané situaci zachovali. Existuje množství dalších inovativních formátů položek, které jsou v současné době prověřovány a analyzovány v rámci šetření PISA (Buckly, 2009; OECD, 2010; OECD 2011). Ty lze rovněž využít ve snaze vypořádat se se styly odpovědí a sociální desirabilitou; je však třeba vzít na vědomí, že jejich výsledky a reálné možnosti buď ještě nejsou zřejmé a očekává se, že se vyskytnou nesnáze při jejich interpretaci, nebo čelí kritice pojmového aparátu. V tomto ohledu je důležité poznamenat, že u dotazníků šetření TALIS by časová zátěž respondentů měla být omezena na 45 minut. Při zavádění dalších položek, které by měřily nebo snižovaly zkreslení odpovědí a v důsledku

toho zvyšovaly množství textu, které je třeba u dané škály či tématu přečíst, je proto třeba postupovat opatrně, pokud vůbec. Alternativní typy položek, jako jsou medailonky či nucený výběr odpovědí, navíc mají tendenci navýšit množství textu (a tím i množství překladatelské práce), kterému je třeba přiřadit odpovídající množství datových údajů. Vzhledem k omezené délce dotazníků by tato měření nezbytně poznamenala další témata a indikátory, které by nemohly být zkoumány do takové šíře a hloubky. V šetření PISA 2012 je ponecháno malé množství položek s nuceným výběrem, testů zaměřených na vyhodnocování situací a medailonků a očekává se, že analýzy takto sebraných dat poskytnou důležitý vhled do možností a omezení, která se pojí s využitím těchto typů položek v budoucích cyklech šetření TALIS.

V diskuzi o interpretaci rozdílů mezi kulturami v šetření TALIS byla opakovaně zmíněna problematika stylů volby odpovědí (zejména sociální desirabilita, tendence k souhlasnému postoji a k volbě krajních možností odpovědí). V šetření TALIS 2008 bylo možné prozkoumat tendenci k volbě souhlasných odpovědí a krajních možností odpovědí (Vieluf, 2008), nicméně se již nepodařilo adekvátně zohlednit problematiku sociální desirability – do šetření nebylo zahrnuto příslušné měření. Ve snaze zmírnit zkrácení způsobené sociální desirabilitou a reagovat na kritiku s tím spojenou bylo rozumné znovu prozkoumat dopad systematického stylu odpovídání a také zahrnout do dotazníků speciálně navržené škály a položky, které by se svým obsahem zaměřily na identifikaci sociálně žádoucích odpovědí respondentů. Nejdůležitějším důvodem pro uplatnění tohoto měření je očekávané zvýšení kvality šetření. Tím, že do šetření zahrneme měření sociální desirability, budeme moci statisticky prověřit, do jaké míry jsou mezikulturní rozdíly promítnuté do konstruktů měřených v šetření TALIS důsledkem stylů odpovídání, nebo do jaké míry je k nim lze přiřadit. Pokud bychom nebrali v úvahu mezikulturní rozdíly ve stylech odpovídání, nahlíželi bychom nutně na všechny napozorované mezikulturní rozdíly tak, jak se samy o sobě jeví. Například pokud se dvě země liší v míře spokojenosti učitelů v zaměstnání, je rozumné předpokládat, že rozdíly v této spokojenosti mezi kulturami jsou ovlivněné mírou sociální desirability mezi učiteli v zemi, kde je spokojenost učitelů ve vyšší míře považována za společensky žádoucí. Data měřící sociální desirabilitu jsou sbírána pouze pro stanovené metodologické záměry a nelze očekávat jejich využití či prezentaci pro jakékoliv jiné účely. Analýzy těchto dat sebraných v rámci předběžného šetření TALIS 2013 ukázaly, že sociálně žádoucí odpovědi jsou v souladu s očekáváními a předchozími výzkumy⁸.

Důležitými úvahami při tvorbě nových indikátorů jsou také délka dotazníků a jejich kontinuita. Z tohoto důvodu je často nezbytné, aby položky vybrané pro možné zařazení do dalšího cyklu šetření TALIS byly nakonec vynechány a udělal se tak prostor pro nové indikátory. Zároveň je nutné pamatovat na minimalizaci ztrát a vyvarovat se kompromisů co se týče analytické hodnoty, kterou má šetření v dlouhodobější perspektivě. Obecně lze říci, že v dalším vývoji by bylo v rámci šetření TALIS možné uvažovat o středně a dlouhodobém koncepčním rámci, který by zřetelněji identifikoval klíčová témata a indikátory oproti těm, o které je zájem pouze jednorázový.

Stručné informace o postupech šetření

Každý cyklus šetření TALIS obsahuje tři hlavní složky velkoplošného mezinárodního srovnávacího šetření: pilotáž, předběžné šetření a hlavní sběr dat. Pilotáž se koná v co největším počtu zemí za účelem ověření kvality a obsahu dotazníků, zejména jedná-li se o nové materiály. V šetření TALIS 2013 byl k pilotáži uplatněn kvalitativní přístup. V rámci něj proběhly v zemích zapojených do pilotáže řízené skupinové rozhovory a následně byla od těchto zemí požadována zpětná vazba a komentáře od učitelů a ředitelů působících na všech šetřených úrovních ISCED. Na základě vyhodnocení

⁸ Van de Vijver (2012). *Results for Social Desirability Scale*. Krátká expertní zpráva byla poskytnuta Sekretariátu OECD po analýzách dat z předběžného šetření TALIS 2013.

a zpětné vazby, která byla v pilotáži sebrána, byly připraveny výzkumné nástroje pro předběžné šetření.

Cílem předběžného šetření je otestovat výzkumné nástroje a postupy práce ve všech zapojených zemích a připravit se tak na hlavní sběr dat. Velikost výběrového souboru v předběžném šetření byla 400 učitelů a 20 ředitelů v celkem 20 školách na hlavní úrovni ISCED 2, příp. v dalších cílových populacích. Toto předběžné šetření, které předchází hlavnímu sběru dat, je dle standardizovaných postupů práce požadováno po všech zapojených zemích. Přitom jsou uplatňovány technické standardy a příslušná opatření kontroly kvality, aby bylo zajištěno, že šetření probíhá správným způsobem a že zajistí porovnatelná data.

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.

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.

Během šetření TALIS 2008 byla zemím poskytnuta možnost sbírat data pomocí online verze dotazníků, což se osvědčilo. Tato možnost s sebou nesla několik provozních výhod, včetně významné redukce nákladů národních center na papírování a přepisy dat. Online sběr dat pomáhá vylepšit způsob zadávání dotazníků. Například otázky obsahující filtr mohou respondenty rovnou navést na příslušnou oblast dotazníku, dále lze provést kontrolu, zda se v odpovědích respondentů nevyskytují rozpory, a není potřeba se zabývat přepisem dat. Online sběr dat byl také zemím umožněn v rámci šetření TALIS 2013.

V rámci šetření TALIS 2013 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, vodítka;
- 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; a
- příprava výzkumné zprávy.



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

Pravidla jsou určena ve standardech, manuálech a vodítkách a národní centra jsou požádána o jejich dodržování při přípravě a realizaci šetření TALIS 2013 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.

V mezinárodních srovnávacích šetřeních, jakým je šetření TALIS, je důležité, aby výzkumné nástroje využívané v mnoha různých zemích a jazycích byly shodné ve významu, formulaci a stylu. K zajištění srovnatelnosti dotazníků bylo připraveno několik kontrolních opatření. Zaprvé, formuláře s národními adaptacemi jsou připravovány národními centry a poté schvalovány mezinárodním koordináčním centrem (International Study Centre; ISC). Zadruhé, dotazníky jsou překládány v národních centrech zemí, které se při této činnosti řídí poskytnutým manuálem a vodítky určenými pro překlad dotazníků. Zatřetí, všechny přeložené dotazníky musí podstoupit proces verifikace překladů, v rámci které je označena jakákoliv odchylka v přeložených dotaznících od jejich zdrojových verzí. Vysokou kvalitu dotazníků pak garantuje intenzivní komunikace během fáze jejich překladů a verifikací. Všechny úpravy a přijaté odchylky od zdrojových verzí dotazníků jsou dokumentovány a posuzovány během zpracovávání dat a jejich schvalování. Podobně přísný přístup je aplikován na země, které si zvolily, že budou sbírat data online.

Klíčovou složkou opatření týkajících se kontroly kvality v šetření TALIS 2013 je systematická kontrola kvality šetření na mezinárodní úrovni (International quality control monitoring). V rámci ní probíhá program mezinárodní kontroly kvality (International Quality Control Programme), který v každé účastnické zemi vykonávají vyškolení kontrolori kvality (Quality Control Monitors; QCMs). Navíc je zemím poskytnut manuál pro národní kontrolu kvality sběru dat (National Quality Control Manual) a národním koordinátorům jsou k dispozici školení a vodítka, aby mohli připravit a poté provést patřičná opatření v rámci národní kontroly kvality.

Poté, co skončí sběr dat v každé zemi, mají národní koordinátoři za povinnost řídit se standardy a vodítky v manuálu pro datové manažery a zúčastnit se příslušného školení datových manažerů. Jakékoliv úpravy ve složkách s kódy (codebooks) jsou zaznamenány národními koordinátory a předloženy mezinárodnímu centru k odsouhlasení. Standardizovaný způsob přepisu dat a jejich zpracovávání podporuje software vytvořený pro zadávání dat a také složky s kódy (codebooks). Efektivním opatřením pro odhalení a redukování systematických či náhodných chyb při přepisu dat je dvojitý přepis papírových dotazníků dvěma klíčovými osobami, které byly přepisem dat pověřeny. Zde je patrná výhoda online sběru dat, neboť zadávání dat je v tomto případě z hlediska rozsahů hodnot a druhů proměnných již předem definované. Mezinárodní koordináční centrum pozorně monitoruje národní centra při odevzdávání dat a ověřuje úplnost a kvalitu těchto dat.

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 2013.



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

SEZNAM LITERATURY

- Abdal-Haqq, I. (1996), *Making time for teacher professional development* (Digest 95–4). Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education, www.ericdigests.org/1997-2/time.htm.
- Aguirre, J. a N.M. Speer (2000), “Examining the relationship between beliefs and goals in teacher practice”, *Journal of Mathematical Behavior*, No. 18, str. 327–356.
- Al-Hinai, A.M. (2007), “The interplay between culture, teacher professionalism, and teacher professional development in times of change”, in: T. Townsend a R. Bates (eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change*, Dordrecht, The Netherlands: Springer, str. 40–52.
- 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* No. 13, str.207–235.
- Anderson, C.S. (1982), “A search for school climate: A review of the research”, *Review of Educational Research*, No. 52, str. 368.
- Astin, A.W. a kol. (2003), *Nine principles of good practice for assessing student learning*, AAHE Assessment Forum, Seattle, WA, červen 2003.
- Ball, D.L. (1996), “Teacher learning and the mathematics reforms: What do we think we know and what do we need to learn?”, *Phi Delta Kappan*, No. 77, str. 500–508, www.pdkintl.org/index.htm. Ball, D.L. a F.M. Forzani (2009), “The work of teaching and challenge for teacher education”, *Journal of Teacher Education*, No. 60(5), str. 497–511.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, str. 191–215.
- Bandura, A. (1978). Reflections on self-efficacy. *Advances in Behavioral Research and Therapy*, 1, str. 237–269
- Barker, B. (2007), “The leadership paradox: Can school leaders transform student outcomes?” *School Effectiveness and School Improvement*, No. 18(1), str. 21–43.
- Battistich, V. a kol. (1997), “Caring School Communities”, *Educational psychologist*, No. 32(3), str. 137 –151.
- Behn, R.D. (2003), “Why Measure Performance? Different Purposes Require Different Measures”, *Public Administration Review*, 63: str. 586–606.
- Bennell, P. (2004), *Teacher motivation and incentives in Sub-Saharan Africa and Asia*, Brighton, UK: Knowledge and Skills for Development.



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Bennett, N., C. a kol. (2003), *Distributed leadership: A review of literature*, London: National College for School Leadership.
- Berliner, D. (1984), The half-full glass: A review of research on teaching, in: P.L. Hosford (ed.), *Using what we know about teaching* (str. 51–84), Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Betts, J.R., K.S. Rueben a A. Danenberg, (2000), *Equal resources, equal outcomes? The distribution of school resources and student achievement in California*, San Francisco, Public Policy Institute of California, www.ppic.org/main/publication.asp?I=64.
- Blase, J. a Jo. Blase (2000), “Effective instructional leadership: Teachers’ perspectives on how principals promote teaching and learning in schools”, *Journal of Educational Administration*, No. 38(2), str. 130–41.
- Boyd, D. a kol. (2008), “Who Leaves? Teacher Attrition and Student Achievement”, *NBER Working Paper*, No. 14022, květen 2008.
- Boyd, D. a kol. (2009), “The influence of school administrators on teacher retention decisions”, *CLADER Working Paper*, No. 25, Washington, DC: The Urban Institute.
- den Brok, P. a kol. (2010), “The differential effect of the teacher-student interpersonal relationship on student outcomes for students with different ethnic backgrounds”, *British Journal of Educational Psychology*, No. 80(2), str. 199–221.
- Brophy, J. (1988), “Research linking teacher behavior to student achievement: potential implication for instruction of Chapter I students”, *Educational Psychologist*, No. 23(3), str. 235–286.
- Buckley, J. (2009), *Cross-National Response Styles in International Educational Assessments: Evidence from PISA 2006*, Department of Humanities and Social Sciences in the Professions, Steinhardt School of Culture, Education, and Human Development, New York University, New York.
- Caprara, G. V., C. Barbaranelli, L. Borgogni a P. Steca (2003), “Efficacy Beliefs as Determinants of teachers’ job Satisfaction”, *Journal of Educational Psychology*, No. 95(4), str. 821–832.
- Caprara, G.V. a kol. (2006), “Teachers’ self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students’ academic achievement: A study at the school level”, *Journal of School Psychology*, No. 44(6), str. 473–490.
- Clandinin, D. J. a F. M. Connelly (1996), “Teachers’ professional knowledge landscapes: Teacher stories- stories of teachers- school stories- stories of schools”, *Educational Researcher*, No. 25(3), str. 24–30.
- Clark, D., P. Martonrell a J.E. Rockoff (2009), “School principals and school performance”, *CALDER Working Paper 38*, Washington, DC: The Urban Institute.
- Clotfelter, C.T. a kol. (2007), “High poverty schools and the distribution of principals and teachers”, *CALDER Working Paper 1*, Washington, DC: CALDER Urban Institute, National Center for Analysis of Longitudinal Data in Education Research.



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Cochran-Smith, Marilyn a Ken Zeichner (eds.) (2005), *Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education*, Mahwah, N.J.: Lawrence Erlbaum Publishers.
- Cohen, D. (1990), "A revolution in one classroom: The case of Mrs. Oublier", *Education Evaluation and Policy Analysis*, No. 12(3), str. 311–329.
- Cohen, J. a kol. (2009), "School climate: Research, policy, practice, and teacher education", *Teachers College Record*, No. 111(1), str. 180–213.
- Cohen, J., T. Pickeral a M. McCloskey (2008), "The challenge of assessing school climate", *Educational Leadership*, No. 66(4), www.ascd.org/publications/educational_leadership.
- Cornelius-White, J. (2007), "Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis", *Review of Educational Research*, No. 77(1), str. 113–143.
- Corner, J. P. a N. M. Haynes (1991), "Parent involvement in schools: An ecological approach", *The Elementary School Journal*, No. 91(3), str. 271–277.
- Creemers, B.P.M. a L. Kyriakides (2008), *The dynamics of educational effectiveness: A contribution to policy, practice, and theory in contemporary schools*, Routledge, London.
- Daly, A. (2009), "Rigid response in an age of accountability: The potential of leadership and trust", *Educational Administration Quarterly*, No. 45, str. 168.
- Danielson, C. (1996, 2007), *Enhancing Professional Practice: A Framework for Teaching, 1st and 2nd editions*, Alexandria, Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Danielson, C. a T.L. McGreal (2000), *Teacher evaluation to enhance professional practice*, Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Darling-Hammond, L. (1999), *Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence*, Seattle, WA: University of Washington, Center for the Study of Teaching and Policy.
- Darling-Hammond, L. a kol. (2005), "Does teacher preparation matter? Evidence about teacher certification, Teach for America, and teacher effectiveness", *Education Policy Analysis Archives*, No. 13(42).
- Darling-Hammond, L. a M.W. McLaughlin (1995), "Policies that support professional development in an era of reform", *Phi Delta Kappan*, No. 76, str. 597-604, www.pdkintl.org/index.htm.
- Department of Education a Training (2003), *Schools Strategy Workforce Development*, Melbourne, www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/teachlearn/innovation/widerworkforce/bcgreport.pdf.
- Desimone, L.M. a kol. (2002), "Effects of professional development on teachers' instruction: Results from a three-year longitudinal study", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, No. 24(2), str. 81–112.

- Dimitrov, D. (2010), “Testing for factorial invariance in the context of construct validation”, *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, No. 43, str. 121–149.
- Dove, M.K. (2004), “Teacher attrition: A critical American and international education issue”, *Delta Kappa Gamma Bulletin*, No. 71(1), str. 8–30.
- Downer, J.T., S.E. Rimm-Kaufman a R.C. Pianta (2007), “How do classroom conditions and children’s risk for school problems contribute to children’s behavioral engagement in learning?”, *School Psychology review*, No. 36(3), str. 413 – 432.
- Ellis, J.D. (1996), “Fostering change in science education”, in: *Innovating and evaluating science education: NSF evaluation forums, 1992-94 (str. 47-66)*, Arlington, VA: The National Science Foundation www.nsf.gov/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf.
- Elmore, R. (2000), *Building a new structure for school leadership*, Washington, DC: The Albert Shanker Institute.
- Engel, L., D. Rutkowski a L. Rutkowski (2009), “The harsher side of globalization: Violent conflict and academic achievement”, *Globalisation, Societies and Education*, No. 7(4), str. 433 – 456.
- Epstein, J.L. a S.B. Sheldon (2002), “Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement”, *The Journal of Educational Research*, No. 95(5), str. 308 – 318.
- Erickson, G. a kol. (2005), “Collaborative teacher learning: Finding from two professional development projects”, *Teaching and Teacher Education*, No. 21, str. 787 – 798.
- European Commission (2010), *Teachers’ professional development: Europe in international comparison: An analysis of teachers’ professional development based on the OECD’s teaching and learning international survey (TALIS)*, Luxembourg: Office for Official Publications of the European Union, 2010.
- Evertson, C.M. a M. Smithey (2000), “Mentoring effects on protégés’ classroom practice: An experimental field study”, *The Journal of Educational Research*, No. 93(5), str. 294–304.
- Fan, X. a M. Chen (2001), “Parental involvement and students’ academic achievement: A meta-analysis”, *Educational Psychology Review*, No. 13(1), str. 1–22.
- Feiman-Nemser, S. a kol. (1989), *Changing beginning teachers’ conceptions: A description of an introductory teacher education course*, Michigan: The National Center for Research on Teacher Education.
- Figlio, D. a L. Kenny (2007), “Individual teacher incentives and student performance”, *Journal of Public Economics*, Vol. 91, No. 5–6, str. 901–914.
- Flath, B. (1989), “The principal as instructional leader”, *ATA Magazines*, No. 69(3), str. 19–22, str. 47– 49.
- Forgasz, H.J. a G.C. Leder (2008), “Beliefs about mathematics and mathematics teaching”, P. Sullivan a T. Wood (eds.), *The international handbook of mathematics teacher education, Volume 1:*

Knowledge and beliefs in mathematics teaching and teaching development (str. 173–192).
Rotterdam: Sense Publishers.

Fraser, B.J. (1998), “Classroom environment instruments: Development, validity and applications”,
Learning Environment Research, No. 1, str. 7–33.

Fullan, M. (2007), “Change the terms for teacher learning”, *Journal of staff development*, No. 28(3),
str. 35–36.

Garet, M.S. a kol. (2001), “What makes professional development effective? Results from a national
sample of teachers”, *American Educational Research Journal*, No. 38, str. 915–945,
www.jstor.org/stable/3202507.

Gates, Susan M. a kol. (2006), “Mobility and turnover among school principals”,
Economics of Education Review, No. 25 (3), str. 289–302.

Goddard, R.D. a Y.L. Goddard (2001), “A multilevel analysis of the relationship between teacher and
collective efficacy in urban schools”, *Teaching and Teacher Education*, No. 17, str. 807–818.

Goddard, Y. L., R.D. Goddard a 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*, No. 109(4), str. 877–896.

Goldhaber, D.D. a D.J. Brewer (2000), “Does teacher certification matter? High school teacher
certification status and student achievement”, *Educational Evaluation and Policy Analysis*,
No. 22(2), str. 129–146.

Goodson, I. a A. Hargreaves (1996), “Teachers’ professional lives: Aspirations and actualities”,
Goodson, I. a A. Hargreaves (eds), *Teachers’ professional lives*, London: Falmer Press.

van Gog, T. a kol. (2005), “Instructional design for advanced learners: Establishing connections
between the theoretical frameworks of cognitive load and deliberate practice”, *Educational
Technology, Research, and Development*, No. 53(3), str. 73–81.

Griffith, J. (2006), “A Compositional Analysis of the Organizational Climate-Performance Relation:
Public Schools as Organizations”, *Journal of Applied Social Psychology*, No. 36(8), str. 1848–
1880.

Gronn, P. (2009), “Hybrid leadership”, in: K. Leithwood, B. Mascall a T. Strauss (eds.), *Distributed
leadership according to the evidence*, (str.17–40). New York: Routledge.

Grubb, W.N. a J.J. Flessa (2006), “A job too big for one: Multiple principals and other non-traditional
approaches to school leadership”, *Educational Administration Quarterly*, No. 42(4), str. 51–
550.

Hall, K., A. Harding (2003), “A systematic review of effective literacy teaching in the 4 to 14 age
range of mainstream schooling”, in: *Research Evidence in Education Library*. London: EPPI-
Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education.

- Hallinger, P. a R. Heck (1998), “Exploring the principal’s contribution to school effectiveness: 1980–1995”, *School Effectiveness and School Improvement*, No. 9(2), str. 157–191.
- Hallinger, P. a R.H. Heck (2009), “Distributed leadership in schools: Does system policy make a difference?”, in: A. Harris (Ed.), *Distributed leadership: Different perspectives* (str.101–117). Netherlands: Springer.
- Hallinger, P. a R. H. Heck (2010), “Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement?” *Educational Management Administration and Leadership*, No. 38(6), str. 654 – 678.
- Harris, A. (2002), *School improvement: What’s in it for schools?* London: RoutledgeFalmer.
- Harris, A. (2008), “Distributed leadership according to the evidence”, *Journal of Educational administration*, No. 46(2), str. 172 – 188.
- Harris, A. (2009), Distributed leadership and knowledge creation, in: K. Leithwood, B. Mascall a T. Strauss (eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (str. 253–267). New York: Routledge.
- Harris, A. a J. Chrispeels (2006), *Improving schools and educational systems: International perspectives*, New York, NY: Routledge.
- Hart, L.C. (2002), “A four year follow-up study of teachers’ beliefs after participating in a teacher enhancement project”, in: G.C. Leder, E. Pehkonen a G. Torner (eds.), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* (str. 161–176). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.
- Hattie, J. (2009), *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*, New York: Routledge.
- Heyneman, S.P. a W. Loxley (1983), “The distribution of primary school quality within high and low-income countries”, *Comparative Education Review*, No. 27, str. 108–118.
- Hobson, A. J. a kol. (2009), “Mentoring beginning teachers: What we know and what we don’t”, *Teaching and Teacher Education*, No. 25, str. 207–216.
- Hofman, R. a B. Dijkstra (2010), “Effective teacher professionalization networks?” *Teaching and Teacher Education*, No. 26, str. 1031–1040.
- Holland, P.W. (1986), “Statistics and causal inference”, *Journal of the American Statistics Association*, No. 81, str. 945–970.
- Hoy, A.W., H. Davis a S.J. Pape (2006), “Teacher knowledge and beliefs”, in: P. A. Alexander a P. H. Winne (eds.), *Handbook of educational psychology* (2. vydání) (str. 715–737). Mahwah, NJ: Earlbaum.
- Hung, C.M., A.K Oi, P.K. Chee a C.L. Man (2007), Defining the meaning of teacher success in Hong Kong, in: T. Townsend a R. Bates (eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change* (str. 415–430). Dordrecht, The Netherlands: Springer.



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Ingersoll, R-M. (2001). "Teacher Turnover and Teacher Shortages: An Organizational Analysis", *American Educational Research Journal*, Fall 2001, Volume 38, Issue 3, str. 499–534.
- Ingvarson, L. a kol. (2007), *Research on Performance Pay for Teachers*, Camberwell, Victoria, Australian Council for Educational Research.
- Isoré (2009), "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", *EDU Working Paper*.
- Jeynes, W.H. (2005), "A meta-analysis of the relation of parental involvement to urban elementary school student academic achievement", *Urban Education*, No. 40(3), str. 237–296.
- Jeynes, W.H. (2007), "The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta-analysis", *Urban Education*, No. 42, str. 82–110.
- Jensen, B. a J. Reichl (2011), *Better teacher appraisal and feedback: Improving performance*, Grattan Institute, Melbourne.
- Jensen, B. a A. Sandoval-Hernandez, S. Knoll a E. J. Gonzalez (2012), "The experience of new teachers: results from TALIS 2008", OECD, Paris.
- Jun, M.-K. a kol. (2007), "Using ePortfolio for the Assessment and Professional Development of Newly Hired Teachers", *TechTrends*, Vol. 51, No. 4, str. 45–50. Kaplan, D. (2009), *Structural equation modeling: Foundations and extensions*, Sage, Los Angeles.
- Kelchtermans, G a K. Ballet (2002), "The micropolitics of teacher induction. A narrative-biographical study on teacher socialization", *Teaching and Teacher Education*, No. 18, str. 105–120.
- Kennedy, A. (2011), "Collaborative continuing professional development (CPD) for teachers in Scotland: Aspirations, opportunities and barriers", *European Journal of Teacher Education*, No. 34(1), str. 25–41.
- Kerr, K.A. a kol. (2006), "Strategies to promote data use for instructional improvement: Actions, outcomes, and lessons from three urban districts", *American Journal of Education*, No. 112, str. 496–520.
- Kirk, R.E. (1995), *Experimental design: Procedures for the behavioral sciences*, Pacific Grove, CA: Brooks/Cole.
- Klassen, R.M. a M.M. Chiu (2010), "Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress", *Journal of Educational Psychology*, No. 102(3), str. 741–756.
- Klassen, R. a kol. (2010), "Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise?" *Educational Psychology Review*, str. 1–23.
- Knight, P. (2002), "A systemic approach to professional development: Learning as practice", *Teaching and Teacher Education*, No. 18, str. 229–241.

- Koršňáková, P. a Kováčová, J. (2010), *Prax učitel'ov slovenských škôl na nižšom sekundárnom stupni z pohľadu medzinárodného výskumu OECD TALIS 2008*. NÁRODNÁ SPRÁVA Bratislava: NÚCEM.
- Ladd, H.F. (2009), "Teachers' Perceptions of Their Working Conditions: How Predictive of Policy-Relevant Outcomes?", *CALDER Working Paper 33*, Washington, DC: The Urban Institute.
- Lankford, H., S. Loeb a J. Wyckoff (2002), "Teacher Sorting and the Plight of Urban Schools: A Descriptive Analysis", *Educational Evaluation and Policy Analysis*, No. 24, str. 37–62.
- Leder, G.C., E. Pehkonen a G. Torner (eds.) (2003), *Beliefs: A hidden variable in mathematics education?* Dordrecht, the Netherlands: Kluwer.
- Leithwood, K. a kol. (2009), "Distributing leadership to make schools smarter: Taking the ego out of the system", in: K. Leithwood, B. Mascall a T. Strauss (eds.), *Distributed leadership according to the evidence* (str. 223 – 251). New York: Routledge.
- Leithwood, K., S. Patten a D. Jantzi (2010), "Testing a conception of how school leadership influences student learning", *Educational Administration Quarterly*, No. 46(5), str. 671–706.
- Lieberman, A. (1996), "Practices that support teacher development: Transforming conceptions of professional learning", in: *Innovating and evaluating science education: NSF evaluation forums, 1992-94* (67–78). Arlington, VA: The National Science Foundation, http://128.150.4.107/pubs/1995/nsf95162/nsf_ef.pdf#page=58.
- Luschei, T.F. a M. Carnoy (2010), "Educational production and the distribution of teachers in Uruguay", *International Journal of Educational Development*, No. 30(2010), str. 169–181.
- Ma, X. a R.B. MacMillan (1999), "Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction", *The Journal of Educational Research*, No. 93(1), str. 39–47.
- Macdonald, D. (1999), "Teacher attrition: A review of literature", *Teaching and Teacher Education*, No. 15(8), str. 835–848.
- Marshall, K. (2005), "It's Time to Rethink Teacher Supervision and Evaluation", *Phi Delta Kappan*, Vol. 86, No. 10, str. 727–35
- Marzano, R., T. Waters a B. McNulty (2005), *School leadership that works: From research to results*, Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- McKenzie, P. a kol. (2008), *Staff in Australia's Schools 2007*, Canberra, ACT, Department of Education, Employment and Workplace Relations.
- Michaelowa, K. (2002), *Teacher Job Satisfaction, Student Achievement, and the Cost of Primary Education in Francophone Sub-Saharan Africa*, Hamburg Institute of International Economics.
- Miles, K. H. (2009), *Rethinking school resources*, Arlington, VA: New American Schools.
- Miller, M.D., M.T. Brownell a S.W. Smith (1999), "Factors that predict teachers staying in, leaving, or transferring from the special education classroom", *Exceptional Children*, No. 65(2), str. 201–218.



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Monk, D.H. (1994), “Subject area preparation of secondary mathematics and science teachers and student achievement”, *Economics of Education Review*, No. 13(2), str. 125–145.
- Moos, R.H. (1979), *Evaluating educational environments*, San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Muijs, D. a D. Reynolds (2001), “Teacher beliefs and behavior: What really matters”, *Journal of Classroom Interaction*, No. 37, str. 3–15.
- National Association of Elementary School Principals (2001), *Leading learning communities: Standards for what principals should know and be able to do*, Alexandria, Virginia.
- National Mathematics Advisory Panel (2008), *Foundations for success: Final report of the National Mathematics Advisory Panel*, Washington, DC: U.S. Department of Education.
- National School Climate Center (n.d.) *National school climate standards: Benchmarks to promote effective teaching, learning, and comprehensive school improvement*, New York, NY: Center for Social and Emotional Education.
- Newmann, F.M., M.B. King a P. Youngs (2000), “Professional development that addresses school capacity: Lessons from urban elementary schools”, *American Journal of Education*, No. 108(4), str. 259–299.
- OECD (2001), *What works in Innovation in Education*, Centre for Educational Research and Innovation, OECD, Paris.
- OECD (2005a), *Formative assessment, Improving learning in secondary classrooms*, OECD, Paris
- OECD (2005b), *Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers*, OECD, Paris.
- OECD (2005c), *School factors related to quality and equity: Results from PISA 2000*, OECD, Paris.
- OECD (2007), *Glossary of Statistical Terms*. Paris: OECD, Retrieved from: <http://stats.oecd.org/glossary/index.htm>
- OECD (2008, January), *Ten steps to equity in education: OECD policy brief*, OECD, Paris
- OECD (2009a), *Education at a Glance 2009: OECD Indicators*, OECD, Paris
- OECD (2009b), *Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS*, OECD, Paris.
- OECD (2010), *Cross-cultural comparative questionnaire issues*, PISA 2012 Questionnaire Expert Group internal document QEG(1002)4, OECD, Paris
- OECD (2010a), *Designing PISA as a sustainable database for educational policy and research: The PISA 2012 context questionnaire framework*, OECD, Paris.
- OECD (2010b), *PISA 2009 Results: What Makes a School Successful? Resources, Policies and Practices (Volume IV)*, OECD, Paris.

- OECD (2010c), *PISA 2009 results: Learning to learn, Student engagement, strategies and practices*, OECD, Paris.
- OECD (2010d), *Improving schools: Strategies for action in Mexico*, OECD, Paris.
- OECD (2010e), *TALIS 2008 Technical Report*, OECD, Paris.
- OECD (2011), *PISA 2012 Questionnaires: Field Trial Findings and Main Survey Recommendations*, PISA Governing Board document EDU/PISA/GB(2011)25, OECD, Paris
- OECD (2012), *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*, OECD, Paris
- OECD (2013), *PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy*, OECD, Paris.
- Ofsted (2006), *The initial training of further education teachers: findings from 2004/05 inspections of courses leading to national awarding body qualifications*.
- Ogawa, R. a S. Bossert (1995), "Leadership as an organizational quality", in: Fullan (Ed.), *The Jossey-Bass reader on educational leadership* (str. 38–58). San Francisco: Jossey-Bass.
- Papa, F.J. (2007), "Why do principals change school? A multivariate analysis of principal retention", *Leadership and Policy in Schools*, No. 6(3), str. 267–290.
- Peterson, K. (2000), "Teacher Evaluation: A Comprehensive Guide to New Directions and Practices, 2nd edition, Thousand Oaks", CA: Corwin Press.
- Pont, B., D. Nusche a H. Moorman (2008), *Improving school leadership*, OECD, Paris.
- Purves, A.C. (1987), "The evolution of the IEA: A Memoir", *Comparative Education Review*, No. 31(1), str. 10–28.
- Rankin-Erickson, J. a M. Pressley (2000), "A survey of instructional practices of special education teachers nominated as effective teachers of literacy", *Learning disabilities research and practice*, No. 15(4), str. 206–225.
- Reddy, R., J.E. Rhodes a P. Mulhall (2003), "The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: a latent growth curve study", *Development and psychology*, No. 15(1), str. 119–138.
- Richardson, V. (1996), "The role of attitudes and beliefs in learning to teach", Sikula J., T. Buttery a E. Guyton (eds.), *Handbook of research on teacher education* (2. vydání, str. 102–106). New York: Macmillan.
- Roland, E. a D. Galloway (2004), "Professional cultures in schools with high and low rates of bullying", *School effectiveness and school improvement*, No. 15(3-4), str. 241–260.
- Roseth, C.J., D.W. Johnson a R.T. Johnson (2008), "Promoting early adolescents' achievement and peer relationships: The effect of cooperative, competitive and individualistic goal structures", *Psychological Bulletin*, No. 134(2), str. 223–246.



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- Rutter, M. (2000), "School effects on pupil progress. Research findings and policy implication", in: P.K. Smith a A.D. Pellegrini (eds.), *Psychology of education: Major themes* (Vol. 1, str. 3–50). London: Falmer Press.
- Rutter, M. a B. Maughan (2002), "School effectiveness findings 1979-2002", *Journal of School Psychology*, No. 40(6), str. 451–475.
- Sacks, C. a J. Mergendoller (1996), "The relationship between teachers' theoretical orientation toward reading and student outcomes in kindergarten children with different initial reading abilities", *American Educational Research Journal*, No. 34, str. 721–739.
- Saha, L. J. a G.A. Dworkin, G. A. (2009), "Introduction: New perspectives on teachers and teaching", in: L. J. Saha a A. G. Dworkin (eds.), *International handbook of research on teachers and teaching* (str. 3–11). New York: Springer.
- Santiago, P. a F. Benavides (2009), *Teacher Evaluation: A Conceptual Framework and Examples of Country Practices*, OECD, <http://www.oecd.org/dataoecd/16/24/44568106.pdf>.
- Scheerens, J. (2000), *Improving school effectiveness*, Fundamentals of educational planning series, IIEP, UNESCO, Paris, Vol. 68.
- Scheerens, J. a R.J. Bosker (1997), *The foundations of educational effectiveness*, Oxford: Pergamon Press.
- Scheerens, J. a R. Steen (2010), *Reflections on the Current TALIS Data Regarding Teachers' Professional Development* (interní dokument č. 4, IDEG Meeting 1).
- Schneider, B. a kol. (2007), *Estimating causal effects using experimental and observational designs* (zpráva od Governing Board of the American Educational Research Association Grants Program), Washington, DC: American Educational Research Association.
- Seidel, T. a R.J. Shavelson (2007), "Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory and research design in disentangling meta-analysis results", *Review of Educational Research*, No. 77(4), str. 454–499.
- Sergiovanni, T.J. a kol. (2009), *Educational governance and administration* (6. vydání), Boston: Allyn and Bacon.
- Shadish, W., T. Cook a D. Campbell (2002), *Experimental and quasi-experimental designs for generalized causal inference*. Belmont, CA: Wadsworth.
- Shinkfield, A. J. a D.L. Stufflebeam (1996), *Teacher evaluation: Guide to effective practice*, Norwell, MA: Kluwer Academic Publishers.
- Smith, T. M. a R.M. Ingersoll, (2004), "What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover?" *American Educational Research Journal*, No. 41(3), str. 681–714.
- Snow-Renner, R. a P. Lauer (2005), *Professional development analysis*, McREL 2005 Research Synthesis.

- Spillane, J. (2006), *Distributed leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Staub, E. a E. Stern (2002), “The nature of teachers’ pedagogical content beliefs matters for students’ achievement gains: Quasi-experimental evidence for elementary mathematics”, *Journal of Educational Psychology*, No. 94, str. 34–355.
- Strong, M., A. Villar a S. Fletcher (2008), “An investigation of the effects of variations in mentor-based induction on the performance of students in California”, *Teachers College Record*, No. 110(10), str. 2271–2289.
- Strudler, N. a K. Wertzel (2008), “Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Faculty Perspectives”, *Journal of Computing in Teacher Education*, Vol. 24, No. 4, str. 135–142.
- Supovitz, J., D.P. Mayer a J.B. Kahle (2000), “Promoting inquiry-based instructional practice: The longitudinal impact of professional development in the context of systemic reform”, *Educational Policy*, No. 14, str. 331–356.
- Taylor, M. a kol. (2011), “Teacher professional leadership in support of teacher professional development”, *Teaching and Teacher Education*, No. 27, str. 85–94.
- Thompson, A. (1992), “Teachers’ beliefs and conceptions: A synthesis of the research”, in: D. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (str. 127–146). New York: Macmillan.
- Thompson, A.G. (1984), “The relationship of teachers’ conceptions of mathematics and mathematics teaching to instructional practice”, *Educational Studies in Mathematics*, No. 15(2), str. 105–127.
- Tickle, B. R., M. Chang a S. Kim (2011), “Administrative support and its mediating effect on US public school teachers”, *Teaching and Teacher Education*, No. 27(2), str. 342–349. Tittle, C.K. (2006), “Assessment of teacher learning and development”, in: P. A. Alexander a P. H. Winne (eds.), *Handbook of Educational Psychology* (2. vydání, Vol. 41, str. 953–980). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Torff, B. a K. Byrnes (2011), “Differences across academic subjects in teachers’ attitudes about professional development”, *The Educational Forum*, No. 75 (26–36), 2011.
- Seite: 60
Tschanen-Moran, M., A. Woolfolk Hoy a W.K. Hoy (1998), “Teacher efficacy: Its meaning and measure”, *Review of Educational Research*, No. 68(2), str. 202–248.
- Tse, H. (2007), “Professional development through transformation: Linking two assessment models of teacher’s reflective thinking and practice”, in: T. Townsend a R. Bates (eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change* (str. 495–505). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- van de Grift, W. (2007), “Quality of teaching in four European countries: A review of the literature and application of an assessment instrument”, *Educational Research*, No. 49(2), str. 127–152.



Česká školní
inspekce

INVESTICE DO ROZVOJE VZDĚLÁVÁNÍ

- van Horn a kol. (2004), “The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers”, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, No. 77(3), str. 365–375.
- Vieluf, S., D. Kaplan, E. Klieme a S. Bayer (2012), “Teaching practices and pedagogical innovations: evidence from TALIS”, OECD, Paris.
- Vieluf, S. (2008), Results of the analysis of method bias for TALIS scales (interní dokument IDEG).
- Wei, R. C. a kol. (2009), *Professional learning in the learning profession: A status report on teacher development in the U.S. and abroad*, Dallas, TX: National Staff Development Council, <http://www.nsd.org/news/NSDCstudytechnicalreport2009.pdf>.
- 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*, No. 15(8), str. 861–879.
- Wertzel, K. a N. Strudler (2006), “Costs and Benefits of Electronic Portfolios in Teacher Education: Student Voices”, *Journal of Computing in Teacher Education*, Vol. 22, No. 3, str. 69–78.
- Wilson, S.M., R. Floden a J. Ferrini-Mundy (2001), *Teacher preparation research: Current knowledge, gaps, and recommendations*, výzkumná zpráva sestavená pro U.S. Department of Education, Seattle: Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington.
- Woolfolk Hoy, A., H. Davis a S.J. Pape (2006), “Teacher knowledge and beliefs”, in: P. A. Alexander a P.H. Winne (eds.), *Handbook of educational psychology* (2. vydání, str. 715–737). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Ying, D. (2007), “Teacher educators’ collaborative inquiry in a context of educational innovation in China – A case study of RICH as a learning community”, in: T. Townsend a R. Bates (eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change* (str. 539–554). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Yair, G. (2000), “Educational battlefields in America: The tug-of-war over students’ engagement with instruction”, *Sociology of Education*, No. 73, str. 247–269.
- Yip, A.A.M. (2007), “Action research and tacit knowledge: A case of the project approach”, in: T. Townsend a R. Bates (eds.), *Handbook of teacher education: Globalization, standards, and professionalism in times of change* (str. 506–522). Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Youngs, P. a M.B. King (2002), “Principal leadership for professional development to build school capacity”, *Educational Administration Quarterly*, No. 38, str. 643–670.
- Zheng, H.Y. (1996), “School contexts, principal characteristics, and instructional leadership effectiveness: A statistical analysis”, *text prezentovaný na každoročním setkání American Education Research Association v New Yorku* 8.–12. dubna 1996.

PŘÍLOHA A – ÚROVNĚ ISCED

Ve slovníku statistických pojmů OECD (2007) je možné najít následující výklad vzdělávacích úrovní ISCED 1, 2 a 3.

- **ISCED**

Mezinárodní klasifikace vzdělávání (The International Standard Classification of Education) ISCED 1997 je revidovanou verzí mezinárodní klasifikace vzdělávání, která byla přijata na Generální konferenci UNESCO a nahradila verzi předchozí. Od roku 1998 je tato nová klasifikace uplatňována v mezinárodních sběrech dat z oblasti vzdělávání. K využívání této klasifikace byl zároveň vydán manuál.

- **Primární vzdělávání (ISCED 1)**

Primární vzdělávání (ISCED 1) je většinou zahájeno ve věku pěti, šesti či sedmi let a trvá čtyři až šest let (modus za země OECD je šest let). Programy vzdělávání na této úrovni většinou nevyžadují žádné předchozí formální vzdělávání, ačkoliv je stále častější, že děti před nástupem do této vzdělávací úrovně navštěvují preprimární vzdělávání.

Mezník mezi preprimárním a primárním vzděláváním se většinou vyznačuje zahájením systematické výuky, která je charakteristická pro primární vzdělávání, například výuky čtení, psaní a matematiky. Je však běžné, že se děti začínají učit základním čtenářským a početním dovednostem již na preprimární vzdělávací úrovni.

- **Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2)**

Nižší sekundární vzdělávání (ISCED 2) je obvykle pokračováním vzdělávacího programu na úrovni primárního vzdělávání, výuka je zde však již většinou do větší míry rozdělena na jednotlivé předměty a vedená učiteli, kteří se na tyto předměty specializují.

Nižší sekundární vzdělávání může být buď poslední nabytou úrovní vzdělávání (tj. připraví žáky přímo na vstup do zaměstnání) a/nebo přípravnou úrovní vzdělávání (tj. připraví žáky na navazující studium ve vyšší sekundární úrovni). Vzdělávání na této úrovni obvykle trvá dva až šest let (modus za země OECD jsou tři roky).

- **Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3)**

Vyšší sekundární vzdělávání (ISCED 3) představuje ve většině zemí OECD poslední fázi sekundárního vzdělávání.

Výuka na této úrovni bývá ještě do větší míry než na úrovni ISCED 2 organizovaná podle jednotlivých předmětových oblastí a učitelé na této úrovni musejí mít obvykle vyšší stupeň kvalifikace a/ nebo do větší míry předmětově zaměřenou, než jak je tomu u učitelů na úrovni ISCED 2. Žáci obvykle začínají na této úrovni studovat ve věku 15 či 16 let.