

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

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

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

### 2.5.3 Téma: Školní klima

#### Úvod

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

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