

Teoretická východiska

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

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

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

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

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

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