

TEORETICKÉ VYMEZENÍ

TALIS je prvním mezinárodním šetřením, kde jsou učitelé a ředitelé škol systematicky dotazováni přímo na oblast vyučování a učení (tedy školní prostředí, kde vyučování probíhá, a podmínky, ve kterých učitelé i ředitelé pracují). Přínosem takového typu šetření je především zpětná vazba sloužící nejen jako podklad pro zlepšení podmínek pro učitele při vykonávání jejich profese, ale současně jako podklad pro změny ve vzdělávací politice a vzdělávacím systému s cílem je zefektivnit. Výsledky sekundární analýzy TALIS 2018 tak mohou být významným zdrojem informací pro autority českého vzdělávacího systému, zejména pro Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy nebo Českou školní inspekci.

V dosavadním diskurzu pedagogických věd je na mezinárodním poli i v České republice za zcela zásadní faktor působící ve vzdělávání považován socioekonomický status (Marjoribanks 1979 a 2002; Blossfeld, Shavit 1993; Willms 1999; Mullis et al. 2000; Noel, de Broucker 2001; Sirin 2005; Perry, McConney 2010; Straková 2007 a 2010; Straková, Simonová 2015; Dvořák, Straková 2016). Ten ovlivňuje výuku na školách jak na úrovni jednotlivce, tak na úrovni škol, a není pochyb o tom, že socioekonomické zázemí se projeví také u učitelů. Působení socioekonomického statusu (SES) je elementárním zjištěním většiny současných studií zabývajících se vzdělávacími systémy a faktory, které na jejich kvalitu působí. Sekundární analýza TALIS 2018 se zaměří podrobněji na vybrané oblasti, které souvisejí s činností pedagogického sboru a podmínkami pro výkon učitelské profese. Propojením s daty z mezinárodního testování žáků PISA 2018 se navíc nabízí prostor pro zkoumání vlivu různých podmínek pro výuku a školního prostředí na výsledky žáků základních škol v mezinárodních testováních přírodovědné, matematické a čtenářské gramotnosti.

První zkoumanou oblastí¹ v rámci předkládané sekundární analýzy je **Klima učitelského sboru (spolupráce učitelů) a klima školy**. Školní instituce jsou hned po rodině těmi hlavními, které nějakým způsobem ovlivňují sociální život dítěte, stejně jako významně formují jeho názory či přesvědčení. Panuje také předpoklad, že výsledky, kterých žakovské populace v procesu vzdělávání dosahují, jsou závislé na parametrech a prostředí školy a stejně tak konkrétní třídy, v níž se žáci vzdělávají (Průcha 2002). V tomto případě hovoříme o vlivu tzv. klimatu školy, respektive třídy.

Pokud se podíváme nejprve na klima učitelského sboru a obecně klima školy, jedná se o oblast, která není zcela jasně definována. Klima školy bývá nejčastěji vymezováno jako sociálně-psychologická proměnná vyjadřující kvalitu mezilidských vztahů a současně sociálních procesů fungujících v dané škole takovým způsobem, jakým ji vnímají, prožívají a hodnotí primárně učitelé a žáci (Průcha, Walterová, Mareš 2001). Mareš (2000) říká, že klima školy v sobě zahrnuje ustálené postupy vnímání, prožívání, hodnocení a reagování všech aktérů školy na to, co se ve škole odehrálo, odehrává a bude odehrávat. Nejednoznačnost ve vymezení školního klimatu pak přináší různé teoretické přístupy, resp. různé způsoby, jak na tuto problematiku nahlížet. Dle Čápa a Mareše (2001) můžeme rozlišit celkem 4 odlišné přístupy v chápání i zkoumání problematiky zaměřené právě na klima školy: 1) zaměření na vedení a organizaci školy, 2) zaměření na učitelský sbor, 3) zaměření na vztahovou dimenzi aktérů výuky a 4) komplexněji pojaté přístupy. Je zřejmé, že některé přístupy se na klima školy dívají z užšího pohledu, kdy např. přístup založený na sledování klimatu učitelského sboru se vztahuje pouze na část osob participujících na chodu školní instituce. Přitom to, co utváří celkové školní klima, je mnohem komplexnější soubor různých vzájemně působících faktorů. Např. kvalita a specifická profesních, ale i mimoprofesionálních interakcí mezi učiteli, stejně jako kvalita sociálních vztahů učitelského sboru s vedením školy (tedy klima učitelského sboru) jsou faktory, které celkové školní klima ovlivňují nejvýrazněji (Urbánek 2003).

Výzkumu školního klimatu se věnuje i řada českých autorů. Některé studie přinášejí zajímavé závěry. Urbánek (2003) se zaměřil na často diskutovaný vztah mezi velikostí školy a kvalitou jejího klimatu na základních školách a došel k závěru, že vliv na klima sboru je závislý na více faktorech, ale primárně zkoumaný faktor velikosti školy se neukázal jako ten zásadní, který klima sboru ovlivňuje. Naopak klíčovým faktorem se ukázal způsob organizace života školy a charakter vedení lidí. Obdobně také novější studie Jursově, Urbánka a Váchové (2019) ukázala, že i přes srovnatelné hodnoty sociálního klimatu se školy mohou lišit v organizaci a vytváření podmínek práce. Soulad stylu vedení se specifiky každého učitelského sboru se přitom ukázal jako klíčový faktor ovlivňující kvalitu sociálního klimatu. Obecně lze říci, že pokud se představy o fungování školy na straně učitelského sboru i na straně vedení školy shodují a takto jsou i v praxi realizovány, kvalita nejen klimatu učitelského sboru, ale současně klimatu celé školy se zvyšuje.

Nesmíme v tomto kontextu opomenout také pojem sociální klima školní třídy, který lze definovat jako „relativně trvalý stav interakce, komunikace a vztahů, jež se vytvářejí (spontánně a řízeně) mezi účastníky edukačního prostředí školní třídy a jež působí na jejich jednání, kooperace a výsledky činnosti“ (Průcha 2002). Edukační prostředí třídy je tvořeno jednak fyzikálními faktory (např. osvětlení, prostorová dispozice, konstrukce nábytku, barvy stěn apod.) a jednak psychosociálními faktory (jedná se o sociální klima, což jsou dlouhodobé a stabilní vztahy ve třídě a dále třídní atmosféra, která je tvořena krátkodobými interakcemi mezi členy třídy) (Průcha 2002; Lašek 2001). Sociální klima třídy je utvářeno vzájemnými vztahy mezi učitelem a žáky. Platí, že třídy s lepším klimatem se vyznačují obecně

¹ Konceptní řešení šetření TALIS 2018 viz [Konceptní rámec šetření TALIS 2018](#).