

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