

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 kolegialita 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).