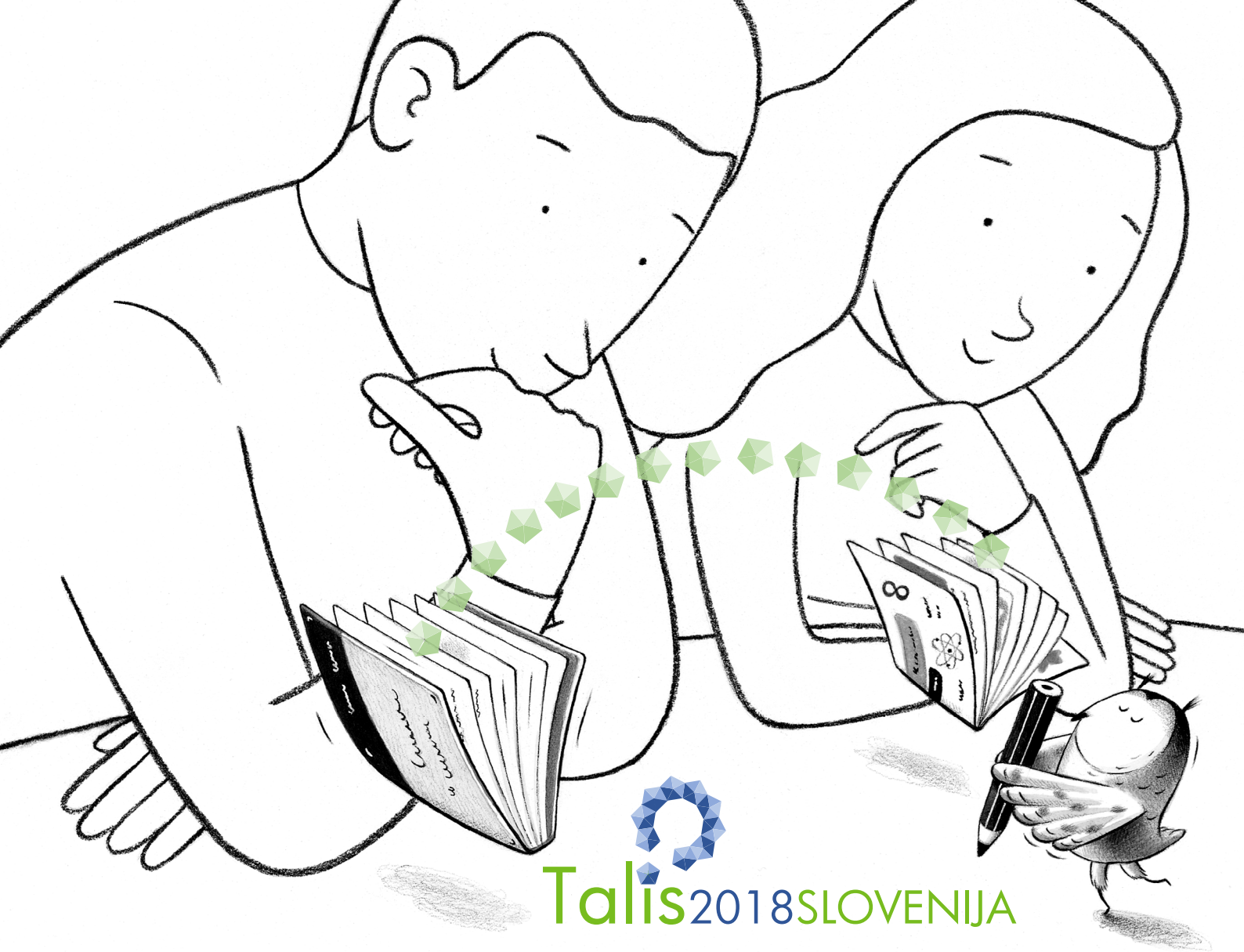


VSEŽIVLJENJSKO UČENJE UČITELJEV IN RAVNATELJEV

IZSLEDKI MEDNARODNE RAZISKAVE POUČEVANJA IN UČENJA, TALIS 2018

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT

PEDAGOŠKI INŠTITUT

EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI STRUKTURNI IN INVESTICIJSKI SKLADI
NALOŽBA V VAŠO PRIHODNOST

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE UČITELJEV IN RAVNATELJEV
Izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018

Urednice: Barbara Japelj Pavešić, dr. Mihaela Zavašnik, dr. Tatjana Ažman, Ana Mlekuž
Lektor: Davorin Dukič
Ilustracija na naslovnici: Maja Lubi

Izdal: Pedagoški inštitut, Ljubljana
Tisk: Grafika 3000, Dob
Naklada: 450
Ljubljana, 2019

Publikacija je nastala v okviru dejavnosti projekta "Evalvacija in spremljanje kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema s pomočjo mednarodnih raziskav in študij", ki ga omogoča sofinanciranje Evropskega socialnega sklada Evropske unije in Ministrstva za izobraževanje, znanost in šport.

Copyright © po delih in v celoti JRZ Pedagoški inštitut. Fotokopiranje in razmnoževanje po delih in v celoti je prepovedano. Vse pravice pridržane.

CIP - Kataložni zapis o publikaciji
Narodna in univerzitetna knjižnica, Ljubljana

37.011.3-051:005.963

VSEŽIVLJENJSKO učenje učiteljev in ravnateljev : izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja Talis 2018 / [urednice Barbara Japelj Pavešić ... et al.]. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2019

ISBN 978-961-270-307-3
COBISS.SI-ID 300238592

EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI STRUKTURNI IN INVESTICIJSKI SKLADI

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT

PEDAGOŠKI INŠTITUT

VSEŽIVLJENJSKO UČENJE UČITELJEV IN RAVNATELJEV

IZSLEDKI MEDNARODNE RAZISKAVE POUČEVANJA IN UČENJA

TALIS 2018

LJUBLJANA, 2019

Kazalo

Uvod 9
Ciljna populacija in vzorec 9
Izvedba na šolah 11
Poročanje o rezultatih 12
1. Pomen raziskave TALIS 2018 za izobraževalne sisteme in politike 15
1.1. Profesionalizem učiteljev in ravnateljev 15
1.2 TALIS 2018: rezultati in kazalniki politik 18
1.2.1. Privabljanje in ohranjanje kakovostnih učiteljev in ravnateljev 18
1.2.2. Podpiranje učiteljev začetnikov 21
1.2.3. Podpiranje profesionalnega razvoja učiteljev in ravnateljev skozi celotno karierno pot 26
1.2.4. Spodbujanje kakovostnega učenja in in poučevanja za vsakega učenca 30
2. Učenje in poučevanje 47
2.1. Delovanje učiteljev v razredu in njihovo počutje 48
2.1.1. Učinkovite strategije učenja in poučevanja 48
2.1.2. Preverjanje in ocenjevanje znanja 52
2.1.3. Učiteljeva poraba časa v razredu 53
2.1.4. Poraba časa učne ure v srednjih šolah 56
2.1.5. Samoučinkovitost učiteljev 57
2.1.6. Razmerje med učenjem in poučevanjem, razredi in značilnostmi učiteljev 60
2.2. Priprava učiteljev in ravnateljev na učenje in poučevanje 61
2.2.1. Delovni čas učiteljev 61
2.2.2. Nova ureditev delovnega časa učiteljev 64
2.2.3. Čas ravnateljev za izvajanje kurikula in naloge, povezane z učenjem in poučevanjem 66
2.3. Inovativnost učiteljev in šol 67

3. Značilnosti sodobnih učnih okolij 75
3.1. Spreminjanje demografske slike poklica 76
3.1.1. Starost in izkušnje učiteljev in ravnateljev 77
3.1.2. Spol učiteljev in ravnateljev 81
3.2. Značilnosti učencev 83
3.2.1. Šola in sestava razredov 83
3.2.2. Odnos učiteljev in ravnatelja do raznolikosti učencev v šoli 88
3.2.3. Pripravljenost učiteljev za poučevanje v večkulturnih okoljih 93
3.3. Krepitev šolske kulture in klime 95
3.3.1. Šolska varnost in zaščitena učna okolja 95
3.3.2. Odnos učiteljev do učencev 96
3.3.3. Delovno vzdušje v razredu 97
3.3.4. Šolska kultura, strategije učenja in poučevanja ter učiteljeva samoučinkovitost 98
3.4. Izzivi razporejanja virov 99
3.4.1. Stališča ravnateljev o šolskih virih, ki ovirajo kakovostno učenje in poučevanje 99
3.4.2. Mnenja učiteljev o prednostnih področjih za ukrepanje in dodatno razporejanje virov 101

4. Začetno izobraževanje in usposabljanje ter uvajanje v poklic 111
4.1. Motivacija učiteljev za izbiro poklica 113
4.2. Pripravljenost učiteljev na učenje in poučevanje 116
4.2.1. Začetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev 116
4.2.2. Občutek učiteljev o njihovi pripravljenosti na učenje in poučevanje 121
4.2.3. Učitelji, ki so študirali v tujini 123
4.3. Izobraževanje in usposabljanje ravnateljev 125
4.4. Podpora učiteljem začetnikom v prvih letih njihove zaposlitve 127
4.4.1. Samoocena učinkovitosti učiteljev začetnikov in zadovoljstvo z delom 127
4.4.2. Delovne obveznosti učiteljev začetnikov 128
4.4.3. Dejavnosti uvajanja v poklic 129
4.4.4. Zmanjšana delovna obremenitev 132
4.4.5. Mentorstvo 133

5. Priložnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje 139
5.1. Zagotavljanje učnih priložnosti za učitelje in ravnatelje 141
5.1.1. Sodelovanje v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju 143
5.1.2. Vpliv raznolikosti učiteljev in šol na sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 144
5.1.3. Vrste aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 145
5.2. Raziskovanje vplivnih oblik profesionalnega razvoja 148
5.2.1. Stališča o učinkih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 148
5.2.2. Značilnosti učinkovitih aktivnosti nadaljnjega izobraževanjain usposabljanja 150
5.3. Vsebine in potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju 152
5.3.1. Razlike med učitelji in potrebe po vsebinah 157
5.3.2. Samoučinkovitost in učinkovite prakse v razredu 157
5.4. Podpiranje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev in ravnateljev 158
5.4.1. Ovire za sodelovanje 158
5.4.2. Splošna podpora udeležbi učiteljev 160

Priloga A: Relativne frekvence odgovorov ravnateljev osnovnih šol na vprašalnik 167

Priloga B: Relativne frekvence odgovorov ravnateljev srednjih šol na vprašalnik 177

Priloga C: Relativne frekvence odgovorov učiteljev tretjega triletja osnovne šole na vprašalnik 187

Priloga D: Relativne frekvence odgovorov učiteljev srednjih šol na vprašalnik 203

Seznam slik

Slika 2.1 Strategije poučevanja 50
Slika 2.2 Načini preverjanja znanja 52
Slika 2.3 Čas za učenje in poučevanje 54
Slika 2.4 Razlike v času za učenje in poučevanje ter ohranjanja delovnega vzdušjav razredu od 2008-2018 56
Slika 2.5 Samoocena učinkovitosti učiteljev 58
Slika 2.6 Ravnateljev čas za dejavnosti, povezane s kurikulom ter učenjem in poučevanjem 66
Slika 2.7 Pogled učiteljev na stališča njihovih kolegov do inovacij 68

Slika 3.1 Starost učiteljev, ki poučujejo v tretjem triletju ali na mednarodni stopnji ISCED 2 78
Slika 3.2 Starost ravnateljev 80
Slika 3.3 Deleži zaposlenih učiteljic in ravnateljic 82
Slika 3.4 Učitelji na šolah z raznoliko strukturo vpisane populacije učencev 84
Slika 3.5 Deleži učiteljev, ki poučujejo v šolah z večjim številom učencev s posebnimi potrebami 86
Slika 3.6 Deleži učiteljev, ki poučujejo v šolah, kjer za več kot 10 % učencev materni jezik ni jezik pouka 88
Slika 3.7 Šolska pravila in prakse za povečanje enakosti 90
Slika 3.8 Šolska pravila in praksa za spoštovanje različnosti 92
Slika 3.9 Samoocena učinkovitosti učiteljev pri poučevanju v večkulturnem razredu 94
Slika 3.10 Varnost na šolah 95
Slika 3.11 Pomanjkanje šolskih virov, ki omejujejo kakovostno učenje in poučevanje 100
Slika 3.12 Prioritete pri razporejanju finančnih virov 102
Slika 3.13 Izboljšanje plač učiteljev 104

Slika 4.1 Motivacija za izbiro učiteljskega poklica 114
Slika 4.2 Najvišja stopnja dosežene izobrazbe med učitelji stopnje ISCED 2 117
Slika 4.3 Elementi izobraževanja za učitelje 119
Slika 4.4 Izobraževanje in usposabljanje bodočih učiteljev: pedagoška praksa v razredu 121
Slika 4.5 Pripravljenost učiteljev na učenje in poučevanje po začetnem izobraževanju in usposabljanju 122
Slika 4.6 Relacija med samooceno učinkovitosti pri vodenju razreda in usposabljanju s področja vodenja razreda 123
Slika 4.7 Študij v tujini kot del izobraževanja in usposabljanja učiteljev 124
Slika 4.8 Formalno izobraževanje in usposabljanje ravnateljev, pred nastopom ravnateljevanja 126
Slika 4.9 Učitelji začetniki 128
Slika 4.10 Dejavnosti uvajanja za učitelje 131
Slika 4.11 Pomembnost mentorstva 134
Slika 4.12 Mentorstvo izkušenih učiteljev učiteljem začetnikom 135

Slika 5.1 Sodelovanje učiteljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 143
Slika 5.2 Vrste aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili učitelji in ravnatelji 146
Slika 5.3 Povezanost ocene o učinkih sodelovanja v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja z oceno zadovoljstva z delom in samoučinkovitostjo učitelja 149
Slika 5.4 Značilnosti učinkovitih aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja po presoji učiteljev 151
Slika 5.5 Sodelovanje in potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju iz posameznih vsebin 152
Slika 5.6 Potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju o učenju in poučevanju otrok s posebnimi potrebami 155
Slika 5.7 Udeležba ravnateljev v tečajih in seminarjih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. 156
Slika 5.8 Ovire za udeležbo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja 159
Slika 5.9 Sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter stopnja izražene podpore 161

Uvod

Tretja Mednarodna raziskava učenja in poučevanja (TALIS 2018) je primerjalna raziskava, ki je namenjena analizi in razvoju politik na področju izobraževanja. TALIS izvaja Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj (OECD). V raziskavi so sodelovale naslednje države in posamezni šolski sistemi: Alberta (Kanada), Anglija (VB), Avstrija, Belgija, Bolgarija, Brazilija, Buenos Aires (Argentina), Češka, Čile, Danska, Estonija, Finska, Flamska (Belgija), Francija, Gruzija, Hrvaška, Islandija, Italija, Izrael, Japonska, Južnoafriška republika, Kazahstan, Kolumbija, Južna Koreja, Latvija, Litva, Madžarska, Malta, Mehika, Nizozemska, Norveška, Nova Zelandija, Portugalska, Romunija, Rusija, Šanghaj (Kitajska), Savdska Arabija, Singapur, Slovaška, Slovenija, Španija, Švedska, Turčija, Vietnam, ZDA in Združeni arabski emirati.

Namen mednarodnih primerjalnih analiz v raziskavi TALIS zbranih podatkov je, da bi posamezne sodelujoče države lahko ugotovile, katere druge države se soočajo s podobnimi izzivi, in se seznanile s sistemskimi politikami. S širšim pogledom na poučevanje po svetu bi lahko lažje sprejemale na podatkih temelječe odločitve o izboljševanju svojih izobraževalnih sistemov. Podatki so bili za TALIS 2018 zbrani med učitelji in ravnatelji osnovnih in srednjih šol, in sicer z naslednjih področij: začetno izobraževanje in usposabljanje, uvajanje v poklic in mentorstvo, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, vodenje šole, šolska kultura in razredna klima, zadovoljstvo z delom, stališča o učenju in poučevanju, strategije učenja in poučevanja, presojanje učiteljevega dela, povratne informacije in potrditve, ki jih učitelji prejemajo za svoje delo, učenje in poučevanje v raznolikih okoljih in mobilnost učiteljev.

Pričujoče poročilo je povzetek prvega od dveh delov mednarodnega poročila o raziskavi, TALIS 2018 Results (Volume 1): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners (TALIS OECD, 2019), ki prikazuje analize večine, vendar ne vseh zbranih podatkov. Drugi del poročila bo izšel marca 2020. Mednarodna odločitev o poročanju v dveh delih pomeni tudi kasnejšo objavo nacionalnih podatkov ter statističnih izračunov podatkov iz odgovorov na tista vprašanja za učitelje in ravnatelje, ki so bila določena da bodo vključena v drugi del objav. V prilogah in spletnih objavah ob prvi objavi mednarodnih primerjav so zato navedeni le tisti podatki, ki so bili na mednarodni ravni izbrani za objavo v prvem delu poročila.

Ciljna populacija in vzorec

V raziskavi je bila osrednja pozornost namenjena populaciji učiteljev, ki poučujejo učence, vpisane v šolske programe stopnje ISCED 2, to je pri nas tretje triletje osnovne šole oz. 7., 8. in 9. razred. Sekundarne pozornosti sta bili deležni drugi dve populaciji, ki ju je država lahko priključila k zbiranju podatkov, tj. populaciji učiteljev, ki poučujejo učence na stopnjah ISCED 1 in ISCED 3. ISCED 1 sta pri nas skupaj prvo in drugo triletje osnovne šole, torej učitelji od 1. do vključno 6. razreda, ki niso bili vključeni v raziskavo, ISCED 3 pa zajema srednješolske učitelje, ki pa so sodelovali v zbiranju podatkov TALIS 2018 v Sloveniji. V prejšnje izvedbe TALIS je bila vedno vključena le populacija s stopnje ISCED 2, zato so tudi vsi obstoječi trendi izračunani le za to stopnjo.

Učitelji so bili opredeljeni kot osebe, ki so zaposlene v šoli in neposredno poučujejo v razredu učencev ali dijakov. Učitelji posebnih študijskih smeri (npr. logopedi, inkluzivni pedagogi), ki so poučevali učence s posebnimi potrebami, niso bili del vzorca. Učitelji, ki so poučevali na več šolah, so pripadali šoli, ki je bila njihova matična šola zaposlitve, podatke pa so sporočili samo enkrat, v zvezi s šolo, kjer so opravili največ dela. Ravnatelji, ki so tudi poučevali, so sodelovali v raziskavi samo kot ravnatelji. Posamični primeri zadreg, povezanih z vključitvijo v vzorec, so bili rešeni v neposredni komunikaciji s šolo.

V raziskavo je bilo v Sloveniji z mednarodnim postopkom enotnega neodvisnega vzorčenja v prvem koraku naključno izbranih 150 osnovnih šol ter vse srednje šole, ki jih je skupaj premalo, da bi jih lahko vzorčili. Za srednjo šolo so štele samostojne šole in šole iz šolskih centrov, ki imajo svojega ravnatelja, tudi če izvajajo več različnih programov. Z vsake šole je bilo v naslednjem koraku izbranih po 20 učiteljev ali vsi, če je bilo vseh učiteljev manj kot 30. Vsaka šola je za potrebe te izbire pripravila anonimen seznam učiteljev z označenim predmetnim področjem poučevanja, da je lahko vzorčenje upoštevalo porazdeljenost učiteljev med predmetna področja in je lahko vzorec enakomerno pokril vsa. Predmetnih področij je bilo za vzorčenje pet. V osnovni šoli so to bila: jezikoslovje; matematika in naravoslovje; družboslovje in humanistika; tehnologija, tehnika in šport ter posebej umetnost. V srednji šoli so bila področja določena skladno z naravo izobraževanja drugače: jezikoslovje; matematika in naravoslovje; družboslovje, humanistika in umetnost; tehnologija, tehnika in šport ter strokovni predmeti.

Odzivnost šol ni bila najboljša. Vzorčene osnovne in vse srednje šole so se le v tretjinskem deležu odzvale na prvo vabilo, ki je vključevalo predstavitev raziskave in opis pričakovanih dejavnosti na šoli ter pismi ministrstva in sindikata o pomenu sodelovanja v raziskavi. Podobno kot v drugih državah in v nasprotju s pričakovanji in protokoli mednarodnega centra je večina šol na sodelovanje pristala šele po večkratni individualni telefonski ali elektronski komunikaciji. Končni podatki o odzivnosti vzorca so v spodnji tabeli.

Preglednica 1: Odzivnost vzorca v raziskavi TALIS 2018

	Osnovne šole		Srednje šole	
	Sodelovali	Zavrnili	Sodelovali	Zavrnili
Vzorčenih šol	150 od 448		148	
Šola	136	14	122	26
Ravnateljev vprašalnik	119	17	103	19
Učiteljski vprašalnik	2094	196	2200	307
Skupaj učiteljev*	2290 od 7434		5507	
Po izračunu uteži				
Odzivnost šol	79,3 %		69,6 %	
Odzivnost učiteljev znotraj sodelujočih šol	91,5 %		87,7 %	
Odzivnost učiteljev v celoti	80,5 %		70,5 %	

*Skupno število učiteljev je statistična ocena velikosti populacije učiteljev tretjega triletja osnovne šole.

V Sloveniji se je na prošnjo za sodelovanje odzvalo 136 od 150 vzorčenih osnovnih in 122 od 148 obstoječih srednjih šol. V vseh je bilo vodstvo naprošeno, da imenuje šolskega koordinatorja, ki je pripravil podatke o učiteljih, jim predal dokumente za izvedbo zbiranja podatkov, jim pomagal in jih usmerjal pri delu.

Ravnatelji so bili naprošeni, da odgovorijo na svoj vprašalnik o vodenju šole. Na sodelujočih šolah je v raziskavi v celoti sodelovalo dovolj učiteljev, da so bili vsi njihovi podatki lahko vključeni v mednarodno bazo. Če bi jih na vprašalnike odgovorilo manj kot 70 %, bi bili izključeni vsi s te šole. Raziskovalni izziv je predstavljal odziv ravnateljev srednjih šol, ki je dosegel manj kot 70 % ali le 103 ravnatelje od 148. Ker je obenem relativno majhno število sodelujočih srednjih šol komaj preseglo zahtevano mednarodno mejo za vključitev v mednarodno bazo, smo morali opraviti dodatne neodvisne analize populacije ravnateljev srednjih šol, s katerimi smo potrdili, da zbrani podatki ravnateljev niso pristranski in jih lahko upoštevamo kot reprezentativne za slovensko povprečje. Ker je bilo pridobivanje šol za sodelovanje problematično tudi v drugih državah, še posebej nizka odzivnost ravnateljev, je mednarodni center spremenil pravilo o vključevanju podatkov šol v mednarodno bazo. V podatkovno zbirko TALIS 2018 so, drugače kot pri TALIS 2008 in 2013, vključeni podatki tudi iz šol, v katerih je vprašalnike izpolnilo le dovolj učiteljev, ne pa tudi ravnatelj. Do leta 2013 so šole brez izpolnjenega ravnateljevega vprašalnika veljale za nesodelujoče in v celoti niso bile vključene v končno podatkovno zbirko.

Izvedba na šolah

Raziskava je v šolah potekala hkrati v vseh državah, po enotnem urniku in v sodelovanju z mednarodnim koordinacijskim centrom v Hamburgu. Učitelji so na vprašalnike odgovarjali spomladi 2018, do jeseni 2018 je bila vzpostavljena mednarodna zbirka zbranih podatkov, do pomladi 2019 pa izračuni uteži in rezultatov za prvi sklop podatkov. Na treh letnih mednarodnih sestankih predstavnikov sodelujočih držav in sistemov smo uskladili delo nacionalnih centrov. Na prvem delovnem srečanju so bila dogovorjena pravila za pripravo in prilagajanje prevodov vprašalnikov ter postopke vzorčenja. Na drugem srečanju so bili opravljeni pregled vseh zbranih podatkov in potrditev podatkov posameznih držav za vključitev v mednarodno zbirko ter seznanitev s strukturo poročanja. Na tretjem srečanju so bili dogovorjeni postopki analiz podatkov in priprave poročil.

Mednarodni koordinacijski center je pripravil mednarodne vprašalnike na osnovi prejšnjih dveh raziskav TALIS z namenom ugotavljanja trendov in upoštevajoč posodobljena izhodišča raziskave, ki jih je pripravil OECD. Recenziral je nacionalne prevode in priredbe vprašalnikov v vseh državah. Z vprašanji je morala raziskava v vseh državah zbrati natanko enako vrsto podatkov, da so bili nato ti lahko pod istimi spremenljivkami vključeni v skupno podatkovno zbirko in tako omogočajo mednarodne primerjave. Zato je bila že zasnova vprašanj podvržena nekaterim kompromisom. Primer je vprašanje o doseženi stopnji izobrazbe, ki temelji na mednarodni klasifikaciji izobrazbe in študijskih programov ISCED iz leta 2011, vsaka država pa posamezne stopnje razlaga glede na svoj izobraževalni sistem in glede na s študijem doseženo izobrazbo učiteljev pred bolonjsko prenovo univerzitetnega študija in po njej. Tako sta v vprašanju v TALIS prejšnji znanstveni magisterij in univerzitetna izobrazba po štiriletnem študiju s sedanjo univerzitetno izobrazbo druge stopnje uvrščena v skupno kategorijo. Drug primer je struktura vodenja šol v vsaki državi, ki ne vsebuje povsod enako organiziranih vodstev z enakimi odgovornostmi. V Sloveniji poznamo svet šole in ravnatelja ter pomočnika, ne pa ločenega veččlanskega vodstva šole. Vse te in podobne podatke je zato treba razumeti in razlagati tako v kontekstu mednarodnih primerjav kot specifične nacionalne ureditve. Tako v primeru Slovenije v pričujočem poročilu govorimo o osnovnošolskih in srednješolskih učiteljih, čeprav so v mnogih drugih državah zajeti učitelji nižje in višje stopnje sekundarnega izobraževanja, ponekod obveznega, drugje ne.

Vprašalniki za ravnatelje in učitelje so bili v spletni obliki. Med vprašalniki za osnovno in srednjo šolo je bila razlika le v poimenovanjih šolajoče se populacije – učenci v osnovni šoli, dijaki v srednji šoli –, sicer pa so bila vprašanja enaka za obe skupini respondentov. Učitelji so za namen dostopa do vprašalnikov dobili svoje geslo v zaprti ovojnici, na vprašalnik pa so lahko odgovarjali v več korakih, s katerekoli naprave, povezane s svetovnim spletom. Odgovori so se neposredno shranjevali na zaščiteni mednarodni spletni strani, nacionalni center je lahko spremljal le odzivnost na vsaki šoli. V sodelovanju med nacionalnim centrom in šolskimi koordinatorji so bili učitelji spodbujeni k odgovarjanju, če se tega niso lotili sami v dogovorjenem času.

Po zaključenem odgovarjanju na vprašalnik so učitelji in ravnatelji svoje odgovore lahko pregledali in popravili, preden so se jih odločili dokončno poslati mednarodnemu centru. Šolski koordinatorji so bili naprošeni za zbiranje mnenj sodelujočih o tehničnih in vsebinskih zadregah pri sodelovanju v raziskavi. Razen nekaterih majhnih tehničnih ovir in nekaj nerazumevanja sistema zagotavljanja anonimnosti učitelji v Sloveniji z odgovarjanjem niso imeli težav.

Poročanje o rezultatih

Mednarodni center raziskave TALIS v Hamburgu je podatke prečistil tako, da so lahko iz vseh držav uvrščeni v enotno podatkovno zbirko. Izračunal je uteži, na podlagi katerih izračunane statistike predstavljajo dobro oceno nacionalnega stanja, ne pa samo vzorčene skupine oseb. Izračunal je tudi modelske lestvice stališč in kazalnikov, ki so bile kasneje uporabljene za izračune medsebojne povezanosti določenih dejavnikov. Vsi podatki so bili posredovani vodstveni projektni skupini TALIS v OECD, ki je pripravila strukturo in vsebino poročila. Mednarodni center TALIS v Hamburgu je pripravil še grafične prikaze in tabele z rezultati vseh držav, ki so bili podlaga in vir za mednarodno poročilo. Slednje je objavljeno na spletni strani OECD, skupaj s tabelami, prikazi in podatki. Poročilo v ospredje postavlja osrednjo ciljno populacijo, ISCED 2. Obe sekundarni populaciji sta v mednarodnem poročilu navajani le v stranskih omembah in predvideno je, da se bo o z njima povezanih rezultatih poročalo ločeno v naslednjih letih.

Nacionalno poročilo, ki je namenjeno vpogledu v poročila slovenskih učiteljev in ravnateljev ter njihovo razmerje do mednarodnih primerjav, temelji na mednarodnem poročilu, to je na interpretacijah statistik posameznih držav z ozirom na povprečje držav članic OECD. Za podatke, ki so bili zbrani v okviru osrednje raziskave na populaciji ISCED 2 ali v Sloveniji na ravni tretjega triletja osnovne šole, so bila izračunana tri mednarodna povprečja:

1. povprečje OECD: povprečje med povprečnimi rezultati v vsaki sodelujoči državi, ki je članica OECD, torej vsaka država k povprečju prispeva enako, ne glede na svojo velikost;
2. povprečje TALIS: povprečje med povprečnimi rezultati v vsaki sodelujoči državi v raziskavi TALIS, torej vsaka država k povprečju prispeva enako, ne glede na svojo velikost;
3. povprečje EU: povprečje med obteženimi povprečnimi rezultati v vsaki sodelujoči državi članici EU, kjer uteži odražajo število vseh učiteljev ali ravnateljev v državi, torej vsaka država prispeva k povprečju sorazmerno z velikostjo svoje učiteljske ali ravnateljske populacije.

Mednarodnim povprečjem so dodani nacionalni podatki za obe posamični populaciji, ki sta sodelovali v zbiranju podatkov o Sloveniji. Rezultati slovenskih srednješolskih učiteljev so v večji meri vključeni v poročanje kot v mednarodnem poročilu, saj so za Slovenijo enako pomembni kot rezultati osnovnošolske populacije.

Vseh podatkov in primerjav je zelo veliko. Izhodišče vsakega poglavja poročila so zbirke tabel z izračuni statistik. standardnih napak za vse sodelujoče države in treh omenjenih povprečij. V zbirke tabel so vključeni podatki za vse tri mednarodno zajete populacije. Mednarodne tabele so dostopne na mednarodni spletni strani raziskave, slovenske različice pa na nacionalni spletni strani. Slovenske različice zbirk tabel ne vsebujejo mednarodnih primerjav za populacijo ISCED 1, pri kateri Slovenija ni sodelovala, in tabel s tistimi trendi, za katere ni slovenskih podatkov (2013 do 2018). Kategorije in opisi statistik v tabelah povzemajo besedila iz vprašalnikov za učitelje in ravnatelje. V poročilu je ob vseh navedbah številčnih rezultatov kot njihov vir navedena ustrezna tabela. Ohranjena so mednarodna poimenovanja posameznih tabel, da lahko bralec ob branju poročila hkrati dostopa do mednarodnih in nacionalnih tabel v spletni obliki.

Nekatere interpretacije mednarodnih rezultatov upoštevajo njihov globalni pomen, sploh v povzetkih in v prvem uvodnem poglavju. Priporočila za spremembe politik in izboljšave temeljijo na preteklem raziskovanju izobraževanja po svetu, predvsem v okviru raziskav OECD, in na zbranih podatkih o vseh sodelujočih šolskih sistemih. Zato ne morejo odsevati nekaterih prizadevanj in strategij, ki jih že izvajajo posamezne države, pa se v raziskavi o njih ni poročalo ali se v podatkih njihove posledice še ne kažejo neposredno. Zato velja opozoriti, da tudi z primeru Slovenije nekatera splošna priporočila ne upoštevajo že sprejetih ukrepov ali nalog, ki se že izvajajo. Primer je nasvet, da bi lahko ukrep za preprečevanje nasilja prepoznali kot nacionalno prednostno nalogo. Za Slovenijo ni umesten, saj je tu zagotavljanje spodbudnega in varnega učnega okolja že nekaj let prednostna nacionalna naloga (http://www.mizs.gov.si/si/varno_in_spodbudno_ucno_okolje).

Osnovni rezultati so povprečni deleži učiteljev in ravnateljev, ki so v vsaki državi na postavljena vprašanja izbrali določene odgovore med ponujenimi možnostmi, ali nacionalna povprečja številskih odgovorov na druge vrste vprašanj, kot sta število delovnih ur ali odstotek časa učne ure, ki ga učitelji porabijo za neposredno učenje in poučevanje. Ti podatki so navedeni v mednarodnih tabelah in uporabljeni v grafičnih prikazih. Slovenske različice tabel so dosegljive na spletnih straneh raziskave: https://www.pei.si in http://talispei.splet.arnes.si.

Neposredni, hitri vpogled v slovenske rezultate omogočajo priloge A, B, C in D, ki prikazujejo vprašanja iz vprašalnikov z vpisanimi relativnimi frekvencami odgovorov slovenskih populacij.

Zahvala

Izvedba raziskave TALIS ne bi bila mogoča brez predanega sodelovanja šol, učiteljic, učiteljev, ravnateljic, ravnateljev, koordinatoric in koordinatorjev izpeljave na šolah, ki se jim zahvaljujemo za ves trud. Posebej se zahvaljujemo tudi drugim, ki so prispevali k nastanku poročila, mag. Karmen Svetlik za koordinacijo s šolami sodelovanje pri nacionalni izvedbi zbiranja podatkov in Francu Gosaku za sodelovanje pri pregledu vsebin za ravnatelje in prispevek o izračunu delovnih ur.

Opombe za bralca

1. V nadaljevanju besedila bomo zaradi lažjega branja vse sodelujoče enote imenovali sodelujoče države, čeprav so med njimi samostojni šolski sistemi znotraj nekaterih držav.
2. Na mednarodni ravni je sodelovalo največ držav v zbiranju podatkov o populaciji učiteljev in ravnateljev, ki poučujejo stopnjo ISCED 2, to je v Sloveniji tretje triletje osnovne šole. Zanje so izračunana povprečja med državami članicami OECD. Sodelujočih populacij srednješolskih učiteljev, ISCED 3, je mnogo manj in premalo, da bi lahko predstavljale povprečje držav OECD. Zato med podatki za srednješolsko raven ni izračunanega nobenega mednarodnega povprečja. Kjerkoli so navedene primerjave slovenskih rezultatov s povprečjem držav OECD, primerjava velja le za osnovnošolsko populacijo učiteljev tretjega triletja ali na splošno raven ISCED 2.
3. Vse razlike, ki jih navajamo, sledijo iz izračuna statistične značilnosti razlik med povprečjem držav OECD in podatki za Slovenijo ter med podatki za osnovnošolsko in podatki za srednješolsko populacijo v Sloveniji. Standardne napake, na katerih temelji izračun značilnosti, so pridobljene z izračuni, ki upoštevajo število sodelujočih držav, ki so prispevale k izračunu posameznega povprečja ter uteži in specifiko napak zaradi dvostopenjskega vzorčenja najprej šol in nato učiteljev znotraj šol in ne učiteljev neposredno iz celote učiteljske populacije v državi.
4. Zaradi preglednosti besedila ne navajamo številskih podatkov o posameznih državah v tako veliki meri, kot jih mednarodno poročilo. Bralce vabimo, da si samostojno ogledajo podatke o posameznih državah v tabelah, na katere jih bo usmerilo besedilo.
5. Iz istega razloga so v tem poročilu povzeta izhodišča, teoretične podlage in viri za zbiranje in interpretacijo zbranih podatkov TALIS. V celoti so predstavljeni v mednarodnem poročilu (TALIS OECD, 2019).
6. Vsi podatki, ki so objavljeni, izhajajo iz poročanja učiteljev in ravnateljev. V procesu čiščenja in vključevanja v mednarodno zbirko njihovi odgovori niso bili nikakor spremenjeni ali preračunani.
7. Mednarodna zbirka podatkov je javna in dostopna vsem, skupaj z navodili in s tehničnim poročilom. Čeprav podatki ne vsebujejo meritev znanja, pa morajo biti zaradi vzorčenja še vedno podvrženi posebnim postopkom, ki so uveljavljeni za analize podatkov mednarodnih primerjalnih raziskav. Omogoča jih računalniška aplikacija IDB Analyzer, ki je po brezplačni prijavi dostopna na spletni strani https://www.iea.nl/data. IDB Analyzer omogoči avtomatsko pripravo zapisa ukazov za analizo podatkov s programskim paketom SPSS, pripravi izpise rezultatov in statističnih napak ter preveri značilnosti razlik na uporabniku prijazen način z zaslonskimi seznami. Podatke je mogoče analizirati tudi s paketom R in z ustreznimi knjižnicami kod, ki upoštevajo naravo podatkov iz mednarodnih raziskav.
8. Precej obsežen vir podatkov o tej in drugih mednarodnih raziskavah ponuja spletišče ILSA GATEWAY: https://ilsa-gateway.org. Objavljeni so opisi metodologije in instrumentov, seznami izdanih člankov in znanstvene literature, ki temeljijo na podatkih mednarodnih raziskav.

Vir

TALIS, OECD (2019), TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en.

1. Pomen raziskave TALIS 2018 za izobraževalne sisteme in politike

V tem poglavju bomo predstavili okvir raziskave TALIS 2018 in skupne glavne ugotovitve, ki so pomembne za razvoj bodočih politik in so skupno sporočilo raziskave skupnosti sodelujočih držav. V raziskavi so se pokazale razlike med posameznimi šolskimi sistemi, zato so poleg skupnih sporočil za politike posameznih držav pomembni izsledki o vsaki sodelujoči populaciji učiteljev in ravnateljev, ki sledijo v primerjavah v sledečih poglavjih.

Kakor za vsako državo, je tudi za Slovenijo precej pomembno, da med skupnimi sporočili politični odločevalci in strokovnjaki za izobraževanje prepoznajo tista, ki opozarjajo na nujno pozornost tudi v naši državi in tista, ki potrjujejo, da v Sloveniji že izvajamo politike, ki zagotavljajo ali vodijo v odličnost izobraževalnega sistema.

1.1. Profesionalizem učiteljev in ravnateljev

Učitelji in ravnatelji šol so v središču vsakega izboljševanja kakovosti izobraževanja. Desetletja raziskovanja so pokazala, da so učitelji in ravnatelji šol tisti, ki najbolj pomembno prispevajo h kakovosti poučevanja in s tem vplivajo na učenje in dosežke učencev (Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018). Zato se izobraževalni sistemi trudijo: 1) pritegniti visoko sposobne kandidate v; 2) zagotoviti učiteljem kakovostno začetno izobraževanje in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje; 3) podpirati učitelje pri razvoju njihovih kompetenc in širiti dobre prakse ter 4) spodbujati zadovoljstvo z delom in s statusom poklica z namenom ohranjanja kakovostnih učiteljev in ravnateljev v poklicu (OECD, 2005).

Razprave o tem, kako privabiti in obdržati učitelje v poklicu, o izboljšanju njihovih delovnih pogojev in podpiranju kakovosti učenja in poučevanja, se vedno bolj prepletajo z razpravami o profesionalizmu učiteljev in ravnateljev. Pojem profesionalizma se pogosto zamenjuje s pojmom statusa poklica, zlasti z njegovim položajem v hierarhiji poklicev. Na primer, v številnih nacionalnih kontekstih se razume, da ima poučevanje nižji status in ugled v primerjavi z drugimi poklici, kot so medicina, pravo in inženiring, ki pa so enako pomembni za delovanje in razvijanje družbe (Guerriero, 2017).

Profesionalizem učiteljev pomeni, da se njihov poklic prepozna po edinstvenem sklopu znanja in spretnosti, ki ga zahteva, in da ga lahko izvajajo le tisti, ki so zanj dobro usposobljeni (Guerriero, 2017). Sestavlja ga niz značilnosti, ki ne urejajo le ciljev in dejavnosti določenega poklica, temveč tudi določajo, kaj je treba pričakovati od vseh posameznikov, ki poklicu pripadajo. Te značilnosti so osnova za status, priznavanje in odgovornost učiteljskega poklica.

Profesionalizem poučevanja je bil v veliki meri obravnavan v preteklih raziskavah (Ingersoll in Merrill, 2011; Price in Weatherby, 2018; Rowan, 1994) in v publikacijah OECD (OECD, 2017; 2018), pri čemer vsaka študija ponuja nekoliko različen koncept. V preteklih letih so razprave preučevale številne ključne značilnosti

učiteljev ali ravnateljev kot profesionalcev: 1) individualno in kolektivno obvladanje splošnih kompetenc; 2) razvoj in uporabo specifičnih kompetenc; 3) uporabo profesionalne presoje v vsakodnevnih okoliščinah; 4) avtonomijo pri sprejemanju odločitev; 5) kakovostno začetno in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje; 6) kolegialno delo z drugimi zaposlenimi; 7) delovanje učečih se skupnosti, društev, združenj …; 8) etične razsežnosti poklica, v luči javne službe in družbene odgovornosti, in 9) ugled in status poklica, ki v glavnem izhaja iz drugih značilnosti.

Zahteve za učitelje in ravnatelje šol so visoke in rastejo. Učitelji naj bi imeli poglobljeno in široko razumevanje predmeta, ki ga poučujejo, in učencev, ki jih poučujejo, poznali povezave med raziskovalno teorijo in prakso ter raziskovalne spretnosti, ki jim omogočajo, da se neprestano učijo in rastejo v svojem poklicu. Toda od učiteljev se danes vedno bolj pričakuje, da bodo zato, da zagotovijo celosten razvoj svojih učencev, izvajali še dodatne naloge, kot so podpora razvoju drugih spretnosti učencev, odzivanje na individualne razlike med njimi, sodelovanje z drugimi učitelji in starši. Zahteve za ravnatelje šol se tudi množijo. Ravnatelji naj ne bi le vodili in upravljali svoje šole, temveč tudi ustvarili pogoje, ki vodijo k boljšemu učenju in poučevanju, z razvojnimi načrti za izboljšanje dela šole, s spodbujanjem sodelovanja med učitelji ter z omogočanjem in vodenjem njihovega učinkovitega profesionalnega razvoja, z dajanjem povratne informacije učencem in staršem o napredku učencev in s svetovanjem glede prihodnosti ter s povezovanjem šole v mreže šol in z lokalno skupnostjo.

Za učinkovit profesionalni razvoj učiteljev in ravnateljev, ki se lahko odzovejo na te izzive in zahteve, je nujno, da države sistematično zbirajo empirične podatke o ključnih kazalnikih profesionalnosti učiteljev in ravnateljev v svojem izobraževalnem sistemu. Politične odločitve na podlagi empiričnih raziskovalnih podatkov so značilne za visoko uspešne izobraževalne sisteme. Tretja izvedba mednarodne raziskave o poučevanju in učenju, TALIS 2018, v 48 državah in šolskih sistemih, je učiteljem in ravnateljem ponudila priložnost, da prispevajo k analizi izobraževanja in razvoju politik. Mednarodna analiza zbranih podatkov omogoča državam, da se opredelijo do rešitev v drugih izobraževalnih sistemih, ki se soočajo s podobnimi izzivi, in se učijo iz drugih politik.

Raziskava TALIS učitelje razume kot tiste, ki v okviru svojih rednih nalog poučujejo razrede učencev v šoli. Ravnatelji so opredeljeni kot vodje šol. Učenje in poučevanje velja za temeljno in skupno poslanstvo šol in učiteljev. Čeprav so v primerjavi s širokimi razpravami o poklicu učitelja in ravnatelja opredelitve poklicev učitelja in ravnatelja v raziskavi TALIS zelo preproste, z velikim naborom meritev in lestvicami kazlnikov o učiteljih in ravnateljih, praksah in prepričanjih, usposabljanju, delovnih pogojih, TALIS lahko precej prispeva k razpravam o poučevanju kot poklicu (Guerriero, 2017; Ingersoll in Merrill, 2011) in pomaga prepoznati vzvode za povečanje profesionalizma učiteljev in ravnateljev po vsem svetu. V okviru raziskave TALIS na poučevanje gledamo kot na poklic, podprt s štirimi stebri:

1. kompetence, ki vključujejo splošno in posebno znanje, spretnosti in vrednote pa tudi standarde za vstop v poklic in razvoj posebnih kompetenc s pomočjo začetnega izobraževanja ter nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja,
2. status in položaj poklica, skupaj z etičnimi standardi, ki se jih pričakuje od zaposlenih, zadovoljstvo z delovnim mestom ter predpisi, ki se uporabljajo v izobraževanju, kot sta sistem nagrajevanja v primerjavi s profesionalnimi standardi in možnostmi za karierno napredovanje,
3. vzajemno učenje v profesionalnih učečih se skupnostih (npr. društva, združenja, zbornice), ki zagotavljajo priložnosti za sodelovanje in medsebojne povratne informacije za krepitev praks in kolektivne identitete poklica,

4. odgovornost in avtonomnost, ki sta zajeti s stopnjo avtonomije učiteljev in stopnjo vodenja ravnateljev šol pri vsakodnevnem delu, tako za sprejemanje odločitev kot za uporabo profesionalne presoje ter za obveščanje o razvoju politik na vseh ravneh sistema s ciljem krepitve profesionalizma.

Z uporabo podatkov raziskave TALIS 2018 je mogoče profesionalnost učiteljev in šol meriti s kazalniki, ki obsegajo subjektivna stališča (kot so samoučinkovitost na različnih področjih poučevanja, potrebe po profesionalnem razvoju, zadovoljstvo pri delu, ravni in viri stresa, ki jih občutijo zaposleni na delovnem mestu) in dejstva (kot so stopnja izobrazbe učiteljev, udeležba v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, vrsta pogodbe o zaposlitvi in stopnja odsotnosti z dela). Analize sicer ponujajo večjo globino in popolnejšo sliko učiteljev kot ravnateljev šol. To ni le zato, ker je bil v raziskavo zajet večji vzorec učiteljev, ampak tudi, ker je glavni namen TALIS, da se osredotoči na delovne pogoje učiteljev, učna okolja in prakse, ki lahko pomagajo pri učenju učencev.

Prvi del mednarodnega poročila o raziskavi TALIS 2018, Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev, in tudi pričujočega nacionalnega se osredotoča na prvi steber profesionalizma učiteljev in ravnateljev šol: kompetence. Vsak poklic določa poseben sklop kompetenc, po katerem se razlikuje od drugih in iz katerega zaposleni črpajo svojo legitimnost in ugled. Besedilo preučuje, koliko se je učenje in poučevanje spremenilo od leta 2008 preko 2013 do 2018, ko so bili izvedene tri zaporedne ponovitve raziskave TALIS, ki so proučevale značilnosti učiteljev in ravnateljev, učencev ter kulture in klime v šolah in razredih. Prikazuje, kako učitelji in ravnatelji napredujejo od začetnega izobraževanja preko nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, prilagajajo svoje prakse ter razvijajo kompetence, da bi učencem pomagali doseči spoznavne in socialne kompetence ter akademsko znanje, potrebno v današnjem spreminjajočem se svetu. Med drugim raziskuje povezave med vsebino in značilnostmi začetnega izobraževanjain dejavnostmi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter stališči posameznikov do pripravljenosti na delo, samoučinkovitosti in zadovoljstva pri delu. Analize pomagajo ugotoviti, v kolikšni meri kompetencei pomagajo učiteljem in ravnateljem pri delu, pa tudi, kako in na katerih področjih se lahko učitelji in ravnatelji šol še naprej razvijajo. Obravnava poglede učiteljev in ravnateljev na vprašanja šolskih virov in prednostna področja izboljšav ter njihova mnenja o tem, kako bi prednostno razporedili morebitne dodatne finančne vire. S tem učitelji in ravnatelji dobijo možnost razprave o teh vprašanjih, kar je pomemben prvi korak k večjemu vplivu in regulaciji izobraževalnega sistema.

Ker je ohranjanje in izboljšanje statusa poklica ključnega pomena za zaposlovanje in ohranjanje visoko usposobljenih učiteljev in ravnateljev v poklicu, se bo drugi del poročila, ki je načrtovan marca 2020, osredotočil na druge tri stebre profesionalizma učiteljev in ravnateljev, ki se nanašajo na ugled poklica: prostor za karierno napredovanje; delovanje v profesionalnih učečih se skupnostih; odgovornost in avtonomijo. Raziskan bo odnos učiteljev in ravnateljev do poklica na splošno in zlasti do njihovih delovnih mest. Analizirane bodo povezave med gospodarskimi značilnostmi in delovnimi pogoji učiteljev in ravnateljev, možnostmi za sodelovanje s kolegi, avtonomijo in vodstvenimi priložnostmi za krepitev vloge učiteljev in ravnateljev.

V tem, prvem, delu poročila 2. in 3. poglavje prikazujeta, kako učitelji in ravnatelji stalno prilagajajo svoje prakse spreminjajočim se razmeram in kako najbolje podpirajo učence v razvoju sodobnih spoznavnih in socialnih kompetenc. Zadnjih dve poglavji obravnavata, kako lahko začetno izobraževanje (poglavje 4) in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (poglavje 5) v najširšem smislu okrepita kompetence učiteljev in ravnateljev, da bodo zagotovili uspešno učenje in poučevanje.

1.2 TALIS 2018: rezultati in kazalniki politik

Kompetence so opredeljene kot nabor znanj, spretnosti, stališč, vrednot itd., ki jih zahteva poklic in so priznane s kvalifikacijo za poučevanje. Učitelji potrebujejo visoko strokovno ali univerzitetno izobraževanje iz predmeta, didaktike in vodenja razreda, kar običajno pridobijo v začetnem izobraževanju za učitelje in s sodelovanjem v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Njihove kompetence se kažejo v načrtovanju in izvajanju učnih praks v razredu in v drugih nalogah. Razvoj kompetenc torej poteka v različnih kariernih obdobjih učiteljev in ravnateljev šol (OECD, 2016c).

1.2.1. Privabljanje in ohranjanje kakovostnih učiteljev in ravnateljev

Cilj: izobraziti motivirane in učinkovite učitelje za delo pod ustreznimi delovnimi pogoji

Mnogi izobraževalni sistemi se srečujejo s problemom zrele populacije učiteljev, ki se poslavlja z delovnih mest, in hkrati s premajhnim številom novih učiteljev. Izziv je, kako ne le pritegniti in izbrati posameznike, ki izkazujejo izpolnjevanje pogojev in imajo kompetence, potrebne za učiteljski poklic, temveč tudi, kako na delovnih mestih ohraniti učitelje in ravnatelje, ki si želijo napredovati in so sposobni znanje širiti.

Vpogled v razloge posameznikov, da so postali učitelji, pomaga razumeti, zakaj je poučevanje privlačen poklic. Učitelji so sporočili, kako pomembni so bili nekateri dejavniki za njihovo izbiro poklica. Najpomembnejši razlogi so povezani z družbenim vidikom poklica. V državah OECD je v povprečju 90 % učiteljev zapisalo, da je bila priložnost, da vplivajo na razvoj otrok in tako prispevajo k družbi, zelo pomemben razlog za odločitev za poklic. Dva od treh učiteljev sta sporočila, da je bilo poučevanje prva izbira poklica. O razlogih, ki se nanašajo na ekonomske značilnosti in delovne pogoje poklica, so poročali redkeje, le približno 60 do 70 % jih je zapisalo, da so bili pomembni finančni vidik in delovni pogoji.

Deleži učiteljev, za katere so bili pomembni finančni vidik in delovni pogoji, so višji v državah, kjer so učitelji zelo cenjeni v družbi, njihov ekonomski status pa je boljši od drugih poklicev. Morda so v sistemih, kjer je poklic zelo cenjen, ekonomske značilnosti in delovni pogoji učiteljev res boljši. Vendar bi bilo lahko tudi res, da učiteljih v družbah, kjer njihov poklic ni spoštovan, bolj cenijo svoj prispevek k družbi kot finančno varnost. Podatki vsekakor kažejo, da lahko krepitev profesionalizma sproži uspešno zaporedje sprememb, od zvišanja profesionalnosti in boljših dosežkov učencev do povečanja družbene vrednosti poklica in finančnega vrednotenja dela, ki nato deluje kot magnet, ki pritegne v poklic naslednjo generacijo kakovostnih kandidatov.

Delovni pogoji so bistveni za privlačnost poklica in tudi za ohranjanje kakovostnih učiteljev (OECD, 2005). Učitelji so v poročilih zapisali, kako bi lahko izboljšali svoje delovne pogoje in s tem učenje in poučevanje učencev. Navedli so prednostna področja za izboljšanjein dodatno porabo finančnih virov, če bi se sredstva za izobraževanje povečala. Dve od štirih prednostnih nalog po izboru učiteljev sta povezani z večjim zaposlovanjem. V povprečju dve tretjini učiteljev držav OECD je predlagalo zmanjšanje velikosti razredov z zaposlitvijo več oseb in 55 % učiteljev bi podprlo zmanjšanje administrativne obremenitve učiteljev z zaposlitvijo več osebja, kar kaže, da si učitelji željo, da bi se lahko bolj osredotočili na bistvo svojega dela, učenja in poučevanja učencev. Pogledi ravnateljev se ujemajo z učiteljsko izbiro. Pomanjkanje dodatnega osebja in pomanjkanje učiteljev, ki so usposobljeni za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, med vsemi drugimi

navedenimi ovirami najbolj omejujeta kakovostno učenje in poučevanje v šolah in sta po poročanju ravnateljev prisotna v tretjini šol v državah OECD.

Izboljšanje plač učiteljev je pristalo visoko na prioritetnem seznamu dodatnega vlaganja v izobraževanje, vendar ne povsod. Čim nižje so zakonsko predpisane plače učiteljev v državi (izražene v paritetah kupne moči) ali nižje kot so od plač primerljivo izobraženih zaposlenih v drugih poklicih, več učiteljev podpira zvišanje plač. Regresijski rezultati kažejo, da se v številnih državah zdi zvišanje plač pomembnejše učiteljem, ki delajo v mestih, kjer so življenjski stroški običajno višji kot na podeželju, kot njihovim kolegom, ki delajo na podeželju. Ugotovitve raziskave TALIS tako kažejo razumljive vzorce prioritet, saj izgleda, da učitelji pri svojih prednostnih željah upoštevajo vrsto dejavnikov, tudi svoje relativne finančne potrebe glede na življenjski standard in primerjave z zaposlenimi v drugih okoljih in poklicih. Tudi v Sloveniji zvišanje plač ni najvišja prioriteta učiteljev, učitelji si bolj želijo izboljšanje drugih pogojev dela.

Kazalnik politike 1.1: graditi na visoki ravni zavezanosti poklicu in se vključiti v dialog in proces prerazporeditve virov v sodelovanju s stroko, da bi sčasoma izboljšali finančni vidik in delovne pogoje učiteljskega poklica

Visok odstotek učiteljev, ki je poklic izbral zaradi njegove družbene koristnosti, pomeni, da so učitelji zelo zavezani javni službi in cenijo socialni vidik svojega poklica.

Toda izobraževalni sistemi visoke zavzetosti učiteljev ne bi smeli vzeti za samoumevno in ne upoštevati pomembnosti ponujanja privlačnih finančnih rešitev in delovnih pogojev potencialnim kandidatom za vstop v poklic ter zaposlenim učiteljem. Uspešni izobraževalni sistemi so uspeli pritegniti kandidate, ki jih motivirajo tako družbena dobrobit poklica kot tudi privlačne plače in ustrezni delovni dogovori. Pomemben vidik poklica je tudi intelektualno nagrajevanje učiteljev s priložnostmi za visokokakovostno nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V Sloveniji si učitelji še posebej želijo izboljšave na tem področju.

Cilj: podpirati dinamično delovno silo

Družbeno-demografske značilnosti učiteljev in ravnateljev so ključne pri preučevanju najboljših politik za privabljanje in izbiranje kandidatov za vstop v poklic. Preglednica 1.1 kaže družbeno-demografske spremembe med učitelji in ravnatelji šol v vsaki sodelujoči državi in sistemu.

Proces staranja učiteljev je mogoče oceniti s številom učiteljev, ki se bodo v prihodnjih letih upokojili. Globalni trendi so precej mešani, vendar staranje populacije učiteljev zadeva več držav kot pomlajevanje populacije.

Učitelji so v povprečju stari približno 44 let, tako v državah OECD kot v vseh državah in sistemih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, od 36 let v Turčiji do 50 let v Gruziji. V Sloveniji so predmetni učitelji tretjega triletja v osnovni šoli stari v povprečju 46, srednješolski pa 48 let. Poleg tega je več kot tretjina učiteljev v Sloveniji in v državah OECD starejša od 50 let. Ker je v državah OECD povprečna pokojninska doba 64,3 let za moške in 63,7 let za ženske, bodo morali izobraževalni sistemi v naslednjih 15 letih nadomestiti z vsaj eno tretjino novih učiteljev (OECD, 2017, str. 93).

Preglednica 1.1: Demografski podatki o učiteljih in ravnateljih šol

	Odstotek učiteljic		Odstotek ravnateljic		Odstotek učiteljev, ki so stari 50 let in več		Odstotek ravnateljev, ki so stari 60 let in več		Leta delovnih izkušenj učiteljev (na mestu učitelja)		Leta delovnih izkušenj ravnateljev (na mestu ravnatelja)	
	3. poglavje		3. poglavje		3. poglavje		3. poglavje		3. poglavje		3. poglavje	
Alberta (Kanada)	63	▼	30	▼	20	▼	19		13	▼	13	
Anglija (VB)	64	▼	41		18	▼	6	▼	13	▼	6	▼
Avstralija*	62	▼	40		30	▼	19		15	▼	7	▼
Avstrija	70	▲	50		44	▲	30	▲	18	▲	8	▼
Belgija	69		44		22	▼	7	▼	15	▼	7	▼
- Flamska (Belgija)	70		40		22	▼	6	▼	16	▼	8	▼
Brazilija	69		77	▲	23	▼	10	▼	16	▼	8	▼
Buenos Aires (Ar.)	69		61	▲	36		6	▼	16	▼	8	▼
Češka	76	▲	52		37		20		18	▲	12	▲
Čile	65	▼	50		27	▼	20		14	▼	10	
Danska	60	▼	35	▼	33		18		15	▼	9	
Estonija	84	▲	57	▲	54		21		23	▲	14	▲
Finska	70	▲	46		35		10	▼	16	▼	12	▲
Francija	65	▼	41		27	▼	19		17		10	
Gruzija	83	▲	60	▲	53	▲	22		24	▲	11	
Hrvaška	78	▲	53		24	▼	18		15	▼	10	
Islandija	73	▲	60	▲	38	▲	18		15	▼	10	
Italija	78	▲	69	▲	48	▲	32	▲	18	▲	10	
Izrael	76	▲	50		27	▼	10	▼	16	▼	9	
Japonska	42	▼	7	▼	33		22		17		5	▼
Južnoafriška r.	60	▼	22	▼	32		6	▼	15	▼	8	▼
Kazahstan	76	▲	53		27	▼	5	▼	17		9	
Kolumbija	55	▼	37		34		33	▲	17		13	▲
Koreja	67		20	▼	34		44	▲	16	▼	3	▼
Latvija	89	▲	84	▲	51	▲	25		24	▲	14	▲
Litva	85	▲	57	▲	57	▲	29	▲	25	▲	16	▲
Madžarska	79	▲	63	▲	48	▲	11	▼	21	▲	10	
Malta	70		46		12	▼	8	▼	13	▼	7	▼
Mehika	57	▼	35	▼	25	▼	21		15	▼	10	
Nizozemska	53	▼	38	▼	32		29		16	▼	12	▲
Norveška	64	▼	54		30	▼	16		15	▼	8	▼
Nova Zelandija	65	▼	54		35		14		16	▼	8	
Portugalska	74	▲	43		47		23		23	▲	11	
Romunija	73	▲	61	▲	26	▼	9	▼	17		8	▼
Rusija	85	▲	69	▲	42		15		21	▲	11	
Šanghaj (Kitajska)	74	▲	45		15	▼	5	▼	17		10	
Savdska Arabija	52	▼	51	▲	5	▼	0	▼	13	▼	8	▼
Singapur	64	▼	47		12	▼	5	▼	12	▼	9	
Slovaška	82	▲	66	▲	33		24		18	▲	10	
Slovenija	79	▲	63	▲	39	▲	20		20	▲	10	
Španija	62	▼	49		36	▲	9	▼	17		7	▼
Švedska	66	▼	69	▲	36		24		16	▼	9	
Turčija	56	▼	7	▼	6	▼	7	▼	11	▼	7	▼
Vietnam	66	▼	29	▼	13	▼	6	▼	16	▼	10	
ZDA	66	▼	48		31		17		15	▼	9	
Zdr. arabski emirati	62	▼	51		13	▼	11	▼	13	▼	10	
Povprečje OECD-31	68		47		34		20		17		10	

Vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BIN.SCH.GENDER, Tabela BIN.SCH.GENDER_P, Tabela CON.DESC.AGE, Tabela CON.DESC.AGE_P, Tabela CMUL.NO.EXP and Tabela CMUL.NO.EXP_P.

*Sodelovanje ravnateljev je bilo prenizko za izračune, zato niso vključeni v izračun povprečja OECD.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

V povprečju so ravnatelji 8 let starejši od učiteljev, v Sloveniji so v osnovni šoli stari v povprečju 52 let in v srednji šoli 53 let. Oblikovalci politik se bodo torej soočili tudi z izzivom zagotavljanja števila ravnateljev, torej priprave nove generacije ravnateljev v naslednjem desetletju, kar zaradi vse zahtevnejšega dela ravnateljev ne bo lahko.

Podatki kažejo, da je v državah OECD povprečno 68 % učiteljic, učiteljice pa predstavljajo več kot polovico učiteljev v vseh sodelujočih državah in sistemih, z izjemo Japonske. Učitelji so se pogosteje pozneje odločili za poklic kot učiteljice in pogosteje so poučevanje izbrale osebe, ki bolj cenijo, da je družinske odgovornosti mogoče uravnotežiti s poklicnim življenjem.

47 % je ravnateljic, kar je 21 odstotnih točk manj v primerjavi z 68 % učiteljic in kaže neravnovesje med spoloma na vodstvenih položajih ter v možnosti za karierno napredovanje od poučevanja do vodenja.

V Sloveniji imamo več učiteljic (79 %) in mnogo več ravnateljic (63 %), kot sta ustrezni povprečji držav OECD (zaporedoma 68 % in 47 %). Imamo tudi več starejših učiteljev, kot je povprečje OECD (39 % proti 34 %) in učitelji imajo v povprečju tudi več let delovnih izkušenj, kot je povprečje držav OECD (20 let proti 17 let). Ugotovitve in sklepanje o problematiki staranja učiteljske populacije zato veljajo tudi za našo državo.

Kazalnik politike 1.2: sprejetje ukrepov za pripravo novih učiteljev in ravnateljev na zaposlitev

Izobraževalni sistemi, ki opažajo staranje populacije učiteljev ali ravnateljev, se bodo z največjimi problemi soočili v naslednjih 10 do 15 letih, zato bo nujno skrbno načrtovanje kadrovskih potreb glede na dinamiko populacije učencev.

Izobraževalni sistemi bodo prav tako potrebovali skrbno oblikovanje načrtov za privabljanje in izobraževanje velike množice novih učiteljev in ravnateljev, da bi jih čim uspešneje zadržali v poklicu.

Kazalnik politike 1.3: oblikovanje učinkovitih vzpodbud za privabljanje učiteljic in učiteljev, ravnateljic in ravnateljev v poklic

Zaposlitvene vzpodbude bi morale učitelje in ravnatelje prikazati kot ključne za razvoj družbe ter prihodnjih generacij in ne bi smele molčati o finančnih vidikih ter delovnih pogojih; morale bi izpostaviti prednosti, kot so intelektualna izpolnitev in možnost prispevanja k družbenemu razvoju, možnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, varnost zaposlitve ter možnost usklajevanja osebnega in poklicnega življenja.

Bolje bi bilo treba raziskati in razumeti dejavnike, ki so podlaga za različno napredovanje učiteljev in učiteljic na ravnateljska mesta. Obenem je treba pokazati, da lahko moški dosežejo profesionalno rast kot učitelji in ženske kot ravnateljice šol.

1.2.2. Podpiranje učiteljev začetnikov

Cilj: zagotoviti učiteljem začetnikom ustrezne delovne pogoje in podporo

Ker je vpliv učiteljev na učenje učencev velik, je učinkovitost učiteljev začetnikov pomembno vprašanje. Učinkovit izobraževalni sistem zahteva, da vsi učitelji, vključno z novimi, zagotovijo kakovostno izobraževanje

učencem (Jensen in drugi, 2012). Učitelji, ki vstopajo v poklic, potrebujejo za svojo takojšnjo uspešnost sistemsko podporo. Čeprav so učitelji začetniki dobro izobraženi in večinoma prihajajo v poklic neposredno po študiju, jim lahko dodatne podporne dejavnosti in strukture v začetnih letih poučevanja pomagajo pri spopadanju z izzivi, s katerimi se soočajo v razredu, pa tudi pri ohranjanju njihove motivacije. Oboje je ključno, da bi bili kompetentni in učinkoviti ter da bi ostali v poklicu (OECD, 2019).

Izsledki TALIS 2018 kažejo, da učitelji v začetku kariere pogosteje delajo v zahtevnejših šolah, ki imajo višje koncentracije učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov in učencev z migrantskim ozadjem. V povprečju v državah OECD 22 % učiteljev začetnikov poroča še, da bi radi šli poučevat v drugo šolo, če bi bilo to mogoče. Poleg tega se mladi učitelji počutijo manj samozavestne pri poučevanju, zlasti pri vodenju razreda in uporabi širokega nabora učinkovitih praks poučevanja. To je lahko povezano s časom, ki ga imajo na voljo za načrtovanje pouka in poučevanje svojih razredov. Učitelji začetniki delajo namreč enako ur na teden kot učitelji z več kot petimi leti delovnih izkušenj, kar velja za povprečje vseh držav OECD.

Kljub empiričnim dokazom, da je udeležba učiteljev pri uvajanju in mentorstvu koristna za učenje učencev (Glazerman in drugi, 2010; Helms-Lorenz, Slof in van de Grift, 2013; Rockoff, 2008), te dejavnosti v sodelujočih državah niso običajne. V državah OECD povprečno 58 % učiteljev poroča, da ni sodelovalo pri nobeni formalni ali neformalni dejavnosti uvajanja na svoji trenutni šoli (Preglednica 1.2), v Sloveniji v osnovni šoli sicer malo manj, tj. 48 %.

Ta delež je na ravni OECD nekoliko nižji za učitelje začetnike (51 %) in višji za izkušene učitelje (60 %). Čeprav ravnatelji v državah OECD menijo, da je mentorstvo za delo učiteljev pomembno, je v povprečju v državah OECD le 22 % učiteljem začetnikom dodeljen mentor, v slovenskih osnovnih šolah pa podobno kot v italijanskih sploh najmanj med vsemi drugimi državami, le 5 %.

Preglednica 1.2 c dveh delih predstavlja izobraževanje in usposabljanje učiteljev in ravnateljev šol s ključnimi kazalniki njihove formalne izobrazbe.

V Sloveniji so bile temeljne vsebine vključene v študij pri več učiteljih in manj ravnateljev ni bilo izobraženih za svojo vlogo, kot je povprečje držav OECD. Več učiteljev je bilo deležnih uvajanja, kot je povprečje držav OECD. Učitelji in ravnatelji so v rahlo večjih deležih sodelovali v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kot povprečno njihovi kolegi v vseh državah OECD. Vendar pa izstopa podatek, da ima v Sloveniji zelo majhen in skoraj najmanjši delež učiteljev med vsemi državami pri delu na šoli svojega mentorja.

Preglednica 1.2: Začetno ter nadajnje izobraževanje in usposabljanje, 1. del

	% učiteljev, katerih začetno izobraževanje je vključevalo vsebino, pedagogiko in prakso njihovih predmetov		% ravnateljev, katerih začetno izobraževanje ni vključevalo vsebin s področja upravljanja ali usposabljanja za ravnatelje		% ravnateljev, katerih začetno izobraževanje ni vključevalo vsebin s področja pedagoškega vodenja	
	4. poglavje		4. poglavje		4. poglavje	
Alberta (Kanada)	80		32		29	
Anglija (VB)	86	▲	23	▲	38	▲
Avstralija*	82	▲	31	▲	30	▲
Avstrija	87	▲	/		/	
Belgija	80		10		17	
- Flamska (Belgija)	86	▲	17		24	
Bolgarija	90	▲	14		29	▲
Brazilija	83	▲	13		17	
Buenos Aires (Ar.)	82		21	▲	34	▲
Češka	62	▼	5	▼	37	▲
Čile	84	▲	14		12	▼
Danska	88	▲	26	▲	11	▼
Estonija	81	▲	4	▼	8	▼
Finska	87	▲	0	▼	17	
Francija	66	▼	3	▼	/	
Gruzija	81	▲	5	▼	3	▼
Hrvaška	84	▲	58	▲	48	▲
Islandija	65	▼	25	▲	16	
Italija	64	▼	13		34	▲
Izrael	79		11		31	▲
Japonska	82	▲	2	▼	5	▼
Južnoafriška r.	81		10		6	▼
Kazahstan	85	▲	8	▼	18	
Kolumbija	84	▲	15		12	
Koreja	90	▲	1	▼	2	▼
Latvija	85	▲	11		7	▼
Litva	82	▲	36	▲	33	▲
Madžarska	86	▲	5	▼	3	▼
Malta	82	▲	17		7	▼
Mehika	80		13		10	▼
Nizozemska	88	▲	5	▼	12	
Norveška	75	▼	15		14	
Nova Zelandija	89	▲	18		21	
Portugalska	75	▼	13		23	
Romunija	91	▲	2	▼	9	▼
Rusija	90	▲	4	▼	11	▼
Šanghaj (Kitajska)	89	▲	1	▼	1	▼
Savdska Arabija	72	▼	22	▲	18	
Singapur	89	▲	5	▼	3	▼
Slovaška	77	▼	5	▼	16	
Slovenija	83	▲	7	▼	7	▼
Španija	48	▼	15		26	▲
Švedska	85	▲	6	▼	19	
Turčija	76	▼	32	▲	23	
Vietnam	99	▲	0	▼	0	▼
ZDA	84	▲	13		4	▼
Zdr. arabski emira	85	▲	6	▼	4	▼
Povprečje OECD-3	79		13		17	

Vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM_v2, Tabela BMUL.UND.TRAIN_P, Tabela BMUL.TCEXP.INDUC_CS, Tabela BMUL.TCEXP.MENTOR, Tabela BIN.SCH.PD_TYPE in Tabela BMUL.NO.PD_ACT_P.

*Sodelovanje ravnateljev je bilo prenizko za izračune, zato niso vključeni v izračun povprečja OECD.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Preglednica 1.2: Začetno ter nadajnje izobraževanje in usposabljanje, 2. del

	% učiteljev, ki niso sodelovali v formalnem ali neformalnem uvajanju na trenutni šoli		% učiteljev začetnikov, ki imajo mentorja na trenutni šoli		% učiteljev, ki so sodelovali v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v 12 mesecih pred raziskavo		% ravnateljev, ki so sodelovali v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v 12 mesecih pred raziskavo	
	4. poglavje		4. poglavje		5. poglavje		5. poglavje	
Alberta (Kanada)	55		25		99	▲	99	
Anglija (VB)	23	▼	37	▲	97	▲	99	
Avstralija*	28	▼	37	▲	99	▲	100	▲
Avstrija	77	▲	11	▼	99	▲	100	
Belgija	57		25		94		99	
- Flamska (Belgija)	52	▼	40	▲	97	▲	100	▲
Bolgarija	62	▲	18		96	▲	100	▲
Brazilija	61		33	▲	87	▼	94	▼
Buenos Aires (Ar.)	76	▲	6	▼	92	▼	99	
Češka	43	▼	26		97	▲	100	▲
Čile	66	▲	7	▼	87	▼	99	
Danska	63	▲	15	▼	92	▼	98	
Estonija	69	▲	17	▼	98	▲	100	▲
Finska	43	▼	10	▼	93	▼	99	
Francija	83	▲	17	▼	83	▼	94	▼
Gruzija	85	▲	15	▼	94		99	
Hrvaška	45	▼	13	▼	98	▲	100	▲
Islandija	66	▲	18		96		98	
Italija	75	▲	5	▼	93	▼	100	▲
Izrael	59		47	▲	96	▲	99	
Japonska	81	▲	40	▲	89	▼	99	
Južnoafriška r.	31	▼	50	▲	91	▼	96	
Kazahstan	33	▼	59	▲	98	▲	100	▲
Kolumbija	46	▼	22		91	▼	96	
Koreja	74	▲	16	▼	98	▲	99	
Latvija	56	▼	16	▼	99	▲	100	▲
Litva	79	▲	9	▼	99	▲	100	▲
Madžarska	70	▲	27	▲	95		100	▲
Malta	50	▼	23		91	▼	100	▲
Mehika	60		17	▼	89	▼	99	
Nizozemska	35	▼	41	▲	98	▲	100	▲
Norveška	65	▲	18	▼	94		99	
Nova Zelandija	26	▼	56	▲	98	▲	100	▲
Portugalska	60	▲	14	▼	88	▼	98	
Romunija	63	▲	22		89	▼	97	
Rusija	65	▲	27	▲	98	▲	100	▲
Šanghaj (Kitajska)	50	▼	67	▲	99	▲	100	▲
Savdska Arabija	63	▲	19		86	▼	95	
Singapur	15	▼	54	▲	98	▲	100	▲
Slovaška	40	▼	22		92	▼	99	
Slovenija	48	▼	5	▼	98	▲	100	▲
Španija	74	▲	10	▼	92	▼	100	▲
Švedska	70	▲	17	▼	95		100	▲
Turčija	76	▲	15	▼	94		96	
Vietnam	55		30	▲	96	▲	100	▲
ZDA	39	▼	39	▲	98	▲	100	▲
Zdr. arabski emira	32	▼	43	▲	98	▲	99	
Povprečje OECD-3	58		22		94		99	

Vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM_v2, Tabela BMUL.UND.TRAIN_P, Tabela BMUL.TCEXP.INDUC_CS, Tabela BMUL.TCEXP.MENTOR, Tabela BIN.SCH.PD_TYPE in Tabela BMUL.NO.PD_ACT_P.

*Sodelovanje ravnateljev je bilo prenizko za izračune, zato niso vključeni v izračun povprečja OECD.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Kazalnik politike 2.1: pregled vzvodov zaposlovanja in podpore učiteljem začetnikom

Pregledati bi bilo treba sisteme, po katerih so učitelji začetniki razporejeni v šole, tako, da bi jim v prvih zaposlitvah dodelili manj zahtevna delovna okolja.

Glede na podatke v državah, ki kažejo razlike med izkušenimi in učitelji začetniki, bi lahko bilo učinkovito, če bi ustvarili dodatne spodbude za plače, ki bi jih pripisali zaposlitvam v šolah, kjer zaradi značilnosti vpisane populacije učencev poučevanje predstavlja večji izziv, da bi spodbudili želje po teh mestih med izkušenimi učitelji in zmanjšali potrebo po kritju teh mest z začetniki. Cilj bi bil spremeniti stališča in poučevanje v takšnih šolah razumeti kot prestižno obdobje na poklicni poti učitelja ter ga ustrezno priznati v finančnem smislu in ne kot nujno prvo preizkušnjo. V Sloveniji razlike med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji niso velike, deloma tudi zato, ker je začetnikov relativno malo. To pa ne pomeni, da pozornost do problema začetne obremenjenosti učiteljev ni potrebna tudi v naši državi.

Kazalnik politike 2.2: oblikovanje učinkovitih uvajalnih in mentorskih dejavnosti

Uvajalne in mentorske dejavnosti bi morale biti zasnovane tako, da bi pomagale učiteljem začetnikom, da se prilagodijo delovnemu okolju in se seznanijo s konkretnimi razmerami na delovnih mestih. Ključni element uvajanja učiteljev začetnikov bi bil, da bi jim ravnatelji lahko zmanjšali učno obremenitev in jim omogočili uravnoteženje delovnega časa med pripravo učnih ur ter dejanskim poučevanjem. Obetaven pristop bi lahko bil zaporedno povečevanje učne obremenitve v prvih letih v poklicu skladno s pridobivanjem izkušenj.

Pomembno bi bilo, da sta obseg in intenzivnost uvajanja prilagojena značilnostim šole in učencev. Uvajanje lahko vključuje priložnosti za timsko poučevanje, saj tako spodbuja večje sodelovanje med učitelji in pomaga učiteljem začetnikom, da se učijo od izkušenih kolegov, zlasti ker so slednji bolj seznanjeni s posebnostmi šole. Uvajanja je v Sloveniji po podatkih raziskave TALIS malo, mentorstvo je redko, malo je učiteljev, ki so mentorji in malo je učiteljev, ki bi imeli mentorje. Področje je zato v Sloveniji potrebno posebne pozornosti.

Kazalnik politike 2.3: dejavna vloga ravnatelja pri razvoju in spodbujanju priložnosti za uvajanje in mentorstvo

Ravnatelji šol naj bi pozvali učitelje, da dejavno sodelujejo pri uvajanju in mentorstvu. Mogoče bi bilo dodeliti določeno število ur dela za uvajanje ali mentorstvo v tedenskem ali mesečnem urniku učiteljev. Ravnatelji bi lahko opredelili, kateri učitelji so najprimernejši za mentorje učiteljem začetnikom in ali jih je treba izbrati na podlagi predmeta, ki ga poučujejo, let izkušenj na šoli ali izkušenj v poklicu. Izobraževalni sistemi bi lahko načrtovali in vzpostavili karierne poti, s katerimi bi vabili učitelje, da postanejo mentorji, s spodbudami, povezanimi z izboljšanjem njihovega plačila. Vse naštete ideje so namenjene tudi Sloveniji, ki se je pokazala kot država z nizko prisotnostjo mentorstva.

1.2.3. Podpiranje profesionalnega razvoja učiteljev in ravnateljev skozi celotno karierno pot

Cilj: zagotoviti kakovostno začetno izobraževanje učiteljev

Za spodbujanje vseživljenjskega pridobivanja kompetenc učiteljev ter ravnateljev je nujno, da izobraževalni sistemi zagotavljajo ustrezno izobraževanje in usposabljanje ter olajšajo dostop do le-tega.

Podatki raziskave TALIS vsebujejo nabor kazalnikov za opis vrste in vsebine izobraževanja in usposabljanja, ki so ga bili deležni učitelji ali ravnatelji šol, preden so se zaposlili. Tipična stopnja izobrazbe, ki jo imajo učitelji, se po državah nekoliko razlikuje. V državah OECD ima povprečno 50 % učiteljev visoko univerzitetno izobrazbo. Manjši delež učiteljev (44 %) je dosegel vsaj magisterij ali enakovredno stopnjo. Pri nas je v srednji šoli zaposlenih 7 % učiteljev, ki so dosegli višjo strokovno izobrazbo, kamor šteje tudi prejšnja višješolska in pedagoški študij na akademijah, 10 % jih ima visokošolsko izobrazbo po študijskih programih prve stopnje, 81 % jih ima visokošolsko izobrazbo po študijskih programih druge stopnje, kamor šteje tudi prejšnji univerzitetni študij in magisterij znanosti, in 3 % doktorat. Med predmetnimi učitelji v osnovni šoli je zaposlenih 23 % z dokončano višjo šolo ali prejšnjo doseženo izobrazbo po izobraževanju in usposabljanju na pedagoških akademijah, 7 % jih ima univerzitetno izobrazbo 1. stopnje in 70 % jih ima univerzitetno izobrazbo 2. stopnje. Po formalni izobrazbi učitelji v Sloveniji ne izstopajo iz množice drugih držav.

V državah z razpoložljivimi podatki je večina učiteljev zaključila redno sočasno (namesto zaporedno) izobraževanje ali usposabljanje za učitelje, ki vsebuje študij predmeta in pedagoško izobrazbo hkrati. V nekaterih sistemih velik delež učiteljev ni dokončal začetnega izobraževanja in usposabljanja za učitelje ali pa je dokončal le programe prilagojenega ali specializiranega izobraževanja ali usposabljanja. Še posebej v državah, kjer se soočajo s problemom pomanjkanja učiteljev, oblikovalci politik omogočijo alternativni vstop v poučevanje, da pridobijo več kandidatov.

Kazalnik politike 3.1: ponujanje alternativnih poti za vstop v poklic ob ohranjanju kakovostnega izobraževanja in usposabljanja

Zaradi pomanjkanja učiteljev in možnosti množičnih upokojitvenih valov v nekaterih državah izobraževalni sistemi čedalje bolj iščejo načine za pridobivanje kandidatov za opravljanja poklica. Pri tem morajo vzpostaviti mehanizme, da bodo vsi učitelji začeli svojo kariero s kakovostnim izobraževanjem in usposabljanjem. Ti mehanizmi so lahko stroge akreditacijske ustanove, ki spremljajo izobraževanje in usposabljanje učiteljev, ocene uspešnosti učiteljev, vzpostavitev profesionalnih standardov, ki natančno opredeljujejo pogoje za vstop v izobraževanje in uspsabljanje ter pogoje ob nastopu službe.

Cilj: povezati začetno izobraževanje učiteljev z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem

Ključni sestavni del profesionalizma učiteljev in ravnateljev šol je njihovo sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Guerriero, 2017). Od učiteljev in ravnateljev se pričakuje vseživljenjsko učenje, z različnimi potrebami po izobraževanju in usposabljanju na karierni poti. Izobraževalni sistemi morajo natančno opredeliti te potrebe ter učiteljem in ravnateljem zagotoviti dostop do ustreznega izobraževanja in usposabljanja.

Izsledki TALIS kažejo, da je učiteljevo začetno izobraževanje in usposabljanje v času zaposlitve z določenega področja povezano z višjo zaznano lastno učinkovitostjo na tem področju in večjo naklonjenostjo uporabi ustreznih praks poučevanja.

Po vseh državah OECD skoraj vsi učitelji poročajo, da je njihovo začetnoizobraževanje in usposabljanje vključevalo predmetne vsebine, didaktiko in prakso v razredu v primeru nekaterih ali vseh predmetov, ki jih poučujejo, tudi v Sloveniji (Preglednica 1.2).

Podobno so izobraževanje in usposabljanje za krepitev kompetenc predmetnega področja ter pedagoških kompetenc najpogostejše aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili učitelji. Drugi elementi, ki so pogosto vključeni v začetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev ter nadaljnje izobraževanje in usposabljanje , so osredotočeni na vedenje učencev in vodenje razreda (72 % učiteljev je imelo takšno vsebino v začetnem izobraževanju in usposabljanju in 50 % tekom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v državah OECD, v Sloveniji 93 % v začetnem izobraževanju), poučevanje medpredmetnih spretnosti (65 % v začetnem izobraževanju in 48 % tekom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja) ter uporabo IKT za poučevanje (56 % v povprečju v državah OECD in 53 % v Sloveniji v začetnem izobraževanju in okoli 60 % tekom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, tudi v Sloveniji) (Preglednica 1.3) Nasprotno pa so spretnosti poučevanja v večkulturnih ali večjezičnih okoljih redkeje vključene v začetno izobraževanje (35 % učiteljev v državah OECD) in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (22 %), tudi v Sloveniji.

Ravnatelji šol so po ugotovitvah raziskave TALIS v povprečju dosegli višjo stopnjo izobrazbe kot učitelji, manj pa jih je zaključilo program, ki bi jih pripravil na vlogo vodje šole. Čeprav ima v povprečju v državah OECD kar 63 % ravnateljev šol dokončan drugostopenjski, tj. magistrski ali enakovreden študij, jih je le 54 % dokončalo program za vodenje šole ali za ravnatelje, preden so prevzeli svoj položaj. Nasprotno pa so v 12 mesecih pred raziskavo v državah OECD skoraj vsi sodelovali v vsaj eni aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. V Sloveniji so vsi ravnatelji sodelovali v aktivnostih izobraževanja in usposabljanja, med njimi pa se je 60 % osnovnošolskih in 56 % srednješolskih za vlogo ravnatelje izobrazilo, preden so prevzeli položaj ravnatelja.

Ravnatelji so sodelovali v različnejših aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kot učitelji. To lahko kaže, da svoje morebitno pomanjkanje začetnega izobraževanja in usposabjanja za kompetence vodenja nadomestijo z intenzivnejšo udeležbo aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Kazalnik politike 3.2: izgradnja mostu med vsebinami začetnega izobraževanja učiteljev in aktivnostmi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Države in šolski sistemi morajo zagotoviti, da so učni načrti začetnega izobraževanja in nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja dosledni, dobro povezani in komplementarni. Dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja morajo upoštevati kompetence, ki so jih učitelji in vodje šol pridobili v okviru začetnega izobraževanja in usposabljanja, ter graditi na njih.

Kazalnik politike 3.3: spodbujanje formalnega izobraževanje in usposabljanja ravnateljev

Za izboljšanje profesionalnosti ravnateljev je veliko prostora. Ustvariti bi bilo treba formalne programe, ki bi jim pomagali razvijati vodstvene kompetence za učinkovito sodelovanje v številnih praksah, povezanih z uspešnostjo šole: razvijanje in zavzemanje za skupno vizijo, izmenjava praks, vodenje zaposlenih v smeri šolskih razvojnih ciljev, izboljšanje učenja in poučevanja, razvoj organizacijskih zmogljivosti in uvajanje sprememb (Darling-Hammond in drugi, 2007). Rezultati raziskave TALIS kažejo, da ravnatelji svoje kompetence najpogosteje nadgradijo s sodelovanjem v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Izobraževalni sistemi bi lahko bodočim ravnateljem ponudili več možnosti za razvoj vodstvenih kompetenc. To bi bilo mogoče storiti s pomočjo posebnih modulov izobraževanja in usposabljanja, ki bi jih bodoči ravnatelji morali zaključiti pred imenovanjem na vodstveni položaj. V Sloveniji so ravnatelji relativno dobro izobraženi, preden nastopijo svojo vlogo. O njihovih potrebah po novih znanjih bi lahko sklepali iz poročil, ki so navedena kasneje v poročilu. Med njimi izstopa potreba po večjem obsegu izobraževanja in usposabljanju za pedagoško vodenje.

Kazalnik politike 3.4: razvijanje mentorstva za ravnatelje šol

Izobraževalni sistemi bi lahko ravnateljem zagotovili tudi druge ustrezne priložnosti za izobraževanje in usposabljanje, na primer z ustvarjanjem profesionalnih mrež ravnateljev, kjer so izkušenejši ravnatelji mentorji tistim, ki so novoimenovani, vsi pa se lahko učijo drug od drugega in izmenjujejo dobre prakse v korist reševanja skupnih izzivov.

Cilj: zagotavljanje kakovostnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Če pogledamo podatke raziskave TALIS 2018, je jasno, da je sodelovanje v profesionalnem razvoju učiteljev in ravnateljev skoraj univerzalno, kar je velik dosežek za profesionalizacijo njihovih delovnih mest. V povprečju je v državah OECD v 12 mesecih pred raziskavo 94 % učiteljev in skoraj 100 % ravnateljev sodelovalo v vsaj eni aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Učitelji so v 12 mesecih pred raziskavo obiskovali približno štiri različne aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Najbolj obiskana aktivnost so klasični tečaji ali seminarji (76 % učiteljev po vseh državah OECD) in branje strokovne literature (72 %). Vendar pa le 44 % učiteljev sodeluje pri vzajemnem učenju in mreženju. Raziskave so pokazale, da je tradicionalno usposabljanje v obliki tečajev ali seminarjev lahko učinkovito, vendar tudi, da imajo v šolsko okolje vgrajene aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, kot je sodelovalno poučevanje, večji vpliv na prakse poučevanja, obenem pa lahko znatno zmanjšajo stroške.

Učitelji so na splošno zadovoljni z aktivnostmi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v zadnjih 12 mesecih, saj je v državah OECD v povprečju 81 % učiteljev poročalo, da je to vplivalo na njihovo delo. Rezultati regresije kažejo, da so učitelji, ki poročajo o pozitivnem učinku, zadovoljnejši z delom in/ali se čutijo učinkovitejše kot učitelji, ki poročajo drugače.

Učitelji so bili pozvani, naj opišejo značilnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so ga šteli za učinkovitega. Opisi učinkovitih aktivnosti se po poročanju učiteljev lahko neposredno prevedejo v priporočila za spremembe politik načrtovanja nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Učinkovite aktivnosti

nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja izhajajo iz vsebine poučevanega predmeta in učnega načrta ter iz sodelovalnih pristopov k poučevanju in vključevanja aktivnega učenja v pouk.

Kazalnik politike 3.5: spodbujanje šolskega, sodelovalnega in aktivnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki odgovori na lokalne potrebe in je prilagojen značilnostim šole

Oblikovanje in izvajanje učinkovitega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja bi lahko bilo usklajeno s pobudami lokalne skupnosti. Tak pristop bi namreč zagotavljal, da se poudarek nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja odziva na lokalno opredeljene potrebe in upošteva kontekst šole ter je zato relevantnejši za vsakodnevno delo udeležencev.

Mnenje OECD je, da bi bilo vse značilnosti učinkovitih aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so jih omenili učitelji, mogoče izpolniti, če se le-te izvajajo v šoli. Glede na razmeroma nizek odstotek učiteljev, ki sodelujejo v takšnih aktivnostih znotraj šol, se zdi, da je to področje, ki ga je mogoče precej izboljšati.

Cilj: odpraviti ovire za udeležbo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Visoka udeležba v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ne izključuje ovir za sodelovanje. Po državah OECD je v povprečju približno polovica učiteljev (53 %) in ravnateljev (48 %) poročala, da udeležbo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja omejuje urnik. Naslednji najpomembnejši oviri, o katerih so poročali učitelji in v manjšem obsegu ravnatelji, so stroški udeležbe in pomanjkanje spodbud za sodelovanje v teh aktivnostih. Sodelovanje učiteljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je podprto predvsem z mehanizmi, kot so zmanjšanje pedagoških obveznosti v rednem delovnem času za udeležbo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, gradivo, potrebno za aktivnost, in povračilo stroškov udeležbe.

Kazalnik politike 3.6: ustvarjanje spodbud za sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Udeležba v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja potrebuje več priznanja, saj je bistveni element dela učiteljev in ravnateljev, pa tudi odskočna deska za njihov profesionalni in karierni razvoj.

Idealno bi bilo, da bi na novo pridobljene kompetence učitelje in ravnatelje vodile k prevzemanju več odgovornosti v šoli in da bi bili priznani kot profesionalci in viri podpore za druge učitelje. Pridobitev kompetenc s sodelovanjem v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja bi se lahko upoštevala tudi pri zaposlovanju ali dodeljevanju šolskih nalog učiteljem ali ravnateljem, odvisno od izobraževalnega sistema.

Kazalnik politike 3.7: financiranje udeležbe v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za določeno število dni na leto bi lahko bilo obvezno in v celoti subvencionirano s strani vlad ali ustanov, zadolženih za lokalne ali nacionalne človeške vire. Druga možnost je, da se sredstva dodelijo šolam in jih vodstva vlagajo v aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev in ravnateljev. Na ta način bi imeli ravnatelji šol vodilno vlogo pri upravljanju človeških virov ter pri profesionalnem in kariernem razvoju učiteljev.

1.2.4. Spodbujanje kakovostnega učenja in in poučevanja za vsakega učenca

Da bi preučili kompetence učiteljev, je raziskava TALIS razvila bogat sklop dopolnilnih kazalnikov, katerih cilj je izmeriti, kaj učitelji počnejo v svojih razredih: kako razporedijo čas učne ure na različne dejavnosti, kako pogosto uporabljajo učinkovite učne prakse in kako uspešni se čutijo za izvedbo nekaterih praks in dosego določenih ciljev.

Cilj: optimiziranje razporeditve časa učiteljev in ravnateljev v podporo kakovostemu učenju in poučevanju

Pomemben predpogoj za izvajanje kakovostnih praks poučevanja je kar največ časa v razredu za njihovo izvajanje. Po državah OECD učitelji porabijo v povprečju 78 % časa učne ure za dejansko poučevanje in učenje (to je 47 minut v 60-minutni uri), 13 % časa za doseganje reda v razredu (7 minut v 60-minutni uri) in 9 % časa za administracijo (6 minut). Poročali so, da je učinkovitost učiteljev pomembna za porabo časa učne ure, saj rezultati raziskave TALIS kažejo, da učitelji, ki menijo, da so učinkovitejši v vodenju razreda, za doseganje reda v razredu v učni uri porabijo manj časa.

Na splošno so v tipičnem tednu učitelji leta 2018 poučevali več ur kot v letu 2013 (v približno polovici držav z razpoložljivimi podatki). Hkrati se je zmanjšalo število ur, ki so jih učitelji porabili za načrtovanje in pripravo na pouk. Bolj skrbi trend, da od leta 2008 pada čas, porabljen za dejansko učenje in poučevanje v učni uri, ki je opažen v približno polovici držav, tudi v Sloveniji.

Kakovost poučevanja učiteljev je odvisna tudi od časa, ki ga ravnatelj porabi v podporo učenju in poučevanju na šoli. Ugotovitve raziskave TALIS kažejo, da so ravnatelji šol omejeni v svojem času za izražanje podpore. V povprečju v državah OECD ravnatelji porabijo 16 % svojega delovnega časa za dejavnosti in sestanke, povezane s kurikulom in poučevanjem (npr. za razvojno načrtovanje, poučevanje, opazovanje pouka, mentoriranje, načrtovanje in organiziranje aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ali preverjanje in ocenjevanje). Naloga je tretja na seznamu po povprečni porabi ravnateljevega časa, za administrativnimi nalogami in sestanki (30 % delovnega časa ravnateljev) ter vodstvenimi nalogami in sestanki (21 % časa). Najpogostejša ovira za kakovostni pouk je po poročanju ravnateljev v sodelujočih državah ravno pomanjkanje časa ali neprimerna razporeditev časa za njihovo podporo učenju in poučevanju.

Vendar pa so ravnatelji pripravljeni pomagati učiteljem, saj poročajo o velikem zanimanju za izboljšanje organizacije dela in prakse učiteljev na šoli, pri čemer jih je več kot 70 % obiskovalo izobraževanje in usposabljanje za pedagoško vodenje. Precejšnji deleži ravnateljev poročajo o veliki potrebi po izobraževanju in usposabljanju za krepitev sodelovanja med učitelji (26 % ravnateljev v državah OECD) in iz uporabe podatkov za izboljšanje kakovosti dela šole (24 %).

Kazalnik politike 4.1: uravnavanje porabe časa učiteljev in ravnateljev

Učinkovite pedagoške prakse zahtevajo čas in v togem sistemu ur pouka učitelji preprosto ne morejo preizkusiti novih praks, da bi izboljšali kakovost svojega dela. Oblikovalci politik in druge zainteresirane strani v izobraževalnem sistemu lahko ob podatkih o porabi časa sodelujejo pri kritičnem razmisleku, kako bi zmanjšali količino časa, porabljenega za administrativne naloge in za neučinkovito učenje, ali kako naj omogočijo nekaj fleksibilnih ur za aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Izobraževalni sistemi bi morali najti način za zmanjšanje količine časa, ki ga ravnatelji porabijo za administrativne naloge, da bi lahko več časa namenili vodenju učenja in poučevanja.

Kazalnik politike 4.2: vzpostavitev jasnih profesionalnih standardov za vodenje učenja in poučevanja

Vzpostavitev jasnih profesionalnih standardov lahko ravnatelje usmerja v aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki jih potrebujejo za vodenje šol, ter jih spodbuja, da prerazporedijo svoj čas in ga preusmerijo k podpori učenju in poučevanju ter izvedbi kurikula.

Kazalnik politike 4.3: izboljšanje pedagoškega vodenja in zaposlovanje ravnateljev iz vrst učiteljev

Ena od možnosti je, da ravnatelji šol nekaj časa za naloge, povezane s kurikulom ter učenjem in poučevanjem, distribuirajo med zainteresirane učitelje, tiste, ki si želijo karierno napredovanje na vodstvene položaje.

Cilj: spodbujanje uresničevanja učinkovitih učnih praks za razvoj novejših kompetenc pri učencih

V državah OECD in vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, v povprečju več kot 80 % učiteljev verjame v svojo sposobnost poučevanja in vodenja razreda, več kot 30 % učiteljev pa poroča o težavah pri motiviranju učencev za učenje, zlasti ko učenec kaže nizko zanimanje za šolsko delo.

Dve tretjini učiteljev v državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, je sporočilo, da pogosto izvajajo prakse, ki se navezujejo na vodenje razreda in razlage s pojasnjevanjem snovi. Prakse, ki med učenci vzpodbujajo višje miselne procese, to so tiste, ki zahtevajo, da učenci uporabljajo znanje za reševanje problemov, so manj razširjene, pogoste so le med polovico učiteljev iz držav OECD. To je škoda, saj študije kažejo, da so pozitivno povezane z učenjem in dosežki učencev (Echazarra in drugi, 2016; Le Donné, Fraser in Bousquet, 2016) in lahko vzpodbujajo učence, da jih zanima učenje za večjo globino znanja, kot so kritično razmišljanje, reševanje problemov in odločanje.

Podatki raziskave TALIS kažejo, da učitelji, ki poučujejo manjše razrede in razrede, v katerih je delež akademsko nadarjenih učencev večji ali delež nizko uspešnih manjši, porabijo več časa za dejansko učenje in poučevanje, prakse za vzpodbujanje višjih miselnih procesov izberejo pogosteje in so v splošnem samozavestnejši pri poučevanju. Vzpodbujanje in razvijanje višjih miselnih procesov je razmeroma zahtevno, zato je v primerih, ko je več časa za dejansko učenje in poučevanje, več možnosti za izvajanje teh praks.

Kazalnik politike 4.4: izobraževanje in usposabljanje učiteljev za uresničevanje učinkovitih učnih praks

Če bi programi in/ali aktivnosti začetnega ter nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja izpostavili učinkovite učne prakse, bi pri učiteljih spodbudili uporabo učnih pristopov za vzpodbujanje višjih miselnih procesov v razredih. Če bi lahko učitelji preizkusili te prakse v eksperimentalnem okolju, bi lažje usvojili kompetence za njihovo uporabo pri pouku. Učitelj mora biti usposobljen za uresničevanje teh praks, se zavedati njihovega pomena, počutiti se mora sposobnega za njihovo izvajanje in znati izkoristiti pogoje za dejansko izvedbo.

Kazalnik politike 4.5: organiziranje pouka v majhnih skupinah za uresničevanje učinkovitih praks

Ker podatki raziskave TALIS kažejo, da učitelji večinoma pogosteje uporabljajo učinkovitejše prakse za vzpodbujanje višjih miselnih procesov, če pouk poteka v manjših skupinah učencev v razredu (v Sloveniji sicer v povprečju v večjih), se zdi, da ima prednost poučevanje v manjših skupinah, kar morajo podpreti in omogočiti ravnatelji in učitelji na šolah. Ker zaradi finančnih vidikov verjetno ni mogoče doseči zmanjšanja razredov, bo potrebno poiskati druge ustvarjalne rešitve. Ena od možnosti je dodaten kompetenten učitelj v razredu ali kakšne druge vrste pomoči, da lahko učitelj doseže večjo individualizacijo pouka.

Ravnatelji bi lahko človeške vire na šoli usmerjali v delo na prožnejši način, da bi učiteljem omogočili delo z manjšimi skupinami učencev. Dodatna prednost takega pristopa bi bili lahko novi načini sodelovanja učiteljev v timih in z drugimi zaposlenimi strokovnjaki na šoli ter presoja vpliva takega poučevanja na dosežke učencev.

Cilj: spodbujanje odprtosti za inovacije in učinkovito uporabo informacijskih in komunikacijskih tehnologij pri učenju in poučevanju

Izobraževalne inovacije po že pridobljenih izkušnjah v raziskovanju izboljšajo učne dosežke in kakovost izobraževanja, povečajo pravičnost pri dostopu do izobraževanja in njegovo učinkovitost, zmanjšajo stroške in omogočijo prilagajanje izobraževanja sodobnim potrebam družb. V povprečju v državah OECD od 70 % do 80 % učiteljev in več kot 80 % ravnateljev meni, da so njihovi kolegi in šole odprti za spremembe in sposobni sprejeti in izvajati inovativne prakse. Stališče je manj pogosto med učitelji začetniki in mlajšimi učitelji kot med izkušenimi učitelji in tudi manj pogosto v evropskih državah kot v drugih delih sveta. Slovenski učitelji celo v večji meri, kot je povprečje v državah OECD, poročajo o odprtosti do inovacij, še posebej znajo prepoznati potrebe po spremembah, malo manj pa jih zares izvesti.

Del inovacij je uporaba IKT (informacijskih in komunikacijskih tehnologij) v razredih in šolah. Preglednica 1.3 kaže uporabo IKT za poučevanje in potrebe po teh znanjih. Uporaba IKT se viša, v letu 2018 je v državah OECD v povprečju več kot polovica učiteljev od učencev pri pouku pogosto ali vedno pričakovala uporabo IKT za projekte ali delo v razredu. Hkrati se je v mnogih državah povečala udeležba učiteljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja iz spretnosti IKT za poučevanje. Povečanje uporabe IKT v šolah ni presenetljivo, saj se IKT vse več uporablja v vsakdanjem življenju, nove generacije učiteljev pa so tudi bolje seznanjene s temi tehnologijami.

Podatki raziskave TALIS proti pričakovanjem kažejo, da je na voljo bolj malo začetnega izobraževanja, usposabljanja in podpore za učitelje, ki bi jim omogočilo izvajanje inovativnih praks z IKT pri pouku. V državah OECD je bilo v povprečju le 56 % učiteljev deležnih izobraževanja in usposabljanja za uporabo IKT v okviru začetnega izobraževanja ali nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in le 43 % učiteljev je bilo dobro ali zelo dobro pripravljenih nanjo, ko so zaključili začetno izobraževanje in usposabljanje. Čeprav skoraj vsi učitelji sodelujejo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v povprečju v sodelujočih državah le dve tretjini učiteljev poročata, da so bile aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so najbolj vplivale na njihovo delo, osredotočene na inovacije. Približno 18 % učiteljev v državah OECD še vedno izraža veliko potrebo po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju na področju IKT kompetenc za poučevanje. Četrtina ravnateljev obenem poroča o pomanjkanju in nezadostnosti digitalne tehnologije za pouk. Oboje učitelje resno omejuje pri uporabi IKT.

Preglednica 1.3: IKT za poučevanje, 1. del

	% učiteljev, katerih začetno izobraževanje je vključevalo uporabo IKT		% učiteljev, ki se čutijo dobro ali zelo dobro pripravljene na uporabo IKT pri poučevanju		% učiteljev, katerih dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so vključevale uporabo IKT	
	4. poglavje		4. poglavje		5. poglavje	
Alberta (Kanada)	71	▲	42		56	
Anglija (VB)	75	▲	51	▲	40	▼
Avstralija*	65	▲	39	▼	67	▲
Avstrija	40	▼	20	▼	46	▼
Belgija	51	▼	28	▼	40	▼
- Flamska (Belgija)	56		34	▼	45	▼
Bolgarija	58		50	▲	63	▲
Brazilija	64	▲	64	▲	52	▼
Buenos Aires (Ar.)	53	▼	50	▲	61	
Češka	45	▼	28	▼	41	▼
Čile	77	▲	67	▲	51	▼
Danska	47	▼	40	▼	47	▼
Estonija	54		30	▼	74	▲
Finska	56		21	▼	74	▲
Francija	51	▼	29	▼	50	▼
Gruzija	45	▼	47	▲	67	▲
Hrvaška	47	▼	36	▼	73	▲
Islandija	46	▼	26	▼	63	
Italija	52	▼	36	▼	68	▲
Izrael	58		47	▲	69	▲
Japonska	60	▲	28	▼	53	▼
Južnoafriška r.	62	▲	54	▲	53	▼
Kazahstan	75	▲	69	▲	90	▲
Kolumbija	75	▲	59	▲	78	▲
Koreja	59	▲	48	▲	61	
Latvija	55		48	▲	77	▲
Litva	45	▼	57	▲	69	▲
Madžarska	51	▼	66	▲	69	▲
Malta	70	▲	49	▲	48	▼
Mehika	77	▲	80	▲	64	▲
Nizozemska	49	▼	29	▼	61	
Norveška	46	▼	36	▼	58	
Nova Zelandija	59		34	▼	73	▲
Portugalska	47	▼	40	▼	47	▼
Romunija	70	▲	70	▲	52	▼
Rusija	69	▲	72	▲	75	▲
Šanghaj (Kitajska)	79	▲	63	▲	77	▲
Savdska Arabija	73	▲	72	▲	76	▲
Singapur	88	▲	60	▲	75	▲
Slovaška	62	▲	45		60	
Slovenija	53	▼	67	▲	59	
Španija	38	▼	36	▼	68	▲
Švedska	37	▼	37	▼	67	▲
Turčija	74	▲	71	▲	61	
Vietnam	97	▲	80	▲	93	▲
ZDA	63	▲	45		60	
Zdr. arabski emirati	86	▲	86	▲	85	▲
Povprečje OECD-31	56		43		60	

Vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM, Tabela BMUL.QUAL.ITE_PREP, Tabela BMUL.TCEXP.PD_CONTENT, Tabela BMUL.NO.PD_NEED, Tabela BMUL.NO.TC_PRACT in Tabela BMUL.NO.SCH_RES.

*Sodelovanje ravnateljev je bilo prenizko za izračune, zato niso vključeni v izračun povprečja OECD.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Preglednica 1.3: IKT za poučevanje, 2. del

	% učiteljev, ki izražajo visoko potrebo po dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja o uporabi IKT za poučevanje		% učiteljev, ki pogosto ali vedno pričakujejo uporabo IKT od učencev za projekte in pri pouku		% ravnateljev, ki so poročali o pomanjkanju ali neustreznosti IKT za poučevanje na šoli	
	5. poglavje		2. poglavje		3. poglavje	
Alberta (Kanada)	8	▼	66	▲	12	▼
Anglija (VB)	5	▼	41	▼	15	▼
Avstralija*	11	▼	78	▲	12	▼
Avstrija	15	▼	33	▼	18	▼
Belgija	18		29	▼	29	
- Flamska (Belgija)	9	▼	38	▼	16	▼
Bolgarija	23	▲	44	▼	26	
Brazilija	27	▲	42	▼	59	▲
Buenos Aires (Ar.)	20		64	▲	39	▲
Češka	13	▼	35	▼	24	
Čile	17		63	▲	13	▼
Danska	11	▼	90	▲	13	▼
Estonija	19		46	▼	12	▼
Finska	19		51		20	
Francija	23	▲	36	▼	30	
Gruzija	33	▲	53		29	
Hrvaška	26	▲	46	▼	25	
Islandija	21	▲	54		5	▼
Italija	17		47	▼	31	
Izrael	29	▲	52		40	▲
Japonska	39	▲	18	▼	34	▲
Južnoafriška r.	32	▲	38	▼	65	▲
Kazahstan	30	▲	66	▲	45	▲
Kolumbija	34	▲	71	▲	64	▲
Koreja	21	▲	30	▼	24	
Latvija	23	▲	48	▼	41	▲
Litva	24	▲	62	▲	30	
Madžarska	20	▲	48	▼	36	▲
Malta	14	▼	48	▼	6	▼
Mehika	16		69	▲	44	▲
Nizozemska	16		51		16	▼
Norveška	22	▲	/	n	11	▼
Nova Zelandija	14	▼	80	▲	18	
Portugalska	12	▼	57	▲	55	▲
Romunija	21	▲	56	▲	50	▲
Rusija	15	▼	69	▲	32	
Šanghaj (Kitajska)	30	▲	24	▼	10	▼
Savdska Arabija	28	▲	49	▼	61	▲
Singapur	14	▼	43	▼	2	▼
Slovaška	17		47	▼	25	
Slovenija	8	▼	37	▼	4	▼
Španija	15		51		21	
Švedska	22	▲	63	▲	10	▼
Turčija	7	▼	67	▲	22	
Vietnam	55	▲	43	▼	82	▲
ZDA	10	▼	60	▲	19	
Zdr. arabski emirati	10	▼	77	▲	31	▲
Povprečje OECD-31	18		53		25	

Vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM, Tabela BMUL.QUAL.ITE_PREP, Tabela BMUL.TCEXP.PD_CONTENT, Tabela BMUL.NO.PD_NEED, Tabela BMUL.NO.TC_PRACT in Tabela BMUL.NO.SCH_RES.

*Sodelovanje ravnateljev je bilo prenizko za izračune, zato niso vključeni v izračun povprečja OECD.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Uporaba IKT je bila vključena v začetno izobraževanje polovice slovenskih učiteljev in dve tretjini se jih čuti dobro pripravljene na delo z IKT, precej več, kot je povprečje držav OECD. Obenem imajo slovenski učitelji manj potreb po izobraževanju in usposabljanju s področja IKT. Čeprav po poročanju ravnateljev med vsemi državami tudi najmanj čutijo pomanjkanje IKT na šolah, učitelji IKT mnogo manj uporabljajo pri pouku, skoraj pol manj, kot je povprečje držav OECD.

Kazalnik politike 4.6: izgradnja in podpora učečim se skupnostim za širjenje inovativnih praks

Raziskave kažejo pozitivne učinke učečih se skupnosti (Kools in Stoll, 2016; Vieluf in drugi, 2012), saj slednje zagotavljajo povratne informacije učiteljem, prispevajo k postopnim spremembam ter ugodno vplivajo na kakovost učenja in poučevanja ter dosežke učencev (Bolam in drugi, 2005; Louis in Marks, 1998).

Ravnatelji šol poročajo o višjih stopnjah odprtosti do inovacij kot učitelji, zato so prvi, ki naj bi spodbujali učitelje k uporabi novih zamisli. Pripomorejo lahko k naklonjenosti do inovacij med učitelji, ne le tako, da jih spodbujajo k hitremu prevzemu novih idej, ampak tudi pri skupnem delu z njimi v učečih se skupnostih, kjer lahko prepoznavajo potrebe po spremembah in zagotavljajo neposredno pomoč učiteljem pri spreminjanju njihovega dela.

Kazalnik politike 4.7: oblikovanje podpore za vključitev IKT v poučevanje in širjenje dobrih praks

Izobraževanje in usposabljanje s področja uporabe IKT bi moralo preiti iz pridobivanja tehnoloških kompetenc v iskanje načinov, kako se lahko tehnologija najbolje uporabi za poučevanje določenega predmeta. Premisliti je potrebno, kako lahko tehnologija izboljša učenje in krepi vlogo učitelja, da bo bolje poučeval. Izgraditi je potrebno celoten nabor kompetenc učiteljev za uporabo tehnologije pri poučevanju.

Obseg IKT kompetenc je lahko precej širok, od obvladovanja spletnih iskalnikov, uporabe socialnih omrežij, učenja programiranja (pisanja kode) do ustvarjanja multimedijskih platform. Ko bodo imeli učitelji vse več znanja, bodo radovednejši in bolj motivirani za raziskovanje novih področij uporabe tehnologije pri svojem delu. Izobraževalni sistemi bi jim morali priti naproti z raznoliko in prilagodljivo ponudbo izobraževanj in usposabljanj s področja IKT.

Cilj: usposobiti učitelje in ravnatelje za soočanje s potrebami raznolikih razredov in šol

Rezultati raziskave TALIS kažejo, da so učna okolja etnično, kulturno in socio-ekonomsko raznolika, v njih so prisotni tudi učenci s posebnimi potrebami.

Raziskava TALIS 2018 je namenila posebno pozornost vsaki posamezni izkazani različnosti med učenci. Vse bolj globalno gospodarstvo, povečane migracije in množice beguncev v zadnjih letih so povečali raznolikost šolskih okolij tudi v državah, ki je v preteklosti niso izkusile v veliki meri. Zagotavljanje visokokakovostnega učenja in poučevanja v takšnem šolskem okolju je posebno prednostno področje mnogih državnih politik. V državah OECD je leta 2018 v povprečju 17 do 31 % učiteljev poučevalo v šolah z zaznavnimi deleži učencev beguncev, učencev, katerih materni jezik se je razlikoval od jezika pouka, ali učencev z migrantskim ozadjem.

Vendar pa ni veliko učiteljev usposobljenih za poučevanje v kulturno raznolikih razredih. Le dobra tretjina jih je navedla, da je bila vsebina poučevanja v večkulturnih in večjezičnih okoljih vključena v njihovo začetno

izobraževanje in usposabljanje, le dobra petina učiteljev pa je potrdila, da je bila ta vsebina vključena v aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so jih bili deležni v zadnjih 12 mesecih. Učitelji, ki so že poučevali učence iz različnih kultur, se pri poučevanju niso počutili zelo samozavestni pri zadovoljevanju njihovih specifičnih potreb. Le četrtina učiteljev je potrdila, da jih je njihovo začetno izobraževanje in usposabljanje dobro ali zelo dobro pripravilo na poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju. V času zaključka raziskave se v državah OECD v povprečju tretjina učiteljev še vedno ni počutila sposobna spopadati se z izzivi večkulturnega razreda učencev in 15 % vseh učiteljev je navedlo, da zelo potrebujejo dodatno izobraževanje in usposabljanje s področja poučevanja v večkulturnem ali večjezičnem okolju. Čeprav velik delež učiteljev poroča o visoki ravni lastne učinkovitosti pri spodbujanju pozitivnih odnosov in sodelovanja med učenci iz različnih okolij, se manj učiteljev počuti sposobnih prilagoditi svoje poučevanje kulturni raznolikosti učencev. Podatki raziskave TALIS kažejo, da učitelji, ki so bili tekom začetnega izobraževanja in usposabljanja ter nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja izobraženi o poučevanju v večkulturnih in večjezičnih okoljih, poročajo o višjih stopnjah samoučinkovitosti pri poučevanju v večkulturnem in večjezičnem okolju. Preglednica 1.4, v dveh delih, predstavlja podatke o poučevanju v večkulturnih in večjezičnih okoljih ter razvoj in potrebe po teh znanjih.

Trikrat manj slovenskih učiteljev od povprečja držav OECD je bilo v času začetnega izobraževanja in usposabljanja deležnih vsebin s področja poučevanja v večkulturnem ali večjezičnem okolju. Malo manj se jih je s tega področja izobraževalo in usposabljalo v okviru profesionalnega razvoja in pričakovano manj, kot je povprečje držav OECD, jih je sposobnih odgovoriti na izzive pouka v razredu z učenci iz raznolikih okolij. Vsekakor je to področje, kjer so potrebne večje izboljšave v izobraževanju učiteljev v celoti.

Nekatere države se ne srečujejo z izzivi večkulturnega okolja, vse pa so soočene z vključevanjem učencev s posebnimi potrebami v redna učna okolja. V povprečju v državah OECD 31 % učiteljev dela v šolah, na katere je vpisanih vsaj 10 % učencev s posebnimi potrebami, v vsaj sedmih izobraževalnih sistemih pa več kot polovica. Čeprav so bile v povprečju v državah OECD v izobraževanje in usposabljanje skoraj dveh tretjin učiteljev vključene tudi vsebine poučevanja v mešanih okoljih, se je v povprečju le 44 % učiteljev po zaključku usposabljanja čutilo za to dovolj pripravljene. In čeprav je 43 % učiteljev sodelovalo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s področja poučevanja učencev s posebnimi potrebami, čuti veliko potrebo po izobraževanju in usposabljanju s področja poučevanja teh učencev (največjo potrebo med potrebami po dodatnih izobraževanjih in usposabljanjih) najvišji odstotek učiteljev (22 %). Problem vidijo tudi ravnatelji: v državah OECD je povprečno skoraj tretjina ravnateljev ugotovila, da zagotavljanje kakovostnega pouka v njihovi šoli ovira pomanjkanje učiteljev, ki bi bili usposobljeni za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, kar ta pojav uvršča med najpogostejše ovire za kakovostno delo šole.

Preglednica 1.5, v dveh delih, kaže poučevanje učencev s posebnimi potrebami in potrebe po izobraževanjih in usposabljanjih. V Sloveniji več učiteljev (31 %) od povprečja držav OECD (27 %) uči v razredih, v katerih je vsaj 10 % otrok s posebnimi potrebami. Ob tem jih je imel manjši delež priložnost izobraževanja in usposabljanja za poučevanje različno sposobnih učencev (46 %) kot v povprečju OECD (62 %). Vendar se jih večji delež čuti pripravljene na to (pri nas 57 %, povprečje OECD je 44 %) in tudi priložnost izobraževanja in usposabljanja za poučevanje otrok s posebnimi potrebami v času začetnega izobraževanja in usposabljanja je imel večji delež učiteljev v Sloveniji (54 %) kot v povprečju OECD (43 %).

Preglednica 1.4: Poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju, 1. del

	% učiteljev, ki učijo v razredih z več kot 10 % učenci, katerih materni jezik je različen od jezika pouka		% učiteljev, katerih začetno izobraževanje je vključevalo vsebine o poučevanju v večkulturnem ali večjezičnem okolju		% učiteljev, ki se čutijo dobro ali zelo dobro pripravljene na poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju	
	3. poglavje		4. poglavje		4. poglavje	
Alberta (Kanada)	45	▲	63	▲	38	▲
Anglija (VB)	27	▲	68	▲	43	▲
Avstralija	27	▲	59	▲	27	
Avstrija	42	▲	31	▼	15	▼
Belgija	35	▲	31	▼	16	▼
- Flamska (Belgija,	39	▲	34		17	▼
Bolgarija	40	▲	27	▼	26	
Brazilija	4	▼	42	▲	44	▲
Buenos Aires (Ar.)	9	▼	35		34	▲
Češka	3	▼	16	▼	10	▼
Čile	5	▼	42	▲	37	▲
Danska	21		37		26	
Estonija	13	▼	28	▼	16	▼
Finska	15		29	▼	14	▼
Francija	16		12	▼	8	▼
Gruzija	9	▼	30	▼	33	▲
Hrvaška	8	▼	25	▼	20	▼
Islandija	24	▲	27	▼	13	
Italija	17		26	▼	19	▼
Izrael	17		34		33	▲
Japonska	2	▼	27	▼	11	▼
Južnoafriška r.	62	▲	75	▲	67	▲
Kazahstan	33	▲	48	▲	43	▲
Kolumbija	5	▼	47	▲	30	▲
Koreja	4	▼	29	▼	24	
Latvija	23		33		32	▲
Litva	6	▼	23	▼	35	▲
Madžarska	2	▼	19	▼	28	
Malta	29	▲	38	▲	23	▼
Mehika	4	▼	27	▼	26	
Nizozemska	15		30		17	▼
Norveška	23	▲	29	▼	15	▼
Nova Zelandija	27	▲	78	▲	45	▲
Portugalska	8	▼	21	▼	19	▼
Romunija	8	▼	37		43	▲
Rusija	12	▼	31	▼	32	▲
Šanghaj (Kitajska)	3	▼	63	▲	52	▲
Savdska Arabija	11	▼	36		43	▲
Singapur	58	▲	72	▲	61	▲
Slovaška	11	▼	26	▼	21	▼
Slovenija	16		12	▼	27	
Španija	22	▲	29	▼	26	
Švedska	41	▲	41	▲	32	▲
Turčija	18		33	▼	39	▲
Vietnam	20		44	▲	31	▲
ZDA	25	▲	70	▲	48	▲
Zdr. arabski emirat	50	▲	76	▲	80	▲
Povprečje OECD-3[1]	18		35		26	

1. Vzorec je omejen na učitelje, ki so že učili razred z učenci iz različnih kultur.

Vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.NO.TC_CHAR, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM, Tabela BMUL.QUAL.ITE_PREP, Tabela BMUL.TCEXP.PD_CONTENT, Tabela BMUL.NO.PD_NEED in Tabela BMUL.NO.DIV_SEFF.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Preglednica 1.4: Poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju, 2. del

	% učiteljev, katerih dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so vključevale vsebine o poučevanju v večkulturnem ali večjezičnem okolju		% učiteljev, ki izražajo veliko potrebo po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju na temo poučevanja v večkulturnem ali večjezičnem okolju		% učiteljev, ki se zmorejo dobro ali precej dobro spopasti z izzivi večkulturnega razreda, ko ga učijo	
	5. poglavje		5. poglavje		3. poglavje	
Alberta (Kanada)	41	▲	10	▼	67	
Anglija (VB)	19	▼	5	▼	72	▲
Avstralija	23		7	▼	70	▲
Avstrija	18	▼	14		74	▲
Belgija	13	▼	9	▼	81	▲
- Flamska (Belgija,	18	▼	8	▼	77	▲
Bolgarija	31	▲	21	▲	82	▲
Brazilija	27	▲	44	▲	81	▲
Buenos Aires (Ar.)	19	▼	25	▲	70	▲
Češka	14	▼	6	▼	65	
Čile	21		34	▲	57	▼
Danska	14	▼	11	▼	85	▲
Estonija	25		11	▼	70	▲
Finska	20		7	▼	69	
Francija	6	▼	17	▲	66	
Gruzija	35	▲	12	▼	71	▲
Hrvaška	19	▼	14		81	▲
Islandija	23		19	▲	62	▼
Italija	28	▲	14		80	▲
Izrael	21		17		63	▼
Japonska	13	▼	15		17	▼
Južnoafriška r.	54	▲	20	▲	81	▲
Kazahstan	37	▲	13	▼	68	
Kolumbija	29	▲	45	▲	90	▲
Koreja	31	▲	14		31	▼
Latvija	28	▲	11	▼	89	▲
Litva	18	▼	10	▼	67	
Madžarska	15	▼	13	▼	84	▲
Malta	27	▲	20	▲	65	
Mehika	16	▼	46	▲	59	▼
Nizozemska	10	▼	4	▼	68	
Norveška	15	▼	13	▼	59	▼
Nova Zelandija	46	▲	7	▼	74	▲
Portugalska	14	▼	22	▲	94	▲
Romunija	22		27	▲	72	▲
Rusija	24		13	▼	83	▲
Šanghaj (Kitajska)	43	▲	22	▲	45	▼
Savdska Arabija	40	▲	26	▲	77	▲
Singapur	25	▲	5	▼	65	
Slovaška	14	▼	9	▼	64	
Slovenija	18	▼	14		58	▼
Španija	32	▲	18	▲	52	▼
Švedska	24	▲	15		68	
Turčija	27	▲	22	▲	55	▼
Vietnam	41	▲	19	▲	46	▼
ZDA	42	▲	6	▼	66	
Zdr. arabski emirat	65	▲	10	▼	90	▲
Povprečje OECD-3[1]	22		15		67	

1. Vzorec je omejen na učitelje, ki so že učili razred z učenci iz različnih kultur.

Vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.NO.TC_CHAR, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM, Tabela BMUL.QUAL.ITE_PREP, Tabela BMUL.TCEXP.PD_CONTENT, Tabela BMUL.NO.PD_NEED in Tabela BMUL.NO.DIV_SEFF.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Preglednica 1.5: Poučevanje učencev s posebnimi potrebami, 1. del

	% učiteljev, ki učijo v razredih z več kot 10 % učencev s posebnimi potrebami		% učiteljev, katerih začetno izobraževanje je vključevalo vsebine o poučevanju različno sposobnih skupin		% učiteljev, ki se čutijo dobro ali zelo dobro pripravljene na poučevanje različno sposobnih skupin učencev	
	3. poglavje		4. poglavje		4. poglavje	
Alberta (Kanada)	32		77	▲	44	
Anglija (VB)	41	▲	90	▲	69	▲
Avstralija*	29		74	▲	38	▼
Avstrija	23	▼	52	▼	27	▼
Belgija	52	▲	66	▲	37	▼
- Flamska (Belgija)	53	▲	70	▲	41	▼
Bolgarija	8	▼	42	▼	37	▼
Brazilija	11	▼	73	▲	71	▲
Buenos Aires (Ar.)	3	▼	57	▼	51	▲
Češka	24	▼	34	▼	18	▼
Čile	55	▲	76	▲	68	▲
Danska	33	▲	67	▲	45	
Estonija	14	▼	51	▼	24	▼
Finska	26		73	▲	35	▼
Francija	40	▲	49	▼	25	▼
Gruzija	4	▼	35	▼	39	▼
Hrvaška	10	▼	47	▼	28	▼
Islandija	40	▲	55	▼	26	▼
Italija	37	▲	57	▼	37	▼
Izrael	27		73	▲	59	▲
Japonska	21	▼	64		26	▼
Južnoafriška r.	29		76	▲	67	▲
Kazahstan	5	▼	76	▲	67	▲
Kolumbija	9	▼	70	▲	54	▲
Koreja	6	▼	64	▲	50	▲
Latvija	9	▼	50	▼	42	
Litva	11	▼	45	▼	52	▲
Madžarska	21	▼	71	▲	76	▲
Malta	23	▼	64		36	▼
Mehika	8	▼	71	▲	72	▲
Nizozemska	46	▲	44	▼	27	▼
Norveška	35	▲	60		25	▼
Nova Zelandija	17	▼	83	▲	49	▲
Portugalska	19	▼	45	▼	39	▼
Romunija	12	▼	80	▲	77	▲
Rusija	5	▼	73	▲	72	▲
Šanghaj (Kitajska)	8	▼	80	▲	69	▲
Savdska Arabija	9	▼	77	▲	70	▲
Singapur	19	▼	79	▲	54	▲
Slovaška	22	▼	57	▼	36	▼
Slovenija	31	▲	46	▼	57	▲
Španija	19	▼	35	▼	28	▼
Švedska	40	▲	73	▲	61	▲
Turčija	11	▼	66	▲	65	▲
hietnam	7	▼	88	▲	72	▲
ZDA	51	▲	81	▲	56	▲
Zdr. arabski emira	16	▼	87	▲	88	▲
Povprečje OECD-3	27		62		44	

vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.NO.TC_CHAR, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM, Tabela BMUL.QUAL.ITE_PREP, Tabela BMUL.TCEXP.PD_CONTENT, Tabela BMUL.NO.PD_NEED in Tabela BMUL.NO.SCH_RES.

*Sodelovanje ravnateljev je bilo prenizko za izračune, zato niso vključeni v izračun povprečja OECD.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Preglednica 1.5: Poučevanje učencev s posebnimi potrebami, 2. del

	% učiteljev, katerih dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so vključevale vsebine o poučevanju učencev s posebnimi potrebami		% učiteljev, ki izražajo visoko potrebo po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju na temo poučevanja učencev s posebnimi potrebami		% ravnateljev, ki zaznavajo pomanjkanje učiteljev s kompetencami za poučevanje učencev s posebnimi potrebami	
	5. poglavje		5. poglavje		3. poglavje	
Alberta (Kanada)	47		11	▼	14	▼
Anglija (VB)	57	▲	6	▼	23	▼
Avstralija*	58	▲	12	▼	18	▼
Avstrija	23	▼	16	▼	14	▼
Belgija	35	▼	18	▼	56	▲
- Flamska (Belgija)	38	▼	13	▼	39	
Bolgarija	39	▼	27	▲	18	▼
Brazilija	40		58	▲	60	▲
Buenos Aires (Ar.)	23	▼	36	▲	18	▼
Češka	53	▲	15	▼	30	
Čile	55	▲	38	▲	27	
Danska	29	▼	19	▼	33	
Estonija	57	▲	26	▲	47	▲
Finska	30	▼	12	▼	15	▼
Francija	30	▼	34	▲	70	▲
Gruzija	51	▲	22		14	▼
Hrvaška	67	▲	36	▲	25	
Islandija	30	▼	17	▼	13	▼
Italija	74	▲	15	▼	48	▲
Izrael	33	▼	25	▲	41	▲
Japonska	56	▲	46	▲	44	▲
Južnoafriška r.	34	▼	39	▲	53	▲
Kazahstan	32	▼	14	▼	17	▼
Kolumbija	42		55	▲	68	▲
Koreja	25	▼	13	▼	20	▼
Latvija	50	▲	20	▼	26	
Litva	53	▲	21		20	▼
Madžarska	45		22		35	
Malta	31	▼	20		29	
Mehika	28	▼	53	▲	34	
Nizozemska	42		12	▼	21	▼
Norveška	31	▼	18	▼	18	▼
Nova Zelandija	32	▼	15	▼	24	
Portugalska	30	▼	27	▲	48	▲
Romunija	33	▼	35	▲	45	▲
Rusija	55	▲	15	▼	11	▼
Šanghaj (Kitajska)	46	▲	25	▲	20	▼
Savdska Arabija	26	▼	29	▲	52	
Singapur	35	▼	20	▼	17	▼
Slovaška	37	▼	26	▲	30	
Slovenija	54	▲	23		28	
Španija	37	▼	28	▲	25	▼
Švedska	46	▲	18	▼	30	
Turčija	52	▲	16	▼	37	
hietnam	50	▲	26	▲	58	▲
ZDA	56	▲	9	▼	28	
Zdr. arabski emira	69	▲	18	▼	42	▲
Povprečje OECD-3	43		22		32	

vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.NO.TC_CHAR, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM, Tabela BMUL.QUAL.ITE_PREP, Tabela BMUL.TCEXP.PD_CONTENT, Tabela BMUL.NO.PD_NEED in Tabela BMUL.NO.SCH_RES.

*Sodelovanje ravnateljev je bilo prenizko za izračune, zato niso vključeni v izračun povprečja OECD.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Kazalnik politike 4.8: vključitev strategij učenja in poučevanja v raznolikih okoljih v začetno ter nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev

Izobraževalni sistemi morajo zagotoviti, da so učitelji pripravljeni na poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju ter za različno sposobne učence, zato potrebujejo sistemski okvir. Ta vidik poučevanja bi moral biti bolje vključen v programe začetnega izobraževanja in usposabljanja ter priložnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje.

Sistemi izobraževanja in usposabljanja bi lahko bodočim učiteljem vsebine za poučevanje v večkulturnih okoljih nudili tudi z možnostmi izobraževanja in usposabljanja v tujini za razvoj lastnih medkulturnih znanj, ki bi jim koristila kasneje v razredu.

Ravnatelji lahko spodbujajo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev na področju poučevanja večkulturnih, večjezičnih in po sposobnostih učencev raznolikih razredov z organizacijo aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v šoli in usmerjene v tiste raznolikosti, ki so prisotne na šoli. Pri dodeljevanju razredov učiteljem lahko upoštevajo sposobnost učiteljev in pripravljenost na poučevanje v različnih okoljih in vzpodbujajo skupinsko delo učiteljev z več in manj izkušnjami na tem področju, da se učijo drug od drugega.

Kazalnik politike 4.9: izvajanje politik in praks na ravni šole za kar največje izkoriščanje prednosti raznolikosti

Države morajo ravnatelje šol izobraziti in jim dodeliti dovolj avtonomije, da lahko oblikujejo in izvajajo tiste politike in prakse na ravni šole, ki podpirajo učenje vseh učencev ne glede na njihove sposobnosti, učne potrebe, družbeno in kulturno ozadje, kakor so informiranje učencev o preprečevanju etnične in kulturne diskriminacije ter razprave z učitelji o tem, kako vključiti globalna vprašanja v predmetne kurikule. V državah z močnejšo tradicijo spodbujanja večkulturnosti ravnatelji šol lahko vzpodbudijo organizacijo večkulturnih dogodkov ali drugih dejavnosti, ki učencem omogočijo izražanje različnih kulturnih identitet in spoštovanje bogastva raznolikosti.

Kazalnik politike 4.10: zagotavljanje in krepitev učenja in poučevanja učencev s posebnimi potrebami ter podpore, izobraževanja in usposabljanja

Izobraževalni sistemi bi morali sprejeti strateške ukrepe za izboljšanje kakovosti in povečanje števila učiteljev s kompetencami za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, saj jih je v šolah vse več. Izobraževanje in usposabljanje učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami bi moralo biti redni del izobraževanja in usposabljanja za vse učitelje. Kompetence, povezane s poučevanjem v inkluzivnih razredih, je treba vključiti v nacionalne okvire standardov za učitelje.

Visoke potrebe po izobraževanju in usposabljanju iz teh vsebin, ki so jih izrazili učitelji, bi lahko kazale, da šole nimajo potrebnih sredstev, infrastrukture ali izobraževalnih virov za podporo učiteljem, ki poučujejo otroke s posebnimi potrebami. Dodatna finančna sredstva za šole, ki imajo zaznavne deleže učencev s posebnimi potrebami, bi lahko izboljšala položaj učiteljev in človeških virov, na primer z zaposlitvijo več pomočnikov učiteljem. Pomembno je tudi vlagati v izobraževanje in usposabljanje za odkrivanje učencev s posebnimi potrebami. Kar učitelji prepoznavajo kot izziv (npr. učenci, ki povzročajo nemir, učenci z nizkimi dosežki), ima lahko druge razlage (npr. nediagnosticirane posebne potrebe).

Cilj: zagotavljanje šolske in razredne kulture in klime, ki ugodno vplivata na učenje in dobro počutje učencev

Zagotoviti je treba, da so šole varna okolja in da je klima v razredu ugodna za učenje in poučevanje, saj dobri odnosi med učenci in učitelji na šoli prispevajo k razvoju in dobremu počutju učencev. Spodbuden podatek je, da v državah OECD na šolah vsaj v letu 2018 v povprečju ni bilo rednih tedenskih ali dnevnih nasilnih dogodkov in so torej te šole učencem zagotavljale relativno varno učno okolje.

Po poročanju ravnateljev izstopa nasilno vedenje med učenci, ki ga šole opazijo bistveno pogosteje kot druge oblike nasilja, povprečno vsak teden v 14 % šol v državah OECD. V raziskavi TALIS 2018 so ravnatelji poročali tudi o spletnem nasilju, natančneje, kako pogosto učenci ali starši opazijo, da je nekdo o učencu na spletu objavil škodljiv zapis, ki bi ga lahko šteli za spletno ustrahovanje. Proti pričakovanjem je kar nekaj držav v zadnjih letih opazilo zmanjšanje tega pojava, nekatere pa precejšnje povečanje, vsekakor pa pojav potrebuje natančno spremljanje in posebne ukrepe.

Podatki raziskave TALIS 2018 kažejo, da so odnosi med učitelji in njihovimi učenci zelo dobri. V državah OECD in tudi vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, je v povprečju 95 % učiteljev zapisalo, da se učitelji in učenci navadno dobro razumejo med seboj, kar je več kot leta 2008. Spremembe v odnosih med učenci in učitelji razkrivajo, da tudi med učitelji raste zavedanje o pomenu dobrega počutja učencev.

Kar precej učiteljev se sicer sooča z disciplinskimi vprašanji. Natančneje, 29 % učiteljev je v povprečju poročalo, da v učni uri izgubijo precej časa zaradi motečih učencev, ki prekinjajo pouk. Precej učiteljev tudi pravi, da ne zmorejo vedno pomiriti motečega ali glasnega učenca (17 %). To je skladno s podatkom, da je bilo v povprečju le 72 % učiteljev v državah OECD deležnih začetnega izobraževanja in usposabljanja na področju vedenja učencev in vodenja razreda, kar je manj, kot je učiteljev, ki so bili deležni izobraževanja in usposabljanje iz vsebine svojega predmeta poučevanja, didaktike in prakse v razredu. Poleg tega je le 53 % učiteljev navedlo, da so bili pripravljeni na ta vidik svojega dela, ko so zaključili začetno izobraževanje in usposabljanje. Tudi v okviru nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je bilo le 49 % učiteljev deležnih izobraževanja in usposabljanja iz vedenja učencev in vodenja razreda, relativno velik delež (14 %) pa jih v povprečju po državah OECD izraža visoko potrebo po nadaljnjem profesionalnem razvoju v tej smeri. Preglednica 1.6 prikazuje izobraževanje in usposabljanje učiteljev, samoučinkovitost in izzive v zvezi z vedenjem učencev in vodenjem razreda.

Več kot pol manj, kot je povprečje držav OECD, in v celoti le dobra tretjina slovenskih učiteljev je potrdila, da so se v začetnem izobraževanju in usposabljanju usposobili za odzive na različno vedenje otrok in za to, kako voditi razred. Vendar jih to obvlada večji delež, kot je povprečje OECD. Profesionalnega razvoja na to tematiko je v Sloveniji manj kot je povprečje držav OECD, učitelji pa imajo zato malo višjo potrebo po izobraževanju in usposabljanju kot drugje v državah OECD. Podatki odražajo prizadevanja za zagotavljanje varnega in spodbudnega učnega okolja, ki je prednostna naloga izobraževalnega sistema na nacionalni ravni.

Preglednica 1.6: Vedenje učencev in vodenje razreda, 1. del

	% učiteljev, katerih začetno izobraževanje je vključevalo vsebine o vedenju učencev in vodenju razreda		% učiteljev, ki se čutijo dobro ali zelo dobro pripravljene na različno vedenje učencev in vodenje razreda		% učiteljev, katerih dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so vključevale vsebine o vedenju učencev in vodenju razreda	
	4. poglavje		4. poglavje		5. poglavje	
Alberta (Kanada)	87	▲	56		45	
Anglija (VB)	94	▲	68	▲	47	▼
Avstralija	84	▲	45	▼	44	▼
Avstrija	54	▼	21	▼	36	▼
Belgija	73	▲	37	▼	40	▼
- Flamska (Belgija)	77	▲	43	▼	46	▼
Bolgarija	50	▼	46	▼	57	▲
Brazilija	75	▲	83	▲	64	▲
Buenos Aires (Ar.)	66	▼	65	▲	40	▼
Češka	54	▼	30	▼	45	▼
Čile	76	▲	66	▲	52	
Danska	63	▼	53		33	▼
Estonija	79	▲	44	▼	59	▲
Finska	71		29	▼	30	▼
Francija	55	▼	22	▼	24	▼
Gruzija	80	▲	80	▲	84	▲
Hrvaška	54	▼	38	▼	54	▲
Islandija	58	▼	28	▼	37	▼
Italija	58	▼	48	▼	65	▲
Izrael	74	▲	59	▲	56	▲
Japonska	81	▲	39	▼	48	
Južnoafriška r.	93	▲	82	▲	79	▲
Kazahstan	88	▲	84	▲	83	▲
Kolumbija	84	▲	77	▲	70	▲
Koreja	66	▼	56	▲	76	▲
Latvija	81	▲	67	▲	66	▲
Litva	71		72	▲	69	▲
Madžarska	76	▲	81	▲	59	▲
Malta	83	▲	49	▼	46	▼
Mehika	84	▲	90	▲	62	▲
Nizozemska	85	▲	57		58	▲
Norveška	74	▲	50	▼	52	
Nova Zelandija	90	▲	57	▲	47	
Portugalska	62	▼	47	▼	42	▼
Romunija	85	▲	82	▲	61	▲
Rusija	82	▲	82	▲	77	▲
Šanghaj (Kitajska)	89	▲	76	▲	80	▲
Savdska Arabija	87	▲	81	▲	74	▲
Singapur	91	▲	65	▲	54	▲
Slovaška	62	▼	46	▼	33	▼
Slovenija	37	▼	62	▲	46	▼
Španija	40	▼	35	▼	48	
Švedska	70		55		41	▼
Turčija	92	▲	88	▲	61	▲
Vietnam	99	▲	95	▲	94	▲
ZDA	85	▲	61	▲	56	
Zdr. arabski emirati	92	▲	92	▲	80	▲
Povprečje OECD-31	72		53		50	

Vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM, Tabela BMUL.QUAL.ITE_PREP, Tabela BMUL.TCEXP.PD_CONTENT, Tabela BMUL.NO.PD_NEED, Tabela BMUL.TCEXP.SELFEFF in Tabela BMUL.NO.TC_DISCLIM.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Preglednica 1.6: Vedenje učencev in vodenje razreda, 2. del

	% učiteljev, ki izražajo visoko potrebo po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju na temo vedenja učencev in vodenja razreda		% učiteljev, ki čutijo, da zmorejo pomiriti moteče ali glasne učence		% učiteljev, ki se strinjajo ali zelo strinjajo, da izgubijo precej časa učne ure zaradi učencev, ki prekinjajo pouk	
	5. poglavje		2. poglavje		3. poglavje	
Alberta (Kanada)	4	▼	85		26	
Anglija (VB)	3	▼	84		27	
Avstralija	5	▼	81	▼	29	
Avstrija	17	▲	85	▲	27	▼
Belgija	10	▼	86	▲	42	▲
- Flamska (Belgija)	8	▼	93	▲	41	▲
Bolgarija	22	▲	88	▲	32	▲
Brazilija	19	▲	91	▲	50	▲
Buenos Aires (Ar.)	9	▼	88	▲	35	▲
Češka	17	▲	83		18	▼
Čile	17	▲	82		40	▲
Danska	6	▼	96	▲	22	▼
Estonija	17	▲	75	▼	17	▼
Finska	9	▼	76	▼	32	▲
Francija	13		76	▼	40	▲
Gruzija	21	▲	87	▲	7	▼
Hrvaška	23	▲	82		17	▼
Islandija	19	▲	85		41	▲
Italija	16	▲	90	▲	24	▼
Izrael	22	▲	82		29	
Japonska	43	▲	60	▼	8	▼
Južnoafriška r.	16		89	▲	41	▲
Kazahstan	21	▲	84		10	▼
Kolumbija	21	▲	97	▲	22	▼
Koreja	28	▲	79	▼	39	▲
Latvija	20	▲	81		21	▼
Litva	21	▲	87	▲	16	▼
Madžarska	13		94	▲	23	▼
Malta	11	▼	82		35	▲
Mehika	12	▼	82		20	▼
Nizozemska	9	▼	92	▲	33	▲
Norveška	11	▼	80	▼	25	▼
Nova Zelandija	5	▼	82		31	
Portugalska	18	▲	97	▲	43	
Romunija	17	▲	89	▲	18	▼
Rusija	14		80	▼	10	▼
Šanghaj (Kitajska)	31	▲	92	▲	10	▼
Savdska Arabija	16	▲	93	▲	26	▼
Singapur	9	▼	79	▼	33	▲
Slovaška	19	▲	81	▼	31	▲
Slovenija	16	▲	83		30	
Španija	14		74	▼	45	▲
Švedska	8	▼	80	▼	27	
Turčija	6	▼	90	▲	33	▲
Vietnam	68	▲	91	▲	12	▼
ZDA	5	▼	79	▼	26	
Zdr. arabski emirati	8	▼	92	▲	23	▼
Povprečje OECD-31	14		83		29	

Vir: OECD, TALIS 2018 Database, Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM, Tabela BMUL.QUAL.ITE_PREP, Tabela BMUL.TCEXP.PD_CONTENT, Tabela BMUL.NO.PD_NEED, Tabela BMUL.TCEXP.SELFEFF in Tabela BMUL.NO.TC_DISCLIM.

Oznake značilnosti razlik: ▲ države ali sistemi, kjer je vrednost nad povprečjem držav OECD; ▼ države ali sistemi, kjer je vrednost pod povprečjem držav OECD; brez oznake so države ali sistemi, kjer se vrednost ne razlikuje značilno od povprečja držav OECD

Kazalnik politike 4.11: izvajanje politik in praks na sistemski in šolski ravni za preprečevanje vseh oblik nasilja

Učitelji in drugi zaposleni na šoli imajo ključno vlogo pri preprečevanju nasilja, ko skupaj z učenci gradijo močne in zdrave medosebne odnose. Na šolski ravni se lahko vzgojni načrt osredotoči na preprečevanje vseh oblik nasilja pri učencih, drugi ukrepi pa se usmerijo še v izboljšanje komunikacije in partnerstva med učitelji, starši in učitelji ter na vodenju učencev v razredu. Poleg tega je izmenjava informacij in pogovori z učenci pomembna oblika pomoči pri soočanju s škodljivimi učinki ustrahovanja. Učenci se morajo v šoli seznaniti, kako naj ravnajo, če so priče nasilju, kar lahko šolam pomaga hitreje prepoznati primere nasilnega vedenja in razviti ustrezne odzive. Tudi načrtno razvijanje socialnih kompetenc pri pouku lahko izboljša odnose med učenci in gradi zdravo okolje v šoli.

V okviru vloge izobraževalnih sistemov, da zagotovijo vključujoče, spoštljivo in varno učno okolje, bi lahko preprečevanje nasilnih dogodkov tudi drugje prepoznali kot nacionalno prednostno nalogo in razvili okvire za njegovo spremljanje, ki je v Sloveniji že prepoznana nacionana naloga. Takšne nacionane aktivnosti lahko zagotovijo, da bi bile vse šole pripravljene na izvajanje ukrepov proti nasilju, vprašanje preprečevanja nasilja pa bi obravnavali kot skupno odgovornost.

Kazalnik politike 4.12: krepitev izobraževanja in usposabljanja učiteljev in ravnateljev za razumevanje pomena varnega šolskega okolja za učinkovito učenje ter prepoznavanje in odkrivanje nasilja

Aktivnosti izobraževanja in usposabljanja učiteljev in ravnateljev je treba posodobiti z najnovejšimi trendi ravnanja v primerih nasilja, da bi v šolah zagotovili varno okolje za učence. Aktivnosti bi morale biti široke, saj se nasilje dogaja znotraj in zunaj šolskega okolja. Vedenjski strokovnjaki lahko učiteljem pomagajo prepoznati žrtve nasilja v razredu, posebna izobraževanja in usposabljanja pa jih lahko bolje pripravijo za podporo vsem učencem, ki so žrtve nasilja.

Viri

Bolam, R. in drugi (2005). "Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities", DfES Research Report, No. 637, University of Bristol, Bristol, http://dera.ioe.ac.uk/5622/1/RR637.pdf.

Darling-Hammond, L. (2017). "Teacher education around the world: What can we learn from international practice? Teacher education around the world: What can we learn from international practice?", EuropEan Journal of TEachEr EducaTion, Vol. 40/3, pp. 291-309, http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2017.1315399.

Darling-Hammond, L. in drugi (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. School Leadership Study. Final Report, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA.

Echazarra, A. in drugi (2016). "How teachers teach and students learn: Successful strategies for school", OECD Education Working Papers, No. 130, OECD Publishing, Paris.

Glazerman, S. in drugi (2010). Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance,, Institute of Education Sciences, s, U.S. Department of Education, U.S. Department of Education.

Guerriero, S. (ur.) (2017). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en.

Helms-Lorenz, M., B. Slof in W. van de Grift (2013). "First year effects of induction arrangements on beginning teachers' psychological processes", European Journal of Psychology of Education, Vol. 28/4, pp. 1265-1287, http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y.

Ingersoll, R. in M. Strong (2011). "The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers", Review of Educational Research, Vol. 81/2, pp. 201-233, http://dx.doi.org/10.3102/0034654311403323.

Jensen, B. in drugi (2012). The Experience of New Teachers: Results from TALIS 2008, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264120952-en.

Kools, M. in L. Stoll (2016). "What Makes a School a Learning Organisation?", OECD Education Working Papers, No. 137, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlwm62b3bvh-en.

Le Donné, N., P. Fraser in G. Bousquet (2016). "Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data", OECD Education Working Papers, No. 148, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en.

Louis, K. in H. Marks (1998). "Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools", American Journal of Education, Vol. 106/4, pp. 532-575, https://doi.org/10.1086/444197.

OECD (2019). A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems, OECD Publishing, Paris.

OECD (2018). Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en.

OECD (2017), Pensions at a Glance 2017: OECD and G20 Indicators, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2017-en.

OECD (2016). Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en.

OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

Price, H. in K. Weatherby (2018). "The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 29/1, pp. 113-149, http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882.

Rockoff, J. (2008). Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, http://dx.doi.org/10.3386/w13868.

Rowan, B. (1994). "Comparing Teachers' Work With Work in Other Occupations: Notes on the Professional Status of Teaching", Educational Researcher, Vol. 23/6, pp. 4-17, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X023006004.

Vieluf, S. in drugi (2012). Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en.

2. Učenje in poučevanje

Od učiteljev in ravnateljev se v današnjem svetu pričakuje, da nenehno inovirajo, prilagajajo in razvijajo svoje učne ter šolske strategije, da bi vse učence opremili s kompetencami, ki jih bodo potrebovali za uspeh v življenju in pri delu. Nedavno objavljeno poročilo o poučevanju za prihodnost v svojem prvem uvodnem odstavku povzema, da je učenje in poučevanje zdaj bolj dinamično in zahtevnejše kot kadarkoli prej (OECD, 2018). Največji vpliv na učenje učencev imajo njihovi učitelji, ki jih navdihujejo, da ustvarjajo, razmišljajo in sklepajo ter pri tem sodelujejo med seboj. Zato je pomembno razumeti, kako učitelji to dosežejo v svojih razredih in kako jih pri tem ravnatelji šol podpirajo.

Cilj tega poglavja je učitelje in ravnatelje opredeliti kot profesionalce za izobraževanje. Cilj raziskave TALIS je bilo izmeriti, ali in kako učitelji in ravnatelji po lastnem mnenju uporabljajo svoje kompetence in ali vidijo možnosti za nadaljnji razvoj in izboljšave.

Poudarki

- Med širokim naborom strategij poučevanja v razredu so v državah OECD in tudi vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, najpogostejše tiste, ki jih lahko opredelimo kot vodenje razreda in poučevanje vsebin. Pogosto jih uporabljata vsaj dve tretjini učiteljev. Strategije, ki vzpodbujajo višje miselne procese ali dejavnosti, ki postavljajo v ospredje aktivnosti učencev, so manj razširjene, saj jih uporablja le približno polovica učiteljev.
- Slovenski učitelji različne strategije razlage vsebin in vodenja razreda uporabljajo podobno pogosto, kot je povprečje OECD, pri strategijah spodbujanja višjih miselnih procesov pa zaostajajo za njim. Še posebej izstopajo podatki, da so dejavnosti, ki vključujejo kompleksnejše problemske naloge, redkejše. Manj kot tretjina osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev v Sloveniji razporedi učence za skupno reševanje problemov v majhne skupine, jim da navodila, da sami izberejo postopke za reševanje kompleksnih nalog ali jim predstavi naloge, za katere ni očitnih rešitev.
- Čeprav je v državah OECD v povprečju več kot 80 % učiteljev prepričanih v svoje kompetence za učenje in poučevanje ter vodenje razreda, se jih več kot 30 % sooča s težavami pri motiviranju učencev za učenje.
- V državah OECD in v vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, učitelji v povprečju v povprečni učni uri porabijo le 78 % časa za poučevanje vsebin. Ta delež je še nižji v šolah in razredih, v katere so v večjem deležu vključeni učenci, ki prihajajo iz družin z nižjim socialno-ekonomskim položajem, ki jih poučujejo mladi učitelji in učitelji začetniki. V zadnjih desetih letih se je čas za učenje in poučevanje vsebin zmanjšal v približno polovici držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS.
- • V Sloveniji učitelji v osnovnih šolah poučujejo 80 % časa, kar je več, kot je povprečje OECD, v srednjih pa 83 % časa. V osnovni šoli porabijo tudi manj časa za vzpostavljanje delovnega vzdušja v razredu, kot je povprečje OECD, za administrativne naloge pa enak delež časa kot v povprečju v državah OECD.

- V splošnem velika večina učiteljev in ravnateljev svoje sodelavce ocenjuje kot odprte za spremembe, svoje šole pa kot pripravljene na uvajanje inovativnih strategij, v evropskih državah sicer manj pogosto kot v drugih delih sveta.
- Slovenski učitelji v osnovnih šolah so inovacijam bolj naklonjeni, kot je povprečje v državah OECD. Več kot 80 % učiteljev meni, da se učitelji v šoli trudijo za spremembe in se pri tem podpirajo. V srednjih šolah v Sloveniji so učitelji bolj zadržani do inovacij kot v osnovnih šolah. Deleži učiteljev, ki menijo, da so njihovi sodelavci in šole naklonjeni razvoju in uvajanju novih pristopov in idej, za osnovnošolskimi zaostajajo do 10 %.

2.1. Delovanje učiteljev v razredu in njihovo počutje

Razpoložljivi raziskovalni rezultati kažejo, da je kakovost učiteljev najpomembnejša spremenljivka za napoved uspeha izobraževalnega sistema (Hattie, Visible in Learning, 2009; OECD, 2005). Kot je navedeno v nedavnem poročilu o poučevanju za prihodnost, je izobraževalni sistem učinkovit, ko učitelji uporabljajo strategije učenja in poučevanja, ki izboljšujejo uspešnost učencev in razvijajo celoten potencial vseh učencev, ne glede na njihov socialno-ekonomski položaj, materni jezik ali migrantski status. Čeprav se marsikdo lahko spomni veselja do učenja ob dobrem učitelju in občasnih zadreg ob slabšem, kaže, da je težko določiti, zakaj je neko poučevanje boljše in drugo slabše.

Kljub temu, da je kakovost učenja in poučevanja tako zapleten koncept za merjenje, jo je mogoče opazovati skozi kazalnike, kot so izkazana večja motivacija ali učni dosežki učencev, izvajanje kakovostnih dejavnosti ali učiteljeva zaznava lastne učinkovitosti (OECD, 2018).

V ta namen je bilo v raziskavi TALIS zasnovano merjenje nabora kazalnikov učiteljevega dela v razredu. Učitelji so imeli možnost, da za svoj naključno določen razred učencev in učni predmet pojasnijo, kako ga poučujejo. Odgovorili so na vrsto vprašanj o pogostosti uporabe različnih strategij in o času za različne dejavnosti v razredu, pa tudi o tem, koliko sposobne se počutijo izvajati določene strategije in doseči nekatere cilje.

2.1.1. Učinkovite strategije učenja in poučevanja

Strategije učenja in poučevanja so osrednje zanimanje vsake študije. Večina drugih dejavnikov vpliva na učenje učencev predvsem zato, ker vplivajo na učiteljeve strategije in s tem na učenje učencev. Strategije učenja in poučevanja so zelo pomembne za dosežke učencev in motivacijo za učenje (Baumert in drugi, 2010; Creemers in Kyriakides, 2008; Hattie, 2009; Isac, in drugi, 2015; Kunter in drugi, 2013; Nilsen in Gustafsson, 2016; O'Dwyer, Wang, in Shields, 2015). Čeprav na tem mestu namensko postavljamo v ospredje učiteljev vpliv na učenje učencev, se razume, da učenci s seboj v šolo prinašajo svoje družinske vrednote, sposobnosti, motivacijo in odnos do šole, kar ima vse skupaj izjemo velik vpliv na njihov napredek. Izhajamo iz predpostavke, da so se vsi učenci, ne glede na njihovo domače ozadje, sposobni učiti, če so pri učenju deležni primernega pristopa.

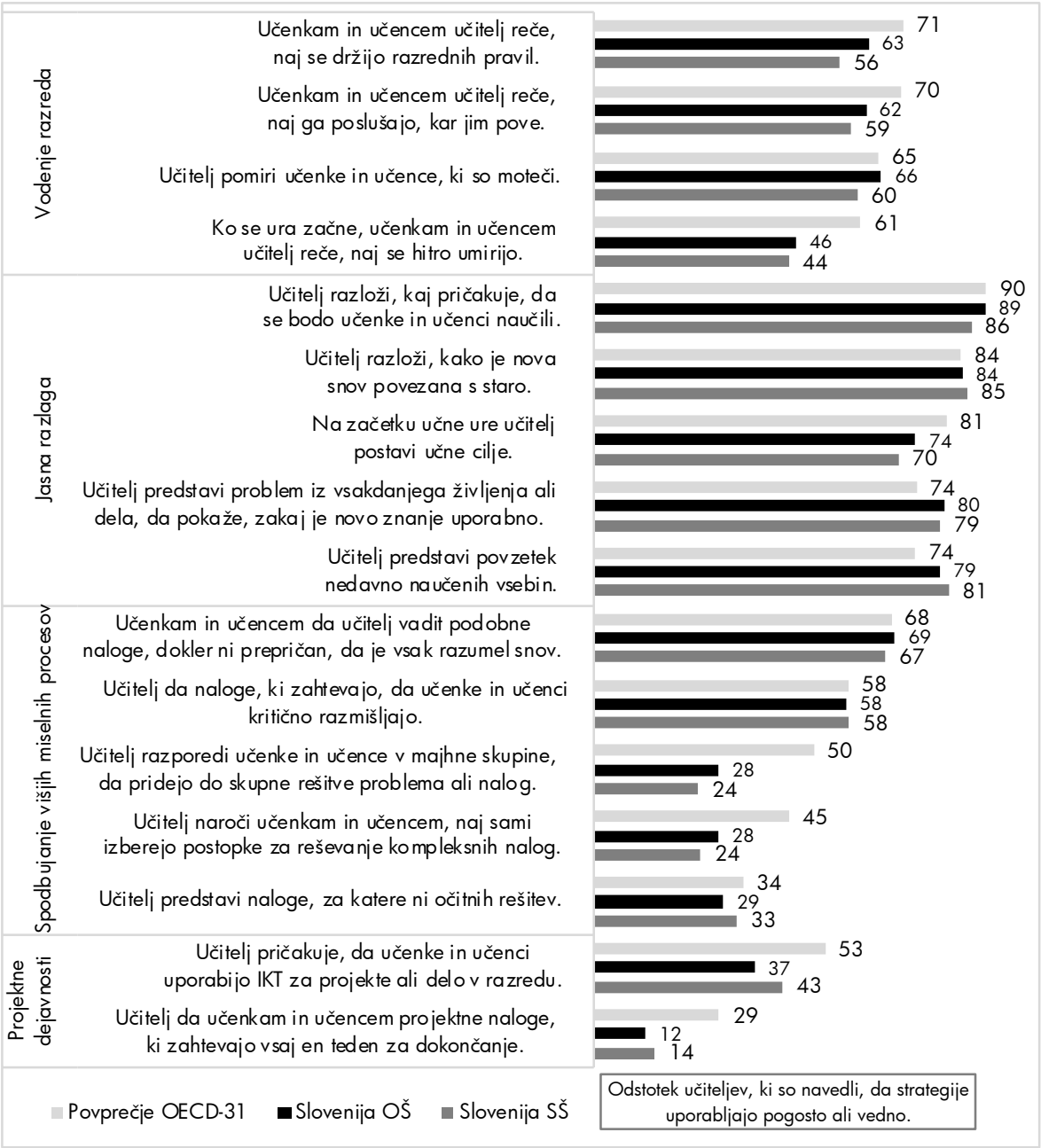
Čeprav se razumevanje kakovosti pouka znotraj področja izobraževanja razlikuje, obstaja soglasje, da je koncept večdimenzionalen (Fauth in drugi, 2014; Kane in Cantrell, 2010, Kunter in Voss, 2013; Wagner in drugi, 2013). Število raziskav o vplivu strategij učenja in poučevanja na dosežke učencev je veliko (Lavy, 2016; Rjosk in drugi, 2014). V raziskavi TALIS je bilo v ospredju raziskovanje učinkovitih strategij učenja in poučevanja, to je tistih, ki so se izkazale za pozitivno povezane z učnimi dosežki. Razdelimo jih lahko v štiri kategorije: vodenje razreda; jasna razlaga; spodbujanje višjih miselnih procesov in projektne dejavnosti (glej sliko 2.1). Raziskava TALIS poroča o pogostosti učiteljeve uporabe posamezne strategije v razredu, in sicer na lestvici z vrednostmi: nikoli ali skoraj nikoli, občasno, pogosto ali vedno.

Vodenje razreda pogosto zajema vse, kar učitelji naredijo, da zagotovijo delovno vzdušje v razredu in učinkovito porabo časa pouka (van Tartwijk in Hammerness, 2011). Številne študije so pokazale, da je uspešno vodenje razreda pomembno prispevalo k učenju učencev in je dobro napovedalo njihove dosežke (Baumert in drugi. 2010; Klusmann et al., 2008; van Tartwijk in Hammerness, 2011). Velika mednarodna merjenja znanja so v več državah odkrila pozitiven odnos med vzpodbudnim in varnim okoljem (kot so poročali učitelji) in dosežki učencev (Le Donné, Fraser in Bousquet, 2016; Martin, Foy, Mullis in O'Dwyer, 2013; Wang in Degol, 2016).

Raziskava TALIS odkriva, koliko učitelji naredijo, da ohranijo ali vzdržujejo red v razredih. Leta 2018 je v državah OECD povprečno več kot 60 % učiteljev poročalo, da pogosto ali vedno ukrepajo z namenom vzdrževanja delovnega vzdušja v razredu, na primer zahtevajo, da učenci spoštujejo razredna pravila (71 %) ali zanjo poslušati (70 %). Nekaj manj učiteljev je poročalo, da pogosto ali vedno ukrepajo, da preprečijo motnje v razredu, na primer učence prosijo, da se hitro umirijo (61 %) in da pomirijo učence, ki motijo pouk (65 %) (Slika 2.1, Tabela BMUL.NO.TC_PRACT).

Kakor je v povprečju v državah OECD, so tudi v Sloveniji učitelji skoraj enotni pri izvajanju strategij učenja in poučevanja, ki odražajo razlago novih vsebin. Skoraj 90 % jih razloži, kaj pričakujejo od učencev, vendar pa jih skoraj četrtina na začetku učne ure redko postavi učne cilje (v OECD pa le petina). Okoli 80 % slovenskih učiteljev, vendar le 75 % v državah OECD, pri razlagi predstavi primer iz življenja, da motivira učence in povzame obravnavano vsebino. V celoti je 12 od opazovanih 16 strategij v Sloveniji enako ali manj pogostih kot v povprečju držav OECD. Manj pogosto kot v povprečju držav OECD slovenski učitelji razporedijo učence v majhne skupine, da skupaj rešijo problem. Izstopa še ena strategija, ki tudi spada med spodbujanje višjih miselnih procesov, to je pričakovanje od učencev, da sami najdejo pot do rešitve kompleksnejših nalog. Obe sta pogosti pri pouku okoli četrtine učiteljev v Sloveniji, vendar pri 40 do 50 % učiteljev v državah OECD. Redkeje kot drugje tudi vzpodbujajo pogosto uporabo IKT (informacijska in komunikacijska tehnologija), le tretjina učiteljev osnovne šole, medtem ko jih drugje več, okoli polovica. Najredkeje od vsega pa so v Sloveniji učenci vključeni v projektno delo. Samo okoli 13 % učiteljev učence pogosto vključi v projektno delo, kar je dvakrat manj kot v povprečju v državah OECD.

Slovenski učitelji v večjem deležu, kot je povprečje v državah OECD, pogosto ali vedno v razredu predstavijo povzetek obravnavane vsebine. Manj učiteljev kot v povprečju v državah OECD na začetku ure določi učne cilje ali uporabi pri pouku nalogo, ki nima takoj jasne poti do rešitve.



Slika 2.1 Strategije poučevanja

Skoraj polovico manj učiteljev (21odstotnih točk manj), kot je povprečje v državah OECD, učence razdeli v skupine, da iščejo rešitev skupnega problema, in mnogo manj jih (16 odstotnih točk) od učencev pričakuje, da se bodo sami odločili in izbrali svoje postopke za reševanje kompleksnih nalog. Manj učiteljev, vendar le do 10 odstotnih točk manj od povprečja držav OECD, tudi pogosto opomni učence, da se držijo pravil in poslušajo navodila. 16 odstotnih točk manj učiteljev kot v povprečju v državah OECD vključi učence v projektno delo, ki zahteva vsaj en teden dela, in enako manj jih od učencev pričakuje, da bodo uporabili IKT za delo v šoli ali za projekte. Druge strategije se po deležu učiteljev, ki jih pogosto uporabljajo, ne razlikujejo od povprečja OECD.

Srednješolski učitelji se od osnovnošolskih razlikujejo v pogostosti uporabe nekaterih strategij. Nekaj odstotkov manj jih v začetku poučevanja dijakom pojasni učne cilje in pričakovanja, razdeli dijake v manjše skupine, vzpodbudi dijake, da sami poiščejo pot do rešitve, pa tudi uporabi vse štiri strategije za vzpostavljanje delovnega vzdušja v razredu. Malo večjo odstotek učiteljev pogosto ali vedno v srednji šoli vključi dijake v projektno delo in pričakuje uporabo IKT.

Raziskave kažejo, da ima pomemben vpliv na učenje tudi jasnost razlage (Kyriakides, Campbell in Gagatsis, 2000; Scherer in Gustafsson, 2015; Seidel, Rimmele in Prenzel, 2005). Leta 2018 so v državah OECD povprečno skoraj vsi učitelji pogosto izvajali strategije, ki povečajo jasnost razlage: 90 % učiteljev je poročalo, da pogosto ali vedno razložijo učencem, kaj pričakujejo, da se bodo naučili; 84 %, da pojasnijo, kako se povezujejo nove in stare vsebine; 81 %, da opredelijo cilje na začetku razlage; 74 %, da se navežejo na problem iz vsakdanjega življenja, da pokažejo, zakaj je znanje uporabno; 73 %, da povzamejo nedavno naučene vsebine; in 68 %, da učencem omogočijo vaditi podobne naloge, dokler ne vedo, da je vsak učenec razumel razlago.

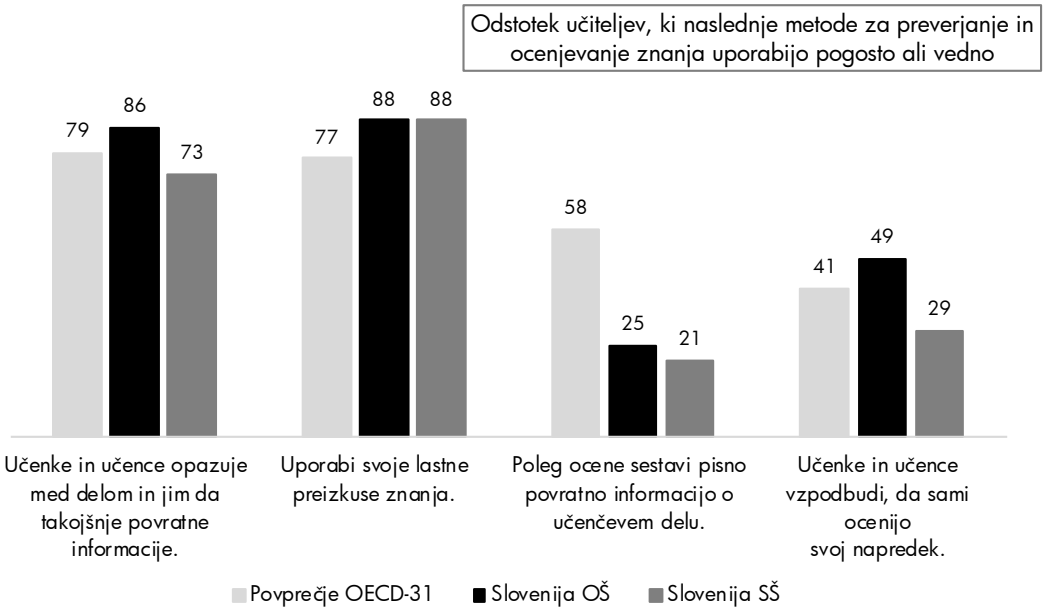
V primerjavi z zgornjimi se zdi, da so strategije za vzpodbujanje višjih miselnih procesov manj razširjene. Vzpodbujanje višjih miselnih procesov pomeni dejavnosti, ki od učencev zahtevajo, da mislijo, vrednotijo, povezujejo in uporabljajo znanje za reševanje problemov (Lipowsky in drugi, 2009). Leta 2018 je v državah OECD v povprečju 58 % učiteljev pogosto ali vedno dalo učencem naloge, ki so zahtevale kritično razmišljanje, 50 % učiteljev je zahtevalo, da so učenci v majhnih skupinah iskali skupno rešitev problema ali naloge, in 44 % učiteljev je pričakovalo, da učenci sami izberejo postopke za reševanje kompleksnih nalog. Le 34 % učiteljev pa je učencem dalo naloge, za katere ni bilo očitne poti do rešitve (Slika 2.1, Tabela BMUL.NO.TC_PRACT).

Nazadnje je raziskava TALIS zbrala tudi informacije o pogostosti strategij, ki učencem omogočajo samostojno delo, tudi z uporabo IKT. V državah OECD je v povprečju približno 50 % učiteljev poročalo, da so pogosto ali vedno dovolili učencem uporabljati IKT za projektno delo ali drugo delo v razredu, le 29 % učiteljev pa je učence vključilo v projektno delo, ki zahteva vsaj en teden dela. Mednarodne raziskave in študije poudarjajo pomembnost učinkovite uporabe IKT v razredu (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman in Gebhardt, 2014; OECD, 2015). Poročilo OECD, ki temelji na podatkih PISA 2012, je pokazalo, da v državah, kjer je pouk matematike usmerjen k reševanju problemov v resničnem svetu, učitelji pri učenju in poučevanju uporabljajo računalnik v večjem obsegu (OECD, 2015). Poročilo tudi navaja, da je omejena raba računalnikov v šoli morda boljša kot neuporaba računalnikov, zelo velika uporaba (večja kot sedanje povprečje držav OECD) pa je običajno povezana s precej slabšo učno uspešnostjo učencev. V več državah (v Italiji, Čilu in Izraelu prav v zadnjih letih) pa se je pokazalo, da je učinkovitejša uporaba IKT povezana z uspešnim nadgrajevanjem IKT-kompetenc med učitelji ter spreminjanjem njihovih stališč in samozavesti pri vključevanju IKT v učenje in poučevanje.

2.1.2. Preverjanje in ocenjevanje znanja

Poleg učinkovite uporabe zgoraj navedenih strategij učenja in poučevanja morajo učitelji učencem zagotoviti formativne in sumativne povratne informacije o učnem napredku (Hattie in Timperley, 2007; Kyriakides in Creemers, 2008; Scheerens, 2016). Raziskave kažejo, da so konstruktivne povratne informacije del učinkovitega učenja in poučevanja in pozitivno vplivajo na dosežke učencev (Muijs in Reynolds, 2001). V raziskavi TALIS so učitelji poročali o pogostosti štirih strategij preverjanja in ocenjevanja učenja učencev. Dve sta zelo razširjeni: v državah OECD v povprečju 79 % učiteljev pogosto ali vedno opazuje učence in jim daje takojšnje povratne informacije, 77 % učiteljev pa pogosto ali vedno znanje preveri s preizkusom znanja, ki ga sestavijo sami. Manj učiteljev, v državah OECD v povprečju 58 %, zagotavlja pisne povratne informacije o učenčevem učenju, kar pomeni manjšo razširjenost formativnih strategij. Manj kot polovica učiteljev v državah OECD (41 %) učence vzpodbuja, da se ocenijo sami. Med državami so velike razlike v pogostosti preverjanja in ocenjevanja učencev. O pogostem preverjanju in ocenjevanju učencev poroča večji delež učiteljev v latinskoameriških in angleško govorečih državah kot drugje po svetu (Slika 2.2, Tabela BMUL.NO.TC_ASSESS).

Slovenski učitelji izrazito odstopajo od kolegov v državah OECD z manj pogostim pisnim obveščanjem učenca o njegovem učenju. Le malo učiteljev, v osnovni šoli jih je četrtina in v srednji šoli petina, to naredi pogosto, povprečje držav OECD pa je krepka večina, skoraj 60 %. Pogosteje, kot kaže povprečje držav OECD, v Sloveniji učenci v osnovni šoli dobijo povratne informacije s pomočjo učiteljevega opazovanja med učenjem ter jih učitelji vzpodbujajo, da sami ocenijo svoj napredek. V srednji šoli sta ti dejavnosti redkejši, še posebej zadnja.



Slika 2.2 Načini preverjanja znanja

Slovenski učitelji pogosteje kot v povprečju učitelji v državah OECD uporabljajo svoje preizkuse znanja za preverjanje in ocenjevanje učencev, saj jih 10 odstotnih točk več pogosto ali vedno uporabi svoje preizkuse. Mnogo manjši delež, 25 % v primerjavi s povprečjem OECD, ki je 57 %, povratno informacijo o znanju učencem

poda v pisni obliki poleg številčne ocene. Malo več kot v povprečju v državah OECD, za 7 in 8 odstotnih točk, pa spodbudi učence, da se ocenijo sami, ali jim informacijo o napredku sporočijo ob opazovanju njihovega učenja.

Srednješolski učitelji v Sloveniji pisno informacijo o znanju poleg številčne ocene dijakom posredujejo še redkeje. Samo petina jih to počne pogosto ali vedno.

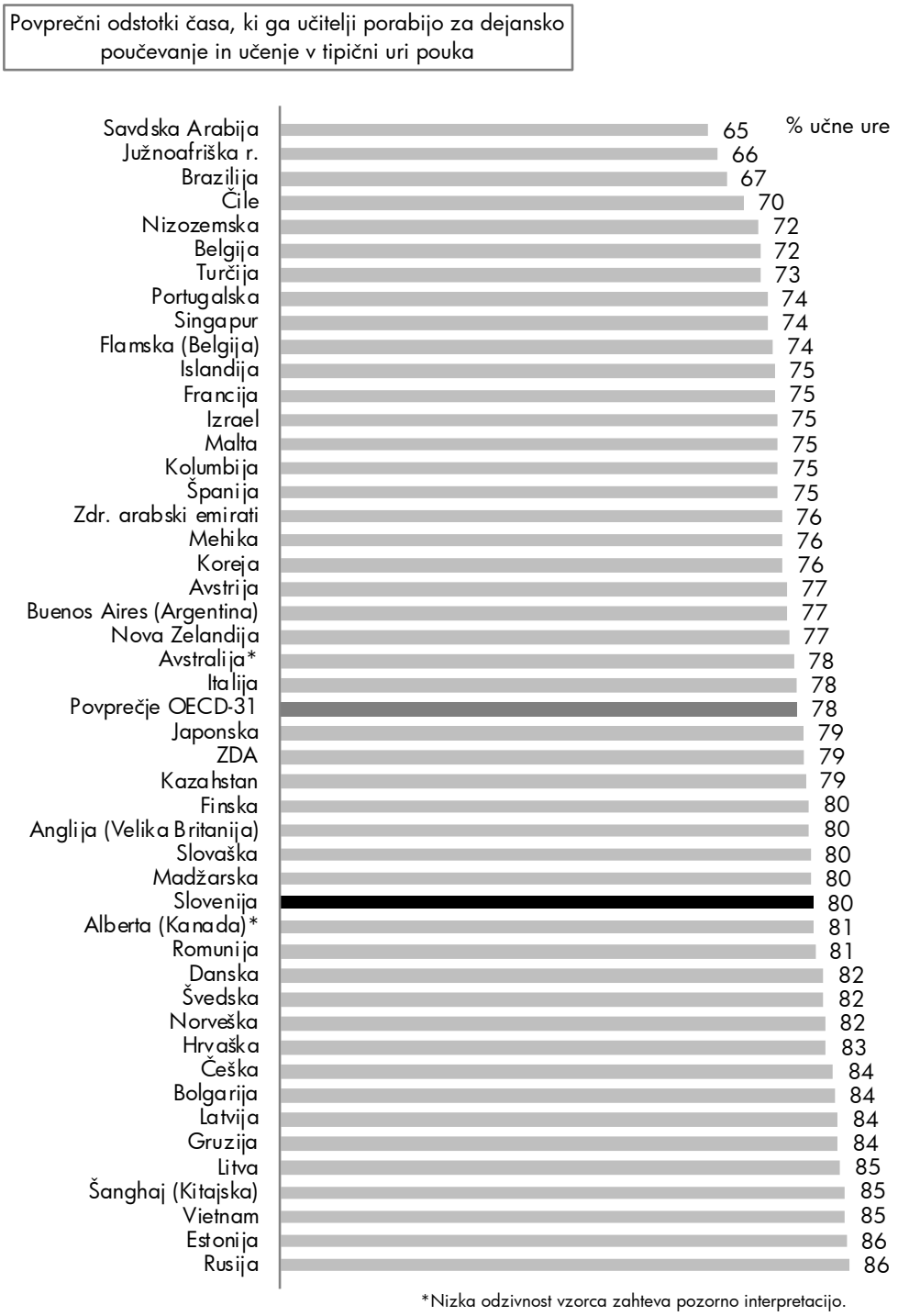
2.1.3. Učiteljeva poraba časa v razredu

Dodaten vir informacij o učiteljevem delu v razredu je razporeditev učne ure v različne dejavnosti. V raziskavi TALIS so učitelji sporočili, koliko časa porabijo v povprečni učni uri za tri vrste dejavnosti: učenje in poučevanje, administrativne naloge (npr. beleženje prisotnosti, podajanje informacij ali izpolnjevanje obrazcev) in ohranjanje delovnega vzdušja v razredu (vzdrževanje discipline). Kaže, da v državah OECD učitelji v povprečju porabijo 78 % časa za učenje in poučevanje. Preostali čas učne ure običajno porabijo za ohranjanje delovnega vzdušja (13 % časa) in administrativne naloge (8 % časa). Po podatkih raziskave TALIS učitelji vsaj 85 % učnega časa porabijo za učenje in poučevanje v Estoniji, Litvi, Ruski federaciji, Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu ter do 70 % v Braziliji, Čilu in Južnoafriški republiki (Slika 2.3, Tabela CMUL.NO.TC_TIME).

V Sloveniji osnovnošolski učitelji poučujejo v povprečju 80 % učne ure ali 36 minut, preostali čas namenijo vzdrževanju delovnega vzdušja v razredu (umirjanju učencev, ki motijo pouk) (12 % časa) in administrativnim nalogam (8 % časa). Slovenija se je umestila v sredino lestvice, skupaj s Finsko, z Anglijo, s Slovaško in z Madžarsko. Analiza značilnosti razlik pove, da slovenski učitelji porabijo več časa za učenje in poučevanje kot je povprečje OECD (78 % časa) in manj za ohranjanje delovnega vzdušja (povprečje OECD je 13 % časa). V času, namenjenemu administrativnim nalogam, med učitelji v Sloveniji in povprečjem v državah OECD (8 % časa) ni razlik (Tabela CMUL.NO.TC_TIME).

Preverili smo tudi razlike med tremi različnimi skupinami učiteljev. Učitelji v šolah, kamor je vpisanih več kot 30 % otrok iz deprivilegiranih domov, in v šolah z manj kot 30 % takšnih otrok porabijo za učenje in poučevanje večji del učne ure v vseh državah, kjer je podatek o vpisu na voljo (v 12 ni). Učitelji, ki so starejši od 50 let, poučujejo večji del učne ure kot učitelji, ki so mlajši od 30 let, in sicer v vseh državah razen v 6, kjer razlike ni. Učitelji, ki imajo več kot 5 let izkušenj, prav tako poučujejo večji del ure kot učitelji z manj kot 5 leti delovnih izkušenj, v vseh sodelujočih državah razen v 4, kjer razlike ni.

Pri nas za dejansko učenje in poučevanje porabijo oboji, učitelji in učiteljice, več časa kot ustrezna skupina v povprečju v državah OECD. Učitelji, mlajši od 30 let, porabijo enako časa kot v povprečju v državah OECD, starejši pa povprečje držav OECD presegajo za 2 odstotni točki. Učitelji začetniki z manj kot 5 leti izkušenj porabijo sicer manj časa kot izkušeni učitelji, za skoraj 5 odstotnih točk, vendar oboji presegajo povprečje svojih skupin v državah OECD za več kot 2 odstotni točki.



Slika 2.3 Čas za učenje in poučevanje

Čas, ki ga učitelji porabijo za učenje in poučevanje, narašča z izkušnjami in s starostjo učiteljev (Slika 2.4, Tabela CON.TCH.TC_TIME). V državah OECD ter v skoraj vseh državah, zajetih v raziskavi TALIS, učitelji, ki imajo več kot pet let izkušenj, v povprečju porabijo več časa za učenje in poučevanje (okoli 3 minute več v 60-minutni uri ali v Sloveniji 4 dodatne minute v 45-minutni uri pouka) kot učitelji s petimi leti izkušenj ali manj. Podobno učitelji, stari 50 let ali več, porabijo skoraj 5 minut več za učenje in poučevanje v 60-minutni uri kot učitelji, stari 30 let ali manj. Te razlike verjetno pomenijo, da izkušnje učiteljem omogočajo porabo manjše količine časa za ohranjanje delovnega vzdušja in opravljanje administrativnih nalog v primerjavi z mlajšimi kolegi.

Med šolami so velike razlike v porabi časa za učenje in poučevanje. V državah OECD učitelji v zasebnih šolah v povprečju porabijo precej več časa za učenje in poučevanje (za 2,6 odstotnih točk) kot njihovi kolegi v javnih šolah. Čas, porabljen za učenje in poučevanje, je bistveno nižji v šolah z visokim deležem učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov (okoli 2 minuti manj v 60-minutni šolski uri oz. 1,5 min v 45-minutni šolski uri) in z visokim deležem učencev s posebnimi potrebami in učenci migranti (več kot 1 minuto manj v 60-minutni šolski uri oz. 1 min manj v 45-minutni šolski uri) (Slika 2.4, Tabela CON.SCH.TC_TIME). Razlike so zlasti izrazite v Alberti (Kanada), Avstriji, Bolgariji, Angliji (Združenem kraljestvu), v Belgiji (fl. del), Franciji, Savdski Arabiji, Južnoafriški republiki in ZDA, kjer so večje kot 5 odstotnih točk (ure), kar ustreza 3 minutam manj učenja in poučevanja v 60-minutni šolski uri oz. 2 minuti manj v 45-minutni šolski uri.

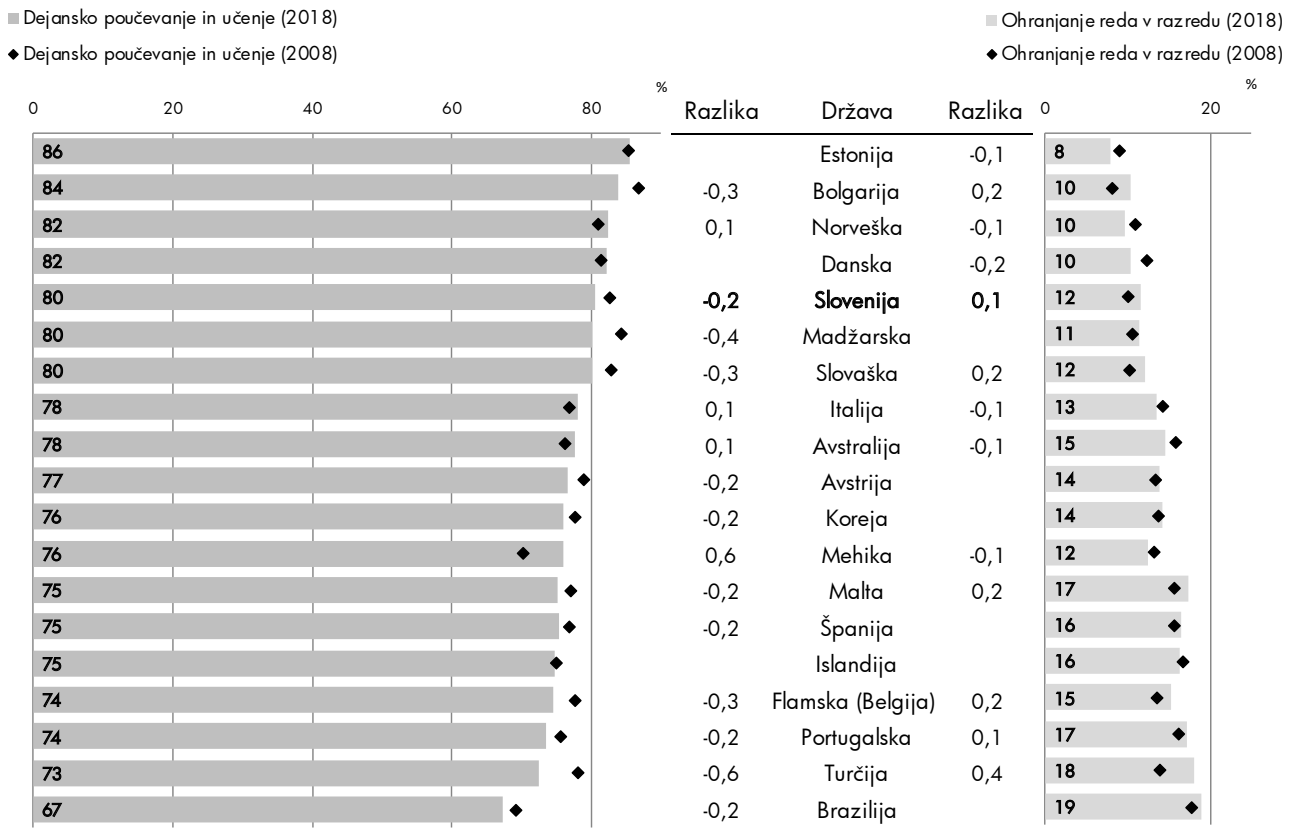
Slovenski učitelji v manjših in večjih mestih se po času, ki ga porabijo za učenje in poučevanje, ne razlikujejo: oboji ga porabijo več, kot je povprečje OECD. Učitelji v šolah, kjer je manj kot 10 % otrok s posebnimi potrebami, se po porabi časa za učenje in poučevanje ne razlikujejo od učiteljev v šolah, ki imajo več kot 10 % otrok s posebnimi potrebami. Oboji porabijo več časa, kot je povprečje ustreznih skupin v državah OECD.

Ker je bilo vprašanje o porabi časa postavljeno že v raziskavi TALIS 2008, lahko opazujemo trende (Slika 2.4). Čas učenja in poučevanja se je zmanjšal v 12 državah, z največjim znižanjem v Turčiji (za 5,7 odstotnih točk), kar je 2 minuti v 45-minutni šolski uri), na Madžarskem (za 4,1 odstotnih točk) in v Belgiji (za 3,3 odstotnih točk, kar ustreza 2 minutama). Manjša povečanja zaznamo le v štirih državah, Mehiki, Avstraliji, Norveški in Italiji.

Od leta 2008 se je delež časa za učenje in poučevanje v Sloveniji v osnovni šoli zmanjšal za 2,2 % (Table CON.TR1.TC_TIME), delež časa za administrativne naloge se je povečal za 0,8 odstotnih točk (Table CON.TR1.AT_TIME), delež časa za vzdrževanje delovnega vzdušja in reda v razredu pa za 1,5 odstotnih točk (Table CON.TR1.CM_TIME)

Trend je lahko posledica več dejavnikov. Najbolj optimistična razlaga je, da odraža premik v prepričanju učiteljev, da morajo, da bi dosegli kakovostne pogoje za učenje in poučevanje, najprej posvetiti čas vzpostavitvi delovnega vzdušja v razredu. Čas za učenje in poučevanje je morda leta 2018 tudi bolje porabljen kot prej. Lahko pa v nekaterih državah odraža dejstvo, da je v več šolah in razredih več učencev z različnimi kulturnimi in jezikovnimi ozadji. Učitelji porabijo dodaten čas, da dosežejo delovno vzdušje v takšnih razredih. Sprememba časa v razredu za učenje in poučevanje ter sprememba deleža učiteljev, ki delajo v šolah z več kot 60 % učencev z drugim maternim jezikom, kot je jezik pouka, sta rahlo povezani (korelacijski koeficient je r = -0,27 za spremembe med letoma 2008 in 2018) (Tabela BMUL.TR1.STUD_CHAR). Podobna, vendar obratna zveza

je med spremembo časa za ohranjanje delovnega vzdušja v razredu, med letoma 2008 in 2018 (Tabela BMUL. TR1.TC_DISCLIM).



Slika 2.4 Razlike v času za učenje in poučevanje ter ohranjanja delovnega vzdušja v razredu od 2008 do 2018

2.1.4. Poraba časa učne ure v srednjih šolah

V povprečju v OECD učitelji porabijo več časa za učenje in poučevanje z naraščajočo stopnjo izobraževanja (Tabela CMUL.NO.TC_TIME_I3). V večini držav z razpoložljivimi podatki, tudi v Sloveniji, učitelj na osnovnošolski stopnji porabi manj kot 80 % učne ure za učenje in poučevanje, učitelj v srednji šoli pa več kot 80 %. V Sloveniji srednješolski učitelji porabijo enako časa kot osnovnošolski za administrativne naloge (8%), vendar manj za ohranjanje delovnega vzdušja v razredu (9 %) in več za učenje in poučevanje (83 %). Razlog, da povečanju časa učenja in poučevanja s stopnjo izobraževanja sledi zmanjšanje časa za ohranjanje delovnega vzdušja v razredu (Tabela CMUL.NO.TC_TIME_I3), lahko izvira iz dejstva, da se pozornost dijakov s starostjo povečuje. Čas, ki ga učitelji porabijo za administrativne naloge, je v večini držav manjši od 10 % časa učne ure in je podoben na obeh ravneh izobraževanja, razlike med učitelji srednješolskega in osnovnošolskega izobraževanja pa so majhne in se med državami gibljejo v različne smeri. Največje razlike so na Danskem in Švedskem (Tabela BMUL.NO.TC_PRACT_I3).

Strategije učenja in poučevanja, ki se umeščajo na področje jasne razlage vsebin, so najpogostejše na obeh stopnjah izobraževanja. Učitelji v srednjih šolah podobno pogosto uporabljajo strategije za zagotavljanje dobre razlage kot učitelji v osnovni šoli (Tabela BMUL.NO.TC_PRACT_I3). Tudi dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih procesov so v srednjih šolah enako pogoste kot v osnovnih šolah.

Projektne dejavnosti, kot sta projektno delo učencev in učenčeva uporaba IKT za projekte ali učenje v razredu, so manj pogoste kot druge strategije učenja in poučevanja. V državah OECD v povprečju o projektnem delu poroča 53 % in o uporabi IKT 29 % učiteljev v osnovni šoli). Na srednješolski stopnji se uporaba IKT v sedmih državah poveča, razlike v pogostosti učenčevih dolgoročnih projektov pa se glede na stopnje izobraževanja med državami zelo razlikujejo (Tabela BMUL.NO.TC_PRACT_I3).

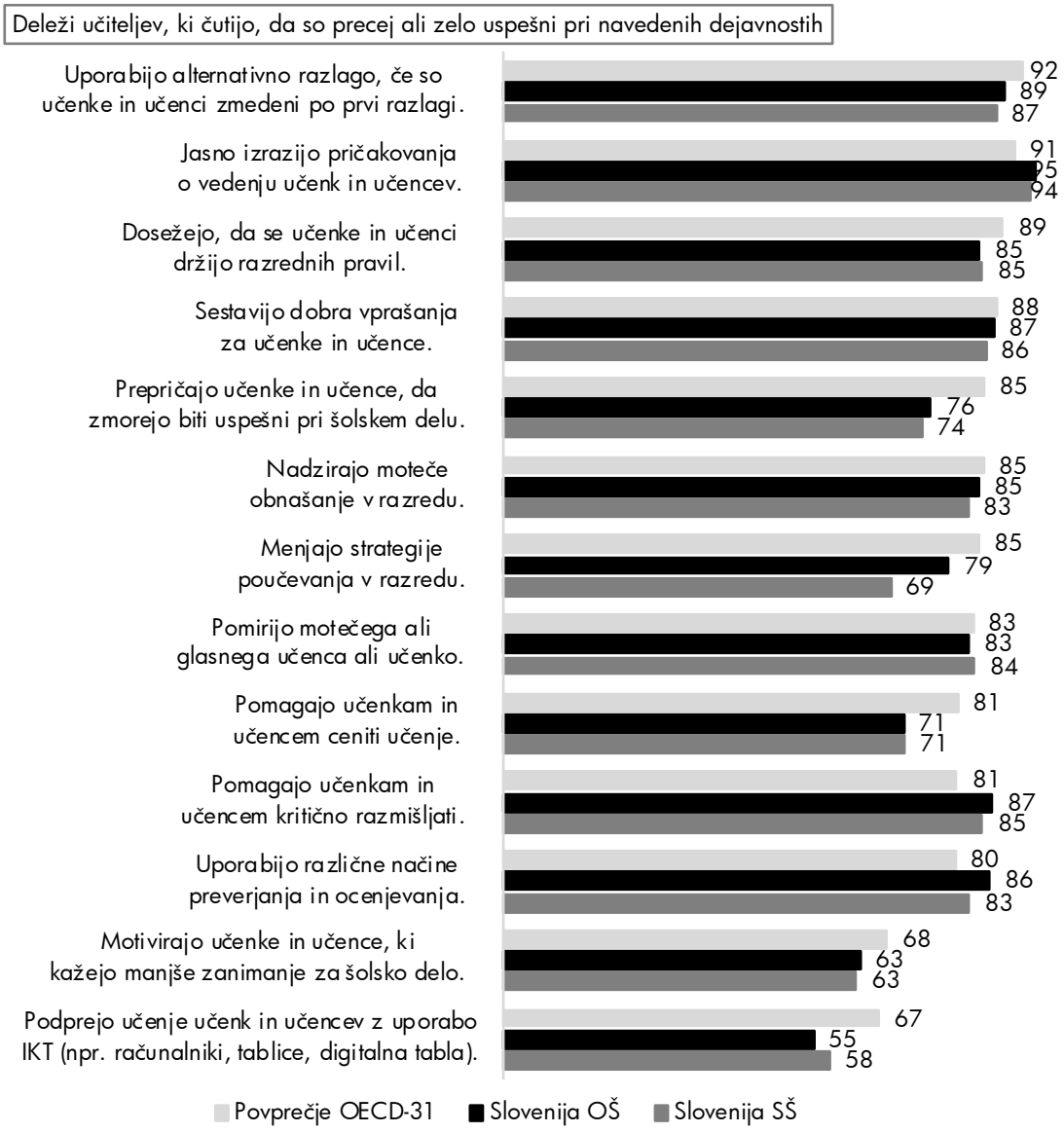
Srednješolski učitelji se od osnovnošolskih razlikujejo v pogostosti uporabe nekaterih strategij. Nekaj odstotkov manj jih v začetku učne ure opredeli učne cilje, pojasni dijakom pričakovanja, razdeli dijake v manjše skupine, vzpodbudi dijake, da sami poiščejo pot do rešitve, pa tudi vse štiri strategije za vzpostavljanje delovnega vzdušja v razredu so manj pogoste. Malo večji odstotek učiteljev v srednji šoli dijake pogosto ali vedno vključi v projektno delo in zahteva uporabo IKT.

2.1.5. Samoučinkovitost učiteljev

Dandanes raziskovanje izobraževanja in usposabljanja učiteljev in njihove učinkovitosti pripisujejo vse večji pomen samozavesti učiteljev (Klassen R. in drugi, 2011; Klassen in Tze, 2014; Tschannen-Moran in Hoy, 2001). Več pozornosti je mogoče pojasniti z več dejavniki. Samoučinkovitost je močno povezana z učiteljevimi strategijami učenja in poučevanja ter s kakovostjo njegovega učenja in poučevanja (Holzberger, Philipp in Kunter, 2013). Njegovo učenje in poučevanje se odraža v dosežkih učencev in motivaciji, ki sta bistveni rezultat učenja in poučevanja (Caprara in drugi, 2006; Muijs in Reynolds, 2002; Woolfolk Hoy in Davis, 2006). Učitelji, ki se ocenjujejo kot učinkovite, kažejo več zadovoljstva pri delu in zavzetosti ter jih manj verjetno prizadene izgorelost (Avanzi in drugi, 2013; Chesnut in Burley, 2015; Klusmann in drugi, 2008; Mostafa in Pál, 2018; Skaalvik in Skaalvik, 2010). V skladu s sodobnimi raziskovalnimi trendi je zato raziskava TALIS poleg dejanskih kazalnikov učiteljevega učenja in poučevanja zbrala tudi ocene subjektivnega zaznavanja učiteljeve kakovosti učenja in poučevanja.

V skladu s predpostavko, da je tudi učiteljeva samoučinkovitost večdimenzionalna, so učitelji poročali, v kolikšni meri se čutijo sposobne, da dosežejo različne cilje, in sicer na lestvici z vrednostmi: sploh ne, deloma, precej ali zelo. Natančneje, raziskava TALIS razlikuje tri temeljne vidike samoučinkovitosti učitelja: vodenje razreda; učenje in poučevanje ter sodelovanje učencev. Samoučinkovitost učiteljev pri vodenju razreda se nanaša na sposobnost vzpostavitve delovnega vzdušja in s tem učinkovitega preprečevanja motečega vedenja učencev (Brouwers in Tomic, 2000).

V državah OECD je povprečno od 83 do 91 % učiteljev poročalo, da se čutijo visoko učinkovite pri naslednjih ciljih uspešnega vodenja razreda: umirjanje motečih učencev (83 %), umirjanje razreda ob začetku učne ure (85 %); doseganje, da se učenci držijo pravil v razredu (89 %), in jasno izražanje pričakovanj o vedenju učencev (91 %) (Slika 2.5, Tabela BMUL.TCEXP.SELFEFF). V nekaterih državah učitelji sicer poročajo o nižji stopnji učinkovitosti pri vodenju razreda.



Slika 2.5 Samoocena učinkovitosti učiteljev

Samoocena učinkovitosti učiteljev pri učenju in poučevanju povzema prepričanje učiteljev o tem, ali se počutijo samozavestne pri uporabi široke palete strategij učenja in poučevanja, strategij preverjanja in ocenjevanja ter razlage (OECD, 2014). V državah OECD v povprečju več kot 90 % učiteljev poroča, da so sposobni zagotoviti alternativno razlago, ko učence zmede prva. Manj učiteljev (85 %) meni, da so sposobni uporabiti različne strategije učenja in poučevanju v razredu, še manj (80 %) pa, da so sposobni uporabiti različne strategije preverjanja in ocenjevanja (Tabela BMUL.TCEXP.SELFEFF).

Slovenski učitelji se bolj kot povprečje učiteljev v državah OECD počutijo zmožne uporabljati različne načine preverjanja in ocenjevanja znanja, manj pa na alternativni način razložiti vsebino, če je učenci ne razumejo, in spreminjati strategije učenja in poučevanja v razredu.

Učiteljeva samoocena učinkovitosti pri vključevanju učencev v pouk se nanaša tudi na prepričanje učiteljev o čustveni in kognitivni podpori, ki jo lahko dajo svojim učencem, in o kompetencah motiviranja učencev (OECD, 2014). Med tremi ključnimi dejavniki se učitelji počutijo najmanj prepričani v svoje kompetence motiviranja učencev. V državah OECD v povprečju samo 68 % učiteljev poroča, da uspešno motivirajo učence, ki kažejo nizko zanimanje za učenje, kar nakazuje, da se učitelji še posebej trudijo, ko želijo spremeniti določene okoliščine. Vendar pa hkrati 81 % učiteljev meni, da uspešno pomagajo učencem kritično razmišljati in ceniti učenje, 86 % pa jih meni, da uspešno prepričajo učence, da so lahko uspešni pri učenju (Tabela BMUL.TCEXP. SELFEFF).

V povprečju se učitelji začetniki (tisti s petimi leti izkušenj ali manj) počutijo manj samozavestne v svojih strategijah učenja in poučevanja kot izkušenejši kolegi pri vodenju razreda ter učenju in poučevanju. V državah OECD v povprečju le 78 % učiteljev začetnikov, vendar kar 87 % izkušenih učiteljev, meni, da lahko preprečujejo moteče vedenje v razredu. Največje razlike (večje kot 10 odstotnih točk) med začetniki in izkušenimi učitelji so v Avstraliji, Avstriji, Belgiji, na Hrvaškem, na Češkem, v Belgiji (flamski del), Franciji, na Islandiji, Japonskem, Norveškem, v Romuniji, Španiji in Švedski (Tabela BMUL.TCEXP.SELFEFF). Izkušenejši učitelji se prav tako počutijo samozavestnejše v različnih strategijah preverjanja in ocenjevanja v večini držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, zlasti pa v Avstriji, na Japonskem, v Koreji, na Nizozemskem in v Vietnamu, kjer je razlika med deležema izkušenih in novih učiteljev, ki se čutijo samozavestni, večja od 10 odstotnih točk.

Slovenski učitelji so manj prepričani od povprečja učiteljev v državah OECD, da uspejo doseči, da učenci verjamejo, da so lahko uspešni v šoli. To velja za manj in bolj izkušene učitelje v enaki meri. Enako so manj izkušeni manj prepričani, da znajo učencem pomagati ceniti učenje, kjer pa izkušeni učitelji v večjem deležu poročajo, da jim to redno uspeva v razredu. V celotnem povprečju in posebej bolj izkušeni učitelji so manj prepričani, da zmorejo motivirati učence za delo, kot to velja za mednarodno povprečje držav OECD. Manj izkušeni v Sloveniji ne odstopajo od bolj izkušenih, odstopajo pa glede samoocene o manjši samoučinkovitosti od povprečja držav OECD.

Pri nas so bolj izkušeni učitelji prej sposobni doseči delovno vzdušje v razredu, pomagati učencem ceniti znanje in na različne načine izmeriti kompetence učencev. V skladu s prejšnjimi raziskavami to potrjuje, da izkušnje učiteljem pomagajo pri razvijanju kompetenc za boljše vodenje razreda in različnih strategij učenja in poučevanja ter preverjanja in ocenjevanja učencev (Chetty, Friedman, in Rockoff, 2014; Kane, Rockoff in Staiger, 2008).

Slovenski učitelji so sicer bolj samozavestni od povprečnega učitelja v državah OECD v tem, da znajo izraziti svoja pričakovanja glede vedenja učencev in slednjim pomagati razvijati kritično mišljenje; bolj izkušeni in manj izkušeni učitelji se pri tem ne razlikujejo. Poročajo pa tudi, da so manj sposobni doseči, da učenci upoštevajo razredna pravila.

Uporaba IKT je vidik učenja in poučevanja, v katerem se učitelji začetniki globalno počutijo nekoliko samozavestnejše kot njihovi bolj izkušeni kolegi – gre za podpiranje učenja učencev z uporabo digitalne tehnologije. To je verjetno povezano z boljšim poznavanjem IKT med učitelji začetniki. Razlike v korist učiteljev

začetnikov so še posebej izrazite na Češkem, v Izraelu, na Japonskem, Nizozemskem, Novi Zelandiji in Norveškem (večje kot 5 odstotnih točk). Nasprotno izkušeni učitelji poročajo o višji stopnji lastne učinkovitosti kot učitelji začetniki v Angliji (Združeno kraljestvo), Šanghaju (Kitajska), Turčiji in Vietnamu.

Slovenski učitelji vsi skupaj najbolj odstopajo navzdol od povprečij držav OECD v sklopu vprašanj, ki se nanašajo na presojo lastnih kompetenc za podpiranje poučevanja z IKT. Več kot 10 odstotnih točk manj kot drugje se jih čuti sposobne za poučevanje z IKT-orodji.

Srednješolski učitelji se na mednarodni ravni počutijo enako učinkovite kot osnovnošolski kolegi na različnih učnih področjih, čeprav v nekaterih državah opazimo nekatere razlike, zlasti pri vodenju razredov (Tabela BMUL.NO.SELFEFF_I3). V Sloveniji na tem področju ni razlik med osnovno in srednjo šolo.

2.1.6. Razmerje med učenjem in poučevanjem, razredi in značilnostmi učiteljev

Učitelji se nagibajo k prilagajanju svojega poučevanja učencem (Le Donné, Fraser, in Bousquet, 2016). Analize kažejo, da v državah OECD učitelji večjih razredov porabijo manj časa za dejansko učenje in poučevanje. To velja tudi za približno polovico držav, zajetih v raziskavi TALIS. Poleg tega so v večini držav v razredih z večjim deležem nadarjenih učencev ali manjšim deležem manj uspešnih učencev vsi trije kazalniki kakovosti učenja in poučevanja (vzpodbujanje višjih mislenih procesov, samoučinkovitost in čas, porabljen za učenje in poučevanje) višji (Tabela REG.OLS.R_T3COGAC_w6, Tabela REG.OLS.R_T3SELF_w6, Tabela REG.OLS.TSTCH_w6). Učitelji, ki delajo v razredu z večjim številom učencev s posebnimi potrebami, porabijo manj časa za učenje in poučevanje (Tabela REG.OLS.TSTCH_w6). Poleg tega je za večino držav, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, značilna obratna povezava med samoučinkovitostjo pri vodenju razreda in časom, porabljenim za ohranjanje delovnega vzdušja. Z drugimi besedami, kjer učitelji bolj verjamejo v svoje kompetence vodenja razreda, porabijo manj časa za ohranjanje delovnega vzdušja (Tabela REG.OLS.TSCLS_R_T3SECLS_v2).

V grobem lahko rezultate povezovalne analize za Slovenijo povzamemo takole: v Sloveniji bolj vzpodbujajo višje miselne procese učitelji, ki poučujejo v večjih razredih, v razredih z več učno uspešnimi učenci, z več učno manj uspešnimi učenci in tudi starejši. Spol, izkušnje in delež otrok s posebnimi potrebami niso povezani z učiteljevim pogostejšim vzpodbujanjem višjih miselnih procesov.

Učinkovitejše se počutijo učitelji, ki poučujejo v večjih razredih, z več učno uspešnimi učenci in so ženskega spola. Več časa za učenje in poučevanje porabijo učitelji, ki poučujejo v manjših razredih, z manj učno manj sposobnimi učenci, so starejši in imajo več let izkušenj. Več časa za vzdrževanje delovnega vzdušja v razredu pa porabijo učitelji, ki poučujejo v večjih razredih ali razredih z več manj uspešnimi učenci in tisti učitelji, ki so mlajši.

2.2. Priprava učiteljev in ravnateljev na učenje in poučevanje

Glede na količino časa, ki je na voljo, je delo učiteljev in ravnateljev sestavljeno iz številnih pogosto prekrivajočih se nalog. Način porabe delovnega časa je ključnega pomena za kakovost učenja in poučevanja v razredu in šoli ter za učenje učencev. Dejansko morajo učitelji in ravnatelji vedno določiti prednostne naloge, da bi uravnotežili svoje najpomembnejše cilje z razpoložljivimi viri za njihovo doseganje. Čeprav so kazalniki vidikov kakovosti relativno kompleksni, je mogoče preučiti vsaj, koliko časa učitelji in ravnatelji namenjajo različnim nalogam.

2.2.1. Delovni čas učiteljev

Raziskava TALIS je od učiteljev zbrala tudi podatke, koliko 60-minutnih ur so v zadnjem polnem koledarskem tednu pred raziskavo porabili za svoje delo skupaj in posebej za različne naloge, ki niso del učenja in poučevanja v razredu. V državah OECD, ne glede na to, ali delajo s krajšim delovnim časom ali s polnim delovnim časom, učitelji v povprečju porabijo 39 ur na teden za vse naloge, povezane z njihovim delom. Od tega porabijo 20,6 ur ali nekaj več kot polovico (53 %) delovnega časa za učenje in poučevanje (Tabela CMUL.NO.WORK_HOURS). Deleži učnih ur se po državah zelo razlikujejo. Najnižji deleži (med 31 % in 40 % celotnega delovnega časa učiteljev) so opazni v vzhodnih državah (Japonska, Kazahstan, Singapur in Vietnam), pa tudi na Norveškem, medtem ko so najvišji deleži (med 72 in 78 %) v Braziliji, Čilu, Gruziji, Savdski Arabiji, Južni Afriki in Turčiji. Te razlike delno izhajajo iz ureditve delovnega časa, ki se med državami razlikuje (glej kazalnik D4 Education at a Glance, OECD, 2018).

Vsota povprečij ur, porabljenih za različne naloge, o katerih poročamo v nadaljevanju, ni enaka povprečnemu številu delovnih ur, saj so bili učitelji o vsaki nalogi vprašani posebej, povprečja pa so se računala za vsako nalogo med vsemi učitelji. Zato je treba deleže delovnega časa, porabljenega za vsako od poročanih dejavnosti, razlagati zelo previdno. Podatki predstavljajo povprečja vseh učiteljev, vključno z učitelji, zaposlenimi za krajši delovni čas.

Dve časovno najzahtevnejši nalogi učiteljev sta poleg učenja in poučevanja načrtovanje in priprava učnih ur (bodisi v šoli ali zunaj nje) ter preverjanje, ocenjevanje in popravljanje učenčevih izdelkov. V državah OECD učitelji v povprečju porabijo 6,5 ure na teden za načrtovanje in pripravo učnih ur (17 % njihovega celotnega delovnega časa) in nekaj več kot 4 ure na teden za preverjanje, ocenjevanje in popravljanje (11 % njihovega celotnega delovnega časa). Način, kako učitelji posvečajo svoj čas tema nalogama, se med državami zelo razlikuje. Na primer, učitelji v Buenos Airesu (Argentina), na Finskem, Japonskem, Nizozemskem, Novi Zelandiji, Švedskem in v Turčiji namenijo 10 do 15 % svojega skupnega časa za pripravo na pouk, učitelji v Braziliji, Kolumbiji, Hrvaški, Gruziji, Malti, Ruski federaciji, Sloveniji in Vietnamu pa za pripravo na učne ure porabijo od 20 do 23 % svojega skupnega delovnega časa.

Slovenski osnovnošolski učitelji opravijo na teden v povprečju 39,5 ure dela, kar je za pol ure več kot je povprečje držav OECD. Poučujejo 19 ur. V povprečju 21 ur porabijo še za drugo delo, kar se zdi neskladen podatek s celotnim delovnim časom. Vendar je treba upoštevati naravo dela učitelja, ki v 35 tednih na teden opravi po 10 ur več od zahtevanih 40 ur, to je 350 ur. Te se mu štejejo v opravljeno delo v tednih, ko ni pouka, kar znese skoraj 9 polnih delovnih tednov, pri čemer za dopust in praznike še vedno ostane 12 tednov brez delovnih ur.

Preglednica 2.1: Delovni čas učiteljev v tretjem triletju osnovne šole

Predmetno področje	vse zadolžitve, povezane z delom v šoli	poučevanje	individualno načrtovanje ali priprava učnih ur, v šoli ali izven šole	timsko delo in pogovor z drugimi učiteljicami in učitelji v šoli	preverjanje, ocenjevanje in popravljanje nalog učenk in učencev	aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja
jeziki	39,50	19,91	8,53	2,35	4,51	2,39
družboslovje	38,95	19,01	8,88	2,47	2,96	2,72
naravoslovje in matematika	40,67	18,91	9,00	2,81	3,70	2,40
šport	38,04	20,49	7,88	2,87	1,20	2,00
umetnost	36,67	19,20	8,51	2,41	2,88	2,52
povprečje	39,47	19,49	8,65	2,59	3,52	2,39

Predmetno področje	sveto-vanje učencem	sodelov anje pri vodenju šole	administra-tivna dela	aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja	komuni-kacija in sodelovanje s starši ali skrbniki	sodelovanje v športnih in kulturnih dejavnostih po šoli)	druge delovne naloge
jeziki	1,90	0,51	2,84	2,39	1,59	1,76	2,25
družboslovje	2,19	1,29	3,74	2,72	1,95	2,47	3,34
naravoslovje in matematika	2,32	1,59	3,88	2,40	1,80	1,59	2,82
šport	2,14	1,45	4,24	2,00	1,91	4,28	2,61
umetnost	2,94	1,30	3,61	2,52	2,00	3,89	2,82
povprečje	2,18	1,14	3,53	2,39	1,77	2,25	2,66

Navedene vrednosti so 60-minutne ure v tipičnem polnem koledarskem tednu.
Svetovanje učencem zajema mentorstvo, svetovanje, tudi po spletu, karierno, o vedenju.

V primerjavi s povprečjem držav OECD slovenski učitelji v osnovni šoli poučujejo eno uro manj, dve uri več porabijo za priprave in tri četrt ure manj za popravljanje in ocenjevanje izdelkov. Četrt ure manj sodelujejo pri vodenju šole in do 50 minut več porabijo za administrativne naloge. Dobre pol ure več namenijo profesionalnemu razvoju, 20 minut več staršem in pol ure za druge naloge izven učenja in poučevanja. Ob vsem porabijo še tri četrt ure več za drugo delo.

Skupni delovni čas, ki ga učitelji porabijo za učenje in poučevanje v običajnem delovnem tednu, se z višanjem stopnje izobraževanja zmanjšuje, kar se kaže v 7 državah z razpoložljivimi podatki. Izrazita razlika je na Danskem, kjer učitelji poučujejo 3,7 ure manj v srednji šoli kot v osnovni (Tabela CMUL.NO.WORK_HOURS_I3). Razlika v številu ur, porabljenih za učenje in poučevanje, odraža razlike v zakonsko določenem času poučevanja na različnih ravneh izobraževanja. V večini držav OECD je predpisani čas učenja in poučevanja v osnovnem izobraževanju daljši kot na srednješolski ravni (OECD, 2018). Čeprav srednješolski učitelji poučujejo manj ur, pa je skupni delovni čas učiteljev podoben na različnih ravneh izobraževanja.

Preglednica 2.2: Delovni čas učiteljev v srednji šoli

Predmetno področje	vse zadolžitve, povezane z delom v šoli	poučevanje	individualno načrtovanje ali priprava učnih ur, v šoli ali izven šole	timsko delo in pogovor z drugimi učiteljicami in učitelji v šoli	preverjanje ocenjevanje in popravljanje nalog učenk in učencev	aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja
jeziki	38,89	18,03	9,13	2,51	7,80	2,60
družboslovje, humanistika in umetnost	39,05	17,59	8,22	2,48	5,31	3,57
naravoslovje in matematika	40,86	18,57	8,48	2,35	5,77	2,34
tehnologija in šport	37,00	20,88	7,48	2,53	3,62	2,91
strokovni predmeti	38,75	20,84	7,27	2,41	3,41	2,54
povprečje	38,80	19,27	8,16	2,46	5,29	2,74

Predmetno področje	svetovanje učencem	sodelo-vanje pri vodenju šole	administra-tivna dela	aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja	komunikacija in sodelovanje s starši ali skrbniki	sodelovanje v športnih in kulturnih dejavnostih po šoli	druge delovne naloge
jeziki	0,78	3,08	2,50	2,01	2,79	2,46	0,78
družboslovje, humanistika in umetnost	1,07	3,61	3,50	2,48	2,65	2,30	1,07
naravoslovje in matematika	1,06	2,66	2,19	1,75	2,08	2,70	1,06
tehnologija in šport	1,21	3,33	2,97	2,12	2,64	3,09	1,21
strokovni predmeti	0,73	3,09	2,87	1,38	2,52	3,17	0,73
povprečje	0,98	3,13	2,74	1,94	2,55	2,77	0,98

Navedene vrednosti so 60-minutne ure v tipičnem polnem koledarskem tednu.
Svetovanje učencem zajema mentorstvo, svetovanje, tudi po spletu, karierno, o vedenju.

Srednješolski učitelji imajo 39 delovnih ur na teden, od tega poučujejo 19 ur. Pouk načrtujejo 8 ur na teden in izdelke dijakov preverjajo, popravljajo in ocenjujejo v povprečju 5 ur, vendar učitelji jezikov skoraj 8 ur, naravoslovja in matematike 5 ur, družboslovja pa 5 ur na teden. Tudi sicer so razlike med predmetnimi področji učiteljev velike.

2.2.2. Nova ureditev delovnega časa učiteljev

V zadnjem letu, po izvedbi raziskave TALIS 2018, je stopila v Sloveniji v veljavo nova ureditev delovnega časa učiteljev. Podatki o delovnem času učitelji v raziskavi TALIS 2018 še ne odraža novih pravil. Ker pa v času izida rezultatov ta že veljajo, jih v spodnji razlagi povzemamo v pomoč pri interpretacijah podatkov.

Delovni čas učitelja je neenakomerno razporejen. Pri neenakomerni razporeditvi delovnega časa se upošteva polni delovni čas kot povprečna delovna obveznost v 12 mesecih tekočega šolskega leta, to je od 1. septembra v tekočem koledarskem letu do 31. avgusta v naslednjem koledarskem letu. V okviru neenakomerno razporejenega časa se določijo obdobja, v katerih se delo na šoli opravlja v manjšem obsegu ali se ne opravlja (praviloma čas šolskih počitnic) in obdobja, ko delavci delajo več kot 8 ur dnevno (praviloma v času 38 tednov trajanja pouka).

Delovna obveznost učitelja obsega tedensko učno obveznost, določeno z zakonom, pripravo na pouk, popravljanje in ocenjevanje izdelkov ter drugo delo, potrebno za uresničitev izobraževalnega programa.

Učitelju, ki ima sklenjeno pogodbo o zaposlitvi za polni delovni čas, se za dela, ki so potrebna za izvedbo pouka: izvedba učne obveznosti, priprave na pouk (letna priprava, sprotna vsebinska priprava, metodična priprava, priprava didaktičnih pripomočkov, priprave na preverjanje in ocenjevanje in izdelavo potrebnega gradiv), popravljanja in/ali ocenjevanje izdelkov (testov, drugih izdelkov učencev, domačih nalog), drugih nalog (individualizacija in diferenciacija pouka, vodenja obvezne dokumentacije, za naloge, ki v skladu z normativi pomenijo nižjo učno obveznost učiteljev, razen nalog razrednika) in za ostale aktivnosti za nemoteno izvedbo vzgojno izobraževalnega procesa, ki jih opravi v času med posameznimi urami pouka, prizna v tednih trajanja pouka (38 tednov) 33 ur na teden oziroma 1254 ur letno. Učitelj lahko del opisanih delovnih obveznosti opravlja izven zavoda po lastnem časovnem razporedu v obsegu največ 10 ur tedensko.

Drugo delo, potrebno za uresničitev izobraževalnega programa, obsega dela in naloge, ki so skupne vsem učiteljem. Primeri, ki sodijo med te naloge so sodelovanje s starši (na primer govorilne ure, roditeljski sestanki, druge oblike sodelovanja s starši), sodelovanje v strokovnih organih šole (na primer pedagoške in ocenjevalne konference, strokovni aktivi), sodelovanje z zunanjimi institucijami (na primer centri za socialno delo, delodajalci), organizirano strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje, zbiranje in obdelava podatkov v zvezi z opravljanjem vzgojno-izobraževalnega in drugega dela, urejanje kabinetov, zbirk, šolskih delavnic, telovadnic, igrišč, nasadov in podobno ter opravljanje drugih nalog, določenih z letnim delovnim načrtom zavoda. To delo lahko traja najmanj 150 do največ 180 ur v šolskem letu oziroma približno med 4 in 5 ur na teden (v času 38 tednov pouka). Letni razpon ur za opisane naloge, kakor tudi obseg ur za posamezne naloge, je učiteljem določen individualno.

Učitelj izvaja tudi druga dela in naloge, potrebne za uresničitev izobraževalnega programa, ki se do zapolnitve polne delovne obveznosti učitelja (letno število delovnih dni zmanjšano za število dni dopusta) določijo individualno. Med te naloge sodijo tudi naloge razrednika (ure oddelčne skupnosti oziroma razredne ure v srednji šoli), priprava na tekmovanja in tekmovanja, sodelovanje učiteljev pri organizaciji oziroma izvedbi tekmovanj, krožki v srednji šoli, nesistemizirane interesne dejavnosti v osnovni šoli, nadomeščanje, ki se ne izvaja kot pouk, načrtovane oblike dežurstva in drugo delo po navodilu delodajalca). Te ure učitelji opravijo v času trajanja 38 tednov pouka in v nekaterih tednih, ko je čas šolskih počitnic.

Primer izračuna za povprečnega učitelja osnovne šole:

V primeru, da opisana druga dela in naloge, ki so potrebna za uresničitev izobraževalnega programa, in ki so skupne vsem učiteljem, trajajo za učitelja 171 ur (4,5 ure tedensko v času 38 tednov pouka), je vsota ur z urami za opisana dela, ki so potrebna za izvedbo pouka (33 ur tedensko) in s trajanjem odmorov (0,5 ure dnevno oziroma 2,5 ure tedensko) točno 40 (v času trajanja 38 tednov pouka). Za druga dela in naloge, potrebne za uresničitev izobraževalnega programa, ki se določijo do zapolnitve polne delovne obveznosti, ostane 216 ur (skupaj z dodatnim časom za odmore). Izračun: [1984 (letno št. delovnih ur) – 244 (31 dni dopusta v urah) – 1520 (38 tednov po 40 ur) = 216 (ostanek ur)].

V primeru, da učitelj opravlja delo še en teden (po 8 ur) po koncu pouka in prične z delom en teden (po 8 ur) pred pričetkom pouka, je preostanek ur do zapolnitve njegove polne delovne obveznosti 136, ki pa jih lahko (zaradi neenakomerno razporejenega delovnega časa) oddela v času trajanja 38 tednov pouka, kar znese dodatnih 3,6 ure tedensko ali 43 minut dnevno (skupaj 8 ur 43 minut dnevno ali 43 ur in 35 min tedensko). Od tega lahko največ 10 ur dela tedensko opravi po lastnem razporedu izven zavoda (le za dela, ki so potrebna za izvedbo pouka).

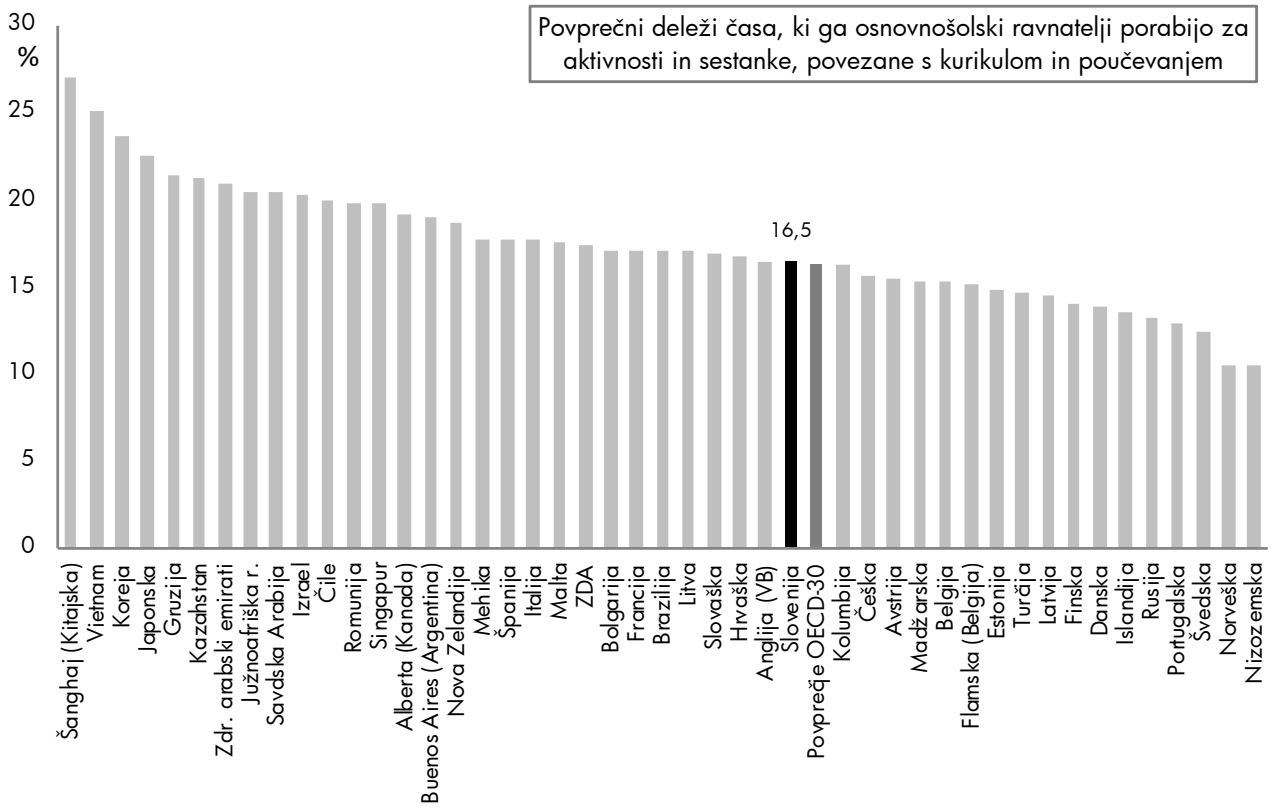
Tako učitelj, ki mu pripada 31 dni letnega dopusta, nadomesti z dodatno opravljenim delom v času pouka 17 dni in je skupaj s svojim letnim dopustom na delovne dneve prost 48-krat.

Dodatno, ko učitelj nadomešča uro pouka predmeta, za poučevanje katerega izpolnjuje pogoje, sodijo te naloge v priznanih 33 ur tedensko, vendar prejme za vsako tako opravljeno uro dodatno plačilo (v primeru, da je v tem tednu opravil vse ure pouka, ki jih ima določene kot tedensko učno obveznost).

Učitelj prejme dodatno plačilo tudi za ure, ki jih izvede kot dodatno strokovno pomoč za učence s posebnimi potrebami (ure, ki so določene v odločbi o usmeritvi in so namenjene za učno pomoč ter se plačujejo po realizaciji) ter za ure interesne dejavnosti (ki niso element za sistemizacijo delovnih mest in se plačujejo po realizaciji). Učitelj te ure izvaja izven vseh prej opisanih del in nalog ter pomenijo zanj povečan obseg dela.

2.2.3. Čas ravnateljev za izvajanje kurikula in naloge, povezane z učenjem in poučevanjem

Da bi ugotovili, kako ravnatelji podpirajo učitelje pri njihovih nalogah, so v raziskavi TALIS ravnatelji poročali tudi o porazdelitvi delovnega časa. Med sedmimi dejavnostmi, po katerih so bili vprašani, so bili tudi čas za izvajanje kurikula in naloge, povezane z učenjem in poučevanjem (Slika 2.6, Tabela CMUL.NO.WORK_HOURS_P). Ta dejavnost običajno zajema razvojno načrtovanje, učenje in poučevanje, opazovanje dela učiteljev v razredih, mentorstvo učiteljem, oblikovanje in organiziranje dejavnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev ter sodelovanje pri preverjanju in ocenjevanju učencev. V državah OECD so ravnatelji v povprečju poročali, da za to skupaj porabijo 16 % svojega delovnega časa, kar se je izkazalo za tretjo časovno najzahtevnejšo obveznost ravnateljev, za administrativnimi nalogami in sestanki (30 % delovnega časa ravnateljev) in vodstvenimi nalogami s sestanki (21 %).



Slika 2.6 Ravnateljev čas za dejavnosti, povezane s kurikulom ter učenjem in poučevanjem

Med državami so precejšnje razlike. Ravnatelji porabijo petino ali več svojega časa za izvedbo kurikula in podporo učenju in poučevanju (več kot 20 % njihovega celotnega delovnega časa) v vzhodnih državah (v Gruziji, Izraelu, na Japonskem, v Koreji, Kazahstanu, Savdski Arabiji, Šanghaju [Kitajska], Združenih arabskih emiratih in Vietnamu) in v Južnoafriški republiki ter manj časa (manj kot 15 %) v Evropi: na Danskem, v Estoniji,

na Finskem, Islandiji, v Latviji, na Nizozemskem, Norveškem, Portugalskem, v Ruski federaciji, na Švedskem, v Turčiji in Sloveniji (Tabela CMUL.NO.WORK_HOURS_P). Razlike odražajo tudi nacionalno opredelitev in regulacijo statusa ravnateljev, ki se razlikuje po državah.

Slovenski ravnatelji porabijo 32 % časa za administrativne naloge, 25 % časa za vodenje in sestanke, 16 % za pedagoško vodenje, okoli 9 % za stike z učenci in 8 % za stike s starši, 7 % za stike z lokalno skupnostjo in 3 % za drugo delo. Glede na povprečje v državah OECD osnovnošolski ravnatelji v Sloveniji porabijo nekaj odstotkov manj svojega celotnega delovnega časa za administrativne in vodstvene naloge ter sodelovanje z lokalnimi skupnostmi. Nekaj odstotkov več časa porabijo za neposredne stike z učenci in starši.

V državah OECD ravnatelji srednjih šol v povprečju polovico svojega časa porabijo za administrativne naloge, vodstvene naloge in sestanke, tretjino časa za sodelovanje z dijaki, s starši, z lokalnimi skupnostmi ali s podjetji in z industrijo ter manj kot petino časa za izvedbo kurikula in podporo učenju in poučevanju (Tabela CMUL.NO.WORK_HOURS_P). Deleži časa, ki ga ravnatelji porabijo za te dejavnosti, so podobni na vseh ravneh izobraževanja (Tabela CMUL.NO.WORK_HOURS_P_I3).

Srednješolski ravnatelji v Sloveniji so po razdelitvi časa zelo podobni osnovnošolskim, malce več svojega vsega delovnega časa, to je 11 %, namenijo neposrednim stikom z dijaki.

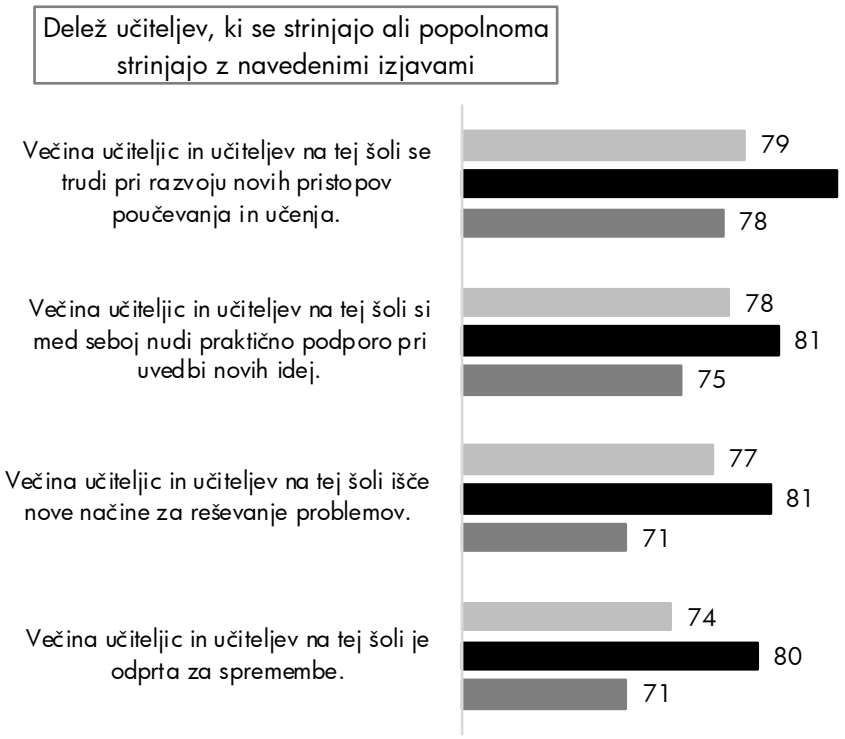
2.3. Inovativnost učiteljev in šol

Hitro spreminjajoče se družbe, gospodarstva in tehnologije pozivajo k inovacijam v izobraževanju za ustvarjanje učnih okolij 21. stoletja in pogojev za uspeh izobraževalnih sistemov. Vendar pa ni povsem jasno, kako opredeliti inovacije. V preteklosti je za inovacijo štela »nova ideja ali nadaljnji razvoj obstoječega izdelka, procesa ali metode, ki se uporablja z namenom ustvarjanja dodane vrednosti« (Vieluf in drugi, 2012), v sedanjem času pa je OECD za inovacijo določil tudi »proces reševanja problemov, ki ga omogoči strokovno znanje učiteljev, običajen odziv na obravnavo vsakodnevnih sprememb v stalno spreminjajočih se razredih« (Paniagua in Istance, 2018).

V literaturi o inovacijah v izobraževanju je obravnavanih več vidikov. Prvi obravnava inovativne strategije učenja in poučevanja, ki podpirajo pridobivanje medpredmetnih kompetenc učencev (OECD, 2014). Poleg pridobivanja osnovnih pismenosti, kot sta branje in matematika, učenci danes potrebujejo več znanja, da bi imeli možnosti za uspeh v kompleksnih sodobnih družbah in na hitro spreminjajočih se svetovnih trgih dela, npr. načine razmišljanja in dela ter obvladovanje orodij za delo in življenje v 21. stoletju (Binkley in drugi, 2012; Bohle Carbonell in drugi, 2014). Najpogosteje so to ustvarjalnost in inovativnost, reševanje problemov, kritično razmišljanje in digitalna pismenost (OECD, 2015). Drugi vidik inovacij je splošna uporaba inovativnih strategij učenja in poučevanja, ki običajno zajemajo kombinacijo učenja, igranja, računalniškega razmišljanja, izkustvenega učenja ali učenja z gibanjem (Paniagua in Istance, 2018).

V raziskavi TALIS se je v državah OECD povprečno 80 % učiteljev strinjalo ali močno strinjalo z izjavo, da se »večina učiteljev na njihovi šoli trudi razviti nove ideje za učenje in poučevanje«, kar kaže na splošno usmerjenost učiteljev k inovativnemu učenju in poučevanju. Manj učiteljev (manj kot 70 % vseh) se je s tem

strinjalo v evropskih državah (zlasti v Belgiji, na Češkem, Nizozemskem in Portugalskem) kot v drugih regijah sveta (Slika 2.7, Tabela BMUL.NO.INNOV).



Slika 2.7 Pogled učiteljev na stališča njihovih kolegov do inovacij

V državah OECD se je povprečno 74 % učiteljev strinjalo ali se močno strinjalo, da je večina učiteljev v njihovi šoli odprta za spremembe, in 77 % učiteljev, da večina učiteljev v svojih šolah išče nove načine za reševanje problemov. V Evropi je sicer pripravljenost in stopnja inovativnosti nižja kot v drugih delih sveta (Tabela BMUL.NO.INNOV), ker je lahko posledica različne stopnje avtonomije učiteljev v nekaterih evropskih državah, kjer se pričakuje njihovo večje sledenje kurikulu. Sicer pa razlik ne moremo pripisati različnim kulturnim okoljem, saj kazalniki o inovativnosti v raziskavi TALIS izkazujejo visoko stopnjo primerljivosti med državami.

Mnenja o odprtosti učiteljev za spremembe se razlikujejo tudi med skupinami učiteljev (Tabela BIN. TCH.INNOV). V državah OECD in v 36 državah so učitelji, stari 50 let ali več, v povprečju v večjem deležu kot učitelji, mlajši od 30 let, poročali, da so njihovi kolegi odprti za spremembe (razlika med deležema je 14 odstotnih točk). V nobeni državi niso mlajši učitelji o odprtosti do sprememb poročali v večjem deležu kot starejši učitelji, kakor je tudi pričakovati, saj so mlajši učitelji verjetno bolj odprti za spremembe kot starejši, zato starejši učitelji poročajo o višji stopnji odprtosti do inovacij med kolegi, ki so verjetno mlajši, hkrati pa mlajši učitelji poročajo o nižjih stopnjah odprtosti za inovacije med starejšimi kolegi.

Tretji pogled na inovacije v znanstveni literaturi se ukvarja s šolskimi pogoji, ki te inovacije omogočajo. V državah OECD v povprečju 78 % učiteljev navaja, da »večina učiteljev v [njihovi] šoli zagotavlja praktično podporo drug drugemu za uporabo novih idej«. Inovacija ima torej tudi organizacijsko komponento, ki odraža

skupne predstave o inovativnosti skupine učiteljev (Anderson in West, 1998). Tudi ravnatelji poročajo o visoki stopnji naklonjenosti do inovacij v šolah (Tabela BMUL.NO.ORG_INNOV). V državah OECD se v povprečju velika večina ravnateljev šol strinja ali močno strinja z naslednjimi trditvami o njihovi šoli: šola hitro ugotovi, katere stvari je treba narediti drugače (89 %), ko je treba, se šola hitro odzove na spremembe (88 %), šola zlahka sprejema nove ideje (85 %), šola poskrbi, da je pomoč za razvoj novih idej vedno na razpolago (89 %).

Slovenski učitelji v osnovni šoli v 85 % in v srednji šoli v več kot 70 % podpirajo inovativnost in spremembe. V osnovni šoli se bolj kot v povprečju učitelji držav OECD strinjajo, da si njihovi kolegi v šoli prizadevajo razviti nove ideje za učenje in poučevanje, so odprti za spremembe, iščejo nove načine za reševanje problemov in si med seboj pomagajo. Srednješolski učitelji v Sloveniji so po odgovorih bolj podobni povprečju učiteljev osnovnošolske stopnje v državah OECD kot slovenskim osnovnošolskim učiteljem, saj se z vsemi izjavami strinja manjši delež kot v osnovni šoli.

Osnovnošolski učitelji v Sloveniji skoraj vsi potrjujejo, da šola prepozna potrebe po spremembi in pomaga pri razvoju idej, kar presega povprečje držav OECD. Manj in zato ne drugače kot povprečje držav OECD pa jih potrjuje, da šola tudi sprejme nove ideje. Srednješolski ravnatelji se v manjši meri kot osnovnošolski strinjajo, da šole hitro odgovorijo na spremembe, če so potrebne, glede ostalega pa so jim v odnosu do inovacij zelo podobni.

Osnovnošolski učitelji in učiteljice se v Sloveniji po odprtosti do sprememb med seboj ne razlikujejo, so pa učiteljice bolj naklonjene spremembam v Sloveniji kot v povprečju v državah OECD. Učitelji, ki so starejši od 50 let, so bolj odprti za spremembe kot mlajši kolegi in kot je povprečje v državah OECD, čeprav razlika med njimi ne odstopa od povprečne razlike v državah OECD. Učitelji začetniki so v državah OECD v povprečju bolj odprti za spremembe kot začetniki, vendar ne manj kot bolj izkušeni učitelji v Sloveniji.

Po pripravljenosti na sprejem novih idej in inovacij, po poročanju osnovnošolskih ravnateljev, naše šole ne odstopajo od povprečja držav OECD.

V sodelujočih državah z razpoložljivimi podatki več kot dve tretjini srednješolskih učiteljev odnos svojih kolegov do inovacij ocenjuje kot pozitiven, čeprav vse manj, ko se stopnja izobraževanja viša (Tabeli BMUL. NO.INNOV in BMUL.NO.INNOV_I3). Slabše mnenje učiteljev o inovativnosti njihovih sodelavcev se kaže v manjšem deležu učiteljev v petih do sedmih državah, ki se strinjajo ali zelo strinjajo z omenjenimi izjavami (Tabela BMUL. NO.INNOV_I3). Pri nas so srednješolski učitelji v zavzetost za inovacije, nove ideje in nove načine poučevanja svojih kolegov malo manj prepričani od osnovnošolskih, saj se jih do 10 % manj kot v osnovni šoli strinja z ustreznimi izjavami o inovacijah.

Viri

Anderson, N. and M. West (1998). "Measuring climate for work group innovation: Development and validation of the team climate inventory", Journal of Organizational Behavior, Vol. 19/3, pp. 235-258, http://dx.doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199805)19:3<235::AID-JOB837>3.0.CO;2-C

Avanzi, L., Miglioretti, M., Velasco, V., Balducci, C., Vecchio, L., Fraccaroli, F. in Skaalvik, E. (2013). Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES). Teaching and Teacher Education, 31, 69-78. doi:10.1016/J.TATE.2013.01.002

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A. In Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. American Educational Research Journal, 47(1), 133-180. doi:10.3102/0002831209345157

Binkley, M., Erstad, O., Herman, J., Raizen, S., Ripley, M., Miller-Ricci, M. in Rumble, M. (2012). Defining twenty-first century skills. In P. Griffin, B. McGaw, in E. Care (Eds.), Assessment and Teaching of 21st Century Skills (pp. 17-66). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-2324-5_2

Bohle Carbonell, K., Stalmeijer, R., Könings, K., Segers, M. in van Merriënboer, J. (2014). How experts deal with novel situations: A review of adaptive expertise. Educational Research Review, 12, 14-29. doi:10.1016/J.EDUREV.2014.03.001

Brouwers, A. in Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. Teaching and Teacher Education, 16(2), 239-253. doi:10.1016/S0742-051X(99)00057-8

Caprara, G., Barbaranelli, C., Steca, P. in Malone, P. (2006). Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level. Journal of School Psychology, 44(6), 473-490. doi:10.1016/j.jsp.2006.09.001

Chesnut, S. in Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. Educational Research Review, 15, 1-16. doi:10.1016/j.edurev.2015.02.001

Chetty, R., Friedman, J. in Rockoff, J. (2014). Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher Value-Added and Student Outcomes in Adulthood. American Economic Review, 104(9), 2633-2679. doi:10.1257/aer.104.9.2633

Creemers, B. in Kyriakides, L. (2008). The Dynamics of Educational Effectiveness: A Contribution to Policy, Practice and Theory in Contemporary Schools. Routledge, Abingdon. Pridobljeno s https://lib.ugent.be/nl/catalog/rug01:001240853

Fauth, B., Decristan, J., Rieser, S., Klieme, E. in Büttner, G. (2014). Student ratings of teaching quality in primary school: Dimensions and prediction of student outcomes. Learning and Instruction, 29, 1-9. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.07.001

Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., Gebhardt, E. (2014). Preparing for Life in a Digital Age, The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report. Springer. https://link.springer.com/content/pdf/10.1007%2F978-3-319-14222-7.pdf

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, London.

Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The power of feedback. Review of Educational Research, 77(1), 81-112. doi:10.3102/003465430298487

Holzberger, D., Philipp, A. in Kunter, M. (2013). How teachers' self-efficacy is related to instructional quality: A longitudinal analysis. Journal of Educational Psychology, 105(3), 774-786. doi:10.1037/a0032198

Isac, M., Dinis da Costa, P., Araujo, L., Soto Calvo, E. in Albergaria-Almeida, P. (2015). Teaching Practices in Primary and Secondary Schools in Europe: Insights from Large-Scale Assessments in Education - JRC Science and Policy Report. Publications Office of the European Union, Luxembourg. doi:10.2788/383588

Kane, T. in Cantrell, S. (2010). Learning about Teaching: Initial Findings from the Measures of Effective Teaching Project About the Measures of Effective Teaching Project. Bill in Melinda Gates Foundation, Seattle, WA. Pridobljeno s https://docs.gatesfoundation.org/Documents/preliminary-findings-research-paper.pdf

Kane, T., Rockoff, J. in Staiger, D. (2008). What does certification tell us about teacher effectiveness? Evidence from New York City. Economics of Education Review, 27(6), 615-631. doi:10.1016/J.ECONEDUREV.2007.05.005

Klassen, R. in Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. Educational Research Review, 12, 59-76. doi:10.1016/j.edurev.2014.06.001

Klassen, R., Tze, V., Betts, S., Gordon, K., Betts, S. in Gordon, K. (2011). Teacher efficacy research 1998-2009: Signs of progress or unfulfilled promise? Educational Psychology Review, 23(1), 21-43. doi:10.1007/s10648-010-9141-8

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. in Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. Journal of Educational Psychology, 100(3), 702-715. doi:10.1037/0022-0663.100.3.702

Kunter, M. in Voss, T. (2013). The model of instructional quality in COACTIV: A multicriteria analysis. In M. Kunter, J. Baumert, W. Blum, U. Klusmann, S. Krauss, in M. Neubrand (Eds.), Cognitive Activation in the Mathematics Classroom and Professional Competence of Teachers (pp. 97-124). Springer, New York, NY. doi:10.1007/978-1-4614-5149-5_6

Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. in Hachfeld, A. (2013). Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development. Journal of Educational Psychology, 105(3), 805-820. doi:10.1037/a0032583

Kyriakides, L. in Creemers, B. (2008). Using a multidimensional approach to measure the impact of classroom-level factors upon student achievement: a study testing the validity of the dynamic model. School Effectiveness and School Improvement , 19(2), 183-205. doi:10.1080/09243450802047873

Kyriakides, L., Campbell, R. in Gagatsis, A. (2000). The significance of the classroom effect in primary schools: An application of Creemers' comprehensive model of educational effectiveness. School Effectiveness and School Improvement, 11(4), 501-529. doi:10.1076/sesi.11.4.501.3560

Lavy, V. (2016). What Makes an Effective Teacher? Quasi-Experimental Evidence. CESifo Economic Studies, 62(1), 88-125. doi:10.1093/cesifo/ifv001

Le Donné, N., Fraser, P. in Bousquet, G. (2016). Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data. In OECD Education Working Papers (Vol. 2016). OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en

Lipowsky, F., Rakoczy, K., Pauli, C., Drollinger-Vetter, B., Klieme, E. in Reusser, K. (2009). Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem. Learning and Instruction, 19(6), 527-537. doi:10.1016/j.learninstruc.2008.11.001

Martin, M., Mullis I. in O'Dwyer, L. (2013). "Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade", in Martin, M. and I. Mullis (eds.), TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade - Implications for Early Learning, TIMSS in PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA, https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf.

Mostafa, T. in Pál, J. (2018). Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey. In OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en

Muijs, D. in Reynolds, D. (2001). Effective Teaching: Evidence and Practice. Sage Publications, London.

Muijs, D. in Reynolds, D. (2002). Teachers' beliefs and behaviors: What really matters? The Journal of Classroom Interaction, 37(2), 3-15. doi:10.2307/23870407

Nilsen, T. in Gustafsson, J.-E. (Eds.). (2016). Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes. Relationships Across Countries, Cohorts and Time. IEA Research for Education. doi:10.1007/978-3-319-41252-8

O'Dwyer, L., Wang, Y. in Shields, K. (2015). Teaching for conceptual understanding: A cross-national comparison of the relationship between teachers' instructional practices and student achievement in mathematics. Large-scale Assessments in Education, 3(1), 3-30. doi:10.1186/s40536-014-0011-6

OECD. (2005). Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers. Organisation for Economic Co-operation and Development. Pridobljeno s http://www.oecd.org/edu/school/attractingdevelopingandretainingeffectiveteachers-finalreportteachersmatter.htm

OECD. (2014). Measuring Innovation in Education: A New Perspective. In Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-en

OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. In TALIS. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

OECD. (2015). OECD Skills Outlook 2015: Youth, Skills and Employability. OECD Publishing, Paris. doi:http://dx.doi.org/10.1787/9789264234178-en

OECD. (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. In PISA. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

OECD. (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en

OECD. (2018). Teaching for the Future: Effective Classroom Practices To Transform Education. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en

Paniagua, A. in Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments THE IMPORTANCE OF INNOVATIVE PEDAGOGIES. Pridobljeno s https://www.oecd-ilibrary.org

Rjosk, C. et al. (2014). "Socioeconomic and language minority classroom composition and individual reading achievement: The mediating role of instructional quality", Learning and Instruction, Vol. 32, pp. 63-72, http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2014.01.007.

Scheerens, J. (2016). Educational Effectiveness and Ineffectiveness: A Critical Review of the Knowledge Base. Spring, Dordrecht.

Scherer, R. in Gustafsson, J.-E. (2015). Student assessment of teaching as a source of information about aspects of teaching quality in multiple subject domains: An application of multilevel bifactor structural equation modeling. Frontiers in Psychology, 6, 1-15. doi:10.3389/fpsyg.2015.01550

Seidel, T., Rimmele, R. in Prenzel, M. (2005). Clarity and coherence of lesson goals as a scaffold for student learning. Learning and Instruction, 15(6), 539-556. doi:10.1016/j.learninstruc.2005.08.004

Skaalvik, E. in Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. Teaching and Teacher Education, 26(4), 1059-1069. doi:10.1016/j.tate.2009.11.001

Tschannen-Moran, M. in Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17(7), 783-805. doi:https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

van Tartwijk, J. in Hammerness, K. (2011). The neglected role of classroom management in teacher education. Teaching Education, 22(2), 109-112. doi:10.1080/10476210.2011.567836

Vieluf, S., Kaplan, D., Klieme, E. in Bayer, S. (2012). Teaching Practices and Pedagogical Innovations: Evidence from TALIS. In TALIS. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264123540-en

Wagner, W., Göllner, R., Helmke, A., Trautwein, U. in Lüdtke, O. (2013). Construct validity of student perceptions of instructional quality is high, but not perfect: Dimensionality and generalizability of domain-independent assessments. Learning and Instruction, 28, 1-11. doi:10.1016/j.learninstruc.2013.03.003

Woolfolk Hoy, A. in Davis, H. (2006). Teacher self-efficacy and its influence on the achievement of achievement of adolescents. In T. Urdan, in F. Pajares (Eds.), Self-Efficacy Beliefs of Adolescents. Information Age Publishing, Greenwich, CT.

3. Značilnosti sodobnih učnih okolij

Poglavje predstavlja odgovore učiteljev in ravnateljev, ki so sodelovali v raziskavi TALIS. Po mednarodni definiciji so bili to učitelji, ki so poučevali učence na izobraževalni stopnji ISCED 2, kar je v Sloveniji tretje triletje osnovne šole, in učitelji, ki so poučevali na stopnji ISCED 3, kar so v Sloveniji srednješolski učitelji. Ravnatelji, ki so sodelovali v TALIS, so bili ravnatelji šol na stopnjah ISCED 2 in ISCED 3 – to so bili v Sloveniji osnovnošolski in srednješolski ravnatelji. Učitelje in ravnatelje bom primerjali po starosti, izkušnjah in spolu ter si ogledali trende sprememb od leta 2008. Predstavili bomo podatke o tem, kako se učitelji odzivajo na družbene spremembe, ki so ustvarile nove okoliščine za njihovo učenje in poučevanje, saj so razredi in šole glede na vpisane učence postali vse bolj raznoliki. Poleg tega bomo predstavili prakse odzivanja na različnost učencev, ki jih učitelji izvajajo v šolah, ter pripravljenost in samozavest učiteljev za učenje in poučevanje v teh spremenjenih okoljih. Nazadnje bomo predstavili izzive na področju šolskih virov in področja, ki po mnenju učiteljev in ravnateljev še zlasti zahtevajo ukrepe in izboljšave, kar bo predstavljalo izhodišče za nadaljnjo vsebino poročila.

Poudarki

- V državah OECD in tudi vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, so ravnatelji običajno starejši od učiteljev. Povprečna starost ravnateljev je 52 let, učiteljev pa 44 let. V zadnjih petih do desetih letih se je v številnih državah povprečna starost učiteljev zvišala.
- Slovenski učitelji v osnovni šoli so v povprečju stari skoraj 46 let in se umeščajo v četrtino držav z najstarejšimi učitelji. Ravnatelji so v osnovni šoli povprečno stari 52 let, 6 % je mlajših od 40 let, petina pa jih je starejših od 60 let. V srednji šoli so v povprečju ravnatelji stari 53 let, le 1% jih je mlajših od 40 let in šestina je starejših od 60 let.
- V državah OECD in tudi vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, je v povprečju 68 % učiteljic in 47 % ravnateljic.
- V Sloveniji je v osnovni šoli 63 % ravnateljic in 80 % učiteljic, v srednji šoli pa 62 % ravnateljic in 70 % učiteljic.
- V državah OECD in tudi vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, v povprečju približno četrtina učiteljev dela v šolah, kjer so tudi učenci iz različnih socialno-ekonomskih, kulturnih, jezikovnih in izobraževalnih okolij. Povprečje seveda prikriva pomembne razlike med državami, ki vodijo različne politike do kulturne raznolikosti, družbenih neenakosti med učenci ter njihove socialne vključenosti.
- V Sloveniji uči v osnovni in srednji šoli četrtina učiteljev v razredih z več kot 10 % učenci s posebnimi potrebami in okoli 8 % v razredih z vsaj enim beguncem. V osnovni šoli uči 13 % učiteljev v razredih, kjer ima 10 % učencev drug materni jezik, ter po 4 % v razredih z več kot 30 % učencev iz deprivilegiranih družin in z več kot 10 % imigranti. V srednji šoli so ti deleži večji, 20 % učiteljev uči v razredih, kjer ima več kot 10 % dijakov drug materni jezik, 10 % jih uči v razredih z več kot 30 % dijaki iz deprivilegiranih družin in 6 % v razredih z vsaj enim migrantom.

- V državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, v povprečju približno 80 % šol izvaja politike za enakost, preprečevanje kulturne, spolne in socialno-ekonomske diskriminacije, menijo ravnatelji. Prakse, ki spodbujajo večkulturnost, se izvajajo v približno 60 % šol.
- V Sloveniji je več kot 90 % ravnateljev osnovnih in srednjih šol potrdilo, da izvajajo politike enakih možnosti, politike za spodbujanje večkulturnosti pa tudi v večjem obsegu, kot je povprečje med državami OECD.
- Kljub dejstvu, da se v šolah v državah OECD in tudi vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, je vsakodnevnih in tedenskih pojavov nasilja malo, na 14 % šol ravnatelji poročajo, da se učenci še vedno soočajo z medvrstniškim nasiljem, tudi v Sloveniji v osnovnih šolah. V slovenskih srednjih šolah je medvrstniškega nasilja manj, le 6 % ravnateljev ga poroča na tedenski ravni, več kot v osnovni šoli pa je uporabe ali posedovanja drog in alkohola, saj skoraj 3 % ravnateljev navaja, da je to prisotno na šoli vsak teden.
- V vseh sodelujočih državah se več kot 85 % učiteljev strinja, da se učitelji in učenci dobro razumejo med seboj. Stopnja zaupanja med učitelji je nekoliko manj zadovoljiva, saj v državah OECD in tudi vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, v povprečju kar 13 % učiteljev meni, da se ne morejo zanesti drug na drugega.
- V Sloveniji se več kot 99 % učiteljev v osnovni šoli dobro razume z učenci in 14 % poroča, da se učitelji ne morejo zanesti drug nadrugega. V srednji šoli je slika manj ugodna. Čeprav se jih več kot 95 % dobro razume z dijaki, jih 15 % navaja, da šola ne zagotovi dodatne pomoči dijaku, ko jo potrebuje in 20 %, da se učitelji ne morejo zanesti drug na drugega. Zadnja deleža odražata negativne odnose na šoli. Slovenska deleža, ker sta med najvišjimi med sodelujočimi državami, opozarjata na potrebno pozornost in izboljšanje stanja v srednjih šolah na teh dveh področjih.
- Tri najpogostejše težave na področju virov, o katerih so poročali ravnatelji v sodelujočih državah, so pomanjkanje dodatnega osebja, pomanjkanje učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami ter pomanjkanje časa ali neprimerna razporeditev časa za podporo učenju in poučevanju. Dve najpogostejši prednostni nalogi, ki bi jih šolska politika morala obravnavati, sta po mnenju učiteljev zmanjšanje velikosti razredov z zaposlitvijo več oseb in izboljšanje plač učiteljev.
- V Sloveniji ravnatelji osnovnih in srednjih šol zaznavajo največje pomanjkanje učiteljev, ki so uposobljeni za poučevanje učencev s posebnimi potrebami in pomanjkanje časa za pedagoško vodenje, v srednjih šolah pa še pomanjkanje dodatnega osebja. Prednostne naloge po izboru učiteljev so v osnovni šoli zaporedoma zagotavljanje visokokakovostnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, zmanjšanje razredov tako, da bi zaposlili več oseb, boljše plače in manj administrativnega dela, v srednji šoli pa zagotavljanje visokokakovostnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, boljše plače in manj administrativnega dela.

3.1. Spreminjanje demografske slike poklica

Od prve izvedbe TALIS leta 2008 je svet doživel znatne spremembe: povečanje srednjega razreda, prevladujočo digitalizacijo, hitro širjenje inovacij, finančno krizo leta 2008 in njene posledice ter velik pritok beguncev v zadnjih letih (OECD, 2016; OECD, 2019). Vse te spremembe vplivajo na države in družine, učence, učitelje in ravnatelje.

Splošno sprejeto dejstvo je, da učitelji močno vplivajo na kakovost učenja in poučevanja ter dosežke učencev (Hattie, 2009; Kyriakides, Christoforou in Charalambous, 2013), hkrati pa so ravnatelji prepoznani kot vzvod za izboljšave na ravni šole (Hallinger in Heck, 2010; Horng in Loeb, 2010; Scheerens in Bosker, 1997). Izhajajoč iz predpostavke, da so učitelji ključni za učni proces in ravnatelji za izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja, poglavje najprej splošno opisuje učitelje in ravnatelje, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, in predstavi, kako so se njihove demografske značilnosti in izkušnje spremenile od leta 2008.

V nadaljevanju je nato predstavljeno, kako se učitelji odzivajo na družbene spremembe, ki so ustvarile nove okoliščine za učenje in poučevanje, saj so učenci bolj raznoliki. Predstavljene so tudi prakse, ki se izvajajo v šolah, poglobljeno pa se analizira tudi pripravljenost učiteljev na učenje in poučevanje v teh vse bolj raznolikih okoljih.

Pozornost je nato usmerjena k šolski kulturi in razredni klimi, saj raziskave kažejo, da ima pozitivna šolska kultura močan neposreden ter posreden vpliv na učenje učencev (Battistich in drugi, 1997; Bryk in Schneider, 2002; Cohen in drugi, 2009; Engel, Rutkowski in Rutkowski, 2009; Hoy, Tarter in Hoy, 2006; Martin in drugi, 2013; Nilsen in Gustafsson, 2014) kot tudi na učinkovitost učiteljev, zaupanje in predanost učenju in poučevanju (Carroll in drugi 2005; Hoy in Woolfolk,1993; Weiss, 1999).

Poglavje se zaključi z izhodišči za ostala poglavja tega poročila in z izhodišči za II. del poročila, ki bo objavljen leta 2020. Poglavje vsebuje še opredelitev vprašanj o šolskih virih in o področjih, ki po mnenju učiteljev in ravnateljev še posebej potrebujejo ukrepe in izboljšave.

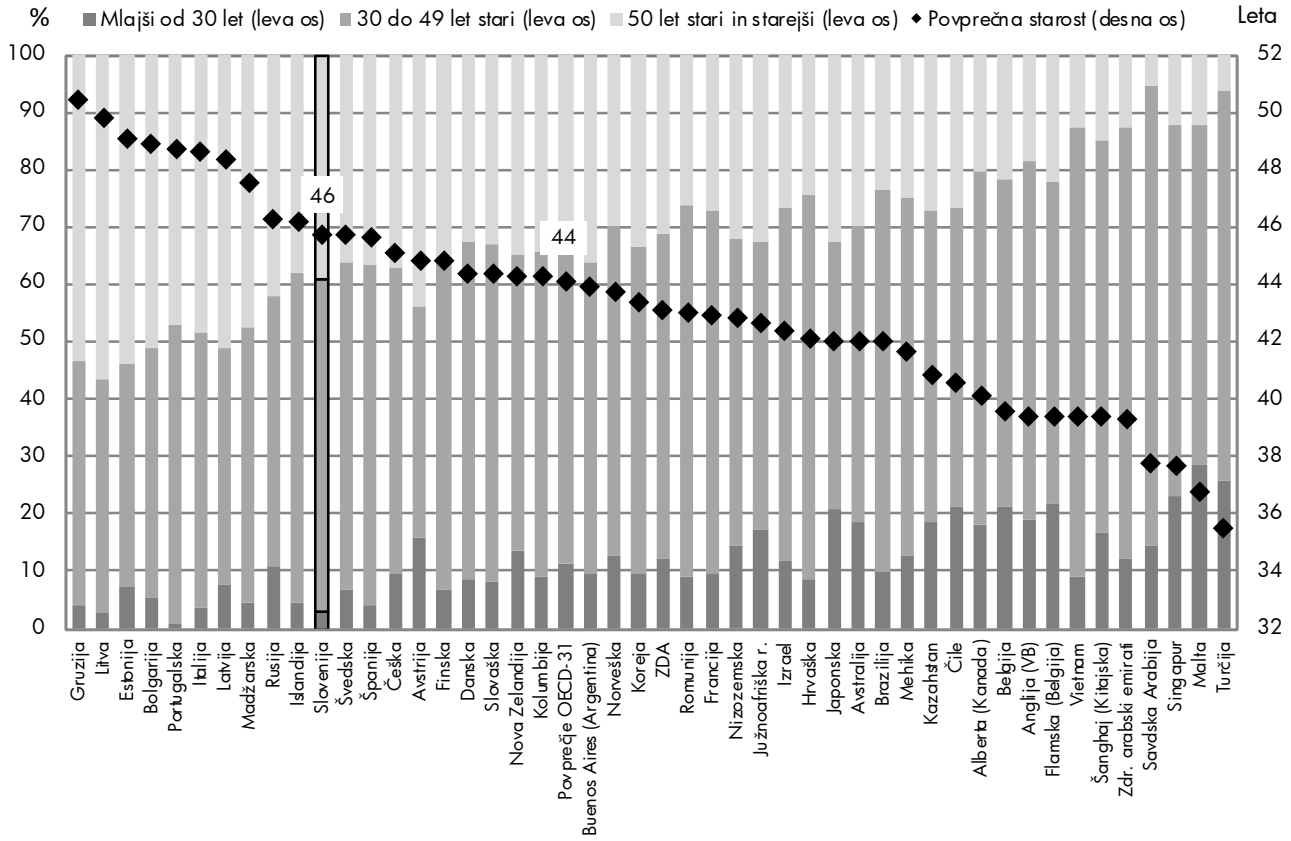
V raziskavi TALIS so učitelji in ravnatelji posredovali informacije o svoji starosti, spolu in delovnih izkušnjah na splošno ter delovnih izkušnjah na trenutni šoli, kar omogoča, da ocenimo stopnjo stabilnosti zaposlenih ter mobilnosti v sistemu (na podlagi ocene pridobljenih let izkušenj na trenutni šoli). Vzorci stabilnosti zaposlitev kažejo tudi na karierne poti učiteljev in ravnateljev, trendi skozi čas pa zagotavljajo dragocene informacije o dinamiki človeških virov v izobraževanju.

3.1.1. Starost in izkušnje učiteljev in ravnateljev

Informacije iz TALIS o starosti in delovnih izkušnjah učiteljev so dragocene za oblikovalce politik, saj jim pomagajo oceniti potrebe, ki jih je mogoče pričakovati zaradi pospešenega upokojevanja precej zrele populacije učiteljev v prihodnjih letih v mnogih državah s starajočim se prebivalstvom (OECD, 2009; OECD, 2018). Te informacije so pomembne za zgodnje reševanje tega problema z uvajanjem mlajše delovne sile. Raziskovalni podatki kažejo, da je stopnja izčrpanosti v prvih nekaj letih učenja in poučevanja višja in da se upočasni, kolikor dlje učitelji ostanejo v zaposlitvi (OECD, 2005; Ingersoll, 2001). Informacije o starosti in porazdelitvi let izkušenj lahko oblikovalcem politik pomagajo, da ocenijo potrebe po mehanizmih izobraževanja in usposabljanja ter podpore, da bi kar najbolj uspešno ohranjali učitelje v poklicu. Uravnotežena porazdelitev starosti učiteljev je lahko koristna tudi za učence, ki so tako izpostavljeni različnim vzorom na različnih stopnjah šolanja pa tudi različnim stilom in strategijam učenja in poučevanja ter stališčem do predmetov,

Kot pri učiteljih podobne informacije o ravnateljih oblikovalcem politik pomagajo pri načrtovanju in upravljanju človeških virov za vodenje šol. Ravnatelje se vse pogosteje obravnava kot odločilne za spodbujanje kakovostnega učenja in poučevanja preko svojega vpliva – neposrednega ali posrednega – na organizacijo šole in njeno kulturo ter na učitelje in njihovo učenje in poučevanje (OECD, 2016; Orphanos in Orr, 2014). Boljše vodenje šol je postalo prednostna naloga v številnih državah, ki želijo izboljšati dosežke učencev (Pont, Nusche in Moorman, 2008) in izboljšati delovanje šol z na splošno nižjimi dosežki učencev (Branch, Hanuschek in Rivkin, 2013). Vse bolj se kaže, da vloga ravnateljev postaja zahtevnejša (OECD 2016; OECD, 2014), kar v ospredje postavlja vprašanje izkušenosti ravnateljev za soočanje s številnimi zahtevam ter kako jih pri tem najbolje podpreti.

Leta 2018 je bila povprečna starost učiteljev okoli 44 let, tako v državah OECD kot v državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, in sicer od 36,5 let v Turčiji do 50,5 let v Gruziji (Slika 3.1, Tabela CON.DESC. AGE). Razlike med državami so precejšnje, odražajo pa se v različnih deležih mlajših (mlajših od 30 let) in starejših učiteljev (starih 50 let ali več).



Slika 3.1 Starost učiteljev, ki poučujejo v tretjem triletju ali na mednarodni stopnji ISCED 2

Bolgarija, Estonija, Gruzija, Latvija in Litva imajo zelo velike deleže starejših učiteljev – več kot polovica je starih 50 let ali več. Povprečni učitelj je starejši od 48 let tudi v Bolgariji, Estoniji, Gruziji, Italiji, Litvi in na Portugalskem. Ti izobraževalni sistemi se bodo v naslednjih 15 letih ali prej soočili z izzivom obsežne zaposlitve novih učiteljev, saj je bila leta 2016 povprečna normalna upokojitvena starost v državah OECD za moške 64,3 let in za ženske 63,7 let (OECD, 2017).

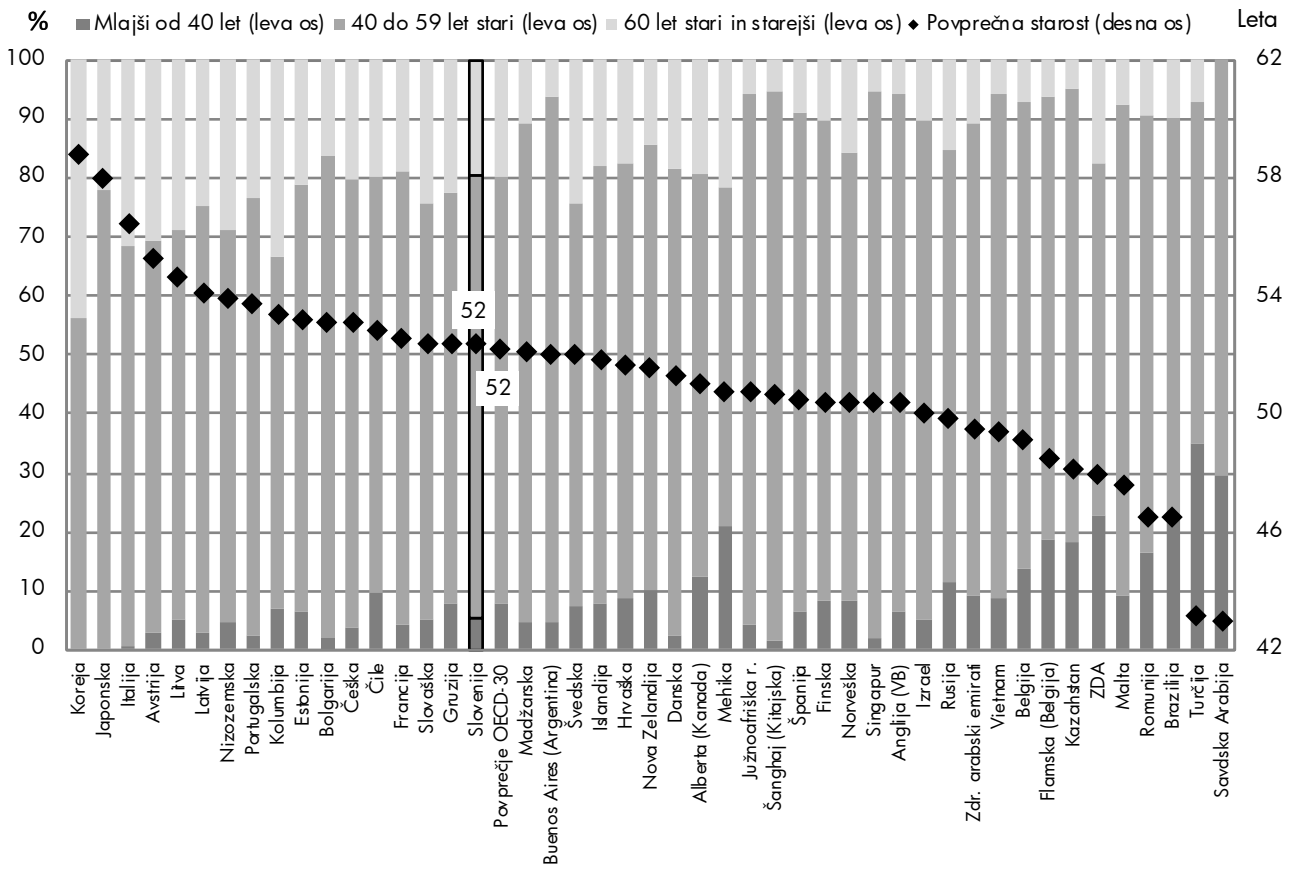
Nekateri izobraževalni sistemi so se s staranjem učiteljske populacije od prve raziskave TALIS 2008 že soočili. Delež starejših učiteljev se je povečal za več kot 5 % v Braziliji, Estoniji, Gruziji, Islandiji, Koreji, Latviji, na Portugalskem, v Šanghaju (Kitajska), Bolgariji, na Madžarskem, v Sloveniji in Španiji. Staranje na Portugalskem izstopa, saj se je delež učiteljev, starih 50 let ali več, povečal z 28 % leta 2013 na 47 % leta 2018.

Slovenski učitelji so v povprečju stari skoraj 46 let in se umeščajo v četrtino držav z najstarejšimi učitelji. Pri nas je bilo leta 2018 le 3 % učiteljev mlajših od 30 let, kar je peti najmanjši delež med vsemi sodelujočimi državami. Skoraj 40 % učiteljev je bilo v tem letu starejših od 50 let, kar Slovenijo uvršča na 10. mesto med državami glede na odstotek učiteljev, starejših od 50 let. Delež učiteljev, starejših od 50 let, je večji kot v Sloveniji tudi na Finskem. Delež mladih učiteljev je v Sloveniji trikrat manjši od povprečja držav OECD, delež starejših učiteljev pa ustrezno višji kot v povprečju v državah OECD, kar pomeni, da tudi za Slovenijo veljajo vsa spoznanja o potrebni skrbi za problem naraščanja deleža starejših učiteljev. Po izkušnjah v svetu verjetno sledi pomanjkanje mlajših novih učiteljev, ki bodo v naslednjih letih zapolnili delovna mesta upokojenih kolegov. Vsi kazalci, ki kažejo, da ni razlik med mlajšimi in starejšimi učitelji, so tudi po tej strani dobra lastnost našega sistema in jih je potrebno negovati.

Povprečna starost učiteljev se postopoma povečuje s stopnjo izobrazbe. Pri prehodu na srednješolsko izobraževanje so učitelji v povprečju vsaj eno leto starejši v 8 državah (Tabela CON.DESC.AGE_I3), trend naraščajoče starosti pa je prisoten v večini držav OECD (OECD, 2018). V povprečju so slovenski srednješolski učitelji stari 48 let, sicer pa se starost giblje od pričakovanih 23 let do visokih 68 let. Tretjina učiteljev je mlajša od 44 let in tretjina je starejših od 52 let.

Leta 2018 so v povprečju držav OECD ter držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, ravnatelji stari 52 let, podatki pa kažejo, da so v povprečju 8 let starejši od povprečnega učitelja. To ni presenetljivo, saj ravnatelji običajno izhajajo iz vrst učiteljev, zaposlitveni pogoji pa pogosto visoke akademske kvalifikacije in večletne izkušnje. Brazilija, Malta, Romunija, Savdska Arabija in Turčija imajo v povprečju najmlajše ravnatelje, Avstrija, Italija, Japonska in Koreja, Japonska, Italija in Avstrija pa najstarejše (Slika 3.2, Tabela CON.DESC.AGE_P).

Starost ravnateljev je tudi v Sloveniji povezana z načinom zaposlovanja izkušenih kandidatov za ravnatelje, zato so po pričakovanju podatki o starosti podobni učiteljskim. Ravnatelji so povprečno stari 52 let, petina jih je starejših od 60 let, vendar pa skoraj 6 % mlajših od 40 let. Razen po deležu mlajših ravnateljev, ki je v državah OECD v povprečju višji, je Slovenija podobna državam OECD. Ravnatelji v slovenskih srednjih šolah so v povprečju stari 53 let, šestina jih je starejših od 60 let in le 1 % je mlajših od 40 let.



Slika 3.2 Starost ravnateljev

V letu 2018 so imeli učitelji v OECD v povprečju približno 17 let izkušenj v učenju in poučevanju, od tega približno 10 let na trenutni šoli (Tabela CMUL.NO.EXP). Ravnatelji v državah OECD imajo v povprečju 9-letne izkušnje iz ravnateljevanja, od tega sedem let na trenutni šoli (Tabela CMUL.NO.EXP_P). Pri razumevanju povprečij se je potrebno zavedati, da so si sistemi in stanja v državah, vključenih v raziskavo, zelo različni, hkrati je po državah tudi zelo raznolika demografska dinamika.

Preglednica 3.1: Leta delovnih izkušenj učiteljev in ravnateljev

Učitelji	Kot učitelj na trenutni šoli	Kot učitelj v celoti	V drugih pedagoških poklicih	V drugih nepedagoških poklicih
Slovenija OŠ	17,1	20,0	0,3	0,9
Slovenija SŠ	17,6	20,2	1,1	3,0
Povprečje OECD-31	10,2	17,0	2,0	3,5
Ravnatelji	**Kot ravnatelj na trenutni šoli**	**Kot ravnatelj v celoti**	**V drugih vodstvenih vlogah v šoli**	**Kot učitelj/v drugem poklicu**
Slovenija OŠ	9,4	10,2	3,8	15,7/2,7
Slovenija SŠ	9,1	9,9	4,1	16,9/3,2
Povprečje OECD-31	6,9	9,7	5,3	19,9/3,5

Število let izkušenj pri delu na trenutni šoli govori o mobilnosti učiteljev in ravnateljev v sistemu. Učitelji v državah OECD so leta 2018 v povprečju že 10,3 leta delali na trenutni šoli, kar kaže na relativno nizko stopnjo mobilnosti učiteljev med šolami v izobraževalnem sistemu. Nizka mobilnost je še posebej izrazita v Gruziji, Latviji, Litvi, Ruski federaciji in Sloveniji, kjer so učitelji v isti šoli delali povprečno več kot 15 let. V Sloveniji so imeli v letu 2018 učitelji v povprečju približno 20 let izkušenj iz učenja in poučevanja na splošno, od tega približno 17 let na trenutni šoli. Nasprotno pa imajo na Japonskem in v Koreji, kjer je mobilnost obvezna (OECD, 2005), ter v Turčiji in Združenih arabskih emiratih (Tabela CMUL.NO.EXP) učitelji za seboj povprečno manj kot 5 let dela na trenutni šoli.

Malo izkušenj na trenutni šoli imajo ravnatelji v Franciji, na Japonskem, v Koreji, v Singapurju, na Švedskem in v Turčiji, v primerjavi s skupnim številom let delovnih izkušenj ravnateljev v 20 drugih državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, tudi v Avstriji, Belgiji (in v njeni flamski skupnosti), Bolgariji, na Hrvaškem, Češkem, Gruziji, na Madžarskem, Islandiji, v Ruski federaciji, na Slovaškem in v Sloveniji (Tabela CMUL.NO.EXP_P). Slovenski ravnatelji so imeli v letu 2018 približno 10 let izkušenj z ravnateljevanjem, od tega skoraj 9 let in pol z ravnateljevanjem na trenutni šoli. Poleg tega so imeli ravnatelji malo manj kot 4 leta izkušenj v drugih vodilnih vlogah na šoli ter skoraj 16 let izkušenj iz učenja in poučevanja.

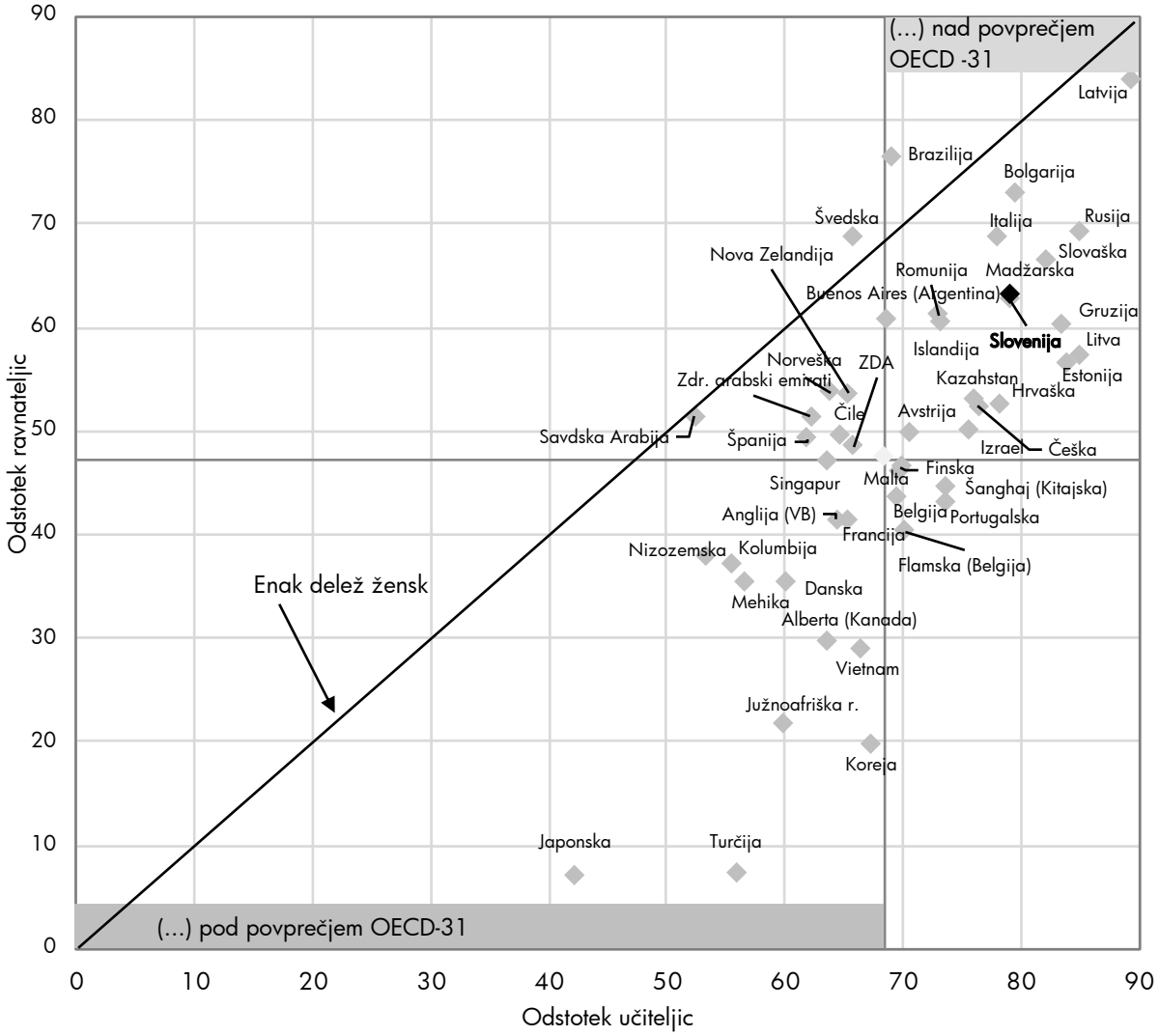
Spremembe v deležu učiteljev in ravnateljev z različnimi leti izkušenj potrjujejo nekatere ugotovljene trende v zvezi s staranjem populacije učiteljev v šolah. Številni izobraževalni sistemi se soočajo z visokimi povprečnimi deleži izkušenih učiteljev (»seniorizacija«), ki se skozi leta večajo, deleži novih učiteljev (z manj kot 5 leti izkušenj) pa padajo (Tabela BMUL.TR1.TCEXP). V Sloveniji se je delež novih učiteljev (z manj kot 5 leti izkušenj) zmanjšal s 17 na 10 %, povečal pa se je delež tistih učiteljev, ki imajo med 6 in 20 let delovnih izkušenj: s 37 % na 47 %.

3.1.2. Spol učiteljev in ravnateljev

Informacije o porazdelitvi spolov med učitelji odražajo neravnovesje med spoloma v učiteljskem poklicu. V predšolskem in osnovnošolskem izobraževanju prevladujejo učiteljice, razlike v spolu pa so prisotne v mnogih državah tudi še v srednješolskem izobraževanju (OECD, 2018; OECD, 2014). Neuravnoteženost spolov v učiteljskem poklicu je politična skrb številnih sistemov, ki se v ta poklic trudijo pritegniti tudi moške (Drudy, 2008; OECD, 2009; OECD, 2005). Ni dokazano, da spol učitelja vpliva na uspešnost učencev (Antecol, Eren in Ozbeklik, 2012; Holmlund in Sund, 2006), vendar pa vemo, da ravnotežje med učitelji in učiteljicami ugodno vpliva na nekatere vidike izobraževanja, med drugim tudi na stališča, karierne želje in dosežke učencev (Beilock in drugi, 2010; Dee, 2005).

Podatki raziskave TALIS kažejo, da je bilo v letu 2018 v državah OECD v povprečju 68 % vseh učiteljev žensk. Učiteljice so predstavljale več kot polovico pedagoške delovne sile v vseh sodelujočih državah, razen na Japonskem (Tabela BIN.SCH.GENDER). Največje neravnotežje med spoloma je v Latviji, kjer je približno 90 % učiteljic, več kot 75 % učiteljic pa je tudi v Italiji in Izraelu ter številnih drugih državah v baltski regiji, vzhodni Evropi in srednji Aziji. Po spolu so učitelji bolj uravnoteženi v Kolumbiji, Mehiki, na Nizozemskem, v Savdski Arabiji, Južnoafriški republiki, Turčiji (od 50 do 60 % učiteljic). Na Japonskem je večina učiteljev v osnovni šoli moških (Tabela BIN.SCH.GENDER).

Kljub prevladi učiteljic pa je delež žensk v polovici sodelujočih držav manjši med ravnatelji šol (Slika 3.3). Leta 2018 je bilo v državah OECD v povprečju 47 % ravnateljic v primerjavi z 68 % učiteljic.



Slika 3.3 Deleži zaposlenih učiteljic in ravnateljic

V Sloveniji je v osnovni šoli 63 % ravnateljic in 80 % učiteljic, v srednji šoli pa 62 % ravnateljic in 70 % učiteljic (Tabele BIN.NO.GENDER, BIN.NO.GENDER_I3, BIN.NO.GENDER_P_I3, BIN.NO.GENDER_P).

Povprečja prikrivajo pomembne razlike med državami. V številnih državah, pogosto v tistih, v katerih učiteljice močno presegajo moške kolege, je več kot 60 % ravnateljev žensk: v Braziliji, Bolgariji, Buenos Airesu (Argentina), na Madžarskem, v Italiji, Latviji, Romuniji, Ruski federaciji, na Slovaškem, v Sloveniji in

na Švedskem. Ravnateljice šol so redke na Japonskem in v Turčiji, kjer predstavljajo manj kot 10 % oseb na ravnateljskih položajih. Ravnateljic je manj kot polovica tudi v Alberti (Kanada), Koreji in Vietnamu, kjer predstavljajo manj kot 30 % vseh oseb na ravnateljskih položajih (Tabela BIN.SCH.GENDER_P).

Slovenija se je umestila med države, ki so nekoliko odmaknjene od večje gruče držav, v katerih je približno do 70 % učiteljic, hkrati pa je v teh državah približno 50 % ravnateljev. Je namreč v skupini držav, kjer je približno 80 % učiteljic, hkrati pa je med ravnatelji 60 % žensk v osnovni šoli. Zadnji podatek je obetaven, saj kaže, da delež žensk med ravnatelji bolj odraža delež žensk med učitelji kot v nekaterih drugih evropskih državah, ki so uvrščene v desni, vendar spodnji del prikaza, kjer je delež ravnateljic manj reprezentativen glede na delež učiteljic (npr. Češka, Portugalska, Belgija, Finska itd.).

Trendi kažejo, da je nekaj državam uspelo bistveno povečati delež ravnateljic v razmeroma kratkem času, v Italiji in na Švedskem za več kot 10 % od leta 2013, v Avstriji in na Norveškem pa od leta 2008 (Tabela BIN. TR1.GENDER_P). V Sloveniji se delež ravnateljic od leta 2008 do leta 2018 ni statistično pomembno spremenil.

Porazdelitev po spolu je med učitelji srednjih šol veliko bolj uravnotežena kot na osnovnih šolah, še vedno pa je delež učiteljev za najmanj 4 % nižji od deleža učiteljic v vseh 11 državah in najmanj 10 % nižji v Braziliji, na Hrvaškem in v Sloveniji, kjer je učiteljic 70 % (Tabela BIN.NO.GENDER_I3). Nasprotno pa se delež srednješolskih ravnateljic (62 %) ne razlikuje od deleža osnovnošolskih ravnateljic (63 %). (Tabela BIN.SCH. GENDER in Tabela BIN.SCH.GENDER_P).

3.2. Značilnosti učencev

Upoštevanje različnosti učencev v šolah pomaga razumeti ključne značilnosti delovnih pogojev učiteljev in okoliščine, v katerem se poučevanje in učenje odvija v šolah. Različnost učencev določajo mnogi dejavniki, med drugim tudi kulturno ozadje, socialno-ekonomske domače razmere in stališča do enakopravnosti med spoloma. Raziskave kažejo, da je socialno-ekonomsko ozadje učencev povezano z uspešnostjo. Na učence, ne glede na njihovo socialno-ekonomsko ozadje, ugodno vplivajo šolska okolja, v katerih je več učencev iz socialno-ekonomsko dobro stoječih domov (OECD, 2004; OECD, 2013). Mednarodne raziskave znanja kažejo, da učenci priseljenci, ki so kulturno in etnično drugačni od večine učencev v državi šolanja, dosegajo nižje akademske dosežke in da kulturne razlike vplivajo tudi na njihovo psihološko in socialno počutje v šoli (OECD, 2015). Struktura vpisane populacije učencev na šolo je torej pomemben dejavnik uspeha za vse učence in šole, kar je tudi razlog, da nas zanima, kako ta struktura vpliva na značilnosti učiteljev, pedagoške pristope, ki jih izvajajo v razredih (Echazarra in drugi, 2016), ter širše šolske politike o različnosti v šolah.

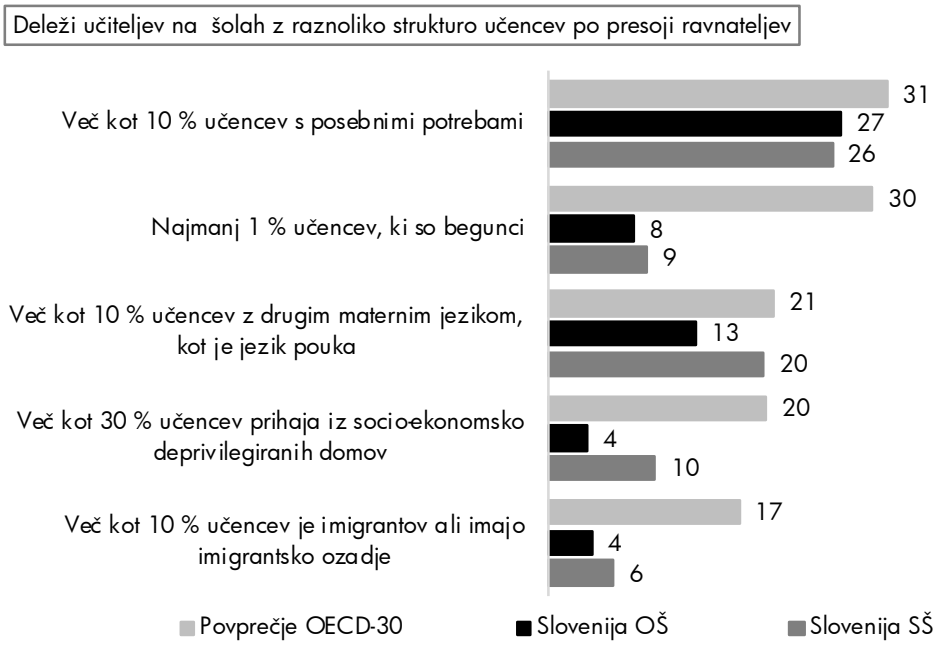
3.2.1. Šola in sestava razredov

Precejšnje število raziskav raziskuje vpliv učnih dosežkov učencev in značilnosti šole ter razreda (OECD, 2015; OECD, 2013; Sirin, 2005). Veliko se razpravlja o tem, v kolikšni meri bi značilnosti šol in sestave

razredov vplivale na dosežke učencev ob predpostavki, da se učenci po osebni plati med seboj ne razlikujejo (Banting in Kymlicka, 2004; Borman in Dowling, 2010; Firmino in drugi, 2018; Willms, 2010).

Raziskava TALIS je vprašala ravnatelje in učitelje o deležih učencev na njihovi šoli, ki spadajo v naslednje kategorije: učenci s posebnimi potrebami, učenci iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, učenci priseljenci ali migranti (torej tisti z migrantskim ozadjem), učenci, katerih prvi jezik se razlikuje od jezika poučevanja, in učenci, ki so begunci. Nekatere kategorije učencev so bile predmet raziskave že v preteklosti, zato smo lahko na teh področjih preverili tudi trende.

Po oceni ravnateljev od 17 do 31 % učiteljev uči na šolah, ki so imele v letu 2018 raznoliko strukturo vpisanih učencev (Slika 3.4). Natančneje, 31 % učiteljev uči v šolah z vsaj 10 % učencev s posebnimi potrebami, 30 % v šolah z vsaj 1 % begunskih učencev, 21 % v šolah z vsaj 10 % učencev, ki govorijo drug materni jezik, 20 % v šolah z vsaj 30 % učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin in 17 % v šolah z vsaj 10 % učencev z migrantskim ozadjem (Tabela BMUL.NO.STUD_CHAR).



Slika 3.4 Učitelji na šolah z raznoliko strukturo vpisane populacije učencev

V Sloveniji so šole po strukturi vpisanih učencev mnogo manj raznolike kot so v mnogih drugih državah in v primerjavi s povprečjem držav OECD. Pri nas dobra četrtina učiteljev uči na šolah z večjim deležem vpisanih učencev s posebnimi potrebami, kar ni mnogo manj, kot je povprečje držav OECD. Manj kot 10 % učiteljev v osnovnih in srednjih šolah pa uči v šolah, kjer imajo tudi begunske učence, kar je trikrat manj kot v povprečju držav OECD. Manj učiteljev kot v drugih državah OECD uči tudi na osnovnih šolah, kjer ima več kot 10 % učencev drugačen materi jezik od slovenščine in kar petkrat manj na šolah, kjer ima več kot 30 % učencev slab socialno-ekonomski položaj družine, ter štirikrat manj na šolah, kjer so vpisani migrantski učenci. Iz podatkov se vidi, da je beguncev in migrantov v šolah v Sloveniji v povprečju zelo malo ali pa so vpisani le v nekatere šole.

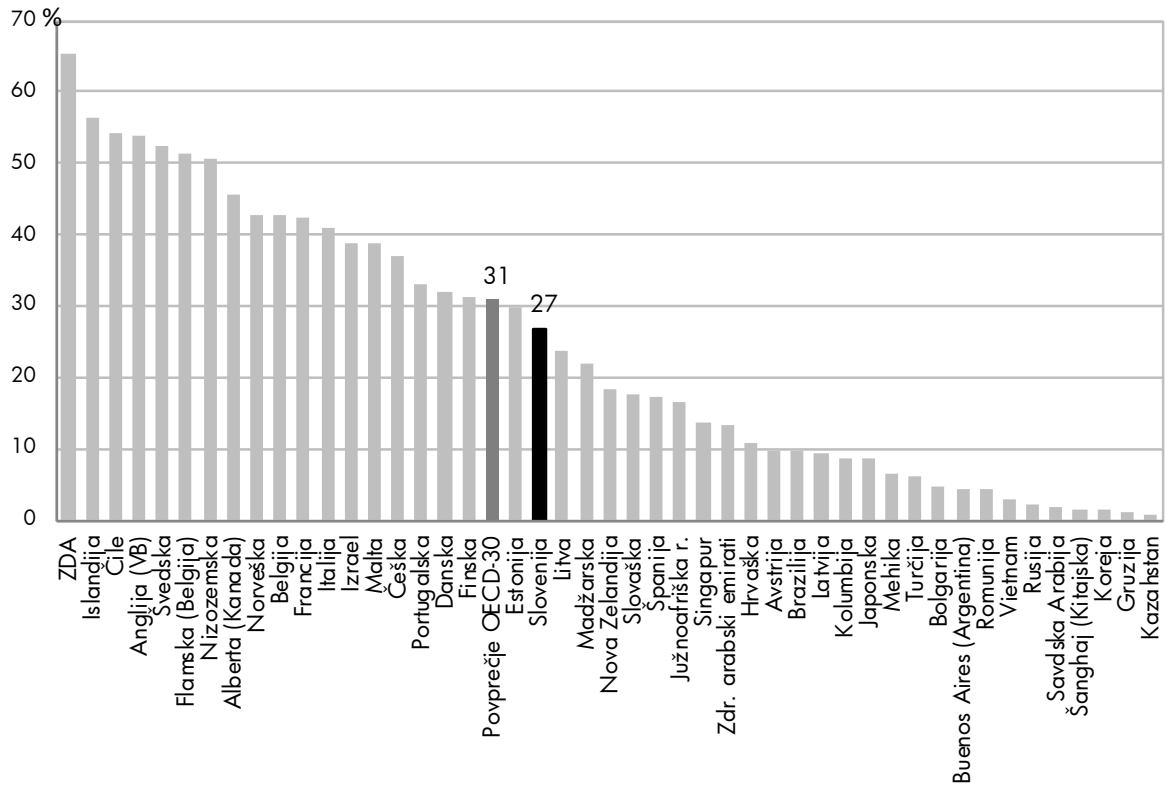
Kakor vedno povprečja prikrivajo zelo različne slike v posameznih državah. Več kot 40 % učiteljev v Braziliji, Čilu, Kolumbiji, Franciji, Mehiki, na Portugalskem, v Južni Afriki in ZDA uči v šolah z več kot 30 % učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin. Ta vzorec kaže na visoko stopnjo neenakosti v teh državah in visoko stopnjo socialne segregacije v njihovih izobraževalnih sistemih. Podatki iz raziskave kompetenc 15-letnikov (PISA) za leto 2015 lahko pomagajo oceniti veljavnost možnih pojasnil: večina teh držav je po stopnji variabilnosti socialno-ekonomskega statusa učencev višje od povprečja držav OECD (Rezultati PISA 2015, Zvezek II, 2016), hkrati je indeks socialne vključenosti nižji ali enak povprečju držav OECD. Tako sta Brazilija in Čile primera držav, kjer lahko oba razloga, višja stopnja socialne segregacije in socialna neenakost, pojasnita višji odstotek učiteljev, ki poučujejo v šolah z velikimi deleži prikrajšanih učencev.

Nasprotno pa po poročanju ravnateljev v šolah na Češkem, Finskem, Islandiji, Malti in v Ruski federaciji manj kot 3 % učiteljev poučuje na šolah z večjimi deleži omenjenih skupin učencev, kar kaže na nižjo stopnjo neenakosti ali socialne segregacije v teh šolskih sistemih (Tabela BMUL.NO.STUD_CHAR). Vzorce potrjujejo tudi poročila učiteljev o socialno-ekonomskem statusu učencev v njihovih razredih (Tabela BMUL.NO.TC_CHAR). Tako iz poročil slovenskih učiteljev tretjega triletja osnovne šole o strukturi razredov, ki jih poučujejo, sklepamo, da 16 % učiteljev uči v razredih z več kot 10 % učencev, ki govorijo drug materni jezik, kot je slovenščina, 31 % jih uči v razredih z več kot 10 % učencev s posebnimi potrebami (npr. več kot 2 od 20), le 3 % učiteljev uči v razredih z več kot 30 % učencev iz socio-ekonomsko prikrajšanih družin, 6 % jih uči v razredih z več kot 10 % učencev z migrantskim ozadjem in 7 % v razredih, kjer je vsaj 1 % beguncev (v praksi to pomeni vsaj 1 učenec begunec na razred).

Številne mednarodne pobude, ki učencem s posebnimi potrebami priznavajo pravice, da se vključijo v splošni izobraževalni sistem in prejmejo ustrezno pomoč pri učenju, so za učence s posebnimi potrebami izboljšale dostop do formalnega izobraževanja po vsem svetu (Cooc, 2018; Peters, 2007; Winzer in Mazurek, 2014; Združeni narodi, 2015). Učenci s posebnimi potrebami so vse pogosteje vključeni v redne šole, čeprav med državami obstajajo razlike (Cooc, 2018).

Leta 2018 je po oceni ravnateljev več kot polovica učiteljev v Čilu, Angliji (Združenem kraljestvu), flamski skupnosti (Belgija), Islandiji, na Nizozemskem, Švedskem in v ZDA poučevalo v šolah z vsaj 10 % učenci s posebnimi potrebami (Slika 3.5, Tabela BMUL.NO.STUD_CHAR) in manj kot 5 % učiteljev v šolah z velikim deležem učencev s posebnimi potrebami v Bolgariji, CABA (Argentina), Gruziji, Kazahstanu, Koreji, Romuniji, Ruski federaciji, Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu. Slovenija je v povprečju.

Porazdelitev deleža učiteljev, ki poučujejo v šolah z večjim številom učencev s posebnimi potrebami, pokaže velike razlike med državami, saj je razpon od skoraj dveh tretjin učiteljev v takih šolah v ZDA do skoraj nobenega v Kazahstanu. Podatki odražajo različne strategije učenja in poučevanja ter načine izobraževanja učencev s posebnimi potrebami; šole s prilagojenim programom so bile ponekod izključene iz vzorca. Razlikujejo se tudi predstave o posebnih potrebah in obseg identifikacije učencev s posebnimi potrebami, različne politike vključevanja v izobraževalni sistem pa vplivajo na vpis učencev s posebnimi potrebami v redne šole.



Slika 3.5 Deleži učiteljev, ki poučujejo v šolah z večjim številom učencev s posebnimi potrebami

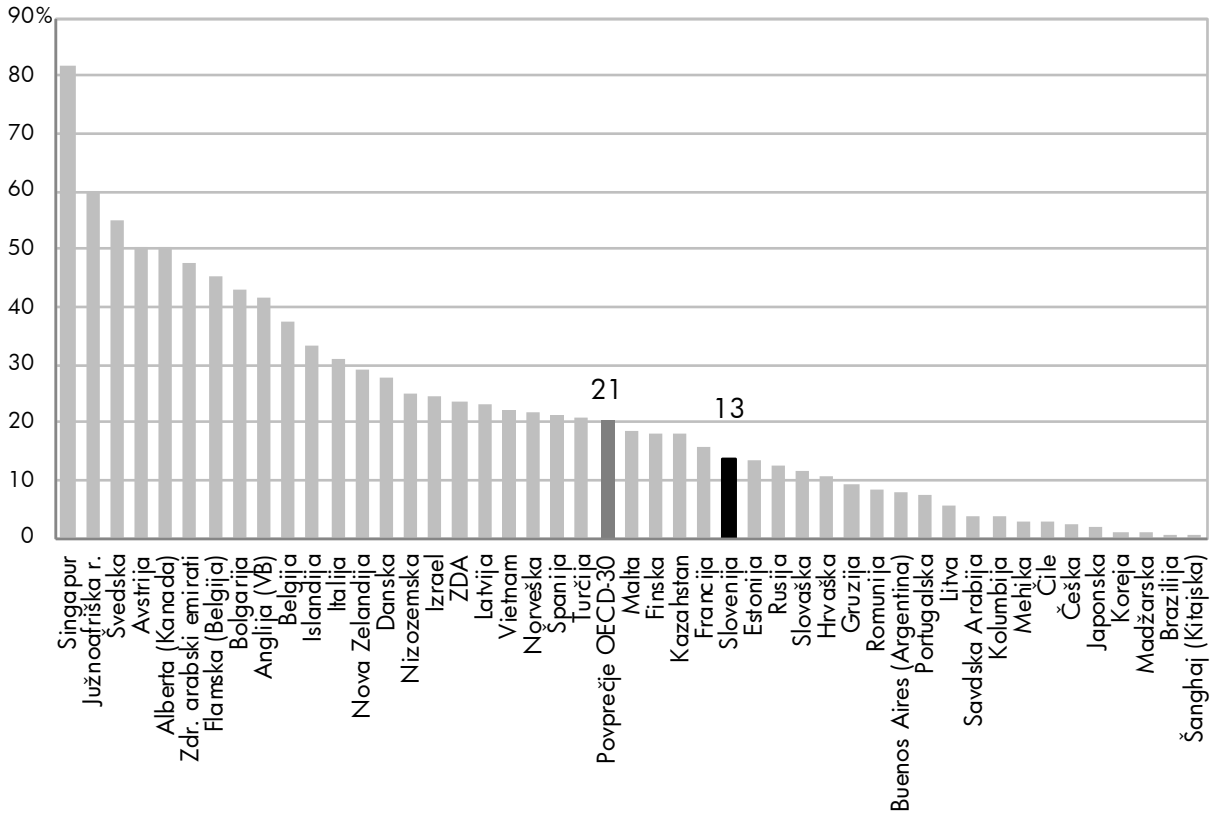
Z naraščajočimi migracijami v mnogih delih sveta so otroci priseljencev vključeni v šolske sisteme držav gostiteljic in potrebujejo posebno podporo njihovih šol in učiteljev (OECD, 2015). Največji deleži učiteljev, ki delajo v šolah z več kot 10 % učencev z migrantskim ozadjem, so v Alberti (Kanada), Avstriji, Belgiji (in v tamkajšnji flamski skupnosti), Buenos Airesu (Argentina), Italiji, Singapurju in na Švedskem. Ravnatelji omenjenih držav ocenjujejo, da je na takšnih šolah zaposlenih več kot tretjina vseh učiteljev (Tabela BMUL.NO.STUD_CHAR). Poročila učiteljev o sestavi razredov potrjujejo, da je učencev migrantov največ v šolah v Alberti (Kanada), Avstriji in na Švedskem (Tabela BMUL.NO.TC_CHAR). Tako kot pri socialno-ekonomski strukturi učencev, vpisanih v šolo pa ni mogoče ločiti, ali podatki odražajo velike migracijske pritoke ali večjo šolsko segregacijo (npr. da učenci migranti stanujejo v nekaterih soseskah in jih je zato več v tamkajšnjih šolah) (OECD 2015; OECD, 2018). Nekatere države s tradicionalno nizkimi migracijskimi pritoki skoraj nimajo učiteljev, ki bi delali v šolah z velikimi deleži učencev z migrantskim ozadjem. Te države so Bolgarija, Hrvaška, Češka, Estonija, Madžarska, Japonska, Koreja, Litva, Romunija, Šanghaj (Kitajska), Slovaška republika in Vietnam (Tabela BMUL.NO.STUD_CHAR). V Sloveniji odgovori učiteljev kažejo, da na osnovnih šolah, kjer je več kot 10 % učencev z migrantskim ozadjem, poučuje 6,2 % učiteljev, kar je nižje od povprečja držav OECD (16,7 % učiteljev), nižje od povprečja EU 23 (20,8 % učiteljev) ter nižje od povprečja vseh držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS (15,7 % učiteljev).

Jezikovna raznolikost se povezuje z migracijskimi tokovi in je posledica avtohtonih in novih manjšin v državah. Leta 2018 je bilo po poročanju ravnateljev v državah OECD v povprečju 21 % učiteljev zaposlenih v šolah z več kot 10 % učencev, katerih materni jezik se je razlikoval od jezika pouka (Tabela BMUL.NO.STUD_CHAR), 18 % učiteljev pa je poročalo, da so imeli v svojih razredih več kot 10 % učencev z drugim maternim jezikom (Tabela BMUL.NO.TC_CHAR). Približno 82 % učiteljev je poučevalo v šolah z najmanj 10 % drugače govorečih učencev v Singapurju, kar je pričakovano v državi, kjer je bil angleški jezik izbran kot jezik poučevanja za vse tri jezikovne skupine (kitajski, malajski ali indijski) (Chua, 2010). Tudi v Alberti (Kanada), Avstriji, Bolgariji, Angliji (Združeno kraljestvo), flamski skupnosti (Belgija), Južni Afriki, na Švedskem in v Združenih arabskih emiratih, katerih populacije imajo raznoliko jezikovno strukturo, več kot 40 % učiteljev poučuje v jezikovno različnih okoljih. Nekateri izobraževalni sistemi jezikovne raznolikosti skoraj ne poznajo in tam tudi manj kot 5 % učiteljev poučuje v šolah z več kot 10 % drugače govorečih, npr. v Braziliji, Čilu, Kolumbiji, na Češkem, Madžarskem, Japonskem, v Koreji, Mehiki, Savdski republiki in Šanghaju (Kitajska) (Tabela BMUL.NO.STUD_CHAR). Spomnimo, da je v Sloveniji 16 % osnovnošolskih učiteljev poročalo, da poučujejo v razredu, kjer je več kot 10 % učencev, katerih materni jezik se razlikuje od jezika pouka (več kot 2 učenca od 20), ravnatelji pa so ocenili, da 13,5 % učiteljev poučuje na šolah, kjer je več kot 10 % učencev, katerih materni jezik se razlikuje od jezika pouka. V srednji šoli je delež takšnih učiteljev večji, 20 % ali petina vseh.

Porazdelitev učiteljev, ki poučujejo v šolah z zaznavnim deležem učencev z drugačnim maternim jezikom, kot je jezik pouka, podobno odraža različnost kultur po svetu. Slovenija je z relativno nizkim deležem učiteljev v tretjem triletju v šolah, kjer učenci govorijo tudi druge jezike, v spodnji tretjini držav, takoj za Francijo in pred Rusijo (Slika 3.6).

Raziskava TALIS omogoča vpogled v razsežnosti begunske krize v letih 2015 in 2016, kot so se kazale v šolah. Podatki o številu vpisanih begunskih učencev omogočajo izračun deležev šol in učiteljev, ki so poučevali begunske učence v času begunske krize. Učenci begunci v šolo pogosto prinesejo osebno izkušnjo prisilne preselitve in travme ter potrebujejo posebno podporo šole in širše skupnosti. V skoraj polovici sodelujočih držav je vsaj 25 % učiteljev poučevalo v šolah z vsaj 1 % begunskih učencev. Nasprotno pa je bilo manj kot 1 % učiteljev zaposlenih v šolah z begunci na Japonskem, v Kazahstanu, Latviji, Romuniji, Singapurju, na Slovaškem in v Šanghaju (Kitajska), kjer po mnenju ravnateljev beguncev skoraj ni bilo (Tabela BMUL.NO.STUD_CHAR). Spomnimo, da so slovenski ravnatelji sporočili, da 7,8 % učiteljev poučuje na šolah, kjer je vsaj 1 % begunskih učencev, podobno pa je 6,8 % učiteljev sporočilo, da poučujejo v razredih, kjer je vsaj 1 % begunskih učencev.

Mnenja učiteljev o sestavi razredov se v splošnem ujemajo s poročili njihovih ravnateljev o vpisanih učencih na šolo, nekateri učitelji poročajo kvečjemu o manjši raznolikosti ali ločevanju učencev kot ravnatelji. Razlike med učitelji in ravnatelji so veliko večje pri poročanju o učencih beguncih. Po mnenju ravnateljev 30 % učiteljev dela v šolah z vsaj 1 % begunskih učencev, vendar le 17 % učiteljev poroča, da ima v svojem razredu vsaj 1 % begunskih učencev. V Sloveniji teh razlik ni zaznati. Podatki navidezno kažejo, da je problem majhen, čeprav je pojav begunskih učencev v nekaterih državah zelo razširjen. V mnogih šolah je lahko vpisanih le po nekaj begunskih učencev, ki jih uči le nekaj učiteljev. Tudi v primeru, da šolske politike zahtevajo združevanje učencev beguncev v skupnih razredih, da se jim zagotovi posebna podpora, kot je učenje jezika, je delež učiteljev, ki jih poučujejo, majhen (Tabela BMUL.NO.TC_CHAR).



Slika 3.6 Deleži učiteljev, ki poučujejo v šolah, kjer za več kot 10 % učencev materni jezik ni jezik pouka

Trendi značilnost učencev v posamezni šoli dobro kažejo, koliko se je v zadnjih letih spremenilo učno okolje. Skupina držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, kaže rast jezikovne raznolikosti, saj se je znatno povečal delež učiteljev v šolah z več kot 10 % učencev z maternim jezikom, ki je drug kot jezik pouka: Avstrija, flamska skupnost Belgije in Islandija od leta 2008, Bolgarija, Anglija (Združeno kraljestvo), Finska, Portugalska in Švedska pa od leta 2013 (Tabela BMUL.TR1.STUD_CHAR). Druga skupina držav je doživela obraten trend, zmanjšanje deleža učiteljev, ki delajo v šolah, ki so jezikovno bolj raznolike: Brazilija, Koreja, Mehika, Slovaška, Slovenija in Španija od leta 2008 in Singapur od leta 2013. V Sloveniji je bilo leta 2008 učiteljev, ki so učili v šolah z več kot 10 % učencev z drugim maternim jezikom, kot je slovenski, 29 %, v letu 2018 pa le še 13 %.

3.2.2. Odnos učiteljev in ravnatelja do raznolikosti učencev v šoli

Odzivi šole na različnost učencev imajo različne oblike, vendar ključni odziv šole izhaja iz odnosa do tega pojava med učitelji, zato je najprej potrebno razumeti stališča učiteljev do enakosti in različnosti. V raziskavi TALIS so ravnatelji ocenili, koliko učiteljev v njihovi šoli bi se strinjalo z vrsto izjav, povezanih s pravičnostjo in kulturno različnostjo, s pomočjo lestvice z vrednostmi nič ali skoraj nič, nekateri, večina, vsi

ali skoraj vsi. V državah OECD odzivi ravnateljev v povprečju kažejo, da imajo njihovi učitelji v veliki meri vključujoče in pozitivne poglede na enakost in različnost.

O pomembnosti enakega obravnavanja učencev in učenk so učitelji skoraj enotni: 98 % ravnateljev v državah OECD je sporočilo, da večina ali skoraj vsi učitelji na njihovi šoli menijo, da je to pomembno, v Sloveniji vsi (Tabela BMUL.NO.EQUITY).

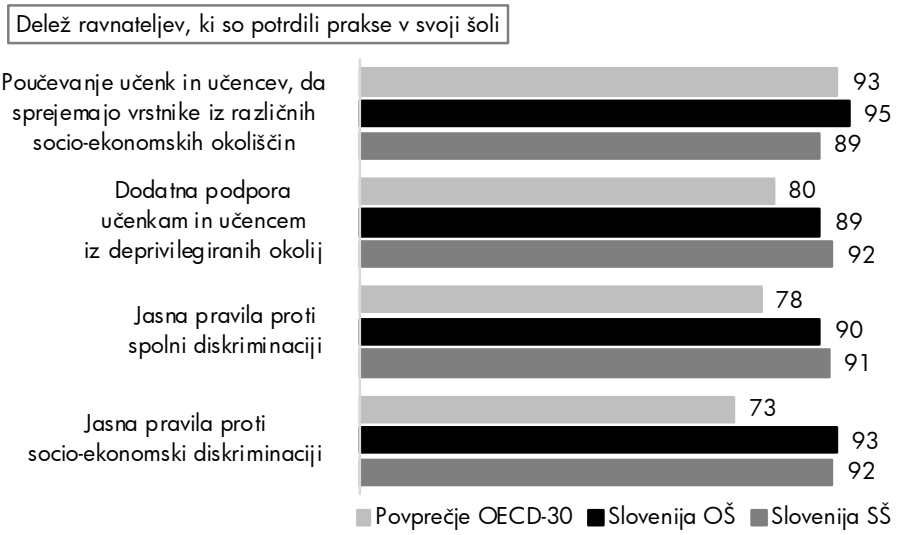
Enako velja za pomembnost enake obravnave učencev iz vseh socialno-ekonomskih okolij: da so učitelji prepričani, da je to pomembno, je navedlo 97 % ravnateljev držav OECD, razen Savdske Arabije, kjer je ta odstotek 83,4 %. Pri ocenjevanju prepričanja učiteljev, da je treba učence naučiti, kako se izogniti spolni diskriminaciji, so odgovori ravnateljev malo manj soglasni, saj 93 % ravnateljev ocenjuje, da se večina učiteljev s tem strinja. Podobno je pri ocenjevanju prepričanja učiteljev, da morajo šole učence iz različnih socialno-ekonomskih okolij spodbujati k skupnemu delu, saj 92 % ravnateljev v državah OECD ocenjuje, da bi se večina učiteljev s tem strinjala. Kljub visokim povprečjem je v nekaterih državah manj kot 90 % ravnateljev ocenilo, da se številni njihovi učitelji strinjajo z izjavami o pomembnosti enakega obravnavanja učencev in učenk. Tako je na primer v 10 državah (nekatere od teh držav so Avstrija, Belgija, Estonija, Madžarska, Slovaška) manj kot 90 % ravnateljev ocenilo, da bi se njihovi učitelji strinjali z nujnostjo učenja in poučevanja učencev o izogibanju spolni diskriminaciji, v 17 državah (nekatere od teh držav so Avstrija, Belgija, Francija, Madžarska, Nizozemska, Slovaška) pa, da je treba spodbujati učence iz različnih socialno-ekonomskih okolij k sodelovanju v šoli.

V Sloveniji ravnatelji osnovnih šol v veliki večini ocenjujejo, da se vsi ali skoraj vsi učitelji strinjajo s trditvami, da bi šole morale spodbujati učence iz različnih socialno-ekonomskih okolij k skupnemu delu (97,4 %), da je pomembno, da se učence in učenke obravnava enako (100 %), da je pomembno, da se jih obravnava enako ne glede na socialno-ekonomsko okolje, iz katerega prihajajo (99,3 %), ter da bi se morali učiti, kako preprečiti spolno diskriminacijo (96,3 %).

Prepričanje, da bi se učenci in dijaki morali naučiti, da imajo ljudje različnih kultur veliko skupnega, je po mnenjih ravnateljev najbolj razširjeno prepričanje o razlikah med učitelji (tako jih poroča 95 %). Sledi prepričanje, da se morajo učenci in dijaki čim bolj zgodaj naučiti spoštovanja drugih kultur (94 % ravnateljev). V državah OECD je povprečno 92 % ravnateljev poročalo, da večina učiteljev v šoli verjame, da je pomembno, da se učenci naučijo, da imajo ljudje iz drugih kultur različne vrednote, in 91 % ravnateljev, da učitelji menijo, da se je pomembno odzivati na razlike v kulturnem ozadju učencev. Kar nekaj pa je držav, kjer se ravnatelji v manj kot 90 % strinjajo, da je učiteljem pomembno, da se učenci naučijo, da imajo ljudje iz drugih kultur različne vrednote in da menijo, da se je pomembno odzivati na razlike v kulturnem ozadju učencev: na Češkem, v Savdski Arabiji in Šanghaju (Kitajska), Alberti (Kanada), Belgiji (in flamski skupnosti), na Slovaškem, v Avstriji, Franciji, na Madžarskem, Japonskem, v Kazahstanu, Romuniji, Južnoafriški republiki in Turčiji (Tabela BMUL. NO.DIV_BELIEF).

V Sloveniji skoraj 95 % ravnateljev trdi, da je večina njihovih učiteljev prepričanih, da bi se učenci morali naučiti, da imajo ljudje iz različnih kultur veliko skupnega. Poleg tega 97 % ravnateljev trdi, da večina njihovih učiteljev verjame, da je spoštovanje drugih kultur nekaj, česar se morajo učenci naučiti čim bolj zgodaj. Hkrati 96,5 % ravnateljev trdi, da večina njihovih učiteljev verjame, da bi se morali učenci in dijaki naučiti, da imajo ljudje iz različnih kultur veliko skupnega. Malo manjši odstotek ravnateljev, 92,9 %, je prepričan, da se večina njihovih učiteljev strinja s tem, da se je pomembno odzivati na razlike v kulturnem ozadju učencev.

V šolah se izvajajo številne politike in prakse, povezane z vprašanji spolne in socialno-ekonomske različnosti (Slika 3.7). Najpogostejša praksa je poučevanje učencev o spoštovanju različnih socialno-ekonomskih statusov vrstnikov, ki se je po podatkih raziskave TALIS v letu 2018 izvajala na povprečno 93 % šol v državah. Sledijo ji politika nudenja dodatne pomoči za učence iz socialno prikrajšanih družin (80 % šol), eksplicitne politike proti spolni diskriminaciji (78 % šol) in eksplicitne politike proti socialno-ekonomski diskriminaciji (73 % šol). Omeniti je treba, da v času, ko se vsi zavedamo pomena izobraževanja mladih o spoštovanju žensk od najzgodnejše mladosti dalje (Simmonds, 2017; UNESCO, 2018), povprečno skoraj 25 % osnovnih šol držav OECD nima eksplicitnih politik za preprečevanje spolne diskriminacije. Prav tako je v času naraščajočih družbenih neenakosti med državami OECD le povprečno 75 % šol vodilo politike za preprečevanje socialno-ekonomske diskriminacije (Tabela BMUL.NO.DIV_POL).



Slika 3.7 Šolska pravila in prakse za povečanje enakosti

Ravnatelji v Sloveniji izkazujejo veliko pripravljenost in trud za povečanje enakosti na vseh področjih, saj okoli 90 % osnovnošolskih in srednješolskih ravnateljev trdi, da imajo v njihovih šolah uvedena tozadevna pravila in izvajajo različne ukrepe na tem področju. Delež presega povprečni delež držav OECD, skoraj za 20 %, s tem, da imajo skoraj vse slovenske šole (93 % osnovnih in 92 % srednjih šol) uvedena jasna pravila proti socialno-ekonomski diskriminaciji.

Med sodelujočimi državami pa seveda obstajajo razlike v razširjenosti politik in praks na tem področju. Učenje in poučevanje učencev za spoštovanje različnih socialno-ekonomskih ozadij se izvaja v vsaj 90 % šol v več kot dveh tretjinah sodelujočih držav, vendar le v 73 % šol na Slovaškem, kjer je učenje in poučevanje na tem področju najmanj razširjeno. Zagotavljanje dodatne podpore za učence iz prikrajšanih okolij se izvaja v najmanj 80 % šol v približno dveh tretjinah sodelujočih držav. Zanimivo je, da se najmanj tovrstnih politik in praks izvaja na finskih, norveških in švedskih šolah. Med sistemi je precej več razlik pri prevladi eksplicitnih politik proti spolni in socialno-ekonomski diskriminaciji. Odstotek šol, ki izvajajo takšne politike, se giblje od približno 10 % na Danskem do več kot 95 % na Češkem, Finskem, v Koreji in Litvi na področju spolne diskriminacije ter več kot 95 % šol na Češkem in v Litvi na področju socialno-ekonomske diskriminacije (Tabela BMUL.NO.DIV_POL).

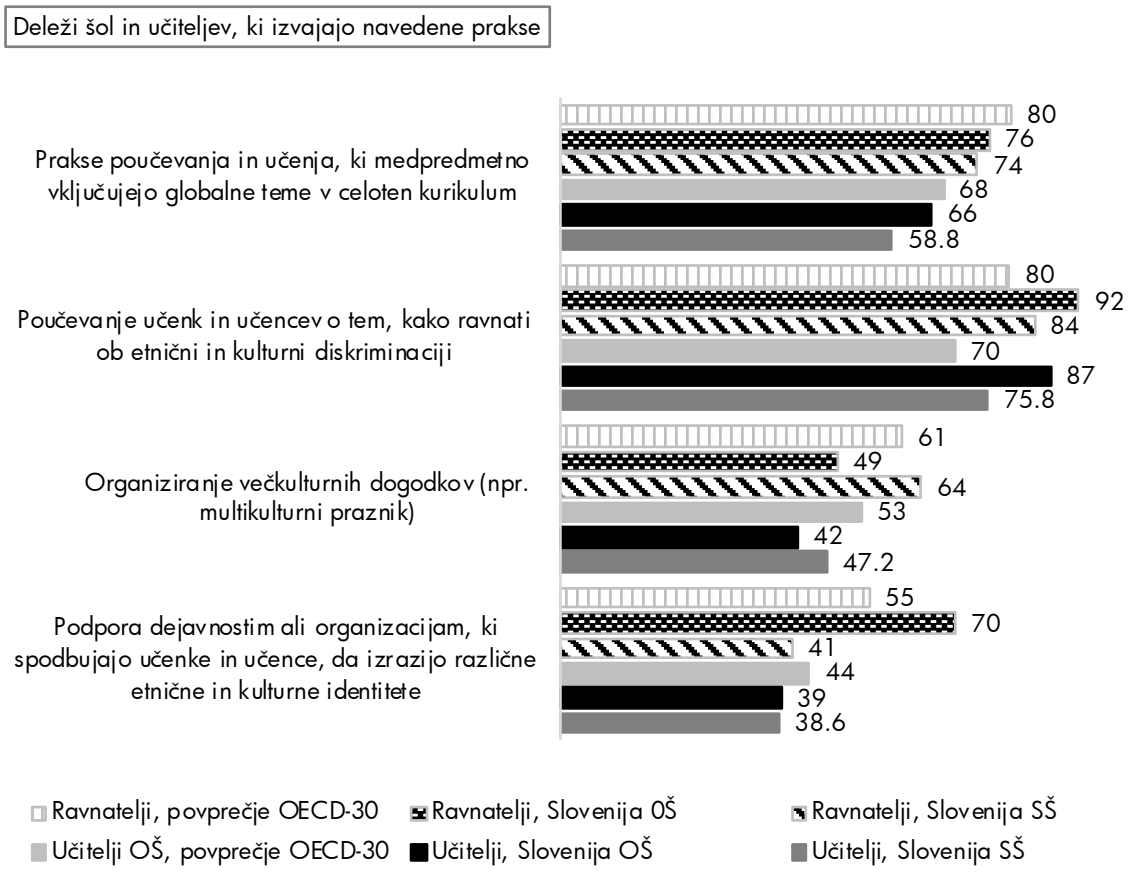
V Sloveniji je 95 % šol, v katerih se izvaja poučevanje učencev o spoštovanju različnih socialno-ekonomskih ozadij, 89 % šol, v katerih se izvajajo eksplicitne politike za preprečevanje spolne diskriminacije, in 93 % šol, v katerih se izvajajo eksplicitne politike za preprečevanje socialno-ekonomske diskriminacije. V 90 % slovenskih šol pa se zagotavlja dodatne podpore za učence iz prikrajšanih okolij.

V nadaljevanju se bomo omejili na učitelje in šole, ki so v vprašalniku poročali, da imajo vpisanega vsaj po enega učenceva z drugačnim kulturnim ali etičnim ozadjem od večine, to je v povprečju 70 % učiteljev in šol. Imenovali jih bomo »večkulturne šole«.

V raziskavah kulturne raznolikosti prevladujeta dva pogleda: enakost in multikulturalizem. Enakost poudarja spodbujanje enakosti in vključevanja ter spoštovanje različnosti. V izobraževanju to včasih imenujemo barvno slep pristop, saj vse učence v razredu obravnava kot enake, se izogiba diskriminaciji in pošteno obravnava vse učence, s čimer želi ustvariti in ohraniti homogenost (Schachner in drugi, 2016). Nasprotno pa multikulturalizem temelji na predpostavki, da lahko raznolikost obogati šolo, spodbuja spoštovanje in poznavanje drugih kultur ter krepi medkulturno povezanost, zato priznava izražanje različnosti. Kljub temu, da se zdita pravičnost in multikulturalizem nasprotna, empirične študije kažejo, da šole pogosto združujejo komponente obeh (Schachner in drugi, 2016).

Raziskava TALIS 2018 je prva priložnost za preučevanje šolskih politik in praks v zvezi s kulturno raznolikostjo. V državah OECD so po mnenju ravnateljev v povprečju najpogostejše politike in prakse tiste, ki so vključene v proces učenja in poučevanja, saj 80 % učiteljev v večkulturnih šolah vključuje globalna vprašanja v učne načrte (Slika 3.8). Poleg tega 80 % učiteljev v teh šolah učence uči, kako preprečiti etnično in kulturno diskriminacijo. Politike in prakse, ki spodbujajo izražanje različnih kultur, so manj pogoste: 61 % učiteljev v večkulturnih šolah podpira dejavnosti ali prireditve, ki spodbujajo izražanje različnih etničnih in kulturnih identitet učencev, poleg tega pa 55 % učiteljev dela v šolah, ki organizirajo večkulturne dogodke (Tabela BMUL. TP.DIV_PRACT).

V Sloveniji odgovori kažejo, da imajo ravnatelji in učitelji med seboj bolj podobna stališča kot v drugih državah OECD. Medpredmetne teme, ki vključujejo globalne teme v celoten kurikulum, se sicer v Sloveniji poučujejo malo redkeje kot drugje, vendar pa o tem, kako ravnati ob etnični in kulturni diskriminaciji, učenke in učence poučuje večji delež slovenskih osnovnošolskih učiteljev kot to velja za povprečje učiteljev v državah OECD. Opažamo pa tudi, da je podpora dejavnostim ali organizacijam, ki učenke in učence spodbujajo, da izrazijo različne etnične in kulturne identitete, v slovenskih šolah nižja od povprečja OECD.



Slika 3.8 Šolska pravila in praksa za spoštovanje različnosti

Tudi po mnenju učiteljev je najpogostejša praksa za enakost prav učenje in poučevanje medpredmetnih tem, ki v kurikulum vključujejo globalna vprašanja. O njih poroča več kot 85 % učiteljev v večkulturnih šolah v Alberti (Kanada), Avstriji, Braziliji, Singapurju, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu, najmanj pa so prisotne na Islandiji, Japonskem, v Koreji in Savdski Arabiji. Poučevanje za preprečevanje etnične in kulturne diskriminacije je po mnenju učiteljev najbolj razširjeno v Buenos Airesu (Argentina), Čilu, Kolumbiji, Singapurju, Sloveniji in Vietnamu, najmanj pa v večkulturnih šolah Danske, Islandije, Japonske, Norveške in Turčije. Zadnji dve praksi, po katerih smo poizvedovali v raziskavi TALIS, odražata multikulturalizem. Dejavnosti ali spodbude za spodbujanje izražanja različnih etničnih in kulturnih identitet učencev so najpogostejše v Kazahstanu, na Novi Zelandiji, v Šanghaju (Kitajska), Singapurju, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu, najmanj pa na Danskem, Finskem, Japonskem, Norveškem in Švedskem. Organizacija večkulturnih dogodkov je najbolj razširjena v večkulturnih šolah Kazahstana, Šanghaja (Kitajska), Singapurja in Združenih arabskih emiratov, najmanj pa na Češkem, Danskem, Japonskem, Nizozemskem, Norveškem, Švedskem in v Turčiji (Tabela BMUL.TP.DIV_PRACT).

Razlike med osnovno in srednjo šolo so majhne (Tabela BMUL.TP.DIV_PRACT_I3). Vendar pa je v petih državah poučevanje o etnični in kulturni diskriminaciji redkejše v srednjih šolah kot v osnovnih, največje razlike pa so na Danskem in v Sloveniji. Ravnatelji so poročali o večji prisotnosti politik in praks, povezanih z učenjem

spoštovanja različnosti v njihovih šolah, kot učitelji pri svojem delu. Ustrezna razmerja so podobna na obeh ravneh izobraževanja (Tabela BMUL.TP.DIV_PRACT_I3).

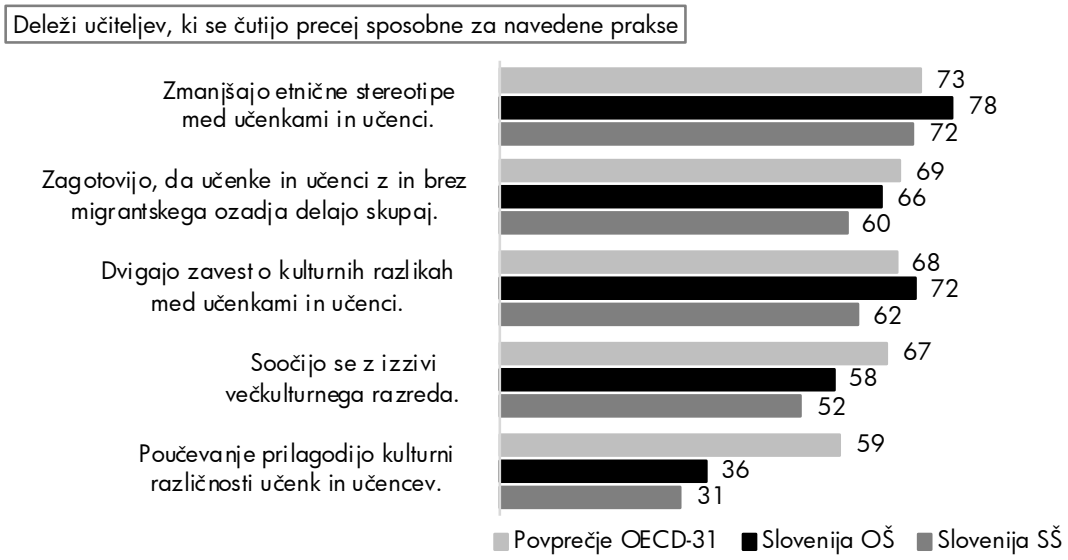
3.2.3. Pripravljenost učiteljev za poučevanje v večkulturnih okoljih

Ker se je v mnogih izobraževalnih sistemih v zadnjem desetletju povečala jezikovna raznolikost učencev, je ključno vprašanje za oblikovalce politik in ravnatelje, kakšna je pripravljenost učiteljev za učenje in poučevanje večkulturnih razredov. Nedavni mednarodni pregled vključevanja učencev priseljencev je potrdil, da je to težko in da zahteva pripravo. Pogosto se učenci ne razlikujejo le v znanju in spretnostih, ki so jih pridobili v zgodnjih letih, ampak tudi v strategijah, ki jih uporabljajo za pristop k reševanju problemov. Tudi pri učiteljih matematike, ki se ne zavedajo dovolj kulturnih razlik v pristopih k učenju matematike in zagovarjajo enake sposobnosti (de Abreu, 2006), se izkaže, da so slabo opremljeni za nadgradnjo znanja svojih učencev (OECD, 2015).

Iz tega sledi, da je pomembno razumeti, kaj učitelji mislijo o poučevanju kulturno raznolikih razredov in kateri izzivi so zanje največji. V raziskavi TALIS so učitelji poročali o svoji pripravljenosti za poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju. Kot je navedeno v poglavju 4, se jih velika večina po končanem izobraževanju za učitelja ni počutila pripravljena na ta izziv. V vseh državah razen v Šanghaju (Kitajska), Singapurju in Združenih arabskih emiratih je več kot polovica učiteljev ocenila, da niso bili pripravljeni na poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju (Tabela BMUL.QUAL.ITE_PREP). Kot je navedeno v poglavju 5, je vsaj šestina učiteljev navedla visoko potrebo po izobraževanju na področju poučevanja v večkulturnem ali večjezičnem okolju, kar je glede na ostale vsebine strokovnega razvoja tretja najpomembnejša vsebina profesionalnega razvoja (Tabela BMUL.NO.PD_NEED). Učitelji so v raziskavi TALIS poročali tudi o svojih izkušnjah pri poučevanju v kulturno raznolikih razredih, o tem, v kolikšni meri se zmorejo spoprijeti z izzivi večkulturnega razreda, prilagoditi svoje poučevanje kulturni raznolikosti učencev, zagotoviti sodelovanje med učenci, ki imajo priseljensko ozadje ali pa ne, ozaveščati o kulturnih razlikah med učenci in zmanjšati etnične stereotipe med njimi. V državah OECD so učitelji v povprečju najvišje ocenili svojo učinkovitost pri zmanjševanju etničnih stereotipov med učenci, saj jih je 73 % navedlo, da lahko to storijo precej ali zelo uspešno (Tabela BMUL.NO.DIV_SEFF). Sledi uspešnost pri doseganju sodelovanja med učenci z migrantskim ozadjem in brez njega (69 % učiteljev poroča o precejšni uspešnosti), ozaveščanje o kulturnih razlikah med učenci (68 % učiteljev) in soočanje z izzivi večkulturnega razreda (67 % učiteljev). Čeprav učitelji poročajo o visoki stopnji samoučinkovitosti pri poučevanju v večkulturnih okoljih, so manj uspešni pri prilagajanju svojega poučevanja kulturni raznolikosti učencev (le 59 % jih je precej uspešnih) (Slika 3.9, Tabela BMUL.NO.DIV_SEFF). Podatki odražajo ugotovitev iz 5. poglavja, da imajo učitelji manjše potrebe po izobraževanju s področja komunikacije z ljudmi iz različnih kultur ali držav kot so njihove potrebe po izobraževanju s področja poučevanja v večkulturnem okolju (Tabela BMUL.NO.PD_NEED).

Iz Slike 3.11 je razvidno, da so slovenski učitelji najsuverenejši pri zmanjševanju etničnih stereotipov med učenkami in učenci. S tem se precej ali zelo uspešno sooča 78 % osnovnošolskih učiteljev ter 72 % srednješolskih učiteljev. Kar 72 % osnovnošolskih učiteljev se precej ali zelo uspešno sooča z dviganjem zavesti o kulturnih razlikah med učenkami in učenci, medtem ko le 62 % srednješolskih učiteljev poroča, da so na tem področju uspešni ali zelo uspešni. Najmanjši odstotek osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev ocenjuje, da zelo uspešno ali precej uspešno prilagajajo poučevanje kulturni različnosti učenk in učencev (36 % osnovnošolskih učiteljev ter 31 % srednješolskih učiteljev), kar je tudi nižji odstotek od povprečja držav OECD. V splošnem slovenski

osnovnošolski učitelji svojo samoučinkovitost pri poučevanju v večkulturnem razredu ocenjujejo bolj pozitivno kot njihovi srednješolski kolegi.



Slika 3.9 Samoocena učinkovitosti učiteljev pri poučevanju v večkulturnem razredu

Preučevanje vzorcev učinkovitosti poučevanja v večkulturnih okoljih razkriva zanimive regionalne razlike. Učitelji so svojo učinkovitosti ocenili visoko v državah Latinske Amerike in Bližnjega vzhoda ter na Portugalskem. V Kolumbiji, na Portugalskem in v Združenih arabskih emiratih je več kot 85 % učiteljev ocenilo, da so precej uspešni v vseh 5 vidikih poučevanja v večkulturnih okoljih, v Braziliji, Italiji in Savdski Arabiji pa v 2. Samoučinkovitost v večkulturnih okoljih so najnižje ocenili v azijskih in nordijskih državah (manj kot 50 % učiteljev je precej uspešnih): na Japonskem in v Južni Koreji v vseh 5 vidikih, na Finskem, Norveškem, v Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu pa v 2.

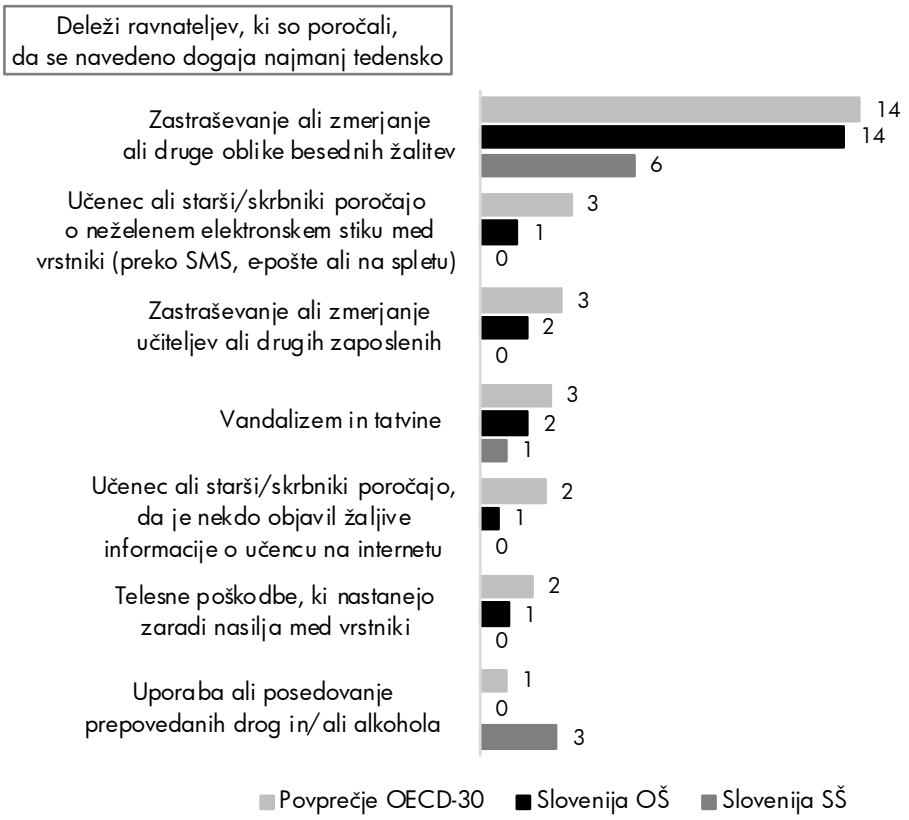
V skoraj nobeni državi ocena pripravljenosti učiteljev na poučevanje večkulturnega razreda ni jasno povezana s številom beguncev, ki jih poučujejo. Vendar pa se v petih evropskih državah, na Češkem, Danskem, Islandiji, Portugalskem in Švedskem, učitelji počutijo manj usposobljeni poučevati večkulturni razred, če imajo v njem vsaj enega učenca begunca (Tabela REG.OLS.R_T3SEFE_CLASS). Odnos je mogoče pojasniti tudi s tem, da so učenci begunci bolj verjetno že doživeli travmo in so v državo gostiteljico prispeli s slabim znanjem učnega jezika.

3.3. Krepitev šolske kulture in klime

Pomembno vprašanje za oblikovalce politik, ravnatelje, učitelje in starše je, kako šolska kultura in razredna klima podpirata učenje in poučevanje učencev, saj sta povezani s časom, ki je temu dejansko namenjen. Zato šolska kultura in razredna klima neposredno omogočata ali omejujeta priložnosti za učenje učencev (Le Donné, Fraser in Bousquet, 2016; Vollmer, 2000). Merimo jo lahko z več dejavniki.

3.3.1. Šolska varnost in zaščitena učna okolja

V raziskavi TALIS so ravnatelji poročali o pogostosti dogodkov v zvezi z varnostjo v šoli, ki se dogajajo: nikoli, manj kot enkrat na mesec, mesečno, tedensko in dnevno. V državah OECD šole v povprečju večinoma ne beležijo tedenskih ali dnevnih varnostnih dogodkov in tako učencem zagotavljajo relativno varna okolja za učenje (Slika 3.10, Tabela BMUL.NO.SCH_SAFETY). Nekateri dogodki se sicer tedensko ponavljajo v majhnem deležu šol (pod 3 %): posedovanje drog ali alkohola, telesne poškodbe zaradi nasilja med učenci, vandalizem in tatvina in širjenje škodljivih informacij o učencih po spletu. Malo več je ustrahovanja in verbalnih napadov na učitelje ali druge zaposlene ter neželenih elektronskih stikov med učenci (tedensko v 3 do 4 % šol).



Slika 3.10 Varnost na šolah

V Sloveniji ravnatelji poročajo, da se medvrstniško nasilje ali zmerjanje na 14 % osnovnih šol in na 6 % srednjih šol dogaja najmanj tedensko. Glede na odgovore ravnateljev osnovnih šol se ostale oblike nasilja ali povzročanja nevarnosti najmanj tedensko dogajajo na manj kot 2 % osnovnih šol. Nekateri srednješolski ravnatelji v Sloveniji poročajo še, da se najmanj tedensko na teh šolah pojavljajo še uporaba ali posedovanje prepovedanih drog in/ali alkohola (3 %) ter vandalizem in tatvine (1 %). O ostalih oblikah nasilja ali povzročanja nevarnosti ravnatelji slovenskih srednjih šol ne poročajo. Kjer je na prikazu 0, pomeni, da noben ravnatelj ni poročal o tedenskem pojavljanju določenega dogodka.

V poročilih ravnateljev izstopa pogosto medvrstniško nasilje pri učencih, ki se redno pojavlja v povprečju v 14 % šol v državah OECD, kar je problematično, saj medvrstniško nasilje vpliva na dobro počutje, zaupanje in dosežke učencev žrtev, ima pa še druge dramatične posledice (Hoy, Hannum in Tschannen-Moran, 1998). Po podatkih raziskave TALIS ga je največ v Belgiji, na Malti, Novi Zelandiji in v Južni Afriki, kjer ga redno zaznavajo na 30 do 40 % šol, ter v Braziliji, Bolgariji, Angliji, na Finskem, v Franciji, Izraelu, na Švedskem in v ZDA, in sicer redno na 20 do 30 % šol (Tabela BMUL.NO.SCH_SAFETY). Nasprotno pa tega problema ni na Japonskem, v Kazahstanu, Južni Koreji in Šanghaju (Kitajska).

Ob prehodu v srednjo šolo je vrstniško nasilje med dijaki manj pogosto v petih državah z razpoložljivimi podatki, najbolj se zmanjša v Braziliji, za 10 odstotnih točk, in na Švedskem, za 24 odstotnih točk (Tabela BMUL.NO. SCH_SAFETY_I3).

3.3.2. Odnos učiteljev do učencev

Podatki raziskave TALIS kažejo, da so odnosi med učitelji in učenci večinoma pozitivni. V državah OECD se v povprečju 96 % učiteljev strinja ali popolnoma strinja, da se v njihovi šoli večini učiteljev zdi pomembno dobro počutje učencev in da se učitelji in učenci običajno dobro razumejo, velika večina pa še, da učitelje v njihovi šoli zanima, kar učenci povedo (93 %), in da šola zagotovi učencu dodatno pomoč, ko jo potrebuje (92 %). Več kot 10 % učiteljev se ne strinja z eno ali obema izjavama v Avstriji, Braziliji, Čilu, Kolumbiji, na Hrvaškem, Češkem, Danskem, Islandiji, v Južni Koreji, Mehiki, na Norveškem, Slovaškem, v Sloveniji, Južnoafriški republiki, Španiji, na Švedskem in v Turčiji. V vseh sodelujočih državah pa je vsaj 85 % učiteljev prepričanih, da se učitelji in učenci dobro razumejo (Tabela BMUL.NO.STUTC_REL).

Drugače je z odnosi med učitelji. Strinjanje z izjavo, da se lahko učitelji na njihovi šoli zanesejo drug na drugega, je izrazilo manj učiteljev, kot jih je potrdilo dobre odnose z učenci, v državah OECD v povprečju le 87 %. Približno eden od šestih učiteljev torej dela v šoli, kjer je sodelovanje med zaposlenimi nezadostno (Tabela BMUL.NO.STUTC_REL).

V Sloveniji se velika večina učiteljev strinja, da so odnosi med učitelji in njihovimi učenci pozitivni, saj se kar 96 % učiteljev strinja oziroma popolnoma strinja, da se na njihovi šoli večini učiteljev zdi pomembno dobro počutje učencev in da se učitelji in učenci običajno dobro razumejo. Poleg tega se kar 99 % slovenskih učiteljev strinja, da šola zagotovi učencu dodatno pomoč, ko jo potrebuje. Podobno kot v povprečju držav OECD pa tudi slovenski učitelji slabše ocenjujejo odnose med sabo, 86 % učiteljev se strinja oziroma popolnoma strinja s trditvijo, da se učitelji na njihovi šoli lahko zanesejo drug na drugega.

V srednji šoli so odnosi med učitelji v Sloveniji nekoliko problematični, saj je zaupanje med učitelji opazno nižje kot med učitelji in dijaki, in tretje najnižje med drugimi državami s podatki (Preglednica 3.2, Table BMUL. NO.STUTC_REL_I3). Tudi drugje srednješolski učitelji v manjši meri poročajo o dobrih odnosih z dijaki kot njihovi osnovnošolski kolegi, v štirih do šestih državah, največja razlika je na Hrvaškem (do 5 odstotnih točk). V nasprotju z nižjo ravnijo izobraževanja pa srednje šole po poročanju učiteljev zagotovijo več dodatne pomoči dijakom, ko jo potrebujejo, še posebej na Danskem in Švedskem.

Preglednica 3.2: Odnosi na šoli po poročanju učiteljev srednjih šol

	Učitelji in dijaki se običajno dobro razumejo	Večina učiteljev meni, da je pomembno dobro počutje učencev	Večino učiteljev na šoli zanima, kar povedo dijaki	Šola zagotovi učencu dodatno pomoč, ko jo potrebuje	Učitelji na šoli se lahko zanesejo drug na drugega
Alberta (Kanada)	98,4	98,9	98,0	97,3	94,9
Brazilija	93,9	93,8	83,2	74,3	84,4
Danska	99,1	99,5	96,9	93,9	94,4
Hrvaška	90,9	93,7	83,5	92,0	76,9
Portugalska	97,8	97,5	97,5	90,4	76,7
Slovenija	**97,3**	**94,6**	**94,6**	**85,2**	**79,6**
Švedska	98,6	98,6	98,6	94,2	88,3
Tajvan	96,2	94,2	94,2	91,5	85,7
Turčija	89,5	90,0	90,0	87,1	76,4
Vietnam	91,5	94,2	94,2	89,6	95,3
Zdr. arab. emirati	97,7	97,2	97,2	95,5	94,2

Analiza odnosov med učitelji in učenci skozi čas potrjuje, da se je šolska kultura in klima v večini držav in od prve izvedbe raziskave TALIS v letu 2008 izboljšala (Tabela BMUL.TR1.STUTC_REL). V Sloveniji ni sprememb v deležih učiteljev, ki potrjujejo dobre odnose, razen v deležu učiteljev, ki so pripravljeni poslušati, kaj imajo njihovi učenci povedati, ki se je od leta 2008 znižal za 3 %. Podatki o trendih vedno veljajo le za naše osnovne šole in drugje za stopnjo ISCED 2, saj drugih stopenj prejšnje raziskave TALIS niso zajele.

3.3.3. Delovno vzdušje v razredu

V raziskavi TALIS so učitelji poročali o delovnem vzdušju v svojih razredih. V državah OECD se je v povprečju malo manj kot tretjina učiteljev strinjala ali popolnoma strinjala, da izgubijo precej časa učne ure zaradi učencev, ki motijo pouk, in da morajo na začetku učne ure precej časa počakati, da se učenci umirijo. Četrtina učiteljev je potrdila, da je v razredih preveč motečega hrupa. Relativno malo, manj kot tri četrtine učiteljev je poročalo, da učenci poskrbijo za prijetno vzdušje za učenje. Podatki iz posameznih držav kažejo, da so nekateri izobraževalni sistemi zaradi vedenja učencev bolj izpostavljeni kot drugi (Tabela BMUL. NO.TC_DISCLIM). Slovenski podatki za osnovno šolo so v splošnem primerljivi s povprečjem držav OECD. V Sloveniji se 30 ali manj % učiteljev strinja ali popolnoma strinja s trditvami, da mora učitelj dolgo časa čakati, da se učenci na začetku učne ure umirijo (28 %), da učitelj izgubi precej časa učne ure zaradi učencev, ki motijo pouk (30 %), ter da je v razredih preveč motečega hrupa (26 %). Kar 72 % slovenskih učiteljev pa se

strinja ali zelo strinja s tem, da učenci poskrbijo za prijetno vzdušje za učenje (Preglednica 3.3, Table BMUL. NO.TC_DISCLIM_I3).

Preglednica 3.3: Delovno vzdušje v razredu

Deleži učiteljev, ki so se strinjali ali zelo strinjali z izjavami.	Na začetku učne ure morajo učitelji precej časa počakati, da se učenci umirijo	Učenci poskrbijo za prijetno vzdušje za učenje	Učitelji izgubijo precej časa učne ure zaradi učencev, ki motijo pouk	V razredih je preveč motečega hrupa
Slovenija, osnovna šola	28,5	72,2	30,5	26,2
Slovenija, srednja šola	22,7	77,3	22,2	18,0

Vzdušje v razredih se razlikuje, če je v razredu več problematičnih učencev. Po regresijskem modelu na podatkih od učiteljev je v državah OECD in tudi v državah, zajetih v raziskavi TALIS, v povprečju večje število učencev z vedenjskimi težavami v razredu povezano z večjim pomanjkanjem delovnega vzdušja (REG. OLS.R_T3DISC_CLASS). Hkrati je potreba po večjem redu v razredu v skoraj vseh sodelujočih državah nižja v razredih z večjim deležem akademsko uspešnih učencev. Večji deleži učencev s posebnimi potrebami so prav tako povezani s slabšim delovnim vzdušjem v razredu v več kot dveh tretjinah sodelujočih držav. V tretjini držav pa so poleg tega s slabšim delovnim vzdušjem v razredu povezani še večji deleži učencev z drugim maternim jezikom, kot je jezik pouka, in/ali učencev beguncev. Po poročilih učiteljev trendi od leta 2008 potrjujejo, da se je disciplina v razredu poslabšala v Avstriji, Bolgariji, Braziliji, flamski skupnosti Belgije, Koreji, na Portugalskem in v Sloveniji ter izboljšala na Češkem, Danskem, v Estoniji in Singapurju (Tabela BMUL. TR1.TC_DISCLIM). Pri razlagi trendov je treba upoštevati, da temeljijo na učiteljevem opisu razreda in lahko odražajo tudi spremembe v strpnosti učiteljev do hrupa ali vedenja učencev. V Sloveniji se je za 7 odstotnih točk povečal delež učiteljev, ki morajo počakati, da se učenci umirijo, za 8 odstotnih točk se je povečal delež učiteljev, ki izgubljajo čas za učenje in poučevanje zaradi motečih učencev, in za 6 odstotnih točk delež učiteljev, ki poročajo o prevelikem hrupu v razredu.

V srednješolskem izobraževanju se v veliki večini držav z razpoložljivimi podatki izkazuje boljše delovno vzdušje v razredih kot v osnovnem izobraževanju (Tabela BMUL.NO.TC_DISCLIM_I3). V 9 od 13 držav so bili deleži učiteljev, ki so navedli, da izgubljajo čas za učenje in poučevanje zaradi motečih dijakov, manjši kot v osnovni šoli. Podobno je več učiteljev srednjih šol kot osnovnih potrdilo, da dijaki v razredu poskrbijo za prijetno vzdušje, največja razlika pa je bila na Portugalskem (za 12 odstotnih točk učiteljev več). V srednji šoli v Sloveniji je delovno vzdušje v vseh navedenih ozirih enako ali boljše kot v osnovni šoli, kot je prikazano zgoraj.

3.3.4. Šolska kultura, strategije učenja in poučevanja ter učiteljeva samoučinkovitost

Analize povezav med dejavniki v vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, kažejo, da se učitelji, ki poročajo o večjem pomanjkanju delovnega vzdušja v razredu, počutijo manj samozavestne v poučevanju (REG. OLS.R_T3SELF_CLASS_v2) in porabijo manjši del učne ure za učenje in poučevanje (REG.OLS.TSTCH_CLASS_

v2). Učitelji, ki poučujejo v razredih s slabšim vzdušjem, učence redkeje vključijo v dejavnosti, ki vzpodbujajo višje miselne procese, kot so reševanje nalog, za katere ni očitne rešitve, in takšnih, ki od učencev zahtevajo kritično mišljenje, delo v majhnih skupinah za skupno rešitev problema ali samostojno odločanje o načinu reševanja kompleksnih nalog (REG.OLS.R_T3COGAC_CLASS_v1). To velja za vse države, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, razen za Alberto (Kanada), Buenos Aires (Argentina), Francijo, Islandijo in Japonsko, torej tudi za Slovenijo. 1.6. Izzivi in prednostna poraba virov

Eden od ključnih vidikov profesionalizacije pedagoške delovne sile je vloga učiteljev in njihovih reprezentativnih organizacij pri oblikovanju izobraževalne politike in dodeljevanja sredstev (Darling-Hammond in Lieberman, 2012; Lai in Lo, 2007). Kot glas učiteljev in ravnateljev ima raziskava TALIS edinstveno nalogo, da predstavi ključne izzive in prednostne naloge, za katere učitelji in ravnatelji menijo, da bi jih oblikovalci politik morali poznati in obravnavati.

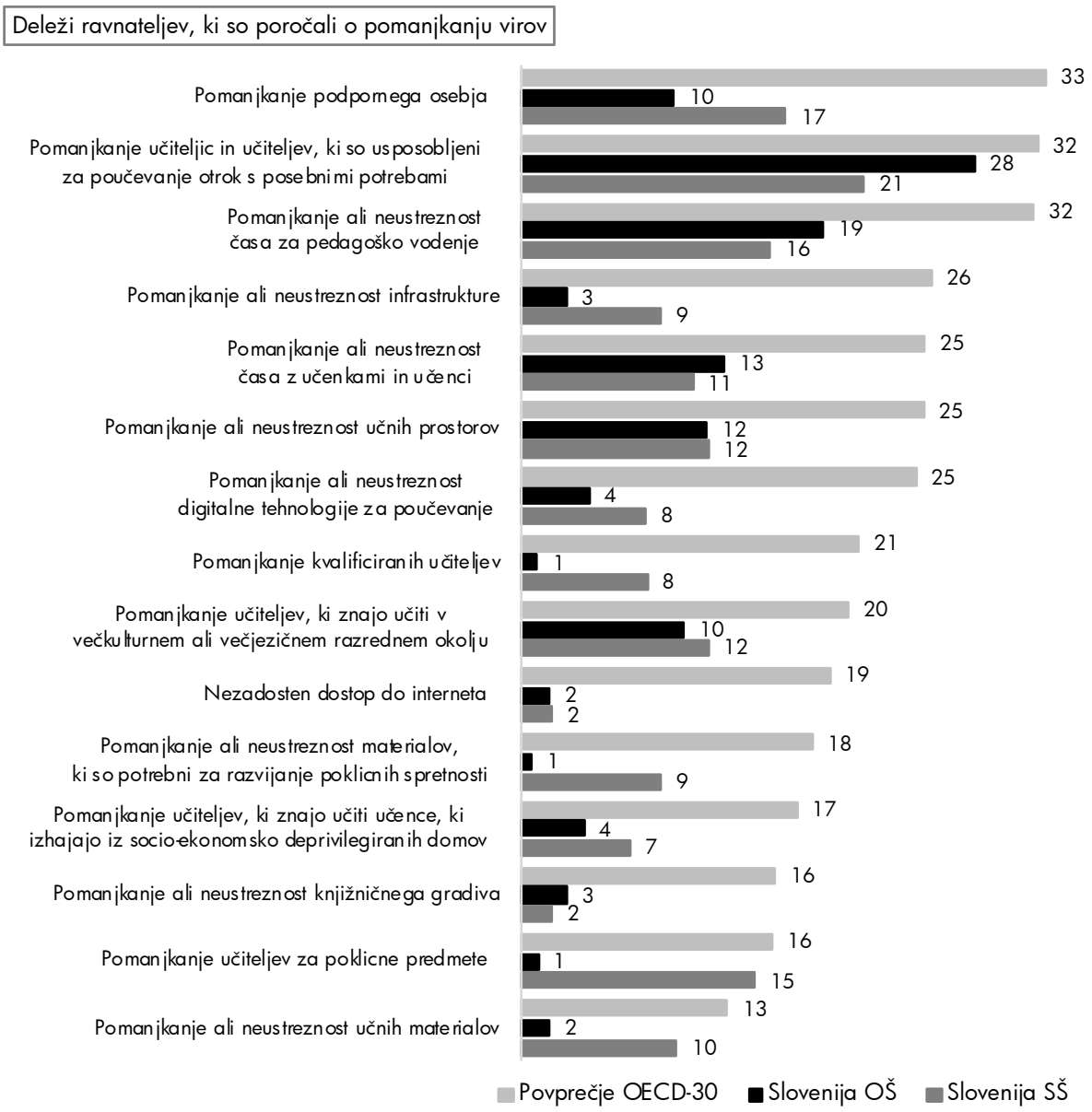
3.4. Izzivi razporejanja virov

Eden od ključnih vidikov profesionalizacije učiteljev je vloga učiteljev in njihovih združenj pri oblikovanju izobraževalne politike in dodeljevanja sredstev (Darling-Hammond in Lieberman, 2012; Lai in Lo, 2007). Kot glas učiteljev in ravnateljev ima raziskava TALIS edinstveno nalogo, da predstavi ključne izzive in prednostne naloge, za katere učitelji in ravnatelji menijo, da bi jih oblikovalci politik morali poznati in obravnavati.

3.4.1. Stališča ravnateljev o šolskih virih, ki ovirajo kakovostno učenje in poučevanje

Ravnatelji so odgovorili na vprašanje, pomanjkanje katerih šolskih virov ovira šolo, da bi lahko zagotovila kar najkakovostnejše učenje in poučevanje. V raziskavi TALIS so ravnatelji o tem poročali že leta 2008, sicer v skromnejši obliki.

Med državami OECD so se v letu 2018 na prva tri mesta po deležu šol, ki jih določeni viri omejujejo pri kakovostnem delu precej ali zelo, uvrstili: pomanjkanje dodatnega osebja (33 % šol), pomanjkanje učiteljev, ki so usposobljeni za učenje in poučevanje učencev s posebnimi potrebami, (32 % šol) ter pomanjkanje ali neustrezna raba časa za pedagoško vodenje (32 % šol). Sledijo jim ovire, ki jih za precejšnje ali velike opredeljuje okoli četrtina ravnateljev: pomanjkanje ali neustreznost materialne infrastrukture, pomanjkanje časa za delo z učenci, pomanjkanje ali nezadostnost učnih prostorov in digitalne tehnologije za poučevanje (Slika 3.11). Okoli petina ravnateljev je poročala, da jih na šoli precej ali zelo ovirata še pomanjkanje kvalificiranih učiteljev in učiteljev, ki znajo učiti v večkulturnem ali večjezičnem okolju (Tabela BMUL.NO.SCH_RES). Navedena pomanjkanja se med državami razlikujejo in ne kaže, da bi bila povezana z nacionalnimi izdatki za izobraževanje. Pomanjkanje virov vbolj verjetno odraža izbiro in odločitve o dodelitvi sredstev znotraj sistema, ki je specifična za posamezne države.



Slika 3.11 Pomanjkanje šolskih virov, ki omejujejo kakovostno učenje in poučevanje

Prva ugotovitev iz prikaznih podatkov je, da je v Sloveniji pomanjkanje virov mnogo manjše kot v povprečju v državah OECD. V Sloveniji ravnatelji primerljivo s povprečjem držav OECD ocenjujejo le, da pomanjkanje učiteljev in učiteljic, usposobljenih za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, precej ali zelo ovira kakovostno poučevanje na 28 % osnovnih in 21 % srednjih šol. Osnovnošolski in srednješolski ravnatelji prav tako ocenjujejo, da je pomanjkanje časa ali neprimerna razporeditev časa za pedagoško vodenje tudi ena od pogostejših ovir za kakovostno poučevanje, saj o tem poročajo kar na 19 % osnovnih in 16 % srednjih šol.

Srednješolski ravnatelji kot resno oviro ocenjujejo še pomanjkanje učiteljev in učiteljic za poučevanje poklicnih predmetov (15 %) ter pomanjkanje učiteljev in učiteljic, ki znajo učiti v večkulturnem okolju (12 %).

Zanimivo je, da je pomanjkanje dodatnega osebja, ki je po presoji ravnateljev v povprečju najpogostejša ovira na šolah, kot resno oviro navedlo manj kot 10 % ravnateljev v Bolgariji, na Islandiji, v Litvi, na Nizozemskem, Norveškem, v Ruski federaciji, Šanghaju (Kitajska), Singapurju, kot že vemo, tudi v Sloveniji in na Švedskem, kljub zelo različnim stopnjam izdatkov za izobraževanje v teh državah (OECD, 2018). Več kot polovica ravnateljev pa je poročala o pomanjkanju podpornega osebja v Braziliji, Kolumbiji, Italiji, na Portugalskem, v Savdski Arabiji, Južnoafriški republiki in Vietnamu (Tabela BMUL.NO.SCH_RES).

V 11 državah je v srednjih šolah pomanjkanje virov podobno kot na osnovnošolski ravni. V nekaj državah, tudi na Danskem in Portugalskem, sta pomanjkanje podpornega osebja in neustreznost materialne infrastrukture manjša kot na osnovnošolski ravni za več kot 10 %, v nekaterih drugih državah pa so zaznana še druga manjša pomanjkanja.

3.4.2. Mnenja učiteljev o prednostnih področjih za ukrepanje in dodatno razporejanje virov

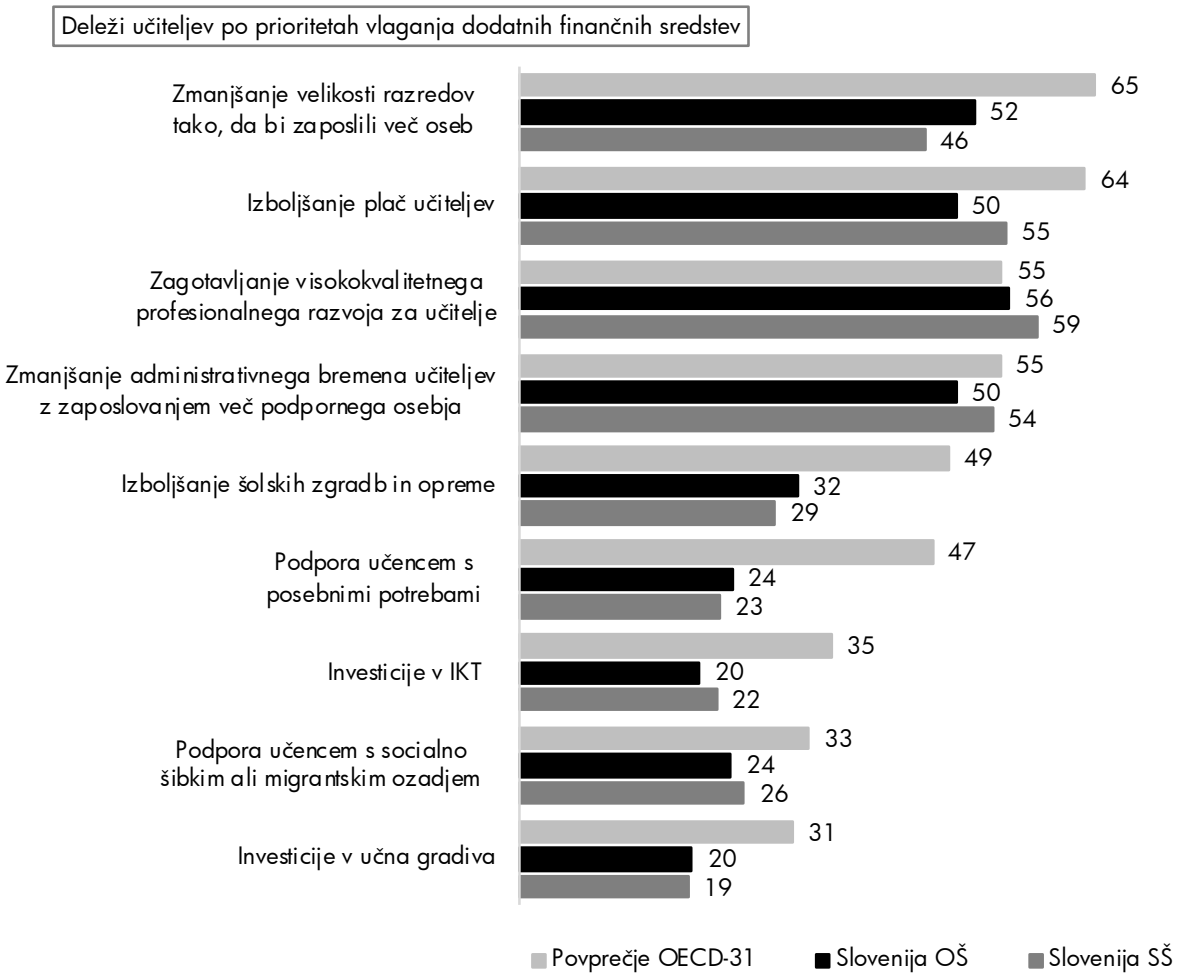
Raziskava TALIS 2018 je kot dopolnilo poročilom ravnateljev o virih, ki ovirajo kakovostno učenje in poučevanje, od učiteljev zbrala mnenja o prednostnih področjih za ukrepanje in dodatno razporejanje finančnih virov. Učitelji so izrazili svoje stališče do pomembnosti porabe potencialnih 5 % dodatnih finančnih sredstev za različne naloge.

Po poročilih iz leta 2018 bi v državah OECD učitelji v povprečju največjo prednost dali zmanjšanju števila učencev v razredih z zaposlitvijo več oseb (65 % učiteljev je to ocenilo kot zelo pomembno), nato pa izboljšali plače učiteljev (64 %), ponudili visokokakovostno nadaljnje izobraževanje in usposabljanje za učitelje (55 %) in zmanjšali administrativno obremenitev učiteljev z zaposlovanjem več dodatnega osebja (55 %) (Slika 3.12). Nadalje je med tretjino in polovico učiteljev v manjših, vendar še vedno velikih deležih kot zelo pomembne za vlaganje finančnih sredstev določilo izboljšanje šolskih zgradb, podporo učencem s posebnimi potrebami, vlaganje v IKT (informacijske in komunikacijske tehnologije), podporo učencem iz prikrajšanih ali migrantskih okolij in vlaganje v gradiva (Tabela BMUL.NO.SPEND_PRIOR).

V Sloveniji bi le 52 % osnovnošolskih in 46 % srednješolskih učiteljev zmanjšalo velikosti razredov tako, da bi zaposlili več oseb, 50 % osnovnošolskih in 55 % srednješolskih učiteljev pa bi izboljšalo plače učiteljev in učiteljic. Največje odstopanje od povprečja držav OECD je pri slovenskih odgovorih učiteljev glede pomembnosti vlaganja v podporo učencem s posebnimi potrebami, saj je le 24 % osnovnošolskih oziroma 23 % srednješolskih učiteljev vlaganje v to področje ocenilo kot zelo pomembno.

Prednostne liste potencialnih finančnih vlaganj v posameznih državah so si podobne, vendar se razlikujejo po vrstnem redu prednostnih nalog, zato od političnih odločevalcev zahtevajo posebno pozornost. Med tri najpomembnejše prednostne naloge v večini izobraževalnih sistemov se najpogosteje uvršča izboljšanje plač učiteljev (v 39 sodelujočih državah), sledi zmanjšanje velikosti razredov (v 29 sodelujočih državah), zmanjšanje obremenitev učiteljev z administrativnimi nalogami (v 24 sodelujočih državah), ponujanje visokokakovostnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za učitelje (v 23 sodelujočih državah), izboljšanje šolskih zgradb (v

15 sodelujočih državah) in podpora učencem s posebnimi potrebami (v 10 sodelujočih državah) (Tabela BMUL. NO.SPEND_PRIOR).



Slika 3.12 Prioritete pri razporejanju finančnih virov

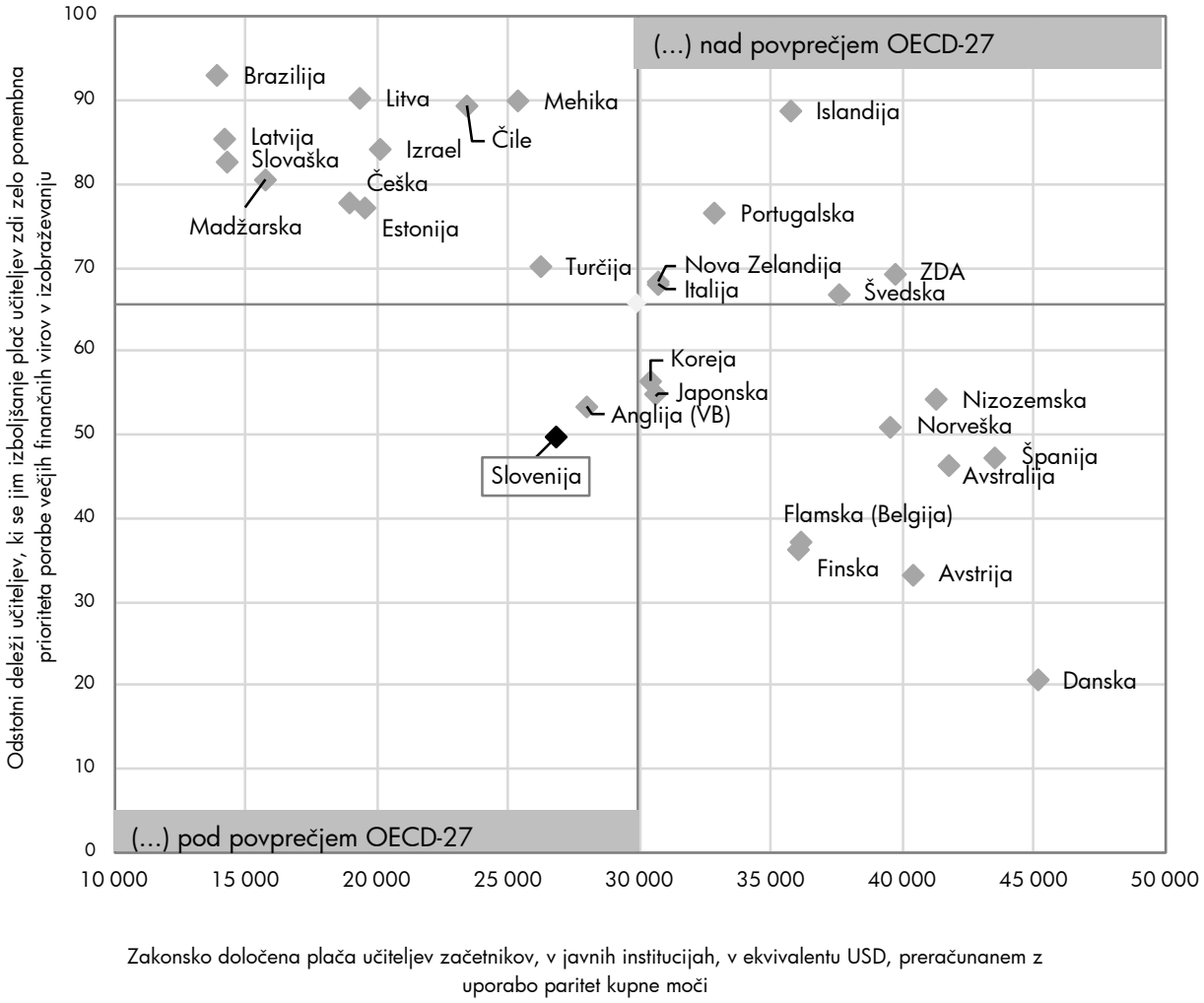
Vzorci prednostnih nalog porabe za posamezne države osvetljujejo vprašanja, ki po mnenju učiteljev zahtevajo posebno pozornost oblikovalcev politike. Medtem ko sta po mnenju učiteljev najpomembnejši prednostni nalogi porabe v večini sodelujočih držav izboljšanje plač učiteljev (v 21 državah) ali zmanjšanje velikosti razredov z zaposlovanjem več osebja (v 17 državah), so učitelji v nekaterih izobraževalnih sistemih dali prednost drugim nalogam. Visokokakovostnemu nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju za učitelje je bila pripisana visoka prednost v Braziliji, Čilu, Kolumbiji, Mehiki in Sloveniji; izboljšanju šolskih stavb v Italiji, Savdski Arabiji in Turčiji, zmanjšanju administrativnih nalog učiteljev z zaposlovanjem več podpornega osebja pa v Avstraliji (Tabela BMUL.NO.SPEND_PRIOR). V Italiji se ocena učiteljev o pomenu izboljšanja šolskih zgradb ujema s poročilom ravnateljev o pomanjkanju ali neustreznosti fizične infrastrukture.

V srednjih šolah so ključne prioritete potencialnega vlaganja dodatnih finančnih sredstev v izobraževanje podobne kot na nižji ravni (Tabela BMUL.NO.SPEND_PRIOR_I3). Kljub temu so v 6 od 11 držav vlaganja v IKT, zmanjšanje števila učencev v razredih, izboljšanje šolskih zgradb in podporo učencem s posebnimi potrebami srednješolski učitelji kot najpomembnejše prioritetne naloge navedli redkeje. Zadnja je bila deležna precej manjše prednosti med učitelji na Danskem, saj jo je v srednji šoli podprlo kar 22 odstotnih točk učiteljev manj kot v osnovni. Zaradi manjše pomembnosti vlaganja v nekatere druge dejavnosti se je ponujanje visokokakovostnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za učitelje na srednješolski ravni povzpelo na prvo ali drugo prioritetno mesto za dodatna vlaganja v 6 državah od 11.

Izboljšanje plač učiteljev si zasluži posebno raziskovalno pozornost. V večini sodelujočih držav so ga učitelji določili kot najpomembnejšo nalogo, vendar ne povsod. V Avstraliji, Avstriji, Belgiji (in posebej flamskem delu), na Danskem, v Sloveniji in Španiji je izboljšanje plač učiteljev kot prednostni cilj dodatne finančne podpore določila manj kot polovica vseh učiteljev in se zato v njih ne uvršča med prve tri prednostne naloge. Te države so si sicer podobne po tem, da so v njih plače učiteljev zelo podobne plačam drugih zaposlenih, ki imajo terciarno izobrazbo (glej tabelo D3.2a iz poročila Educationa at Glance, 2018).

Mednarodno primerljivih podatkov o plačah učiteljev glede na plače drugih terciarno izobraženih delavcev ni dovolj, da bi omogočili sistematično preučevanje. Kot dober približek lahko uporabimo podatke o zakonsko določenih začetnih plačah učiteljev, izraženih v paritetah kupne moči (OECD, 2018). Primerjava plač učiteljev v različnih državah lahko pomaga bolje razumeti, zakaj učitelji dajejo prednost zvišanju plač. V večini držav se je delež učiteljev, ki so povečanje plač navedli kot zelo pomembno za dodatno financiranje, izkazal za obratno sorazmeren z višino zakonsko določene začetne plače učitelja v njihovi državi (linearni korelacijski koeficienti znašajo 0,75) (Slika 3.13) Z drugimi besedami: čim nižje so zakonsko določene plače v posameznih državah, več učiteljev svoje plače obravnava kot prednostno nalogo dodatnega financiranja. Enako se podeljena večja prioriteta povečanju plač učiteljev povezuje z višjo plačo po 15 letih dela ali pri vrhu plačne lestvice (Tabela BMUL.NO.SPEND_PRIOR in podatki EAG 2018).

Raziskali smo tudi, kako sta med seboj povezani motivacija za vključitev v učiteljski poklic in naklonjenost učiteljev izboljšanju učiteljskih plač. Izkazalo se je, da učitelji, za katere je bila pomembna motivacija za vključitev v ta poklic specifični delovni urnik učitelja, pri potencialnem vlaganju dodatnih sredstev v izobraževanje z večjo verjetnostjo dajejo prednost izboljšanju plač učiteljev. Relacija velja v skoraj polovici držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS. Učitelji, ki se jim je pri izbiri poklica zdelo pomembno, da poučevanje ponuja stabilno karierno pot, tudi z večjo verjetnostjo dajejo prednost zvišanju plač v desetih državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS. Ugotovitve podpirajo idejo, da so učitelji, ki so pri izbiri poklica cenili ekonomske značilnosti in delovne pogoje, ki jih nudi poklic učitelja, razumljivo tudi bolj naklonjeni uveljavljanju povišanja plač učiteljev (REG. LOG.D_SALARY_MOTIV). Pri nas so višje plače v ospredje pogosteje postavili učitelji, ki jim je bila finančna plat pomembna že pri izbiri poklica, in tisti, ki se jim je zdelo pomembno, da se poučevanje usklajuje z družinskimi obveznostmi.



Slika 3.13 Izboljšanje plač učiteljev

Izbor prednostne porabe potencialnih finančnih virov v obliki zmanjšanja velikosti razredov z zaposlovanjem večjega števila osebja si prav tako zasluži pozornost, saj se o velikosti razredov pogosto razpravlja v celotni skupini držav OECD. Najprej je treba omeniti, da je zmanjšanje velikosti razredov prednostna izbira porabe virov med učitelji v 17 sodelujočih državah in je ena izmed treh prednostnih izbir v 29 izobraževalnih sistemih, ne pa vseh. V Braziliji, Buenos Airesu (Argentina), Čilu, Kolumbiji, na Hrvaškem, v Estoniji, Gruziji, na Madžarskem, v Kazahstanu, Latviji, Mehiki, Romuniji, Savdski Arabiji, na Slovaškem, Turčiji, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu ni med prvimi tremi potencialnimi porabami finančnih virov, o katerih so poročali učitelji, čeprav so v mnogih od teh držav razredi precej veliki (Tabela BIN.SCH.SPEND_PRIOR).

Regresijske analize kažejo, da učitelji, ki poučujejo večje razrede, bolj pogosto poročajo, da bi bilo treba finančne vire prednostno vložiti v zmanjšanje velikosti razredov (REG.LOG.D_SPEND_CLASS). Relacija se kaže v povprečju v državah OECD in tudi v približno dveh tretjinah vseh sodelujočih sistemov, tudi v Sloveniji. Z napovedjo večje porabe za zmanjšanje razredov se v Sloveniji povezujejo še dejavniki spola (ženske več), deleža učencev z vedenjskimi težavami (več težav z večjim vlaganjem) ter delovnih izkušenj (več let z večjim vlaganjem).

Podatki so nedvomno koristna informacija politiki, treba pa jih bo razširiti še z analizami srednješolskih potreb. Ponovno sicer opozarjamo, da vzročnih zvez podatki ne omogočajo, saj ne vemo, ali morda ne obstaja povratna zanka ali pa nek neizmerjen neznan dejavnik, ki vpliva na oboje. Podatki lahko povedo samo, kateri dejavniki delujejo skupaj in v isto smer.

Viri

Antecol, H., Eren, O. in Ozbeklik, S. (2012). The Effect of Teacher Gender on Student Achievement in Primary School: Evidence from a Randomized Experiment. In IZA Discussion Paper Series. Forschungsinstitut zur Zukunft der Arbeit Institute for the Study of Labor. Pridobljeno s http://ftp.iza.org/dp6453.pdf

Banting, K. in Kymlicka, W. (2004). Do Multiculturalism Policies Erode the Welfare State? In Working Paper. School of Policy Studies - Queen's University, Kingston, Ontario. Pridobljeno s https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/14872/Banting_et_al_2004_Do_Multiculturalism_Policies.pdf;jsessionid=31D95A23966274256A801CEC355C4859?sequence=1

Battistich, V., Solomon, D., Watson, M. in Schaps, E. (1997). Caring school communities. Educational Psychologist, 32(3), 137-151. doi:10.1207/s15326985ep3203_1

Beilock, S., Gunderson, E., Ramirez, G. in Levine, S. (2010). Female teachers' math anxiety affects girls' math achievement. Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS), 107(5), 1860-1863. doi:10.1073/pnas.0910967107

Borman, G. in Dowling, M. (2010). Schools and inequality: A multilevel analysis of Coleman's equality of educational opportunity data. Teachers College Record, 112(5), 1201-1246. Pridobljeno s http://www.tcrecord.org/library/abstract.asp?contentid=15664

Branch, G., Hanuschek, E. in Rivkin, S. (2013). School leaders matter. Education Next, 13(1). Pridobljeno s https://www.educationnext.org/school-leaders-matter/

Bryk, A. in Schneider, B. (2002). Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. Russell Sage Foundation, New York, NY.

Carroll, T., Fulton, K., Yoon, I. in Lee, C. (2005). Induction Into Learning Communities. National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC. Pridobljeno s https://nctaf.org/wp-content/uploads/2012/01/NCTAF_Induction_Paper_2005.pdf

Chua, S. (2010). Singapore's language policy and its globalised concept of Bi(tri)lingualism. Current Issues in Language Planning, 11(4), 413-429. doi:10.1080/14664208.2010.546055

Cohen, J., McCabe, L., Michelli, N. in Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. Teachers College Record, 111(1), 180-213.

Cooc, N. (2018). Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013. In OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en

Darling-Hammond, L. in Lieberman, A. (Eds.). (2012). Teacher Education around the World: Changing Policies and Practices. Routledge, Abingdon.

de Abreu, G. (2006). Cultural identities in the multiethnic mathematical classroom. In M. Bosch (Ed.), Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, 17-21 February 2005, Sant Feliu de Guíxols, Spain (pp. 1131-1140). FUNDEMI IQS, Barcelona. Pridobljeno s http://www.mathematik.uni-dortmund.de/~erme/CERME4/

Dee, T. (2005). A Teacher Like Me: Does Race, Ethnicity, or Gender Matter? American Economic Review, 95(2), 158-165. doi:10.1257/000282805774670446

Drudy, S. (2008). Gender balance/gender bias: The teaching profession and the impact of feminisation. Gender and Education, 20(4), 309-323. doi:10.1080/09540250802190156

Echazarra, A., Salinas, D., Méndez, I., Denis, V. in Rech, G. (2016). How teachers teach and students learn: Successful strategies for school. In OECD Education Working Papers (Vol. 2016). OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en

Engel, L., Rutkowski, D. in Rutkowski, L. (2009). The harsher side of globalisation: Violent conflict and academic achievement. Globalisation, Societies and Education, 7(4), 433-456. doi:10.1080/14767720903412242

Firmino, J., Nunes, L., Reis, A. in Seabra, C. (2018). Class Composition and Student Achievement: Evidence from Portugal. In FEUNL Working Paper Series. Universidade Nova de Lisboa - Faculdade de Economia, Lisbon. doi:10.2139/ssrn.3146904

Hallinger, P. in Heck, R. (2010). Leadership for learning: Does collaborative leadership make a difference in school improvement? Educational Management Administration & Leadership, 38(6), 654-678. doi:10.1177/1741143210379060

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, London.

Holmlund, H. in Sund, K. (2006). Is the gender gap in school performance affected by the sex of the teacher? Labour Economics, 15, 37-53. doi:10.1016/j.labeco.2006.12.002

Horng, E. in Loeb, S. (2010). New thinking about instructional leadership. Phi Delta Kappan, 92(3), 66-69. doi:10.1177/003172171009200319

Hoy, W. in Woolfolk, A. (1993). Teachers' sense of efficacy and the organizational health of schools. The Elementary School Journal, 93(4), 355-372. doi:https://doi.org/10.1086/461729

Hoy, W., Hannum, J. in Tschannen-Moran, M. (1998). Organizational climate and student achievement: A parsimonious and longitudinal view. Journal of School Leadership, 8(4), 336-359. doi:10.1177/105268469800800401

Hoy, W., Tarter, C. in Hoy, A. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. American Educational Research Journal, 43(3), 425-446. doi:https://doi.org/10.3102/00028312043003425

Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. American Educational Research Journal, 38(3), 499-534. doi:https://doi.org/10.3102/00028312038003499

Kyriakides, L., Christoforou, C. in Charalambous, C. (2013). What matters for student learning outcomes: A meta-analysis of studies exploring factors of effective teaching. Teaching and Teacher Education, 36, 143-152. doi:10.1016/J.TATE.2013.07.010

Lai, M. in Lo, L. (2007). Teacher professionalism in educational reform: The experiences of Hong Kong and Shanghai. Compare: A Journal of Comparative and International Education, 37(1), 53-68. doi:10.1080/03057920601061786

Le Donné, N., Fraser, P. in Bousquet, G. (2016). Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data. In OECD Education Working Papers (Vol. 2016). OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/5jln1hlsr0lr-en

Martin, M., Foy, P., Mullis, I. in O'Dwyer, L. (2013). Effective schools in reading, mathematics, and science at the fourth grade. In M. Martin, & I. Mullis (Eds.), TIMSS and PIRLS 2011: Relationships Among Reading, Mathematics, and Science Achievement at the Fourth Grade - Implications for Early Learning. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College and International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Chestnut Hill, MA. Pridobljeno s https://timssandpirls.bc.edu/timsspirls2011/downloads/TP11_Chapter_3.pdf

Nilsen, T. in Gustafsson, J.-E. (2014). School emphasis on academic success: Exploring changes in science performance in Norway between 2007 and 2011 employing two-level SEM. Educational Research and Evaluation, 20(4), 308-327. doi:10.1080/13803611.2014.941371

OECD (2019). Trends Shaping Education 2019, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2019-en.

OECD (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en.

OECD (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en.

OECD (2018). Equity in Education: Breaking Down Barriers to Social Mobility, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264073234-en.

OECD (2018), International Migration Outlook 2018, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/migr_outlook-2018-en.

OECD (2018), The Future of Education and Skills: Education 2030, OECD, Paris, https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf.

OECD (2018). The Resilience of Students with an Immigrant Background: Factors that Shape Well-being, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264292093-en.

OECD (2017). Pensions at a Glance 2017: OECD and G20 Indicators, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/pension_glance-2017-en.

OECD (2017). The Funding of School Education: Connecting Resources and Learning, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264276147-en.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume I): Excellence and Equity in Education, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264266490-en.

OECD (2016). PISA 2015 Results (Volume II): Policies and Practices for Successful Schools, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en.

OECD (2016). School leadership for learning : insights from TALIS 2013., OECD, Paris.

OECD (2016), School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264258341-en.

OECD (2016). Supporting Teacher Professionalism: Insights from TALIS 2013, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264248601-en.

OECD (2016). Trends Shaping Education 2016, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/trends_edu-2016-en.

OECD (2015). "Guiding the Policy and Content Focus of TALIS 2018", No. EDU/INES/TALIS(2015)3 (internal document), Directorate for Education and Skills, OECD, Paris.

OECD (2015). Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration, OECD Reviews of Migrant Education, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en.

OECD (2015). The ABC of Gender Equality in Education: Aptitude, Behaviour, Confidence, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264229945-en.

OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2013). PISA 2012 Results: Excellence through Equity (Volume II): Giving Every Student the Chance to Succeed, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264201132-en.

OECD (2012). Equity and Quality in Education: Supporting Disadvantaged Students and Schools, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264130852-en.

OECD (2012). Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264172470-en.

OECD (2010). PISA 2009 Results: Overcoming Social Background: Equity in Learning Opportunities and Outcomes (Volume II), PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264091504-en.

OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264072992-en.

OECD (2006). Where Immigrant Students Succeed: A Comparative Review of Performance and Engagement in PISA 2003, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264023611-en.

OECD (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers, Education and Training Policy, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en.

OECD (2004). Learning for Tomorrow's World: First Results from PISA 2003, PISA, OECD Publishing, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264006416-en.

Orphanos, S. in Orr, M. (2014). Learning leadership matters. Educational Management Administration & Leadership, 42(5), 680-700. doi:10.1177/1741143213502187

Peters, S. (2007). "Education for All?". Journal of Disability Policy Studies, 18(2), 98-108. doi:10.1177/104420730701800206 01

Pont, B., Nusche, D. in Moorman, H. (2008). Improving School Leadership, Volume 1: Policy and Practice. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264044715-en

Schachner, M., Noack, P., Van de Vijver, F. in Eckstein, K. (2016). Cultural Diversity Climate and Psychological Adjustment at School-Equality and Inclusion Versus Cultural Pluralism. Child Development, 87(4), 1175-1191. doi:10.1111/cdev.12536

Scheerens, J. in Bosker, R. (1997). The Foundations of Educational Effectiveness. Pergamon, Oxford.

Simmonds, S. (2017). Teachers as curriculum leaders: towards promoting gender equity as a democratic ideal. Educational Research for Social Change, 6(2), 16-28. doi:10.17159/2221-4070/2017/v6i2a2

Sirin, S. (2005). Socioeconomic Status and Academic Achievement: A Meta-Analytic Review of Research. Review of Educational Research, 75(3), 417-453. doi:10.3102/00346543075003417

UNESCO. (2018). Global Education Monitoring Report Gender Review 2018: Meeting our Commitments to Gender Equality in Education. UNESCO, Paris. Pridobljeno s https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000261593

United Nations. (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations, New York, NY. Pridobljeno s http://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Vollmer, G. (2000). Praise and Stigma: Teachers' constructions of the 'typical ESL student'. Journal of Intercultural Studies, 21(1), 53-66. doi:10.1080/07256860050000795

Weiss, E. (1999). Perceived workplace conditions and first-year teachers' morale, career choice commitment, and planned retention: A secondary analysis. Teaching and Teacher Education, 15(8), 861-879. doi:https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00040-2

Willms, J. (2010). School composition and contextual effects on student outcomes. Teachers College Record, 112(4), 1008-1037. Pridobljeno s http://www.tcrecord.org/Content.asp?ContentId=15658

Winzer, M. in Mazurek, K. (2014). The Convention on the Rights of Persons with Disabilities: Notes on Genealogy and Prospects. Journal of International Special Needs Education, 17(1), 3-12. doi:10.9782/2159-4341-17.1.3

4. Začetno izobraževanje in usposabljanje ter uvajanje v poklic

To poglavje obravnava proces, ki je učitelje privabil v poklic, in opisuje, kako so se učitelji in ravnatelji za svoje vloge izobraževali in usposabljali. Po prikazu značilnosti programov začetnega izobraževanja in usposabljanja, ki so v raziskovalni literaturi opredeljeni kot učinkoviti, preučuje razmerje med značilnostmi teh programov in vrsto kazalnikov kakovosti, tudi pripravljenostjo učiteljev in njihovo samooceno učinkovitosti pri učenju in poučevanju. S predpostavko, da je izobraževanje in usposabljanje učiteljev vseživljenjsko, obravnava tudi podporo novim učiteljem v začetnih letih zaposlitve.

Poudarki

- V državah OECD in državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, je, kot glavni motiv za izbiro poklica približno 90 % učiteljev prepoznalo priložnost za vplivanje na razvoj otrok in prispevanje k družbi. Več kot polovica, 60–70 % učiteljev je navedlo, da so zanje pomembni finančni vidik in delovni pogoji učiteljskega poklica, vendar je bil ta delež v državah, kjer so učitelji v družbi visoko cenjeni in je njihov ekonomski položaj boljši od položaja drugih poklicev, višji.
- V Sloveniji so osnovnošolski in srednješolski učitelji kot motivacijo za izbiro poklica v skoraj 90 % deležu prepoznali priložnost za vplivanje na razvoj otrok in prispevanje k družbi, pomoč socialno ogroženim, varnost zaposlitve v poklicu in zanesljivost dohodka pa sta bila pomemben razlog le za okoli polovico kandidatov. Le tretjino je pritegnil specifičen urnik, ki je bil sicer razlog za izbiro 66 % učiteljev v OECD državah.
- V državah OECD in državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, sta v povprečju dva od treh učiteljev poročala, da je bilo poučevanje njuna prva poklicna izbira. Moški so se v primerjavi z ženskami v učiteljski poklic pogosteje vključili kasneje ali se vanj preusmerili z drugega delovnega področja.
- V Sloveniji je bilo poučevanje prva izbira le 75 % učiteljev, kar je za 8 % manj kot v primeru učiteljic (83 %).
- Poleg vsebine predmetov, pedagogike in strategij učenja in poučevanja v razredu učiteljevo začetno izobraževanje in usposabljanje običajno vključuje vsebine o vedênju učencev in vodenju razreda (za 72 % vseh učiteljev v državah OECD in v državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS), spremljanju razvoja in učenja učencev (70 %), medpredmetnih veščinah (65 %), učenju in poučevanju v razredih z različno sposobnimi učenci (62 %) in uporabi IKT (informacijske in komunikacijske tehnologije) za učenje in poučevanje (56 %). Poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju je redkeje (35 %) prisotna vsebina začetnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev.

- Slovenski učitelji v osnovnih in srednjih šolah so v enakih ali manjših deležih poročali o prisotnosti prej omenjenih vsebin v začetnem izobraževanju kot je povprečje OECD. V manjših deležih so potrdili izobraževanje in usposabljanje o vedênju učencev in vodenju razreda ter spremljanju razvoja učencev. Izjema je izobraževanje o uporabi IKT, ki je bilo pogosteje prisotno v začetnem izobraževanju in usposabljanju v Sloveniji kot v povprečju v državah OECD.
- Ravnatelji imajo v povprečju višjo stopnjo dosežene izobrazbe kot učitelji, saj ima v državah OECD in državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, povprečno 61 % ravnateljev, vendar le 44 % učiteljev magisterij ali magisteriju enakovredno izobrazbo. Vendar pa njihova izobrazba ni vedno neposredno povezana z vlogo ravnatelja. Le 53 % ravnateljev je v povprečju v OECD državah na vprašanje v vprašalniku potrdilo, da so dokončali izobraževanje in usposabljanje o vodenju in upravljanju šole ali izobraževanje in usposabljanje za ravnateljevanje, preden so prevzeli svoj položaj. Enak delež jih je potrdil, da so opravili izobraževanje in usposabljanje za pedagoško vodenje.
- V Sloveniji so podatki podobni povprečju OECD, 56 % ravnateljev osnovnih šol je potrdilo, da so končali izobraževanje in usposabljanje za ravnateljevanje, 60 % pa, da so zaključili izobraževanje in usposabljanje za pedagoško vodenje.
- V državah OECD in državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, je v povprečju le 30 % učiteljev sodelovalo pri formalnih dejavnostih uvajanja na sedanji šoli in 35 % v neformalnem uvajanju. Učitelji, ki so bili deležni katerekoli vrste uvajanja, formalnega ali neformalnega, se počutijo pri poučevanju bolj samozavestne in so s svojim delom bolj zadovoljni.
- V Sloveniji so ravnatelji v 37 % osnovnih šol potrdili, da imajo formalno uvajanje, uvajanje za učitelje začetnike pa imajo v 19 % šol, neformalne uvajalne dejavnosti izvajajo v 89 % šol in v 6 % šol uvajalnih dejavnosti ni. Srednješolski ravnatelji so poročali o formalnem uvajanju v 42 % šol, o uvajanju le za začetnike v poklicu v 20 % šol, neformalno uvajanje imajo v 86 % šol in v 5 % šol uvajanja ni.
- V Sloveniji je bilo ob prvi zaposlitvi učiteljev na osnovnih šolah formalnega uvajanja deležnih 25 % učiteljev in neformalnega 21 % učiteljev, med začetniki in tistimi z več leti izkušenj pa razlik ni. Na srednjih šolah je bilo formalnega uvajanja ob prvi zaposlitvi deležnih 24 % učiteljev in neformalnega 20 %.

Številne države se spoprijemajo s težavami pri privabljanju posameznikov, zlasti visoko usposobljenih in motiviranih kandidatov, da postanejo učitelji in ravnatelji ter se za svoje vloge ustrezno usposobijo. Obstajajo dokazi, da nekatere značilnosti začetnih usposabljanj učiteljev, kot sta trajanje programa ali vsebina, pomembno vplivajo na kakovost učenja in poučevanja učencev (Darling-Hammond, 2000; Hanushek, Kain in Rivkin, 1998). Bistvenega pomena je torej raziskati značilnosti izbiranja (in samoizbiranja) bodočih učiteljev in sistemov izobraževanja in usposabljanja za učitelje in ravnatelje, da bi državam pomagali premagati težave pri pridobivanju kakovostnih kandidatov.

Drugi del pričujoče knjige, ki se začenja tukaj, preučuje, kako lahko začetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev in ravnateljev (poglavje 4) ter nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (5. poglavje) spodbudita uspešnost učenja in poučevanja. To pokaže analiza razširjenosti in značilnosti programov izobraževanja in usposabljanja, ki so opredeljeni kot učinkoviti tudi v raziskovalni literaturi, in analiza razmerij

med značilnostmi teh programov in vrsto kazalnikov kakovosti, vključno z občutkom pripravljenosti učiteljev na učenje in poučevanje, njihovo lastno učinkovitostjo pri učenju in poučevanju ter zadovoljstvo z delom.

To poglavje se osredotoča na razpoložljive mehanizme za podporo vseživljenjskemu učenju učiteljev in ravnateljev skozi celotno karierno pot. Ob predpostavki, da je učenje učiteljev vseživljenjsko (König in Mulder, 2014; Roberts-Hull, Jensen in Cooper, 2015), obravnavamo tudi podporo učiteljem, ki so v poklicu novi, v prvih letih službe. Poglavje v primerjalni perspektivi med državami prikazuje še razmeroma malo poznana dejstva o razširjenosti in značilnostih začetnega izobraževanja in usposabljanja za ravnatelje.

4.1. Motivacija učiteljev za izbiro poklica

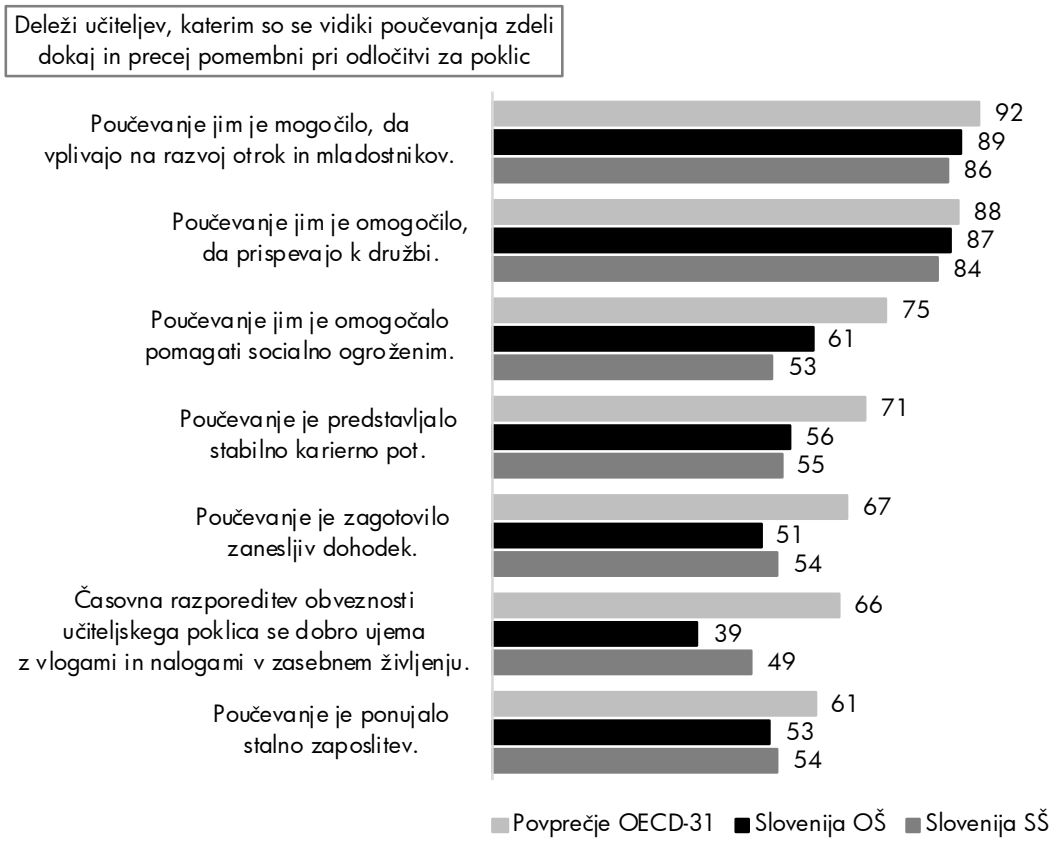
Zdi se, da le nekaj držav v izobraževanje in usposabljanje učiteljev pritegne kandidate, ki so dosegli višji šolski uspeh (Blömeke, Kaiser in Lehmann, 2010; Tatto in drugi, 2012). V mnogih državah so dijaki, ki so nameravali opravljati pedagoški poklic, na preizkusih raziskave PISA iz matematike in bralne pismenosti dosegli slabše rezultate od tistih, ki so nameravali izbrati druge poklice, ki, podobno kot učiteljski, potrebujejo univerzitetno izobrazbo (OECD, 2018, str. 130).

Izsledki raziskave TALIS lahko pomagajo tudi bolje razumeti proces odločanja učiteljev za poklic. Raziskovanje motivacije posameznikov za učiteljski poklic osvetli vidike poučevanja, zaradi katerih je poklic privlačen, in oblikovalcem politik pomaga oblikovati pobude za motiviranje učiteljev in povečanje zaželenosti poklica.

Raziskava TALIS je vprašala učitelje, koliko je bilo za njihovo odločitev, da postanejo učitelji, pomembnih sedem dejavnikov, ki so navedeni na Sliki 4.1. Med štirimi možnostmi – sploh ni pomembno, manj pomembno, dokaj pomembno ali zelo pomembno – so se za najpomembnejše izkazali dejavniki, ki se nanašajo na učiteljev občutek samoizpolnitve v javni službi. V državah OECD je v povprečju približno 90 % učiteljev odgovorilo, da je bilo zanje dokaj ali zelo pomembno, da s poučevanjem lahko vplivajo na razvoj otrok in mladostnikov (92 %) in da jim poučevanje omogoča, da prispevajo k družbi (88 %). Poleg tega je 75 % učiteljev navedlo, da je bilo za njihovo odločitev za poklic dokaj ali zelo pomembno, da jim je poučevanje omogočalo pomagati socialno ogroženim. Pogosto omenjeni dejavniki se nanašajo še na ekonomski vidik in delovne pogoje: 1) poučevanje je omogočalo stalno zaposlitev (61 % učiteljev v OECD je to navedlo kot motivacijski dejavnik zmernega ali velikega pomena); 2) časovna razporeditev obveznosti učiteljskega poklica (npr. šolski urnik, počitnice, krajši delovni čas) se ujema z vlogami in nalogami v osebnem življenju učitelja (66 %); 3) poučevanje je zagotovilo zanesljiv dohodek (67 %); in 4) poučevanje je predstavljalo stabilno karierno pot (71 %) (Slika 4.1, Tabela BMUL.TCEXP.MOTIV).

Pri poročanju o najpogostejših motivacijskih dejavnikih za izbiro poklica učitelja je med državami zelo malo razlik. Vpliv na razvoj otrok in mladostnikov je najpogosteje navedeni dejavnik v 37 državah in drugi najpogostejši dejavnik v 10 državah. Vendar pa obstajajo nekatere pomembne izjeme v primeru držav, kjer gospodarski in delovni pogoji učiteljev močno vplivajo na izbiro poklica učitelja. Varnost zaposlitve je najpomembnejši motivacijski dejavnik za učitelje v Latviji (93 % jih meni, da je to zmerno ali zelo pomembno pri odločitvi za učiteljski poklic) in v Južni Koreji (88 %) ter drugi najpogosteje navedeni dejavnik na Japonskem

(86 %). Da poučevanje ponuja stabilno karierno pot (95 %) in varnost zaposlitve (93 %), so pogosto poročali učitelji v Šanghaju (Kitajska). In končno, zanesljiv dohodek je drugi najpomembnejši razlog učiteljev na Finskem (75 % učiteljev) (Tabela BMUL.TCEXP.MOTIV). Omenjene države druži visoko spoštovanje učiteljskega poklica v družbi, ekonomski položaj učiteljev pa je boljši kot v drugih poklicih (OECD, 2014).



Slika 4.1 Motivacija za izbiro učiteljskega poklica

V Sloveniji se je kandidatom najpomembnejši zdel vidik možnost vpliva na razvoj otrok in mladostnikov ter prispevek učitelja družbi, najmanj pa specifični urnik učiteljevega dela. Tudi zanesljivost dohodka je pritegnila malo, le polovico kandidatov.

Splošne ugotovitve raziskave TALIS kažejo, da imajo osnovnošolski učitelji predmetne stopnje in srednjega izobraževanja nekoliko drugačne razloge za izbiro svojega poklica. Med srednješolskimi učitelji je bil v vseh državah z razpoložljivimi podatki najpogostejši motivacijski dejavnik za izbiro poklica možnost vpliva na razvoj otrok in mladostnikov (Tabela BMUL.NO.MOTIV_I3). Vendar je v šestih državah manj srednješolskih učiteljev kot osnovnošolskih menilo, da je ta razlog dokaj ali zelo pomemben. Zlasti na Danskem in v Sloveniji je vse altruistične razloge, pomoč socialno prikrajšanim, prispevanje družbi in vpliv na razvoj otrok ter mladostnikov, navedlo manj srednješolskih učiteljev kot osnovnošolskih. Razloge, ki se nanašajo na ekonomske in delovne pogoje, kot sta varnost zaposlitve in vir zanesljivih dohodkov, so pogosteje kot osnovnošolski izbrali učitelji

srednjih šol na Hrvaškem (do 4 odstotne točke več) in Danskem (do 10 odstotnih točk več). Pri nas je več kandidatov za srednješolske učitelje pritegnil specifičen urnik dela.

Razlogi, da postanejo učitelji, se med učitelji začetniki (učitelji z do vključno petimi leti izkušenj iz učenja in poučevanja) in izkušenimi učitelji (z več kot petletnimi izkušnjami) ne razlikujejo zelo. V državah OECD so učitelji začetniki v povprečju pogosteje navedli, da je bila možnost pomoči socialno prikrajšanim dokaj ali zelo pomembna pri njihovi odločitvi za poklic. To velja za 13 držav, zlasti evropskih nordijskih (Finska, Islandija, Norveška), Estonijo in Novo Zelandijo, kjer je med deležema učiteljev začetnikov in izkušenih učiteljev, za katere je ta razlog pomemben, razlika večja kot 10 odstotnih točk (Tabela BMUL.TCEXP.MOTIV). Učitelji začetniki so manj pogosto menili, da je varnost zaposlitve dokaj ali zelo pomemben razlog za izbiro učiteljskega poklica. To velja v 17 državah, zlasti pa na Portugalskem, kjer je 71 % izkušenih učiteljev in samo 39 % učiteljev začetnikov navedlo, da je bila varnost zaposlitve zanje pomemben dejavnik. Ker so bili učitelji naprošeni, da retrospektivno odgovorijo na svoje razloge za vključitev v poklic, razlika ne bi smela biti povezana s starostjo učiteljev, vendar se lahko zgodi, da starejši učitelji z dodatnimi družinskimi obveznostmi bolj cenijo varnost zaposlitve. Pri nas se je v primeru učiteljevega delovnega urnika pokazalo ravno obratno: izkušeni učitelji so v manjši meri kot začetniki menili, da je urnik prednost učiteljskega poklica, in razlika med deležema doseže 8 odstotnih točk. Takšen odgovor je lahko tudi odraz problemov sodobne družbe, kjer je varnost zaposlitve tudi v izobraževalnem sektorju vedno manjša. Zaradi pomanjkanja učiteljev so številni izobraževalni sistemi, zlasti v državah v razvoju, znižali svoje standardne zahteve po certifikatih in izobrazbi ter zaposlovali manj izkušene učitelje (Chudgar, Chandra in Razzaque, 2014).

Raziskava TALIS je učitelje vprašala, ali je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira. V državah OECD sta v povprečju dva od treh učiteljev poročala, da je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira (Tabela BIN.TCH.CAR_COMMIT). Vendar obstajajo pomembne razlike med državami: manj učiteljev je poročalo o poučevanju kot o svoji prvi poklicni izbiri v angleško govorečih državah, vključno z Anglijo (Združeno kraljestvo) in Združenimi državami (v obeh 59 %), Avstralijo (58 %), Novo Zelandijo (55 %) ter nekaterimi evropskimi državami. Več učiteljev je o poučevanju kot o svoji prvi poklicni izbiri poročalo v vzhodnem delu sveta, vključno s Slovenijo (82 %). Odstotek tistih, katerih prva poklicna izbira je bilo poučevanje, je pozitivno in zmerno povezan s cenjenostjo učiteljskega poklica v družbi, kot jo zaznavajo učitelji v neki državi (linearni korelacijski koeficient r = 0,33).

Verjetnost poročanja o poučevanju kot prvi poklicni izbiri se zelo razlikuje glede na spol učitelja. V državah OECD, pa tudi v skoraj vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, je o poučevanju kot o svoji prvi poklicni izbiri poročalo v povprečju znatno manj učiteljev kot učiteljic. Največje razlike med spoloma so opazili v vzhodnoevropskih državah, zlasti v Estoniji (41 % učiteljev v primerjavi z 69 % učiteljic) in Latviji (55 % učiteljev v primerjavi s 76 % učiteljic) (Tabela BIN.TCH.CAR_COMMIT). V Sloveniji je bilo poučevanje prva izbira le 75 % učiteljev, kar je za 8 % manj kot v primeru učiteljic (83 %).

Prva želja po učiteljskem poklicu je povezana tudi z zadovoljstvom učiteljev z delom in učinkovitostjo, o kateri so poročali. Regresijska analiza kaže, da so učitelji, ki jim je bilo poučevanje prva izbira, ob kontroli značilnosti, kot so spol in delovne izkušnje, bolj zadovoljni s svojim delom (Tabela REG.OLS.R_T3JOBSA_1STCH_v2). Ta odnos velja v vseh razen v štirih državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS. Podobno, ne glede na spol in izkušnje pri poučevanju, so učitelji, za katere je bilo poučevanje prva poklicna izbira, poročali o višji samooceni učinkovitosti v približno dveh tretjinah držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS. V Sloveniji je

zadovoljstvo z delom večje med učitelji, ki ocenjujejo svojo učinkovitost za višjo, in med tistimi, katerih prva poklicna izbira je bilo poučevanje (Tabela REG.OLS.R_T3SELF_1STCH_v2).

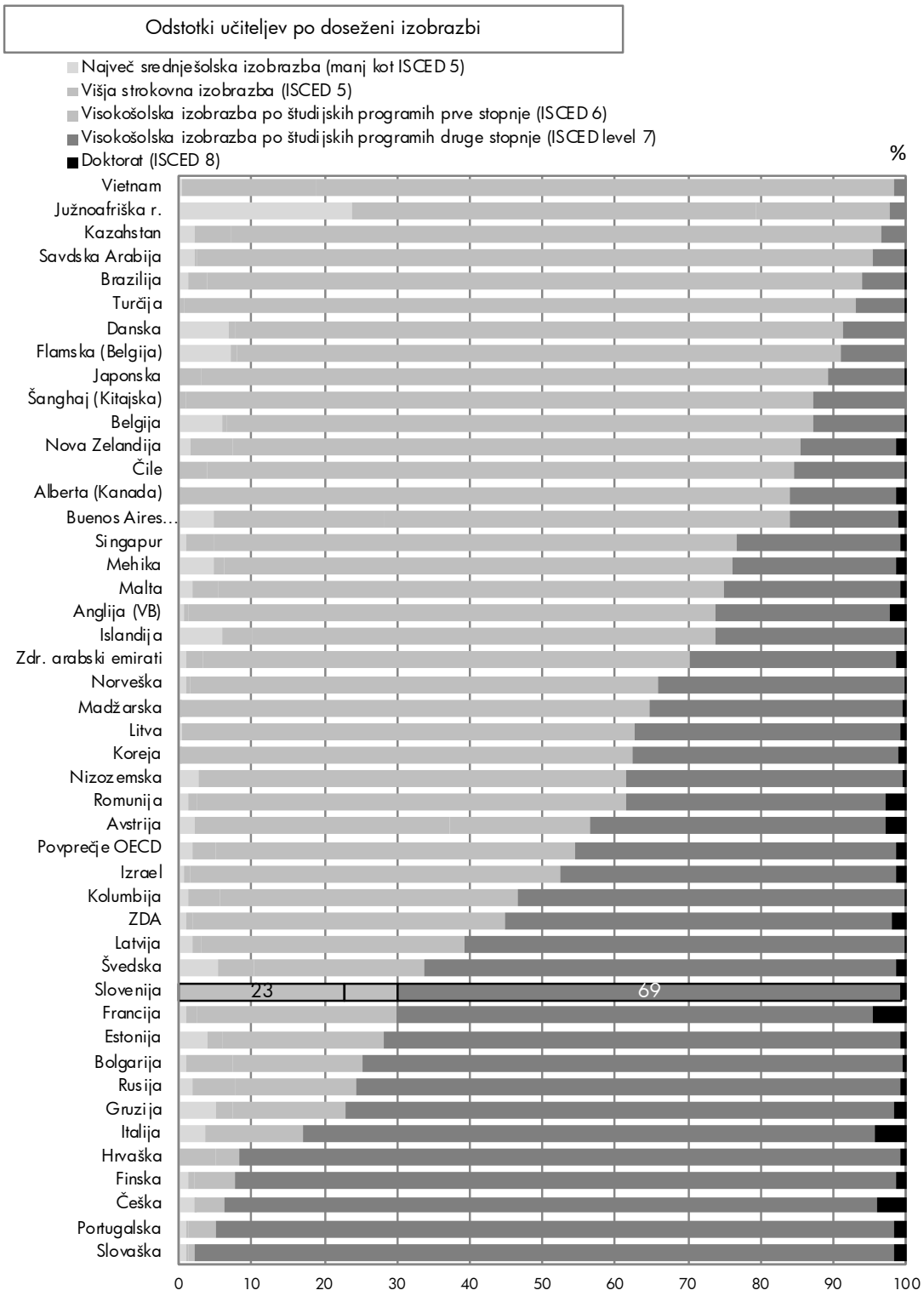
4.2. Pripravljenost učiteljev na učenje in poučevanje

Ko se bodoči učitelji odločijo za učiteljski poklic, jih je treba na najboljši možen način izobraziti in usposobiti, da bodo učencem zagotovili kakovostno učenje in poučevanje. Znanje učiteljev vpliva na njihove strategije učenja in poučevanja ter na kakovost njihovega poučevanja (Blömeke, Gustafsson in Shavelson, 2015), ki so bistveno povezane z dosežki učencev (Baumert in drugi, 2010; Hill, Rowan in Ball, 2005; Kersting in drugi, 2012). Natančnejši pogled na izobraževanje in usposabljanje učiteljev lahko pomaga razumeti rezultate izobraževanja in usposabljanja učiteljev, poleg tega predstavlja možna izhodišča za reforme.

4.2.1. Začetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev

S podatki iz raziskave TALIS lahko preučujemo več značilnosti začetnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev: stopnjo izobrazbe, ki so jo dosegli učitelji, elementi, ki so vanjo vključeni, ter zaporedje, v katerem so študirali. Raziskava TALIS 2018 je učitelje najprej prosila za podatke o najvišji stopnji formalne izobrazbe, ki so jo dosegli po mednarodni standardni klasifikaciji izobraževanja ISCED iz leta 2011. Tipična stopnja izobrazbe, ki so jo dosegli učitelji, se med državami nekoliko razlikuje. V državah OECD je v povprečju 50 % učiteljev poročalo, da imajo diplomo ali enakovredno izobrazbeno stopnjo (ISCED-raven 6 ali prvo bolonjsko stopnjo študija) (Slika 4.2, Tabela BMUL.NO.EDUC_ATTAIN). Več kot 75 % učiteljev je doseglo magistrsko raven (druga bolonjska stopnja študija) v Bolgariji, na Hrvaškem, Češkem, Finskem, v Gruziji, Italiji, na Portugalskem in Slovaškem. Največji delež učiteljev z doktoratom (4 % ali več) je opaziti v evropskih državah, na Češkem, v Franciji, Italiji in Španiji (raven ISCED 8).

Nadaljnjih 5 % učiteljev v državah OECD je povedalo, da so zaključili največ program krajši terciarnega izobraževanja (ISCED raven 5 ali manj) (Tabela BMUL.TR1.EDUC_ATTAIN). Države z višjimi deleži teh učiteljev so Avstrija (35 %), Buenos Aires (Argentina) (23 %), Slovenija (23 %) in Vietnam (19 %) (Tabela BMUL. NO.EDUC_ATTAIN). V Sloveniji so to učitelji, ki so zaključili izobraževanje in usposabljanje po »predbolonjskih« programih. Več sistemov je že sprejelo ukrepe za povečanje let izobrazbe po različnih poteh, saj se je delež učiteljev brez univerzitetne ali njej enakovredne izobrazbene stopnje (ISCED 5 in nižje stopnje) v zadnjih petih do desetih letih v mnogih državah zmanjšal. Znižanje za 10 % ali več je bilo opaziti v Avstriji, na Islandiji, v Litvi in Sloveniji od leta 2008, v Čilu in na Hrvaškem pa od leta 2013. Pri nas se delež teh učiteljev hitro zmanjšuje, ker se upokojujejo, novi učitelji pa te stopnje izobrazbe ne morejo več pridobiti.



Slika 4.2 Najvišja stopnja dosežene izobrazbe med učitelji stopnje ISCED 2

V 33 državah je večina učiteljev poročala, da so sočasno končali izobraževanje učiteljev in program usposabljanja (Tabela BMUL.QUAL.QUAL_PATH), ki bodočim učiteljem omogoča študij predmetnih vsebin, didaktike in drugih pedagoških ved v strnjeni obliki visokošolskega izobraževanja. Več kot 75 % učiteljev je sočasno končalo program izobraževanja in usposabljanja v Belgiji, na Finskem, Madžarskem, v Južni Koreji, Šanghaju (Kitajska), Slovaški, Turčiji in Vietnamu, v Sloveniji 73 %. Redno zaporedno izobraževanje in usposabljanje učiteljev se razlikuje od sočasnega po tem, da bodoči učitelji opravijo dve stopnji izobraževanja: prva stopnja je univerzitetno izobraževanje iz vsebin predmeta in druga stopnja iz pedagoških ved ter prakse. Ta oblika izobraževanja je razširjena v angleško govorečih državah (Tabela BMUL.QUAL.QUAL_PATH).

Študij v zaporednih programih, ki so sicer manj pogosti od sočasnih programov, se je nedavno okrepil v mnogih državah, tudi v Alberti (Kanada), Belgiji, na Hrvaškem, v Estoniji, na Madžarskem, Islandiji, v Romuniji, Savdski Arabiji, Sloveniji, Turčiji, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu. Pri nas je študij na pedagoški fakulteti organiziran v obliki 4 + 1, kar so morda nekateri učitelji označevali kot zaporedno pedagoško izobraževanje.

Nekateri izobraževalni sistemi ponujajo tudi hitre ali specializirane programe izobraževanja in usposabljanja za učitelje, na primer v Združenih arabskih emiratih in Kolumbiji. V vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, razen v osmih, je bilo manj kot 10 % učiteljev, ki so dokončali samo specializirano izobraževanje in usposabljanje (Tabela BMUL.QUAL.QUAL_PATH).

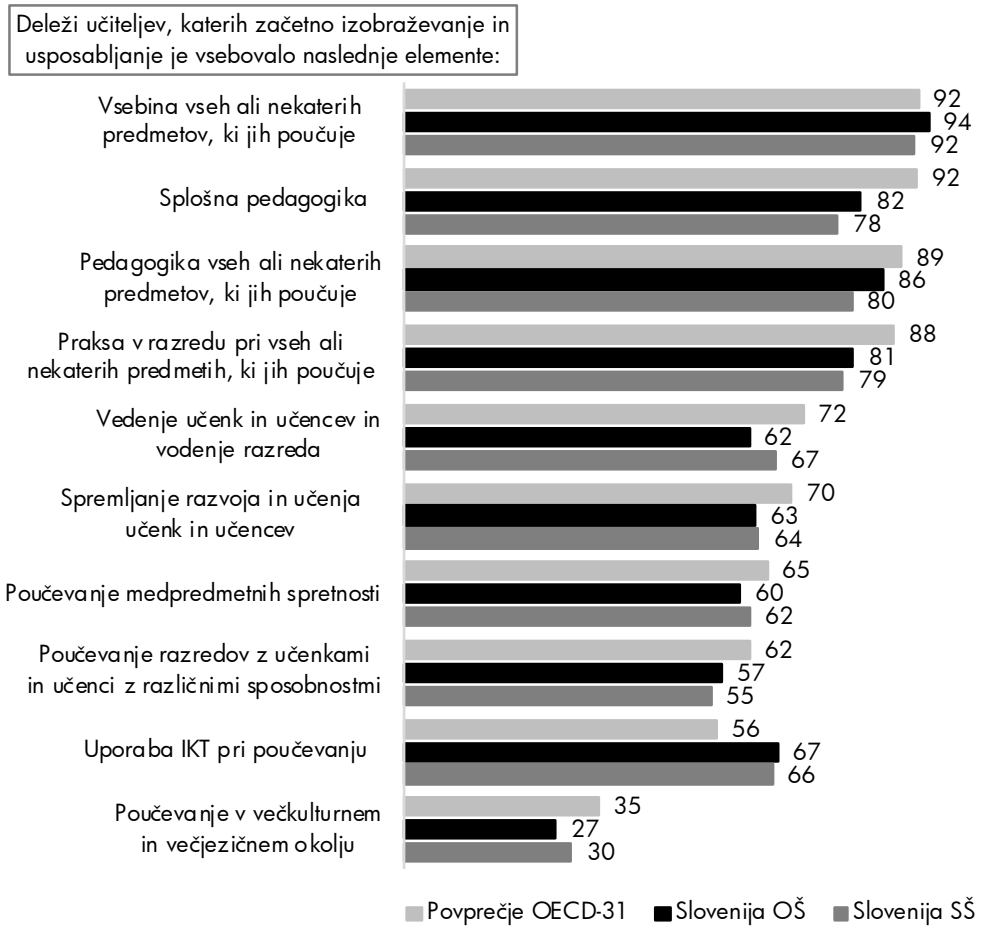
Raziskava TALIS je od učiteljev zbrala informacije o študijskih vsebinah, ki so bile vključene v njihovo začetno izobraževanje in usposabljanje. Predmetne vsebine so znanje, ki ga učitelji potrebujejo, da bi izvajali oz. omogočili učinkovito učenje in poučevanje predmeta ter vzpostavili ustrezno učno okolje za vse učence ter razvili njihove kompetence (OECD, 2017), učencem predstavili vsebino na smiseln način in povezali učne vsebine s predhodnim znanjem vsakega učenca in z načrtovanimi učnimi cilji (Cochran-Smith in Zeichner, 2005; Wilson, Floden in Ferrini-Mundy, 2001). Po državah OECD skoraj vsi učitelji (92 %) poročajo, da je njihovo začetno izobraževanje in usposabljanje vključevalo vsebino nekaterih ali vseh predmetov, ki jih poučujejo (Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM).

Poznavanje vsebine je le temelj poučevanja. Dosežki učencev so višji, če je dobro vsebinsko znanje učitelja povezano z didaktičnim in s praktičnimi spretnostmi (Clotfelter, Ladd in Vigdor, 2007). Po svetu velja, da so učinkovite tiste priprave, ki vsebinsko znanje povezujejo z védenjem, kako učenci znanje pridobivajo, kako poučevati učence, ki se razlikujejo v sposobnostih, motivaciji, socialno-ekonomskem ozadju ali jeziku ter kako uporabiti velik nabor strategij učenja in poučevanja (Constantine in drugi, 2009; National Research Council, 2010). Po državah OECD in v vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, so bili skoraj vsi učitelji deležni izobraževanja in usposabljanja s področij splošne pedagogike in didaktike predmetov, ki jih poučujejo. (Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM).

Poleg vsebine predmetov, didaktike in prakse poučevanja, študijski programi začetnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev pogosto vključujejo še študij vedênja učencev in vodenja razreda (72 % vseh učiteljev v državah OECD), spremljanje razvoja in učenja učencev (70 %), poučevanje medpredmetnih kompetenc (65 %), učenje in poučevanje v razredih z različno sposobnimi otroki (62 %) in uporabo IKT v poučevanju (56 %) (Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM).

Na Sliki 4.3 je prikazano, kateri elementi učenja in poučevanja so bili v državah OECD v povprečju vključeni v izobraževanje in usposabljanje učiteljev in posebej v Sloveniji. Več kot je povprečje OECD so imeli

slovenski učitelji izobraževanja in usposabljanja iz uporabe IKT, z vseh drugih področij pa enako ali manj kot je povprečje OECD. Manj od povprečja držav OECD so imeli naši osnovnošolski učitelji izobraževanja in usposabljanja iz splošne pedagogike in didaktike predmetov, ki jih poučujejo, manj prakse v razredu ter manj izobraževanja in usposabljanja s področja vedênja učencev in vodenja razreda. Delno skrb vzbujajoče je tudi manj izobraževanja in usposabljanja s področja spremljanja razvoja in učenja, ki bi lahko vplivalo na preverjanje in ocenjevanje znanja, ter s področja medpredmetnih povezav. Šibko je izobraževanje iz vsebin učenja in poučevanja v večkulturnem in večjezičnem okolju, saj je bilo izredno slabo zastopano v študiju učiteljev ne glede na stopnjo izobraževanja.



Slika 4.3 Elementi izobraževanja za učitelje

Poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju je tudi drugje redkeje vključen element začetnega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, saj ga je v povprečju izkusilo le 35 % učiteljev v državah OECD. Najnižji deleži so v Evropi, zlasti na Hrvaškem (25 % učiteljev), v Litvi (23 %), na Portugalskem (21 %), Madžarskem (18 %), Češkem (16 %), v Franciji (18 %) in kakor smo že omenili, v Sloveniji, pa tudi v državah z visokimi deleži učencev migrantov, kot sta Francija in Portugalska (glej poglavje 3). Usposabljanje za učenje in poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju je običajnejše v državah, kjer je edini uradni jezik angleščina, in v državah z več uradnimi jeziki ali s tradicijo multikulturalizma, kot so Nova Zelandija (78 %), Združenimi

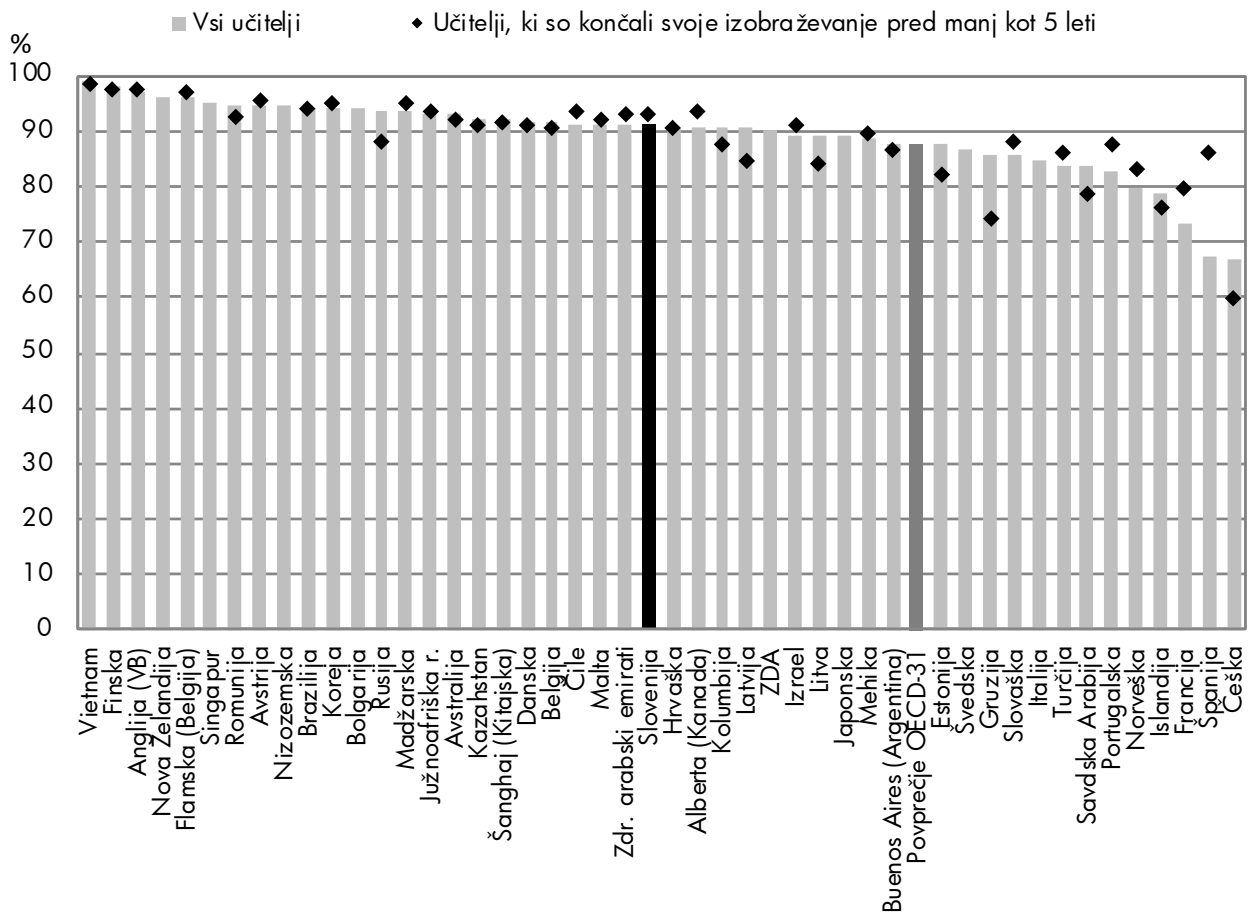
arabski emirati (76 %), Južnoafriška republika (76 %), Singapur (72 %), Združene države Amerike (70 %), Anglija (Združeno kraljestvo) (68 %), Šanghaj (Kitajska) (63 %), Alberta (Kanada) (63 %) in Avstralija (59 %) (Tabela BMUL.QUAL.ITE_ELEM).

Praktične izkušnje so ključni del izobraževanja učiteljev v vseh stopnjah izobraževanja, vendar po državah obstajajo različni vzorci. Praksa v razredih je manj pogosta v izobraževanju in usposabljanju srednješolskih učiteljev. V osmih izobraževalnih sistemih z razpoložljivimi podatki je bilo praktičnega izobraževanja in usposabljanja deležnih manj učiteljev srednjih šol v primerjavi z učitelji na nižjih stopnjah (Tabela BMUL. NO.ITE_ELEM_I3), pri čemer so razlike tudi v Sloveniji, kakor vidimo na Sliki 4.3, na Danskem in Hrvaškem. V Sloveniji je sicer razlika še v deležih učiteljev, katerih začetno izobraževanje in usposabljanje je vsebovalo splošno pedagogiko in didaktiko predmetov, ki jih poučujejo. Srednješolski učitelji so se iz splošne pedagogike ali didaktike predmetov izobraževali manj pogosto kot osnovnošolski.

Strategije učenja in poučevanja, ki jih bodo prihodnji učitelji izkusili med svojim začetnim izobraževanjem in usposabljanjem, lahko oblikujejo tudi njihov kasnejši način poučevanja. Raziskave poudarjajo, da je za študente pomembno, da imajo priložnosti za sodelovanje v praktičnem učenju in poučevanju, ki zahteva načrtovanje učnih ur ali analiziranje dela učencev, ne pa le poslušanje predavanj (Boyd in drugi, 2009). Praksa učenja in poučevanja v razredu pri nekaterih ali vseh predmetih, ki so jih učili in poučevali vprašani učitelji, je bila vključena v začetno izobraževanje in usposabljanje približno 90 % učiteljev v državah OECD (Slika 4.4).

Tudi v Sloveniji so učitelji skoraj v celoti opravili pedagoško prakso v razredih, med začetniki in izkušenimi pa ni velike razlike.

Analiza povezanosti dejavnikov je pokazala, da se učitelji, ki so bili v začetnem izobraževanju in usposabljanju deležni študija vedênja učencev in vodenja razreda, ne glede na spol in leta izkušenj, v večini držav, zajetih v raziskavi TALIS, počutijo učinkovitejši pri vodenju razreda (Tabela REG.LOG.D_PRCTICT_ TRAIN_v2). V državah OECD ter v večini držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, je v povprečju bolj verjetno, da učitelji, ki so se v času začetnega izobraževanja izobraževali in usposabljali za uporabo IKT, učencem omogočijo rabo IKT pri projektnem delu ali pri pouku (Tabela REG.LOG. D_PRCTICT_TRAIN_v2). Podobno učitelji, ki so bili v času začetnega izobraževanja deležni vsebin o učenju in poučevanju v večkulturnem ali večjezičnem okolju v vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, razen v treh, poročajo o višji samooceni učinkovitosti pri delu v takšnem učnem okolju (Tabela REG.OLS.R_T3SEFE_TRAIN_v2).



Slika 4.4 Izobraževanje in usposabljanje bodočih učiteljev: pedagoška praksa v razredu

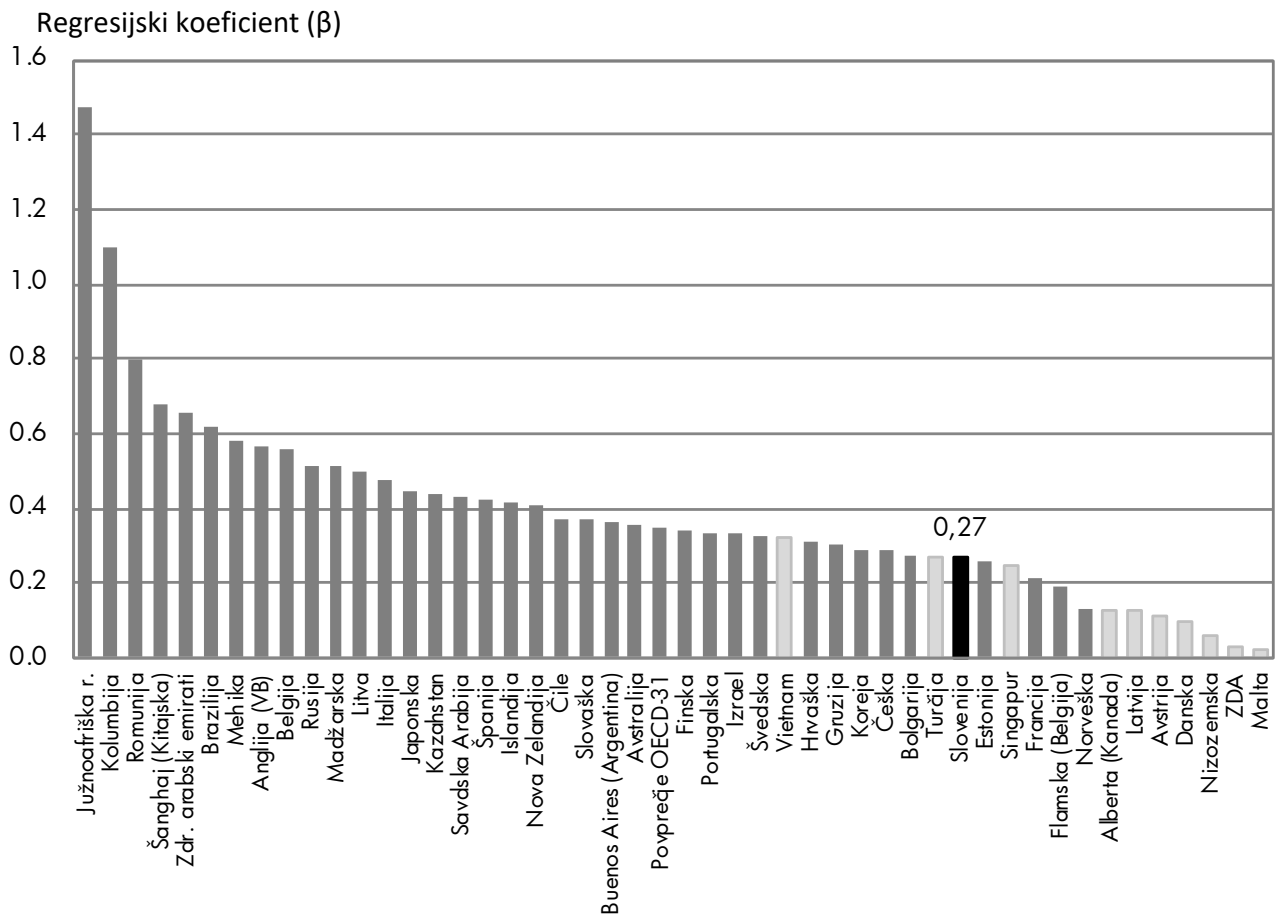
4.2.2. Občutek učiteljev o njihovi pripravljenosti na učenje in poučevanje

Raziskava TALIS je od učiteljev zbrala tudi podatke, v kolikšni meri se počutijo pripravljene na učenje in poučevanje, kar so ocenjevali na lestvici z vrednostmi sploh ne, nekoliko, dobro in zelo dobro, in sicer v primerih desetih vidikov, kot so bili morda vključeni v začetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev (Tabela BMUL.NO.ITE_PREP). Po pričakovanju so se učitelji počutili bolje pripravljene za področja učenja in poučevanja, ki so bila vključena z njihovo začetno izobraževanje. Vendar pa je povsod več učiteljev, ki so bili deležni izobraževanja iz posameznih področij, kot je učiteljev, ki so poročali, da se počutijo dobro ali zelo dobro pripravljene na posamezno področje izobraževanja. Nekateri učitelji torej menijo, da jih izobraževanje in usposabljanje, ki so ga bili deležni, ni uspešno pripravilo na nekatere naloge, in dopuščajo možnosti za izboljšanje obstoječega izobraževanja in usposabljanja. Največja razlika med dejanskim izobraževanjem in usposabljanjem ter občutkom učiteljev o njihovi pripravljenosti je pri učenju in poučevanju v razredih z različni sposobnimi učenci.

Slika 4.5 Pripravljenost učiteljev na učenje in poučevanje po začetnem izobraževanju in usposabljanju

Na Sliki 4.5 so poročila učiteljev o tem, koliko so se po tem, ko so zaključili svoje začetno izobraževanje in usposabljanje, čutili pripravljene na učenje in poučevanje v različnih okoliščinah in pogojih. Slovenski učitelji kažejo drugačen vzorec od povprečja v državah OECD, saj se čutijo precej dobro pripravljene na vrsto izzivov, zlasti pa na vsebino predmetov, ki jih poučujejo. Najbolj sicer skrbi zadnje, učenje in poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju, na kar tudi učitelji v Sloveniji v resnici niso dobro pripravljeni. To dejstvo zahteva takojšnje ukrepanje na nacionalni ravni, saj šole poročajo o tem, da je večkulturnosti in večjezičnosti v šolah tudi v Sloveniji vse več.

Na Sliki 4.6 je prikazana povezanost med tem, koliko se učitelji počutijo pripravljene na vodenje razreda, in tem, ali je bilo vodenje razreda vključeno v njihovo začetno izobraževanje in usposabljanje. Za Slovenijo je regresijski koeficient 0,27, relacija je relativno šibka, je pa značilna.



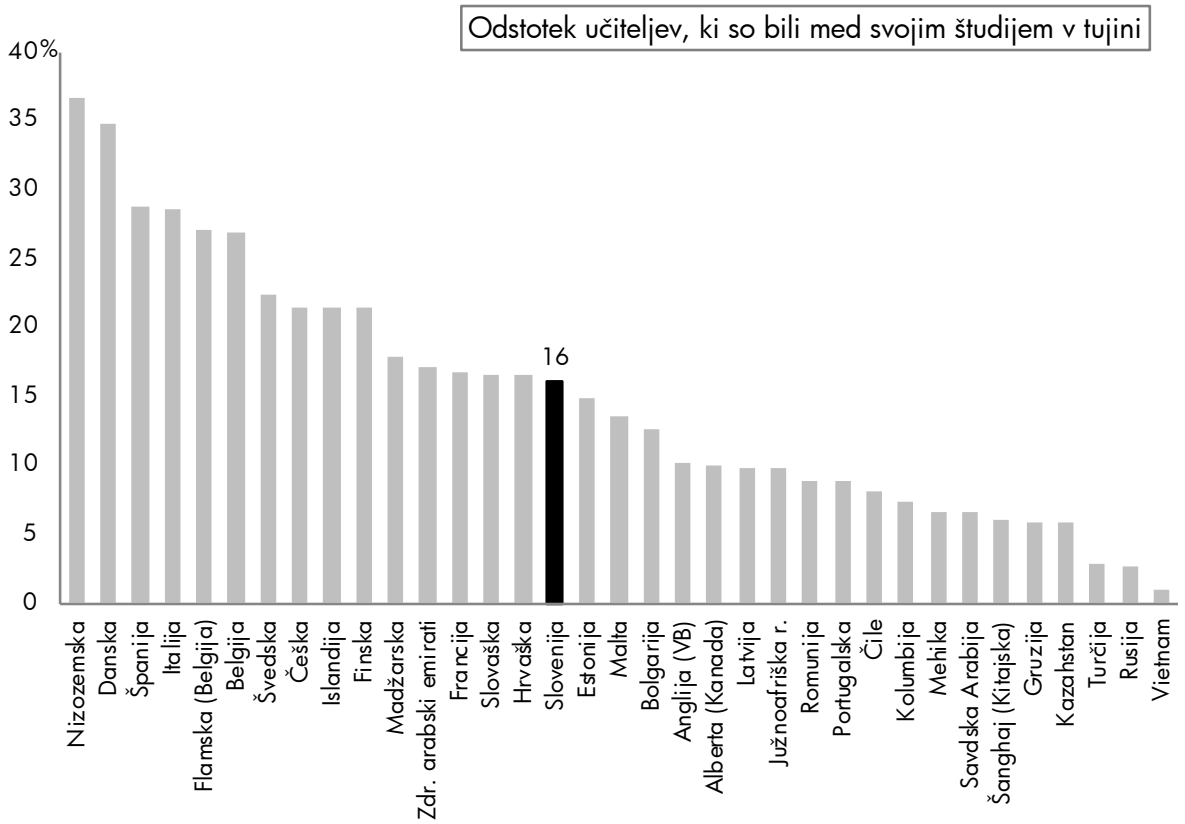
Slika 4.6 Relacija med samooceno učinkovitosti pri vodenju razreda in usposabljanju s področja vodenja razreda

4.2.3. Učitelji, ki so študirali v tujini

Poročilo o vplivu študija v tujini je pokazalo, da študenti, ki študirajo v tujini, kažejo večje medkulturne in komunikacijske kompetence po semestru, ki so ga preživeli v tujini, kot študenti, ki celoten študij opravijo doma. Izpostavljenost različnim kulturam je največji napovednik razvoja medkulturnih in komunikacijskih kompetenc, kulturne prilagodljivosti in občutljivosti (Williams, 2005). Zato je raziskava TALIS 2018 ponudila možnost zbiranja podatkov o mobilnosti učiteljev, tudi v obdobju začetnega izobraževanja in usposabljanja. Delež učiteljev, ki so študirali v tujini, se giblje od 1 % v Vietnamu do 37 % na Nizozemskem (Slika 4.7 in Tabela BMUL. NO.MOBILITY). Največja je mobilnost v državah Evropske unije, kar je mogoče delno pojasniti s priložnostmi, kakršna je Erasmus+, ki študentom ponuja priložnosti za študij v tujini, učiteljem pa za poučevanje v tujini.

Druga raziskava o trajanju študija v tujini je pokazala, da dalj časa, ko študenti študirajo v tujini, večje so njihove akademske, kulturne in osebnostne koristi. Celoletni študij v tujini je imel večji učinek na znanje tujega jezika študentov, njihove akademske dosežke, medkulturni in osebnostni razvoj ter izbiro poklica kot kratek poletni program ali semester (Dwyer, 2004).

Raziskava TALIS prispeva informacije o trajanju bivanja študentov za opravljanje učiteljskega poklica v tujini, natančneje, kako dolgo (manj kot tri mesece, tri do dvanajst mesecev ali več kot eno leto) so ostali v tujini med študijem ali kot že zaposleni učitelji (kot učitelji v programu Evropske unije, v regionalnem ali nacionalnem programu, izmenjavi, ki jo je uredila šola ali šolski okraj ali na lastno pobudo) (Tabela BMUL.NO.MOBILITY). Razpoložljivi podatki kažejo, da je v vseh razen v 3 od 29 držav najpogostejše študijsko bivanje v tujini krajše od treh mesecev. V Sloveniji je 77 % učiteljev, ki so bili v tujini, tam preživelo do tri mesece, 16 % do enega leta in 7 % več kot eno leto.



Slika 4.7 Študij v tujini kot del izobraževanja in usposabljanja učiteljev

4.3. Izobraževanje in usposabljanje ravnateljev

Kot je bilo ugotovljeno v študiji o vodenju šol, je mogoče oblikovati (študijske) programe, ki ravnateljem pomagajo razvijati kompetence za učinkovito opravljanje številnih delovnih nalog, ki so povezane z uspešnostjo šole: oblikovanje skupne vizije in skupnih praks; vodenje; izboljševanje učenja in poučevanja; razvoj organizacijskih zmožnosti; uvajanje sprememb (Darling-Hammond in drugi, 2007). Ravnatelji imajo ključno vlogo pri oblikovanju razvojnih načrtov za delo uspešne šole, vendar je znanje o tem, kako najbolje pripraviti in razviti visoko izobražene in usposobljene kandidate za ravnateljevanje, še vedno redko.

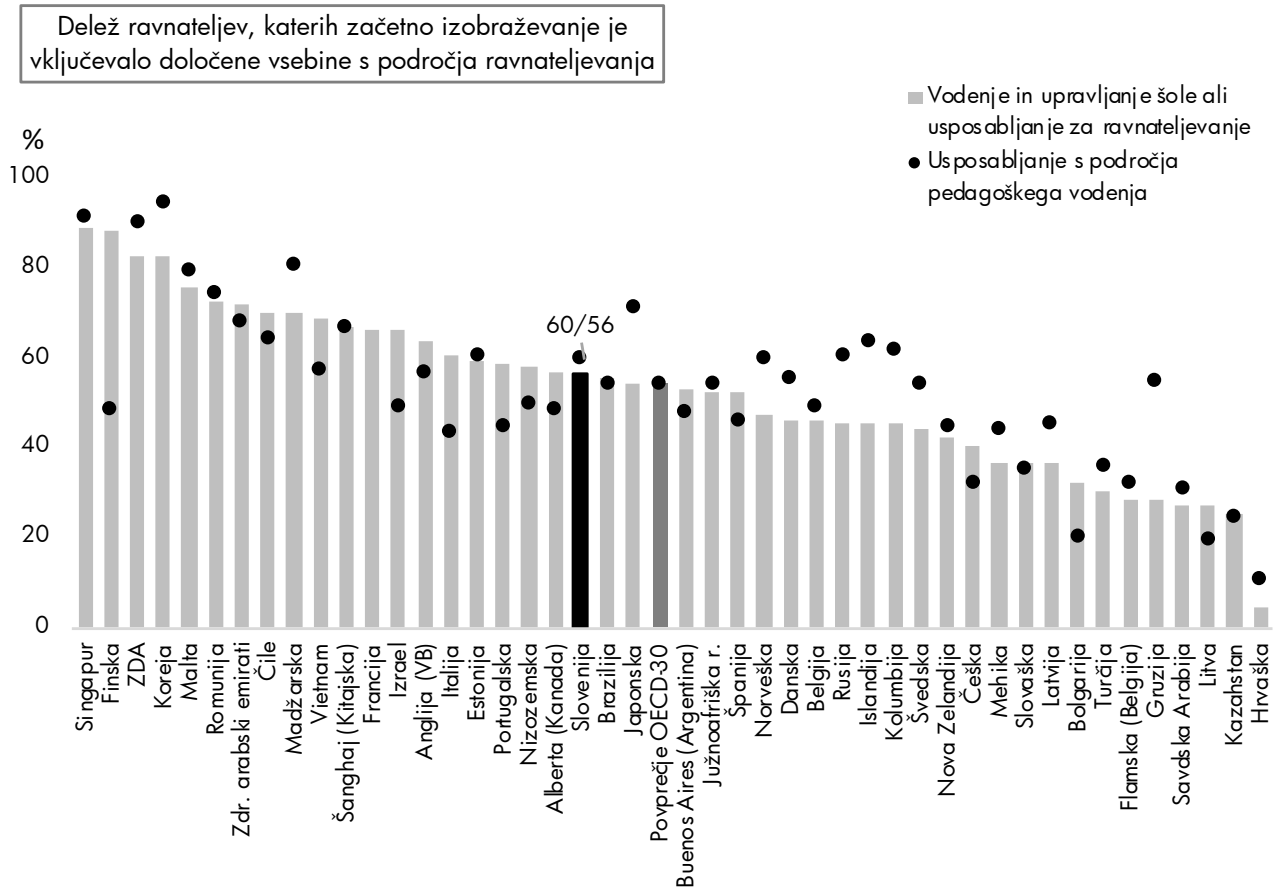
Raziskava TALIS je ravnatelje šol vprašala o najvišji stopnji formalne izobrazbe, ki so jo dosegli, po mednarodni standardni klasifikaciji izobraževanja iz leta 2011 (ISCED 2011). Ravnatelji so v povprečju bolje izobraženi kot učitelji. Običajno imajo magisterij, torej zaključeno drugo stopnjo univerzitetnega študija, medtem ko imajo učitelji običajno diplomo, torej zaključeno prvo stopnjo. V državah OECD je v povprečju 61 % ravnateljev (v primerjavi s 44 % učiteljev) doseglo magisterij ali enakovredno izobrazbo, kar pomeni tudi večjo specializacijo in kompleksnejše vsebinsko znanje, kot ga pomeni diploma, ter tudi večje raziskovalne kompetence (ISCED 7). BMUL.NO.EDUC_ATTAIN_P). Magisterij je doseglo več kot 90 % ravnateljev v Bolgariji, na Hrvaškem, v Estoniji, na Finskem, Portugalskem, Slovaškem in v Sloveniji. Več kot 10 % ravnateljev na stopnji ISCED 2 ima doktorat na Češkem, v Koreji, Mehiki in Združenih arabskih emiratih, v srednji šoli pa na Tajvanu (14 %) in v Arabskih emiratih (10 %)

Slovenski ravnatelji osnovnih in srednjih šol imajo v 94 % doseženo univerzitetno izobrazbo druge stopnje, v osnovni šoli jih ima 5 % izobrazbo prve stopnje in skoraj 1 % doktorat, v srednji šoli pa 3 % prvo stopnjo in 3 % doktorat. (Table BMUL.NO.EDU_ATTAIN_P in P3)

V državah OECD je 85 % ravnateljev pred prevzemom svojega položaja zaključilo izobraževanje in usposabljanje za učitelje ali kakšen drug pedagoški izobraževalni program. Številni med njimi so hkrati zaposleni kot učitelji ali so bili učitelji, preden so postali ravnatelji, in zdi se, da njihova izobrazba odseva različne vloge, ki jih imajo ravnatelji v različnih državah, to je ali so ali niso poleg upravnega (administrativnega) tudi pedagoški vodja šole.

Študije iz Združenih držav o učinkih programov, ki pripravljajo kandidate na vodenje šol, kažejo, da so ravnatelji, ki so bili bolj intenzivno usposobljeni za vodenje učenja in poučevanja ter organizacije, pogosteje sodelovali pri obeh vrstah vodenja v svojih šolah (Orr in Orphanos, 2011). Takšna oblika dela ravnatelja je povezana z večjim sodelovanjem učiteljev, s stopnjo izobrazbe učiteljev v šoli (Fuller, Young in Baker, 2011) in z nenehnim izboljševanjem dela šole (Orphanos in Orr, 2014).

Raziskava TALIS je od ravnateljev šol izvedela, ali je njihovo začetno izobraževanje in usposabljanje vključevalo dodatne koristne elemente za njihovo kasnejšo poklicno vlogo, tj. izobraževanje in usposabljanje ravnateljev za upravljanje šole ter za pedagoško vodenje. V državah OECD je v povprečju nekaj več kot polovica ravnateljev (53 %) poročala, da so se izobraževali in usposabljanli o upravljanju šole pred nastopom ravnateljevanja, enak delež pa je končal izobraževanje in usposabljanje s področja vodenja učenja in poučevanja, v Sloveniji 60 % osnovnošolskih in 56 % srednješolskih ravnateljev (Slika 4.8)



Slika 4.8 Formalno izobraževanje in usposabljanje ravnateljev, pred nastopom ravnateljevanja

V državah OECD je v povprečju le 23 % ravnateljev dokončalo izobraževanje in usposabljanje pred in po tem, ko so postali ravnatelji. Približno 34 % jih je bilo usposobljenih šele po tem, ko so postali ravnatelji, 13 % pa jih je poročalo, da niso opravili nobenega takšnega izobraževanja in usposabljanja. Med državami so velike razlike v tem, koliko ravnateljev je dokončalo vsaj eno izobraževanje in usposabljanje preden so nastopili ravnateljevanje. Zelo veliko, nad 75 %, jih je na Finskem, v Južni Koreji, na Malti, v Singapurju in Združenih državah Amerike (Tabela BMUL.UND.TRAIN_P). Pri nas je izobraževanje in usposabljanje s področja upravljanja in pedagoškega vodenja po prevzemu vloge ravnatelja opravilo 37 % oziroma 33 % osnovnošolskih ravnateljev.

4.4. Podpora učiteljem začetnikom v prvih letih njihove zaposlitve

Po začetnem izobraževanju in usposabljanju učiteljeve kompetence oblikujejo delovne izkušnje. Delovni pogoji, podpora in izobraževanje ter usposabljanje, ki jih učitelji začetniki doživljajo v prvih letih, so pomembni za potrditev poklicne izbire in ostajanje v učiteljskem poklicu (Paniagua in Sánchez-Martí, 2018). V več pregledanih študijah sta Ingersoll in Strong (Vpliv programov uvajanja in mentorskih programov za začetnike, 2011) našla empirične dokaze, da podpora in pomoč učiteljem začetnikom pozitivno vplivata na predanost poklicu in vztrajanje v poklicu, na učiteljeve prakse učenja in poučevanja ter dosežke učencev. Na ravni sistema je ključnega pomena, da naložbe v začetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev zagotovijo pozitivne učinke na srednji in dolgi rok. To je mogoče le, če se učitelji začetniki počutijo uspešne pri uresničevanju kakovostnega pouka in v kariernem napredovanju. Izobraževalni sistemi in šole morajo zato novim učiteljem v prvih letih dela zagotoviti močno podporo.

V tem poglavju preučujemo, kaj učitelji začetniki, ki so opredeljeni kot učitelji z do petimi leti izkušenj z učenjem in poučevanjem, menijo o svojem delu, učinkovitosti, zadovoljstvu in podpori, ki jo dobijo od svojih šol ali izobraževalnih ustanov v prvih letih zaposlitve. Učitelji začetniki v državah OECD predstavljajo 19 % učiteljske populacije. V nadaljevanju učitelje začetnike primerjamo z ostalimi učitelji (Tabela BIN.SCH.TCEXP).

4.4.1. Samoocena učinkovitosti učiteljev začetnikov in zadovoljstvo z delom

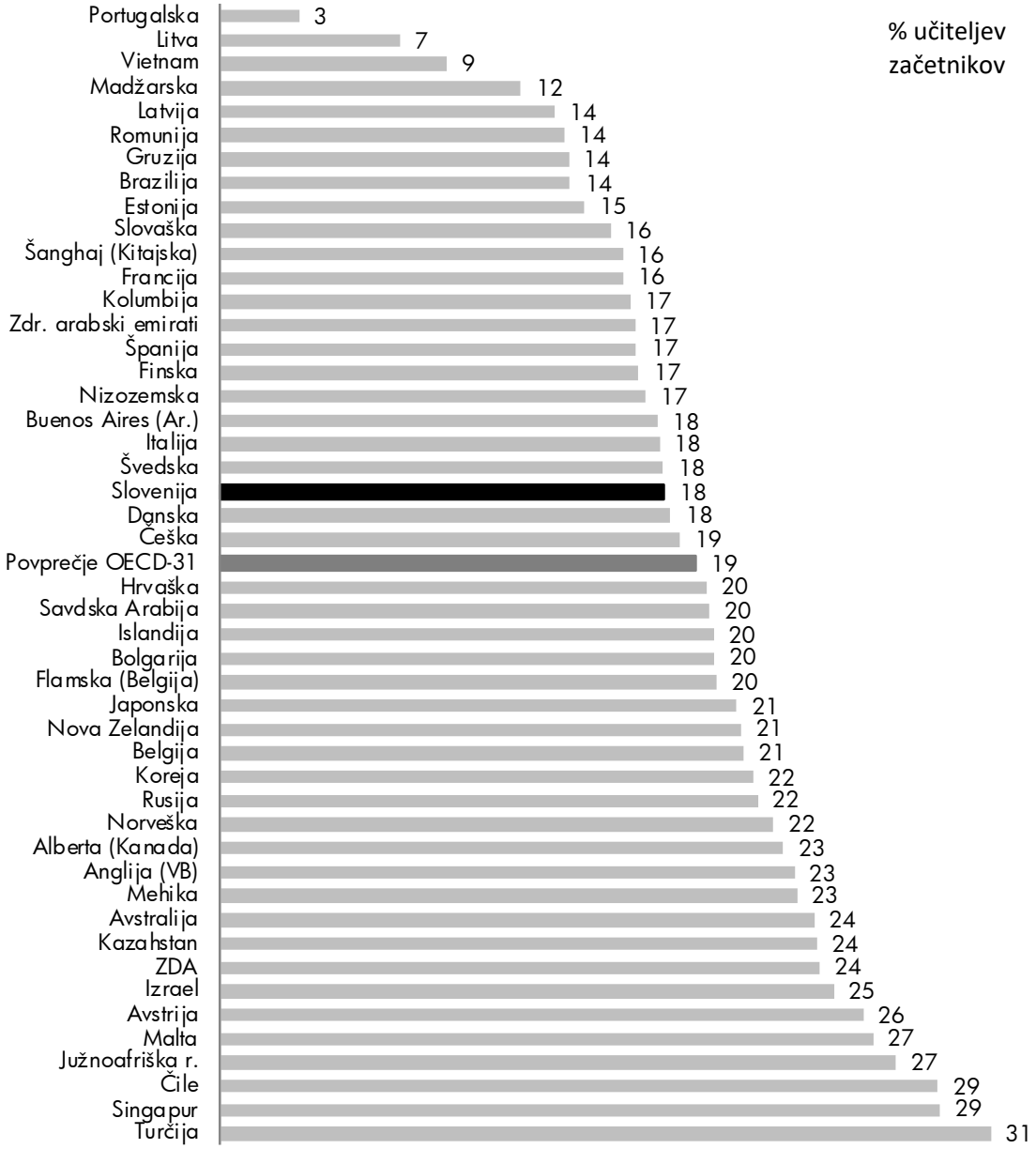
Analize v 2. poglavju kažejo, da se učitelji začetniki počutijo manj samozavestne v svojih kompetencah učenja in poučevanja kot njihovi bolj izkušeni kolegi učitelji z več kot petimi leti izkušenj, zlasti v kompetencah vodenja razreda in uporabe raznolikih strategij (Tabela BMUL.TCEXP.SELFEFF). Poleg tega so v državah OECD učitelji začetniki v povprečju nekoliko manj zadovoljni s svojo uspešnostjo v šoli kot bolj izkušeni učitelji (90 % učiteljev začetnikov v primerjavi s 93 % izkušenih učiteljev) (Tabela BMUL.TCEXP.SAT_ENV) .

Raziskava TALIS je zastavila vrsto vprašanj o tem, v kolikšni meri se učitelji strinjajo ali se ne strinjajo (sploh se ne strinjam, ne strinjam se, strinjam se, popolnoma se strinjam) z izjavami o zadovoljstvu z delovnim okoljem in s poklicem. Rezultati kažejo, da so učitelji začetniki na splošno nekoliko bolj zadovoljni s svojo izbiro karierne poti in z učiteljskim poklicem kot izkušeni učitelji (Tabela BMUL.TCEXP.SAT_PROF). Vendar pa obstaja dimenzija, ki kaže drugačen vzorec: šola, kjer so učitelji trenutno zaposleni. V državah OECD bi v povprečju 22 % učiteljev začetnikov, vendar le 19 % izkušenih učiteljev zamenjalo šolo, v kateri so trenutno zaposleni, če bi bilo to mogoče. Podobno velika razlika je v 14 posameznih državah, tudi v Avstriji, Franciji, Koreji, Latviji, Mehiki, Savdski Arabiji, Sloveniji, Turčiji in Združenih arabskih emiratih (Tabela BMUL.TCEXP.SAT_ENV). Pri nas bi šolo zamenjalo 18 % učiteljev, 24 % med začetniki in 17 % med izkušenimi učitelji. Razlika je značilna in kaže manjše zadovoljstvo z delom med začetniki. V srednji šoli bi šolo takoj zamenjalo 17 % učiteljev.

Preostali del tega razdelka obravnava podporo učiteljem začetnikom, da se kar najbolje soočajo z novimi nalogami. Raziskujemo zlasti štiri možne vzvode za podporo: dodelitev dela učiteljem v šoli, zagotavljanje uvajalnih dejavnosti, zmanjšano učno obremenitev in mentorstvo.

4.4.2. Delovne obveznosti učiteljev začetnikov

Učitelji začetniki pogosteje delajo v šolah, ki imajo večji delež učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov in priseljencev. Na Sliki 4.9 so deleži učiteljev začetnikov med vsemi učitelji, v Tabeli BIN.SCH.TCEXP pa tudi deleži učiteljev, ki poučujejo na šolah z večjimi deleži učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov in priseljencev.



Slika 4.9 Učitelji začetniki

V državah OECD je v šolah z visokimi koncentracijami učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov v povprečju 22 % učiteljev začetnikov, v šolah z visokimi koncentracijami priseljencev pa je delež učiteljev začetnikov 23 %. V šolah z nizko koncentracijo študentov iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov je 19 % učiteljev začetnikov, enako kot v šolah z nizko koncentracijo priseljencev. V Sloveniji se deleži začetnikov ne razlikujejo med šolami, za katere so značilni večji deleži migrantov, beguncev, otrok s posebnimi potrebami ali ruralno okolje, v celoti pa jih je med ostalimi učitelji 18 %.

Preglednica 4.1: Število držav, kjer se deleži učiteljev začetnikov razlikujejo glede na značilnosti šole

Število držav:	Mesto – podeželje	Privatne – javne šole	Visok – nizek delež učencev iz deprivilegiranih domov	Visok – nizek delež učencev imigrantov	Visok – nizek delež učencev s posebnimi potrebami
s pozitivno razliko	5	10	9	6	3
brez razlike	25	21	24	20	32
z negativno razliko	7	5	2	1	3

4.4.3. Dejavnosti uvajanja v poklic

Ne glede na to, kako kakovostno je začetno izobraževanje in usposabljanje učiteljev, ni mogoče pričakovati, da učitelje pripravi na vse izzive, s katerimi se srečujejo med prvo redno zaposlitvijo. Poročilo OECD o učinkovitih učiteljskih politikah je med tremi vidiki, ki so skupni uspešnim in pravičnim izobraževalnim sistemom, izpostavilo obvezno in podaljšano obdobje prakse v razredu kot del izobraževanja učiteljev pred začetkom učenja in poučevanja ali obdobja uvajanja. Poročilo navaja, da »so kandidati za učitelje v uspešnih državah običajno deležni obsežnega izobraževanja in usposabljanja, ki jim pomaga zgraditi most med teorijo in prakso na začetku njihovega poučevanja; kjer je čas prakse, ki je vključena v izobraževalne programe za učitelje, kratek, učitelji priložnost nadomestijo z intenzivnim uvajanjem ali mentorstvom, ki podpira učitelje začetnike« (OECD, 2018).

Po opredelitvi raziskave TALIS 2018 uvajanje zajema dejavnosti, ki so namenjene podpiranju novih učiteljev pri njihovem uvajanju v učiteljski poklic, in podporo izkušenim učiteljem, ki so prišli v šolo na novo. Uvajanje ima lahko formalizirano strukturo (na primer redna spremljava, ki jo izvaja ravnatelj, zmanjšana obremenitev učiteljev, formalno mentorstvo izkušenih učiteljev) ali pa poteka v obliki neformalnih dejavnosti, ki so na voljo novim učiteljem (na primer neformalno delo z drugimi novimi učitelji ali pozdravni priročnik za nove učitelje).

Na podlagi poročil ravnateljev je neformalno uvajanje v šoli pogostejše kot formalno. V državah OECD v povprečju 54 % ravnateljev poroča, da imajo novi učitelji na voljo formalno uvajanje, 74 % ravnateljev poroča, da imajo v šoli neformalno uvajanje, 13 % ravnateljev pa pravi, da v šoli učiteljem ne ponujajo uvajanja (Tabela BMUL.NO.INDUC_P). V Sloveniji so ravnatelji v 37 % šol osnovnih šol potrdili, da imajo formalno uvajanje, uvajanje le za učitelje začetnike imajo v 19 % šol, neformalne uvajalne dejavnosti izvajajo v 89 % šol in v 6 % šol uvajanja ni. Srednješolski ravnatelji so poročali, da imajo formalno uvajanje v 42 % šol, uvajanje le za začetnike v poklicu izvajajo v 20 % šol, neformalno uvajanje v 86 % šol in v 5 % šol uvajanja ni.

Raziskava TALIS je zbrala podatke od učiteljev o tem, ali so bili deležni uvajanja pri prvi zaposlitvi in v njihovi sedanji šoli. V državah OECD v povprečju približno 60 % učiteljev v času prve zaposlitve ni bilo vključenih v nobeno uvajanje, formalno ali neformalno. Ta delež je ponekod nekoliko višji med učitelji začetniki (Tabela BMUL.TCEXP.INDUC_FE), kar kaže na trend, da se uvajanje zmanjšuje. V Sloveniji je bilo ob prvi zaposlitvi učiteljev na osnovnih šolah formalnega uvajanja deležnih 25 % učiteljev in neformalnega 21 % učiteljev, med začetniki in tistimi z več leti izkušenj pa ni razlik. Na srednjih šolah je bilo formalnega uvajanja ob prvi zaposlitvi deležnih 24 % učiteljev in neformalnega 20 %. Glede na povprečje držav OECD je uvajanje v Sloveniji manj pogosto kot drugje, na splošno pa izgleda, da večina učiteljev začne učiti brez priprave na delo v šoli.

Pri prvi zaposlitvi so bili učitelji pogosteje vključeni v formalno uvajanje (34 % učiteljev) kot v neformalno (24 %). Pri zaposlitvi na sedanji šoli je vzorec obrnjen: učitelji so bili pogosteje deležni neformalnega uvajanja (35 % učiteljev v državah OECD) kot formalnega (30 %) (Tabela BMUL.TCEXP .INDUC_CS). Enako velja za podskupino učiteljev začetnikov, kar pomeni, da je formalno uvajanje v državah OECD v povprečju pogostejše za nove učitelje, medtem ko je neformalno uvajanje bolj značilno za učitelje, ki so v šoli novi. Pri nas je bilo v formalno uvajanje v njihovi sedanji šoli vključenih 41 % osnovnošolskih učiteljev, 45 % jih je bilo deležnih neformalnih dejavnosti. Manj izkušeni učitelji so bili deležni manj uvajanja: med učitelji z do 5 leti izkušenj jih je bilo le 32 % deležnih formalnega in 35 % neformalnega uvajanja, kar kaže na upadanje aktivnosti uvajanja v Sloveniji. V srednjih šolah je 40 % učiteljev izkusilo formalno in 47 % neformalno uvajanje ob začetku dela v šoli.

Raziskava TALIS je od učiteljev pridobila informacije, kaj je vključeno v uvajanje v njihovi sedanji šoli (Slika 4.10, Tabela BMUL.TP.INDUC_ELEM). Po poročanju učiteljev to običajno vključuje načrtovane sestanke z ravnateljem ali izkušenimi učitelji (79 % učiteljev v državah OECD), spremljavo dela, ki jo izvaja ravnatelj šole ali izkušeni učitelji (71 %), tečaje ali seminarje, ki jih obiskuje učitelj (64 %), splošno administrativno uvajanje (63 %) in mreženje ali sodelovanje z drugimi novimi učitelji (61 %). V državah OECD uvajanje v povprečju redkeje vključuje skupinsko poučevanje z izkušenimi učitelji (45 % učiteljev v državah OECD) in obstoj ali uporabo portfolija, dnevnikov ali časovnic (37 %). Še posebej v Evropi je redka oblika uvajanja timsko poučevanje (poučevanje v skupini učiteljev, ki delajo skupaj) z izkušenimi učitelji. Na splošno je zelo malo učiteljev sodelovalo pri uvajanju, ki bi zajemalo spletne tečaje in seminarje (24 %) ali spletne dejavnosti (20 %), čeprav je spletno uvajanje precej pogosto v vzhodnem delu sveta. Samo 21 % učiteljev v državah OECD je poročalo, da uvajanje na njihovi sedanji šoli vključuje zmanjšano delovno obremenitev, z izjemo Nove Zelandije in Singapurja, kjer o manjši obremenitvi v času uvajanja poroča nekaj več kot 50 % učiteljev.

Pri nas so učitelji poročali, da dejavnosti uvajanja vključujejo več spremljanja s strani ravnatelja ali učiteljev, več seminarjev (ki so se jih udeležili), pa tudi poučevanja v timu z izkušenimi učitelji, še posebej v osnovni šoli. Več so imeli tudi spletnih tečajev in drugih dejavnosti na spletu. Manjša obveznost poučevanja je v Sloveniji redkost, ki jo je bil deležen manj kot vsak šesti učitelj, ki je začel s poučevanjem ali z delom v svoji sedanji šoli.

Slika 4.10 Dejavnosti uvajanja za učitelje

Uvajanje učiteljev je pomembno za spodbujanje kakovosti učenja in poučevanja ter zadovoljstva z delom. Regresijska analiza, ki temelji na podatkih raziskave TALIS, kaže, da učitelji, ki so sodelovali v uvajanju, formalnem ali neformalnem, poročajo o v povprečju boljši samopodobi (Tabela REG.OLS.R_T3SELF_INDUCFE_v2 in Tabela REG.OLS.R_T3SELF_INDUCCS_v2) in zadovoljstvu pri delu (REG.OLS.R_T3JOBSA_INDUCFE_v2 in Tabela REG.OLS.R_T3JOBSA_INDUCCS_v2) v državah OECD. Za slovenske učitelje osnovnih šol analize pokažejo, da njihova ocena lastne učinkovitosti ni odvisna od uvajanja ob prvi zaposlitvi, pač pa je boljša med tistimi, ki so ga bili deležni ob začetku dela v sedanji šoli, med učiteljicami in med tistimi, ki so bili deležni več formalnega izobraževanja iz vsebin medpredmetnega povezovanja in vodenja razreda. V Sloveniji tudi uvajanje, spol in leta izkušenj niso povezani z zadovoljstvom učiteljev z delom.

Povprečna slika v državah OECD je v skladu s preteklimi študijami, ki so pokazale, da so bili učitelji začetniki, ki so sodelovali v uvajanju, bolj zadovoljni z delom, bolj zavzeti in so dlje vztrajali v poklicu (Ingersoll in Strong, 2011). Sodelovanje v uvajanju se namreč povezuje z višjo oceno lastne učinkovitosti učiteljev v 15 državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, kjer so imeli uvajanje med prvo zaposlitvijo (Tabela REG.OLS.R_T3SELF_INDUCFE_v2), in v 28 državah, kjer so imeli uvajanje v svoji sedanji šoli (REG).OLS.R_T3SELF_INDUCCS_v2), vendar ne v Sloveniji. Podoben vzorec opazimo v primeru zadovoljstva z delom. Pri enakih

ostalih značilnostih učiteljev so v 11 državah učitelji, ki so se bili uvajanja deležni na začetku prve zaposlitve, bolj zadovoljni s svojim delom (Tabela REG.OLS.R_T3JOBSA_INDUCFE_v2), ne pa v Sloveniji. Podobno razmerje med uvajanjem v sedanji šoli in zadovoljstvo z delom se izkazuje v skoraj vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS (Tabela REG.OLS.R_T3JOBSA_INDUCCS_v2), spet pa ne v Sloveniji. Kaže, da je uvajanje v šoli, kjer trenutno delajo učitelji, ponekod pomembno za njihovo zadovoljstvo z zaposlitvijo.

Analiza povezanosti med dejavniki kaže, da so nekatere oblike uvajanja, kot je timsko poučevanje z izkušenimi učitelji, posebej pomembne za povečanje učinkovitosti učiteljev in njihovega zadovoljstva pri delu. V večini držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, so učitelji, ki so kot del uvajanja poučevali v skupini z izkušenimi učitelji v svoji sedanji šoli, poročali o višji samooceni učinkovitosti (Tabela REG.OLS.R_T3SELF_INDUCTT_v2) in o večjem zadovoljstvu z delom (Tabela REG. OLS.R_T3JOBSA_INDUCTT_v2). Pri nas je poučevanje v timu z izkušenimi učitelji povečalo le zadovoljstvo z delom.

Učitelji, ki so imeli med uvajanjem v delo v sedanji šoli zmanjšano učno obremenitev, ponekod prav tako poročajo o višji stopnji lastne učinkovitosti (Tabela REG.OLS.R_T3SELF_INDUCRTL_v2) in večjem zadovoljstvu z delom (REG.OLS.R_T3JOBSA_INDUCRTL_v2). Pri nas je zmanjšana obveznost povezana le z večjim zadovoljstvom z delom.

Splošne ugotovitve so skladne s preteklimi študijami. Večina raziskav, ki sta jih pregledala Ingersoll in Strong (2011), je pokazala, da so bili učitelji začetniki, ki so sodelovali v uvajanju, boljši v več ozirih, tudi pri vzdrževanju delovnega vzdušja, pripravah učnih ur, uporabi učinkovitih oblik preverjanja in ocenjevanja znanja učencev, prilagajanju dejavnosti v razredu zanimanju učencev, ohranjanju pozitivnega vzdušja v razredu in uspešnem vodenju razreda. Poleg tega so skoraj vse študije pokazale, da so učenci učiteljev začetnikov, ki so sodelovali pri uvajanju, dosegli višje ocene oz. boljše dosežke na preizkusih znanja.

4.4.4. Zmanjšana delovna obremenitev

Zmanjšana delovna obremenitev, ne glede na to, ali je del formalnega uvajanja ali ne, lahko novim učiteljem pomaga, da se lažje spopadejo z novimi nalogami. V državah OECD učitelji začetniki v povprečju delajo eno uro manj na teden kot učitelji z več kot petimi leti izkušenj, vendar ta razlika večinoma ne izhaja iz zmanjšane obremenitve učenja in poučevanja, saj učitelji začetniki poročajo o podobnem številu ur poučevanja kot bolj izkušeni učitelji (Tabela CMUL.TCEXP.WORK_HOURS). V 18 državah učitelji začetniki poročajo, da poučujejo vsaj dve uri na teden manj kot njihovi starejši kolegi, v 7 državah pa učitelji začetniki poučujejo vsaj dve uri več na teden kot izkušeni učitelji. Manjša obremenitev pri poučevanju navadno pomeni krajši delovni čas, vendar ne vedno, kot na primer v Singapurju, kjer učitelji začetniki tedensko poučujejo eno uro manj, vendar skupaj delajo dve uri na teden več. Kakor kažejo podatki, porabijo več časa za popravljanje in ocenjevanje izdelkov učencev ter za sodelovanje v zunajšolskih dejavnostih.

V Sloveniji razlika med obveznostmi izkušenih učiteljev in učiteljev začetnikov ni značilna. V povprečju opravijo 39,5 delovnih ur na teden, učitelji začetniki 39 in izkušeni učitelji 39,6, ur, kjer ura pomeni 60-minutno, torej standardno uro. Tudi med urami poučevanja ni značilne razlike. V povprečju učitelji zadnjega triletja osnovne šole učijo 19,5 ur na teden, začetniki 20,1 ur in izkušeni učitelji 19,4 ur. Razlika v času, ki ga oboji porabijo za popravljanje in ocenjevanje izdelkov učencev, prav tako ni značilna (začetniki 4,4 ure in izkušeni

učitelji 3,3), značilno pa se razlikuje čas za pripravo na pouk, ki je znaša pri začetnikih povprečno 10,9 ur in med izkušenimi učitelji 8,1 ur na teden.

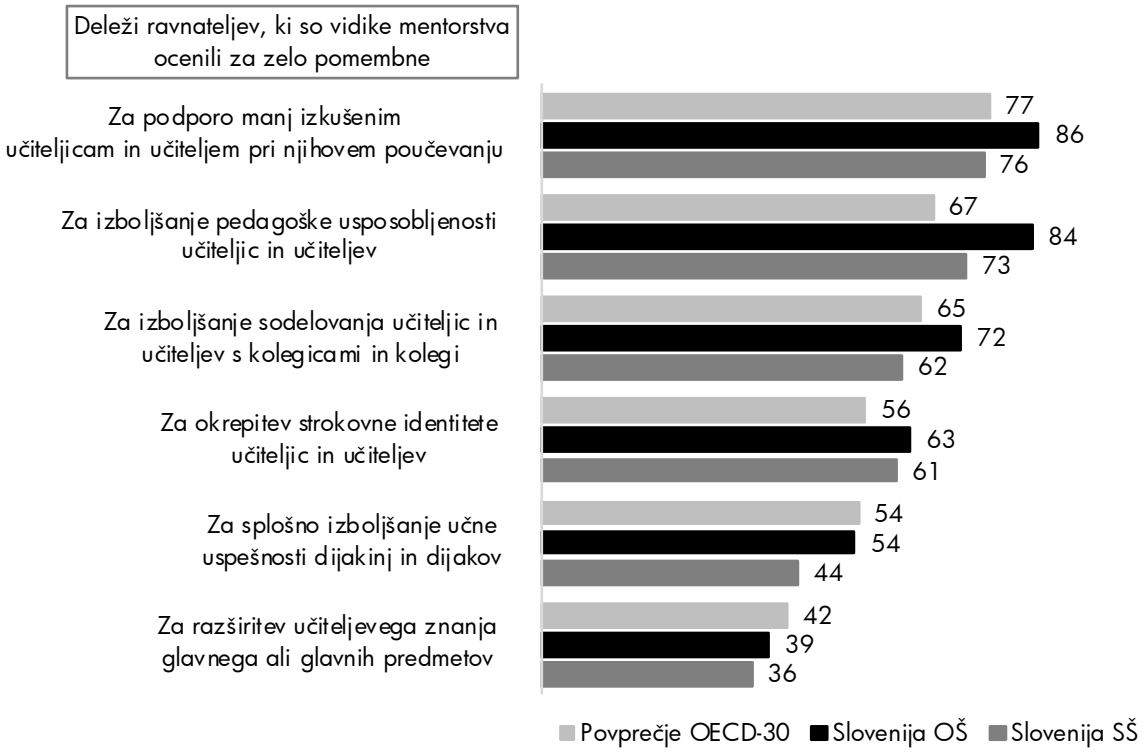
V srednji šoli opravijo učitelji povprečno 38,8 delovnih ur na teden, učitelji začetniki 38,9 in izkušeni učitelji 38 ur, kjer ura pomeni 60-minutno, torej standardno uro. Tudi med urami poučevanja ni značilne razlike, v povprečju učijo 19,3 ur na teden, začetniki 20,4 ur in izkušeni učitelji 19,2 ur. Razlika v času, ki ga oboji porabijo za popravljanje in ocenjevanje izdelkov učencev, prav tako ni značilna (začetniki 3,2 ure in izkušeni 2,9 uri), drugače kot v osnovni šoli pa se značilno ne razlikuje niti čas za pripravo na pouk (začetniki porabijo 9,2 ur in izkušeni 8 ur).

4.4.5. Mentorstvo

Ob začetku zaposlitve lahko novim učiteljem pomaga mentor. Raziskava TALIS je mentorstvo opredelila kot šolsko obliko podpore bolj izkušenih učiteljev manj izkušenim. Namenjeno je lahko vsem učiteljem v šoli ali le učiteljem začetnikom. V državah OECD približno dve tretjini šol zagotavlja vsaj eno obliko mentorstva, vsem učiteljem, le učiteljem, ki so novi v šoli, ali samo učiteljem začetnikom (Tabela BMUL.NO.MENTOR_P). Med državami so torej opazne razlike. Da mentorstva za učitelje v svoji šoli nimajo, poroča manj kot 10 % ravnateljev v 9 državah in več kot 60 % ravnateljev v 6 državah. V Sloveniji ravnatelji osnovnih šol v 36 % poročajo, da imajo mentorstvo za učitelje, ki začenjajo poklic, v 16 % za učitelje, ki so v šoli novi, in v 10 % za vse učitelje v šoli. 39 % jih je zapisalo, da mentorstva na njihovi šoli nimajo. Srednješolski ravnatelji so mentorstvo za učitelje, ki začenjajo poklic, potrdili v 40 %, za nove učitelje v šoli v 13 % in za vse v 7 %. Velik delež, 41 % jih je sporočil, da mentorstva v šoli nimajo.

Za raziskavo TALIS so ravnatelji šol, ki ponujajo mentorstvo, navedli, kako pomembni so različni vidiki mentorstva za učitelje in šole. Ravnatelji so v zelo visokih deležih označili mentorstvo za manj ali bolj pomembno, zato razlike med državami opazujemo le v deležih tistih, ki so ga označili za zelo pomembno (Slika 4.11 in Tabela BMUL.NO.MENTOR_ IMPORT). Po državah OECD je večina ravnateljev menila, da je mentorstvo zelo pomembno za podporo manj izkušenim učiteljem pri učenju in poučevanju (77 %), za izboljšanje didaktične usposobljenosti učiteljev (67 %), za izboljšanje sodelovanja učiteljev s sodelavci (65 %), da okrepi strokovno identiteto učiteljev (56 %) in izboljša učno uspešnost učencev (54 %). Le 42 % ravnateljev pa je menilo, da je mentorstvo pomembno za povečanje učiteljevega poznavanja vsebine predmetov, ki jih poučujejo.

Pri nas je po mnenju zlasti osnovnošolskih ravnateljev, bolj kot to velja za povprečje držav OECD, mentorstvo zelo pomembno za podporo manj izkušenim učiteljem pri učenju in poučevanju in za boljše pedagoško delo na splošno pa tudi za boljše sodelovanje med učitelji in krepitev identitete. V srednji šoli so ravnatelji manj kot v osnovni prepričani v pomembnost mentorstva za izboljšanje učenja in poučevanja ter pedagoškega dela učiteljev, tudi za sodelovanje med kolegi, sploh pa za uspešnost dijakov in širjenje vsebinskega znanja učiteljev.



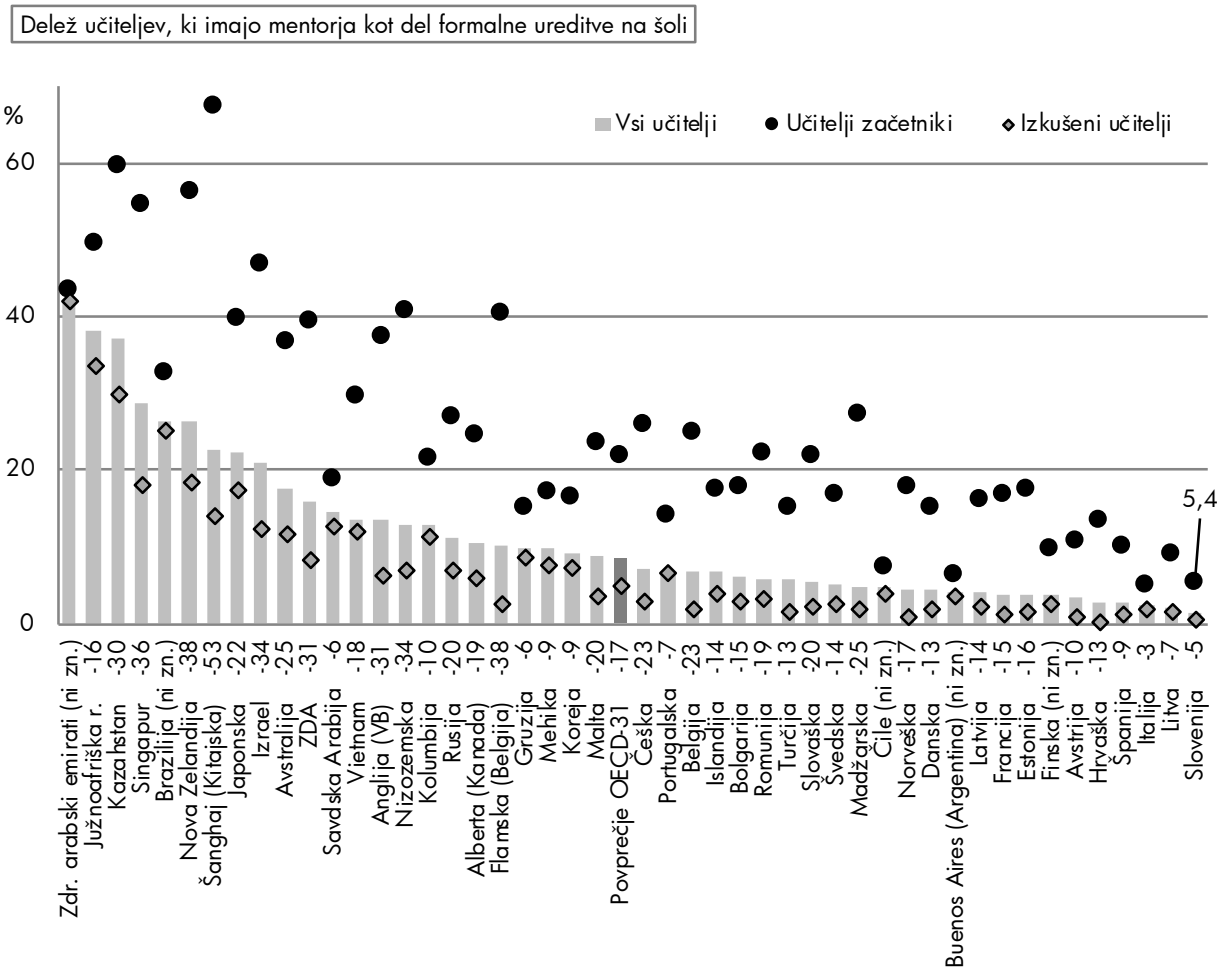
Slika 4.11 Pomembnost mentorstva

Čeprav večina ravnateljev meni, da je mentorstvo zelo pomembno za delo učiteljev in uspešnost učencev, je mentorja v povprečju držav OECD dobilo le 22 % učiteljev z do petimi leti pedagoških izkušenj (Slika 4.12, Tabela BMUL.NO.MENTOR), kjer so razlike med deleži manj in bolj izkušenih učiteljev, ki imajo mentorja, navedene kot številske vrednosti ob imenu države. Med državami so precejšnje razlike. Slovenija je na dnu z najmanjšim, komaj 5 % deležem učiteljev z dodeljenim mentorjem. Samo 5 do 10 % učiteljev začetnikov je poročalo, da trenutno ima mentorja, in sicer v Buenos Airesu (Argentina), Čilu, na Finskem, v Italiji in Litvi. V štirih državah pa ima mentorja trenutno več kot 50 % učiteljev začetnikov, in sicer v Kazahstanu, Novi Zelandiji, Šanghaju (Kitajska) in Singapurju. Razlike med deleži manj in bolj izkušenih učiteljev, ki imajo mentorja, je naveden kot številska vrednost ob imenu države.

V Sloveniji je mentorstvo predvideno za nove učitelje, ki opravljajo formalno pripravništvo v času do 10 mesecev, ter za pridobitev pogojev za učenje in poučevanje, vključno z opravljanjem strokovnega izpita, ki je po predpisih 6 mesecev od vstopa v poklic. O trenutno dodeljenem mentorju so zato lahko poročali le učitelji pripravniki in tisti učitelji začetniki, ki se v naših šolah pripravljajo na strokovni izpit, teh pa je pričakovano zelo malo.

Raziskave kažejo, da so značilnosti učitelja, ki je mentor, pomembne za kakovost mentorstva (Simmie, de Paor, Liston in O'Shea, 2017; Spooner-Lane, 2017). Raziskava TALIS je zato zbrala informacije tudi od

učiteljev, ki so mentorji. V državah OECD v povprečju 13 % učiteljev z več kot petimi leti izkušenj in 6 % učiteljev začetnikov opravlja naloge mentorja vsaj enemu učitelju (Slika 4.12 in Tabela BMUL.TCEXP.MENTOR). V Sloveniji ima torej mentorja 1,5 % vseh učiteljev, 5,4 % začetnikov in 1 % izkušenih učiteljev. Med učitelji jih je 7 % mentorjev drugim učiteljem. Med učitelji z manj kot 5 leti izkušenj jih je 8 % in med bolj izkušenimi učitelji 7 %, kar ni značilna razlika, kaže pa, da mentorji v Sloveniji proti pričakovanju niso pogosteje izbrani izmed učiteljev z več leti delovnih izkušenj.



Slika 4.12 Mentorstvo izkušenih učiteljev učiteljem začetnikom

Viri

Baumert, J., Kunter, M., Blum, W., Brunner, M., Voss, T., Jordan, A., . . . Tsai, Y.-M. (2010). Teachers' mathematical knowledge, cognitive activation in the classroom, and student progress. American Educational Research Journal, 47(1), 133-180. doi:10.3102/0002831209345157

Blömeke, S., Gustafsson, J.-E. in Shavelson, R. (2015). Beyond dichotomies. Zeitschrift für Psychologie, 223(1), 3-13. doi:10.1027/2151-2604/a000194

Blömeke, S., Kaiser, G. in Lehmann, R. (Eds.). (2010). TEDS–M 2008: Professionelle Kompetenz und Lerngelegenheiten angehender Mathematiklehrkräfte für die Sekundarstufe I im internationalen Vergleich [Cross-National Comparison of the Professional Competency of and Learning Opportunities for Future Secondary School Teachers of Mathematics]. Waxmann, Münster.

Boyd, D., Grossman, P., Lankford, H., Loeb, S. in Wyckoff, J. (2009). Teacher preparation and student achievement. Educational Evaluation and Policy Analysis, 31(4), 416-440. doi:10.3102/0162373709353129

Chudgar, A., Chandra, M. in Razzaque, A. (2014). Alternative forms of teacher hiring in developing countries and its implications: A review of literature. Teaching and Teacher Education, 37, 150-161. doi:10.1016/J.TATE.2013.10.009

Clotfelter, C., Ladd, H. in Vigdor, J. (2007). Teacher credentials and student achievement: Longitudinal analysis with student fixed effects. Economics of Education Review, 26(6), 673-682. doi:10.1016/j.econedurev.2007.10.002

Cochran-Smith, M. in Zeichner, K. (Eds.). (2005). Studying Teacher Education: The Report of the AERA Panel on Research and Teacher Education. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Constantine, J., Player, D., Silva, T., Hallgren, K., Grider, M., Deke, J. in Warner, E. (2009). An Evaluation of Teachers Trained Through Different Routes to Certification: Final Report (NCEE 2009-4043). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Pridobljeno s https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20094043/pdf/20094043.pdf

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher Quality and Student Achievement: A Review of State Policy Evidence. 8(1).

Darling-Hammond, L., LaPointe, M., Meyerson, D., Orr, M. in Cohen, C. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs. School Leadership Study. Final Report. Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA .

Dwyer, M. (2004). More Is Better: The Impact of Study Abroad Program Duration, Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 2004. The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, 10(Fall), 151-163. Pridobljeno s https://eric.ed.gov/?id=EJ891454

Fuller, E., Young, M. in Baker, B. (2011). Do Principal Preparation Programs Influence Student Achievement Through the Building of Teacher-Team Qualifications by the Principal? An Exploratory Analysis. Educational Administration Quarterly, 47(1), 173-216. doi:10.1177/0011000010378613

Hanushek, E., Kain, J. in Rivkin, S. (1998). Teachers, Schools, and Academic Achievement. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. doi:10.3386/w6691

Hill, H., Rowan, B. in Ball, D. (2005). Effects of teachers' mathematical knowledge for teaching on student achievement. American Educational Research Journal, 42(2), 371-406. doi:https://doi.org/10.3102/00028312042002371

Ingersoll, R. in Strong, M. (2011). The Impact of Induction and Mentoring Programs for Beginning Teachers. Review of Educational Research, 81(2), 201-233. doi:10.3102/0034654311403323

König, C. in Mulder, M. (2014). A change in perspective –Teacher education as an open system. Frontline Learning Research, 4, 26-45. doi:http://dx.doi.org/10.14786/flr.v2i4.109

Kersting, N., Givvin, K., Thompson, B., Santagata, R. in Stigler, J. (2012). Measuring usable knowledge: Teachers' analyses of mathematics classroom videos predict teaching quality and student learning. American Educational Research Journal, 49(3), 568-589. doi:10.3102/0002831212437853

National Research Council. (2010). Preparing Teachers: Building Evidence for Sound Policy. The National Academies Press, Washington, DC. doi:10.17226/12882

OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. In TALIS. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

OECD. (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/eag-2017-en

OECD. (2017). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. In S. Guerriero (Ed.), Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en

OECD. (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. In PISA. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264301603-en

Orphanos, S. in Orr, M. (2014). Learning leadership matters. Educational Management Administration & Leadership, 42(5), 680-700. doi:10.1177/1741143213502187

Orr, M. in Orphanos, S. (2011). How Graduate-Level Preparation Influences the Effectiveness of School Leaders: A Comparison of the Outcomes of Exemplary and Conventional Leadership Preparation Programs for Principals. Educational Administration Quarterly, 47(1), 18-70. doi:10.1177/0011000010378610

Paniagua, A. in Sánchez-Martí, A. (2018). Early Career Teachers: Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals? In OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/4a7043f9-en

Roberts-Hull, K., Jensen, B. in Cooper, S. (2015). A new approach: Reforming teacher education. Learning First, Melbourne, Australia. Pridobljeno s http://www.learningfirst.org.au.

Simmie, G., de Paor, C., Liston, J. inO'Shea, J. (2017). Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: a critical literature review from 2004 to 2014. Asia-Pacific Journal of Teacher Education, 45(5), 505-519. doi:10.1080/1359866X.2017.1280598

Spooner-Lane, R. (2017). Mentoring beginning teachers in primary schools: research review. Professional Development in Education, 43(2), 253-273. doi:10.1080/19415257.2016.1148624

Tatto, M., Schwille, J., Senk, S. ingwarson, L., Rowley, G., Peck, R., . . . Reckase, M. (2012). Policy, Practice, and Readiness to Teach Primary and Secondary Mathematics in 17 Countries: Findings from the IEA Teacher Education and Development Study in Mathematics (TEDS–M). International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA), Amsterdam.

Williams, T. (2005). Exploring the Impact of Study Abroad on Students' Intercultural Communication Skills: Adaptability and Sensitivity. Journal of Studies in International Education, 9(4), 356-371. doi:10.1177/1028315305277681

Wilson, S., Floden, R. in Ferrini-Mundy, J. (2001). Teacher Preparation Research: Current Knowledge, Gaps, and Recommendations: A Research Report. Center for the Study of Teaching and Policy, University of Washington, Seattle, WA. Pridobljeno s https://www.education.uw.edu/ctp/sites/default/files/ctpmail/PDFs/TeacherPrep-WFFM-02-2001.pd

5. Priložnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

Profesionalni razvoj je bistven element karierne poti učiteljev in ravnateljev. Zagotavlja nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki lahko vpliva na razredne in šolske prakse. To poglavje obravnava udeležbo učiteljev in ravnateljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter različne možnosti, ki so jim na voljo. Prav tako poroča o mnenju učiteljev o značilnostih učinkovitega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Razišče vsebine aktivnosti, ki so se jih udeležili učitelji in ravnatelji ter primerja udeležbo s potrebami po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. Poglavje se zaključi s preučevanjem ovir za sodelovanje v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju ter podpore, ki so jo učitelji in ravnatelji prejeli, da bi jih premagali.

Poudarki

- Sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je med učitelji in ravnatelji v državah OECD, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, nekaj običajnega, saj se jih je več kot 90 % v letu pred raziskavo udeležilo vsaj ene aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v Sloveniji celo 98 % učiteljev in vsi ravnatelji.
- Aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili učitelji in ravnatelji, se med državami OECD in državami, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, razlikujejo. Le okoli 40 % učiteljev je sodelovalo pri aktivnostih, ki izhajajo iz učenja med kolegi in mreženja, kar je relativno malo v primerjavi s 70 % učiteljev, ki so se udeležili tradicionalnejših aktivnosti izven šole, kot so tečaji ali seminarji.
- V Sloveniji se je več kot 90 % učiteljev obeh ravni udeležilo seminarjev in bralo strokovno literaturo, še 60 % v osnovni šoli se jih je udeležilo konferenc in med kolegialnega opazovanja pouka. V srednji šoli se je zadnjih aktivnosti udeležilo zaporedoma 53 % in 41 % učiteljev.
- Več kot 80 % učiteljev je navedlo, da so aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pozitivno vplivale na njihovo poučevanje. Najučinkovitejše so po mnenju učiteljev aktivnosti, ki temeljijo na predmetnih vsebinah in kurikulu, sodelovanju med učitelji ter vključevanju aktivnega in sodelovalnega učenja v poučevanje.
- V Sloveniji so učitelji obeh ravni za aktivnosti, ki imajo največji vpliv na poučevanje označili tiste, ki gradijo na predhodnem znanju ter zagotovijo priložnosti za preizkušanje novih idej pri pouku, aktivno in sodelovalno učenje ter aktivnosti, ki se nadaljujejo oz. zagotavljajo trajnost (nadaljevalne aktivnosti).

- Učitelji, ki so poročali o sodelovanju v zanje učinkovitih aktivnostih, se nagibajo k poročanju o svoji višji učinkovitosti in zadovoljstvu z delom. Učitelji, ki so sodelovali v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja iz vsebine poučevanje v večkulturnih in večjezičnih okoljih, se nagibajo k stališčem, da so učinkovitejši pri delu v takih razredih. Učitelji, ki so sodelovali v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja iz vsebine uresničevanja strategij učenja in poučevanja, pogosteje poročajo o uporabi učinkovitih praks pri pouku.
- V Sloveniji je analiza povezanosti pokazala, da so aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja povezane z učinkovitostjo učiteljev pri delu, ne pa z njihovim zadovoljstvom z delom.
- Ker je več kot 70 % učiteljev že deležnih izobraževanja in usposabljanja, ki se osredotoča na izgradnjo znanja (tako predmetnega kot pedagoškega), v državah OECD, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, ni posebno visokih potreb po dodatnem nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju te vrste. Učitelji namesto tega poročajo o visoki stopnji potreb po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju iz naslednjih vsebin: napredna uporaba IKT, učne metode za večkulturne in večjezične razrede ter za učence s posebnimi potrebami. Tako stopnja udeležbe kot potreba po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju sta se v zadnjih petih letih na teh področjih povečali.
- V Sloveniji učitelji potrebujejo priložnosti za nadaljnje izobraževanja in usposabljanje iz naslednjih vsebin: poučevanje učencev s posebnimi potrebami, vedenje učencev in vodenje razreda ter poučevanje v večkulturnem okolju.
- Približno polovica učiteljev in ravnateljev je sporočila, da sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja omejujejo neusklajenost z urniki in pomanjkanje nagrad ter stimulacij za sodelovanje v teh aktivnostih, tudi v Sloveniji na obeh ravneh. Srednješolski učitelji odstopajo od osnovnošolskih in njihovega povprečja v OECD državah z visokim, 50 % deležem tistih, ki navajajo, da primernih aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ni na voljo.

Dandanes je nujna skrb izobraževalnih sistemov, da zagotovijo učencem potrebne kompetence za uspešnost v sodobni družbi. Ta naloga je izziv v našem hitro spreminjajočem se svetu, kjer nestabilnost dela, migracije, demografska preobrazba in globalizirano gospodarstvo nenehno na novo opredeljujejo potrebe in zahteve družbe (OECD, 2018). Učitelji morajo zato stalno vrednotiti in posodabljati svoje znanje, da bodo učenci lahko postali kompetentni, konkurenčni in socialno integrirani odrasli (OECD, 2005). Izobraževalni sistemi si prizadevajo, da bi svoje učitelje podprli z oblikovanjem, izvajanjem in s spodbujanjem različnih aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Akiba, 2013; Villegas-Reimers, 2003).

Poglavje obravnava aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev in ravnateljev, ki ga razumemo kot aktivnosti izobraževanja in usposabljanja v času zaposlitve, ki presega programe začetnega izobraževanja in uvajanja v poklic.

Načelo učinkovitega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja obravnava učitelje in ravnatelje, ki so vključeni v vseživljenjsko učenje in imajo na svoji karierni poti različne potrebe po izobraževanju in usposabljanju. Odgovorne institucije za izobraževanje in usposabljanje na nacionalni in lokalni ravni imajo nalogo, da skupaj z izobraževalnim sistemom te potrebe natančno opredelijo in zagotovijo dostop do ustreznega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (OECD, 2005). Zato je bistveno ugotoviti, katere aktivnosti nadaljnjega

izobraževanja in usposabljanja najbolj koristijo učiteljem in ravnateljem, katera so področja, kjer učitelji in ravnatelji čutijo največje potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju ter ovire, da se vanj vključijo.

Aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljem omogočajo, da razvijejo kompetence, ki bodo koristne za njihovo učenje, njihove prakse poučevanja in razvoj njihovih učencev (Desimone, 2009; Hattie, 2009). Dejansko lahko učinkovite aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vplivajo na učiteljeve kompetence in dispozicije (Borko, 2004; Garet in drugi, 2016; Youngs, 2001), njihove prakse v razredu (Fischer in drugi, 2018) in njihova stališča (Guskey, 2002; Nir in Bogler, 2008; OECD, 2014) ter pomagajo graditi učeče se skupnosti (Darling-Hammond, Hyler in Gardner, 2017; OECD, 2013). Aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja se kažejo kot učinkovit mehanizem za preprečevanje izgorelosti med učitelji (Kyriacou, 2001) in zmanjševanje razlik v znanju med učenci (Meissel, Parr in Timperley, 2016).

Aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja se kažejo kot bistven pogoj za vzpostavitev kulture nenehnega izboljševanja in enotne vizije učenja med učitelji in vodstvom šole (Jensen in drugi, 2016). Ravnatelji morajo ne le zagotoviti možnosti za sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, temveč pri teh aktivnostih tudi sodelovati, da okrepijo svoje upravno-pravne, organizacijske in vodstvene spretnosti (Sparks, 2002; Zepeda, Parylo in Bengtson, 2013; OECD, 2016).

Poleg tega so aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja temelj uspešnosti vsake velike izobraževalne reforme v državah OECD (OECD, 2015). Aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljem pomagajo pri pridobivanju potrebnih kompetenc, da so obveščeni in kritično sprejemajo politična prizadevanja (Kennedy, 2005). Nedavni pregledi politik so aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja prepoznali kot ključno prednost najuspešnejših izobraževalnih sistemov (Jensen in drugi, 2016; Darling-Hammond, 2017; OECD, 2018).

Ker je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje tako pomembno za izboljšanje delovanja učiteljev in ravnateljev, to poglavje natančno preučuje sodelovanje učiteljev in ravnateljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja: udeležbo, vrste aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki se jih udeležujejo učitelji, in spremembe v udeležbi glede na značilnosti učiteljev ter šol. Nato raziskuje značilnosti aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki jih učitelji ocenjujejo, da pozitivno vplivajo na njihovo učenje in poučevanje, in kako je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje povezano z oceno učinkovitosti učiteljev ter njihovim zadovoljstvom z delom. Poglavje obravnava še vsebine aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki se jih udeležujejo učitelji in ravnatelji, ter opisuje njihove potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, ovire in splošno podporo za sodelovanje učiteljev in ravnateljev pri le-teh.

5.1. Zagotavljanje učnih priložnosti za učitelje in ravnatelje

Sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je sestavni del profesionalizma učiteljev, saj jim na njihovi karierni poti zagotavlja stalne priložnosti za nadaljnje učenje in izboljšanje (OECD, 2017). Sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kot kazalec doseganja ciljev trajnostnega razvoja Združenih narodov opozarja na pomembnost izobraževanja in usposabljanja za razvoj učiteljev (United Nations, 2015)

Natančneje, UNESCO je opredelil sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kot način za spremljanje doseganja cilja 4.c: »Do leta 2030 znatno povečati število kvalificiranih učiteljev, tudi z mednarodnim sodelovanjem pri izobraževanju in usposabljanju učiteljev v državah v razvoju, zlasti iz najmanj razvitih držav in majhnih otoških držav« (Združeni narodi, 2015). Kazalnik sodelovanja v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v raziskavi TALIS se dobro ujema s kazalcem trajnostnega razvoja ZN.

Cilj trajnostnega razvoja in kazalnik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev v raziskavi TALIS 2018

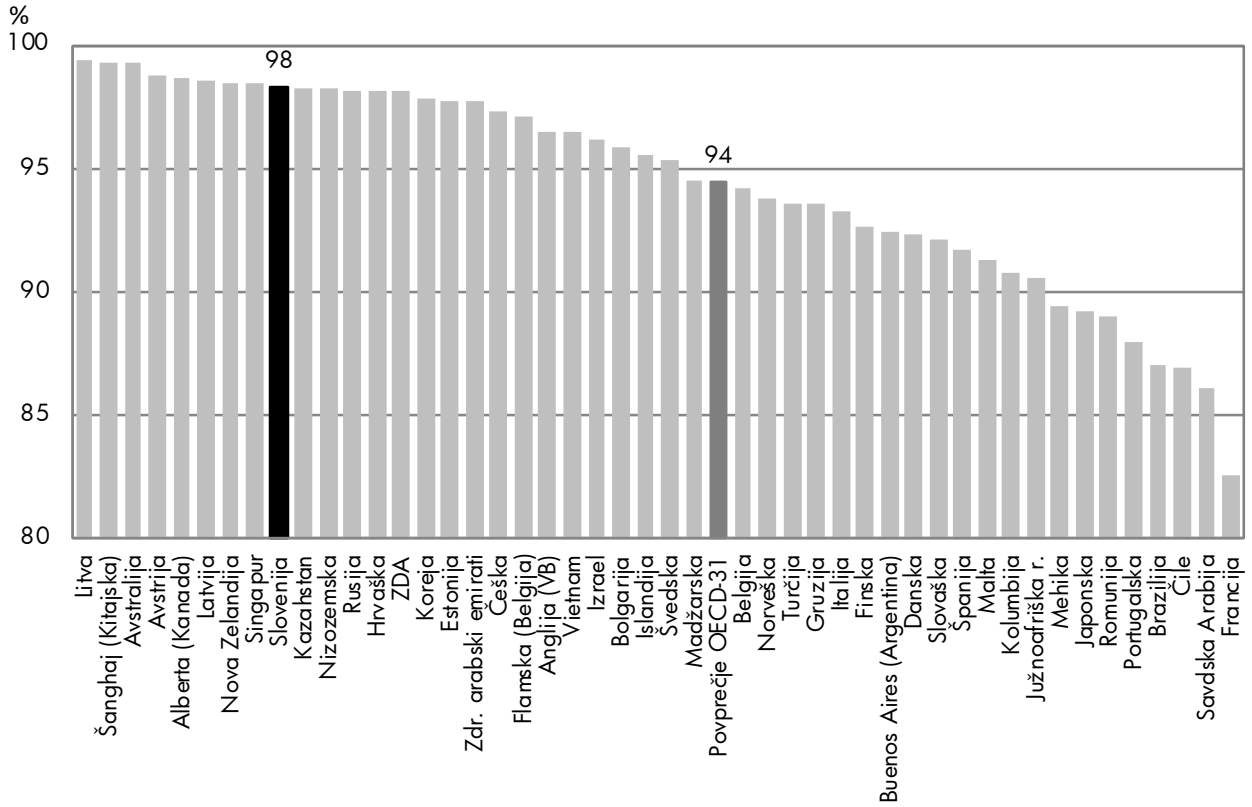
Združeni narodi so priznali izvajanje ustreznega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kot ključni politični vzvod za zagotavljanje učenja in izboljšanje dela učiteljev na njihovi karierni poti. UNESCO je zato izobraževalnim sistemom naročil, da morajo pregledati, analizirati in izboljšati kakovost nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev (pred začetkom poučevanja in v poklicu) ter vsem učiteljem zagotoviti kakovostno začetno izobraževanje, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter podporo. V cilj 4.c. so zapisali merljive kazalnike o delu in razvoju učiteljev. Kazalnik nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, s katerim je usklajen kazalnik raziskave TALIS, je določen kot »odstotek učiteljev, ki so bili v zadnjih 12 mesecih deležni izobraževanja in usposabljanja na delovnem mestu, ločeno po aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja«. V raziskavi TALIS 2018 poročamo o odstotku udeleženih učiteljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, in sicer tistih, ki so se udeležili vsaj ene od naslednjih aktivnosti:

- predavanja/seminarji, ki so se jih osebno udeležili,
- spletni tečaji/seminarji,
- izobraževalne konference,
- formalni izobraževalni programi,
- hospitacije pri pouku na drugih šolah,
- obiski poslovnih organizacij, javnih organizacij in nevladnih organizacij,
- hospitacije s strani kolegov in kolegic in/ali samoopazovanje poučevanja in svetovanje,
- sodelovanje v mreži učiteljev,
- branje strokovne literature,
- druge aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

S svojim kazalnikom nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja si raziskava TALIS prizadeva pomagati državam pri spremljanju in poročanju o svojem delu za doseganje in ohranjanje ciljev trajnostnega razvoja (Unesco, 2016).

5.1.1. Sodelovanje v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju

V državah OECD je v 12 mesecih pred raziskavo v vsaj eni aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja sodelovalo v povprečju 94 % učiteljev (Slika 5.1, Tabela BIN.TCH.PD_TYPE).



Slika 5.1 Sodelovanje učiteljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

V nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je bilo vključenih v povprečju 99 % ravnateljev držav OECD (Tabela BMUL.NO.PD_ACT_P). Skupaj z drugimi 20 državami je Slovenija v skupini, kjer so prav vsi ravnatelji sodelovali v vsaj eni aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Rezultati odražajo dejstvo, da je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje na karierni poti učiteljev in ravnateljev postalo skoraj obvezen korak. Mnogi sistemi so nadaljnje izobraževanje in usposabljanje vključili v delovno obveznost učiteljev, kar je izmerila raziskava PISA že leta 2015.

5.1.2. Vpliv raznolikosti učiteljev in šol na sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Čeprav so učitelji v tako veliki meri vključeni v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ostaja pomembno vprašanje, ali imajo učitelji iz vseh šol enak dostop do njega, saj imajo nesporno vsi učenci v vseh šolah, tudi v različnih okoljih, pravico do najbolje izobraženih učiteljev. V nekaterih državah se populacija učiteljev razlikuje po spolu, izkušnjah in starosti, zato je pomembno preveriti, ali je tudi sodelovanje v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju povezano z značilnostmi učiteljev. To poglavje se zaključi s prikazom povezanosti med razlogi, ki so učitelje pritegnili v poklic, in njihovim sodelovanjem v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. Pozitivna ugotovitev te študije je, da v veliki večini držav ni razlik v dostopnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za učitelje iz šol z različnimi značilnostmi, kot so urbanost okolja, struktura vpisane populacije učencev ali vrsta šole (privatna, javna) (Tabela BIN.SCH.PD_TYPE).

Gonilna sila za sodelovanje učiteljev v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju je njihova motivacija (Scribner, 1999). Izobraževalni sistemi običajno omogočajo napredovanje v karieri (npr. napredovanje v nazive, povečanje plače, dodeljevanje nagrad) za spodbujanje sodelovanja v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (OECD, 2013), zato smo preverili, kako se različna motivacija povezuje z udeležbo v teh aktivnostih. V nekaterih primerih nagrade za sodelovanje lahko celo zmanjšajo udeležbo in osnovno željo učiteljev po izboljšanju svojih kompetenc in dela. Ta se poveča, če učitelji čutijo, da je njihovo delo koristno.

V raziskavi TALIS 2018 smo učitelje vprašali, kakšni so bili glavni razlogi, da so postali učitelji (podroben opis rezultatov glej v poglavju 4). Z regresijsko analizo je bilo ugotovljeno razmerje med njihovo motivacijo, da postanejo učitelji, in sodelovanjem v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (REG.OLS.C_PDEV_T3OCUT_v2 in REG.OLS.C_PDEV_T3PERUT_v2). Iz odgovorov učiteljev sta bili izračunani dve lestvici: lestvica njihove osebne in družbene dobrobiti. Lestvica osebne dobrobiti vključuje poročanje o prevladujočih razlogih za učiteljski poklic, kot sta »poučevanje je ponujalo stabilno karierno pot« in »poučevanje je zagotavljalo zanesljiv dohodek«. Lestvica družbene dobrobiti vključuje naklonjenost družbeno koristni javni službi, ki jo kažeta razloga za izbiro poklica »poučevanje mi je omogočilo, da vplivam na razvoj otrok in mladih« in »poučevanje mi je omogočilo, da pomagam socialno ogroženim«.

V državah OECD in vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, razen v treh, v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v povprečju pogosteje sodelujejo posamezniki, ki so motivirani za opravljanje učiteljskega poklica zaradi svojega prispevka k družbi (višje vrednosti na lestvici družbene koristnosti) (REG.OLS.C_PDEV_T3OCUT_v2). Obratno velja za drugo koristnost. Le v približno četrtini držav, zajetih v raziskavi TALIS, je obstajala povezava med občutkom osebne koristnosti poklica in sodelovanjem v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, vzorec pa ni jasen, saj je z večjo koristnostjo ponekod povezana višja, drugje pa nižja udeležba v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (REG.OLS.C_PDEV_T3PERUT_v2).

Ti rezultati poudarjajo pomen različnih razlogov za motivacijo učiteljev za sodelovanje pri nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. Raziskave kažejo, da na motivacijo učiteljev, ki izhaja iz občutka družbene koristnosti poklica, lahko vpliva in jo spodbuja vodstvo šole (Jacobsen, Hvitved in Andersen, 2014). Idealno bi bilo, če bi vodstvo šole odgovorno negovalo notranjo motivacijo učiteljev, vlada in institucije pa bi za spodbujanje udeležbe v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja med učitelji pri oblikovanju ponudbe upoštevale ustrezne motivacijske vidike.

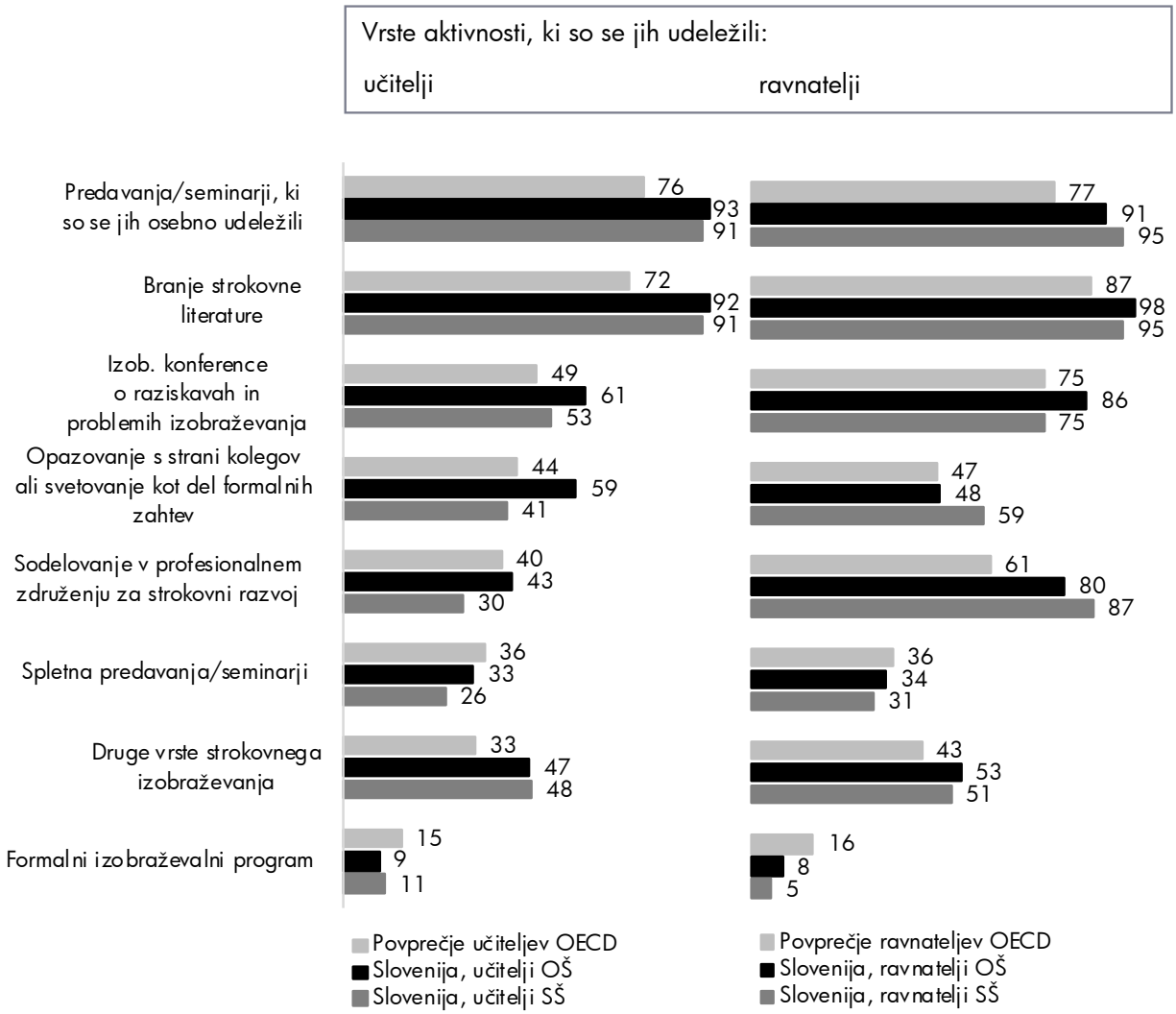
5.1.3. Vrste aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Učitelji v državah OECD so se v 12 mesecih pred raziskavo udeležili v povprečju približno štirih različnih aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Tabela BMUL.TCEXP.PD_TYPE). Literatura kaže, da je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učinkovitejše, če lahko učitelji sodelujejo v številnih različnih aktivnostih (Jensen in drugi, 2016; Hoban in Erickson, 2004; Scheerens, 2010). Nekatere aktivnosti, kot sta udeležba na tečajih ali seminarjih ali branje strokovne literature, lahko razvijejo nova znanja (Hoban & Erickson, 2004), medtem ko druge, kot sta sodelovanje v profesionalnih mrežah ali coachingu, spodbujajo sodelovanje in razvoj socialnih kompetenc (Kraft, Blazar in Hogan, 2018). Med državami so pomembne razlike v številu aktivnosti, v katerih so sodelovali učitelji, kot so poročali v okviru raziskave TALIS. Učitelji so se v povprečju udeležili šestih različnih aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v Kazahstanu, Litvi, Ruski federaciji in Šanghaju (Kitajska), medtem ko so se v Čilu, Franciji in na Portugalskem (Tabela BMUL.TCEXP.PD_TYPE) udeležili manj kot treh aktivnosti. Udeležba v več različnih aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je višja med ravnatelji. V državah OECD so ravnatelji 12 mesecev pred raziskavo sodelovali povprečno v približno šestih različnih aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v Kazahstanu, Koreji, Ruski federaciji in Šanghaju (Kitajska) v povprečju v sedmih, v Franciji pa v manj kot petih aktivnostih. (Tabela BMUL.NO.PD_ACT_P).

Po mnenju učiteljev iz držav OECD so v povprečju najbolj priljubljene aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja tečaji ali seminarji, ki se jih udeležijo osebno (76 %), branje strokovne literature (72 %) in izobraževalne konference, kjer učitelji, ravnatelji in raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o izobraževalnih vprašanjih (49 %) (Slika 5.2).

Slovenski učitelji so se največkrat udeležili seminarjev in brali strokovno literaturo, sledijo konference in opazovanje poučevanja v osnovni šoli ter druge, ne naštete oblike v srednji šoli. Med ravnatelji jih velika večina sodeluje na konferencah in še zlasti v srednji šoli v svojem profesionalnem združenju. Oboji so kot najmanj pogosto obliko navedli spletne seminarje, ki jih je tudi sicer na voljo manj kot drugih oblik.

Sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja se med sodelujočimi državami zelo razlikuje. V Avstraliji, Avstriji, Latviji, Litvi, Singapurju in Sloveniji je na seminarjih sodelovalo več kot 90 % učiteljev, v Franciji, na Japonskem in v Romuniji pa manj kot 50 %. Na izobraževalnih konferencah je sodelovalo več kot 70 % učiteljev iz Alberte (Kanada), Hrvaške, Latvije, Ruske federacije in Šanghaja (Kitajska), vendar manj kot 30 % učiteljev iz Češke, Gruzije, Savdske Arabije in Slovaške. Z branjem strokovne literature se izobražuje 90 % učiteljev na Hrvaškem, v Estoniji, Litvi, Ruski federaciji, Šanghaju (Kitajska), tudi v Sloveniji in Vietnamu, in hkrati manj kot 50 % v Čilu, Franciji, Italiji, na Malti, v Savdski Arabiji in Španiji (Tabela BMUL.TCEXP.PD_TYPE).



Slika 5.2 Vrste aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih udeležili učitelji in ravnatelji

Aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja bodo verjetneje ugodneje vplivale na pedagoške prakse, če lahko učitelji njihovo vsebino povežejo z vsakodnevnim delom v šolah in učilnicah. Iz že navedenih razlogov je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, ki se odvija v šolah, še posebej koristno za razvoj ugodne šolske kulture in klime ter naklonjenosti k učenju med vsemi zaposlenimi. Vendar je v državah OECD udeležba v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki se odvijajo v šolah, v povprečju manjša kot v tradicionalnih oblikah, kot so konference in seminarji. To velja tudi za »hospitacije s strani kolegov in kolegic in/ali samoopazovanje poučevanja in svetovanje« (44 %), ki veljajo za učinkovite oblike profesionalnega učenja med učitelji (OECD, 2016). Podobno kot druge aktivnosti tudi ta kaže velike razlike v udeležbi učiteljev glede na države, iz katerih prihajajo, od več kot 85 % v Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska) in Združenih arabskih emiratih do manj kot 20 % na Finskem, v Franciji in Španiji (Tabela BMUL.TCEXP.PD_TYPE). Pri nas je udeležba mnoga višja v osnovni kot v srednji šoli.

Raziskava TALIS kaže neenotno globalno sliko o tem, ali pri opazovanju učenja in poučevanja v razredu (hospitacijah) pogosteje sodelujejo izkušeni učitelji ali učitelji začetniki. V 9 državah je delež manj izkušenih učiteljev, ki sodelujejo pri tej aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, bistveno nižji od deleža njihovih izkušenih kolegov, v 11 državah pa bistveno višji (Tabela BMUL.TCEXP.PD_TYPE). Za zadnje lahko velja, da je opazovanje učenja in poučevanja del uvajanja. Kakor je zapisano v poglavju 4, je to prav eden od najpogostejših elementov uvajanja. Pri nas med učitelji z manj in učitelji z več leti izkušenj ni razlik.

Tudi sodelovanje v profesionalnih mrežah je že prepoznana inovativna in učinkovita aktivnost nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Trust, Krutka in Carpenter, 2016), saj ustvarja kolegialno okolje, v katerem se učitelji in ravnatelji spodbujajo k sodelovanju in izmenjavi idej. Povezovanje v mrežo omogoča soustvarjanje znanja, nudi podporo, ki ustreza dejanskim potrebam učiteljev, in spodbuja pedagoške inovacije (Paniagua in Istance, 2018) . Vendar je v državah OECD v povprečju le 40 % učiteljev navedlo, da so sodelovali v mreži učiteljev, oblikovani posebej za profesionalni razvoj učiteljev (Slika 5.2). Rezultati kažejo še, da so v 20 državah izkušeni učitelji pogosteje vključeni v tovrstno aktivnost kot učitelji začetniki, kar v Sloveniji ne velja (Tabela BMUL.TCEXP.PD_TYPE).

Tako kot učitelji so tudi ravnatelji najpogosteje vključeni v aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kot so branje strokovne literature (87 %), tečaji ali seminarji (77 %) in izobraževalne konference (75 %) (Slika 5.2). Sodelovanje učiteljev se od sodelovanja ravnateljev razlikuje v tem, da so v vsaki aktivnosti učitelji sodelovali manj pogosto kot ravnatelji. Zanimivo je, da je sodelovanje ravnateljev v nekaterih aktivnostih mnogo višje od udeležbe učiteljev, kar se kaže tudi v Sloveniji. Na izobraževalnih konferencah je sodelovalo 49 % učiteljev in kar 75 % ravnateljev, v mreže, oblikovane posebej za profesionalni razvoj, pa je bilo vključenih 40 % učiteljev in 61 % ravnateljev, v Sloveniji, na Hrvaškem, v Izraelu, Kazahstanu, Koreji, na Nizozemskem, v Ruski federaciji in Singapurju pa še mnogo več (Tabela BMUL.NO.PD_ACT_P).

Zdi se, da imajo ravnatelji morda več priložnosti ali pa bolje izkoristijo aktivnosti izobraževanja in usposabljanje na delovnem mestu. Na to opozarjajo velike vrzeli v sodelovanju pri nekaterih vrstah aktivnosti (sodelovanje v spletnih in izobraževalnih konferencah), dejstvo, da ravnatelji v povprečju sodelujejo v več aktivnostih kot učitelji (učitelji v povprečju sodelujejo v štirih aktivnostih, ravnatelji pa v šestih), in dejstvo, da je celotna udeležba v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju višja pri ravnateljih (95 % učiteljev v primerjavi z 99 % ravnateljev).

Sodelovanje srednješolskih učiteljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja kaže, da so popularne druge aktivnosti kot na nižji stopnji; na primer, več je sodelovanja in opazovanja drugih institucij (podjetij, javnih in nevladnih organizacij) (Tabela BMUL.NO.PD_TYPE in BMUL.NO.PD_TYPE_I3). Pri nas o tem poroča 27 % osnovnošolskih učiteljev in 41 % srednješolskih učiteljev. Opazovalni obiski (hospitacije) v drugih šolah so v srednjih šolah pogostejši v 10 državah, z več kot 15 odstotnih točk med sodelujočimi učitelji več kot na nižji stopnji na Hrvaškem in Švedskem. Kljub temu pa je odstotek srednješolskih učiteljev, ki so izbrali to aktivnost, v večini držav še vedno nižji od 40 %.

5.2. Raziskovanje vplivnih oblik profesionalnega razvoja

Po vsem svetu si izobraževalni sistemi prizadevajo najti stroškovno najučinkovitejše vzvode nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Kraft, Blazar in Hogan, 2018), zato politike tudi zelo zanima, ali sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vpliva na učne prakse in dosežke učencev, pa tudi, ali so nekatere aktivnosti učinkovitejše od drugih (Desimone, 2009; Hattie, 2009; Ingvarson, Meiers in Beavis, 2005; Timperley in drugi, 2007; Yoon in drugi, 2007)

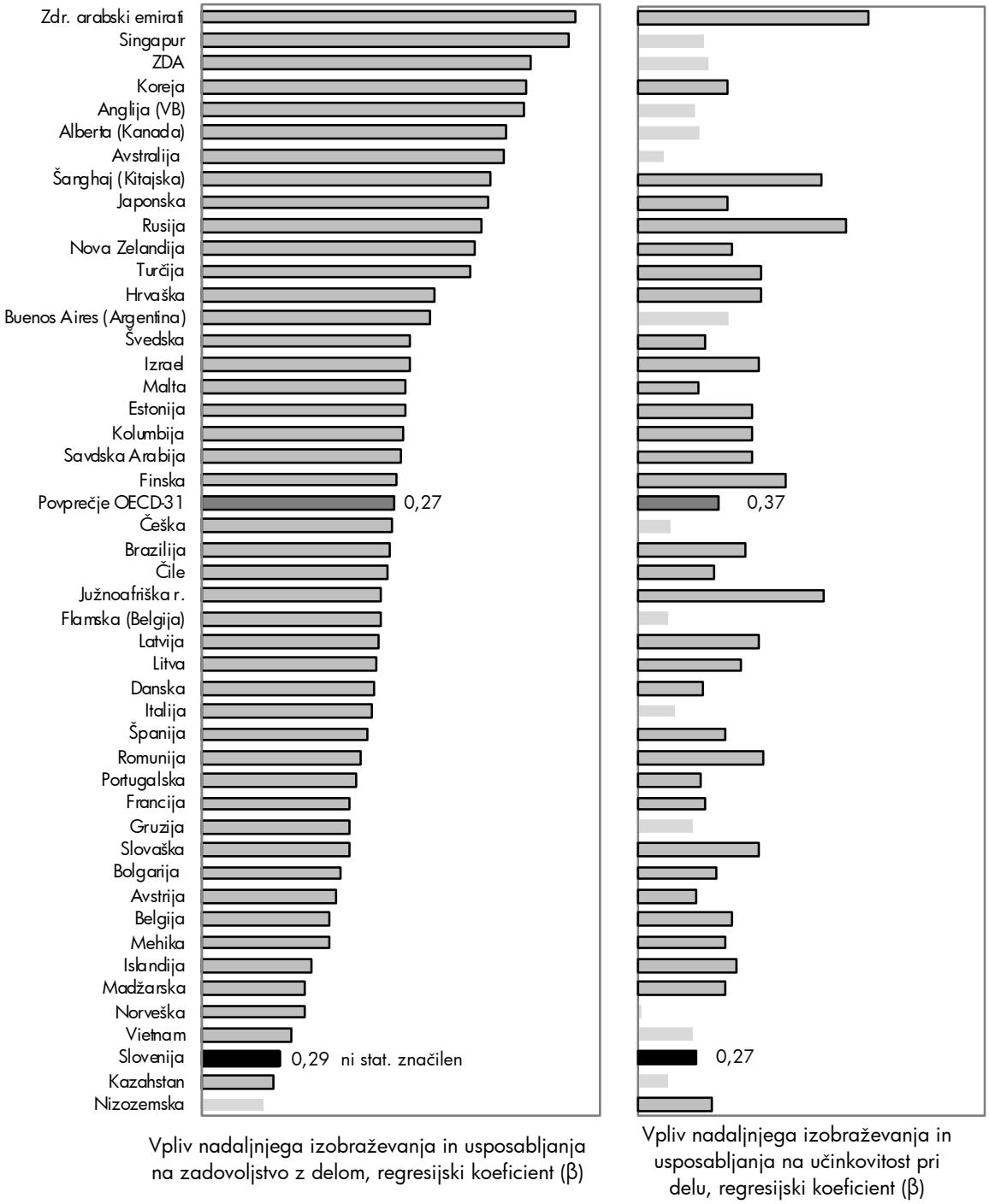
V raziskavo TALIS je bilo zato vključeno merjenje učinka nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v danih možnostih, to je s pomočjo ocene učiteljev o učinkih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na njihovo delo. S pomočjo odgovorov o pozitivnem učinku lahko ugotavljamo povezanost nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja s tremi vidiki učenja in poučevanja: z učiteljevo oceno lastne učinkovitosti, ki ji rečemo tudi samoučinkovitost, zadovoljstvom pri delu in vzpodbujanjem višjih miselnih procesov.

5.2.1. Stališča o učinkih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Učitelje smo v raziskavi TALIS vprašali, ali so imele aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v katerih so sodelovali v 12 mesecih pred raziskavo, učinek na njihovo učenje in poučevanje. Pomembno je razumeti, da so učitelji sami premislili o pomenu njihovega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, saj kaže, da je njihovo razumevanje pomena nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja bistven pogoj, da so tovrstne aktivnosti res učinkovite (Scribner, 1999).

V državah OECD je v povprečju 81 % učiteljev poročalo o pozitivnem učinku sodelovanja v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na njihovo učenje in poučevanje (Tabela BMUL.TCEXP.PD_CHARAC), v Sloveniji 87 % osnovnošolskih in 81 % srednješolskih učiteljev. Med državami, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, so sicer precejšnje razlike. Pozitivni učinek je potrdilo več kot 90 % učiteljev v Alberti (Kanada), Avstraliji, Buenos Airesu (Argentina), na Japonskem in v Singapurju, manj kot 75 % učiteljev pa v evropskih državah, najmanj v Belgiji, Bolgariji, na Danskem, v Franciji, na Madžarskem, Malti, v Savdski Arabiji, na Švedskem in v Turčiji.

Poleg razvijanja učiteljevega znanja in spretnosti po opravljenih raziskavah OECD kaže, da sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja lahko izboljša tudi samozavest in zadovoljstvo z delom (OECD, 2014). Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je zato tudi orodje za ohranjanje učiteljev v poklicu. Podatki raziskave TALIS iz leta 2018 kažejo, da so bili učitelji, ki so zapisali, da je imelo njihovo sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pozitiven učinek na njihovo učenje in poučevanje, zadovoljnejši s svojim delom kakor učitelji, ki niso potrdili pozitivnega učinka sodelovanja v aktivnostih na delo v razredu (Slika 5.3. REG.OLS.T3JOBSA_EFPDEV_v3). Povezava je značilna v 47 državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, in je na sliki prikazana z ojačanim robom. V Sloveniji povezava ni značilna.



Slika 5.3 Povezanost ocene o učinkih sodelovanja v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja z oceno zadovoljstva z delom in samoučinkovitostjo učitelja

Učinki nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so se izkazali za močneje povezane z zadovoljstvom z delom kot z lastno oceno učinkovitosti učitelja pri izvajanju različnih elementov učenja in poučevanja. V Sloveniji sicer sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ni povezano z zadovoljstvom učiteljev z zaposlitvijo in delom, z učiteljevimi ocenami svoje učinkovitosti pa je povezano šibko. Pričakovali bi sicer, da bo v splošnem povezanost z učinkovitostjo učiteljev večja kot z zadovoljstvom z zaposlitvijo. Povezanost sodelovanja z ocenjeno učinkovitostjo z delom v razredu je prisotna v 35 državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, in je najmočnejša v Združenih arabskih emiratih ter Rusiji, sicer pa vzorec ne sledi vzorcu povezanosti sodelovanja v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter zadovoljstva z delom.

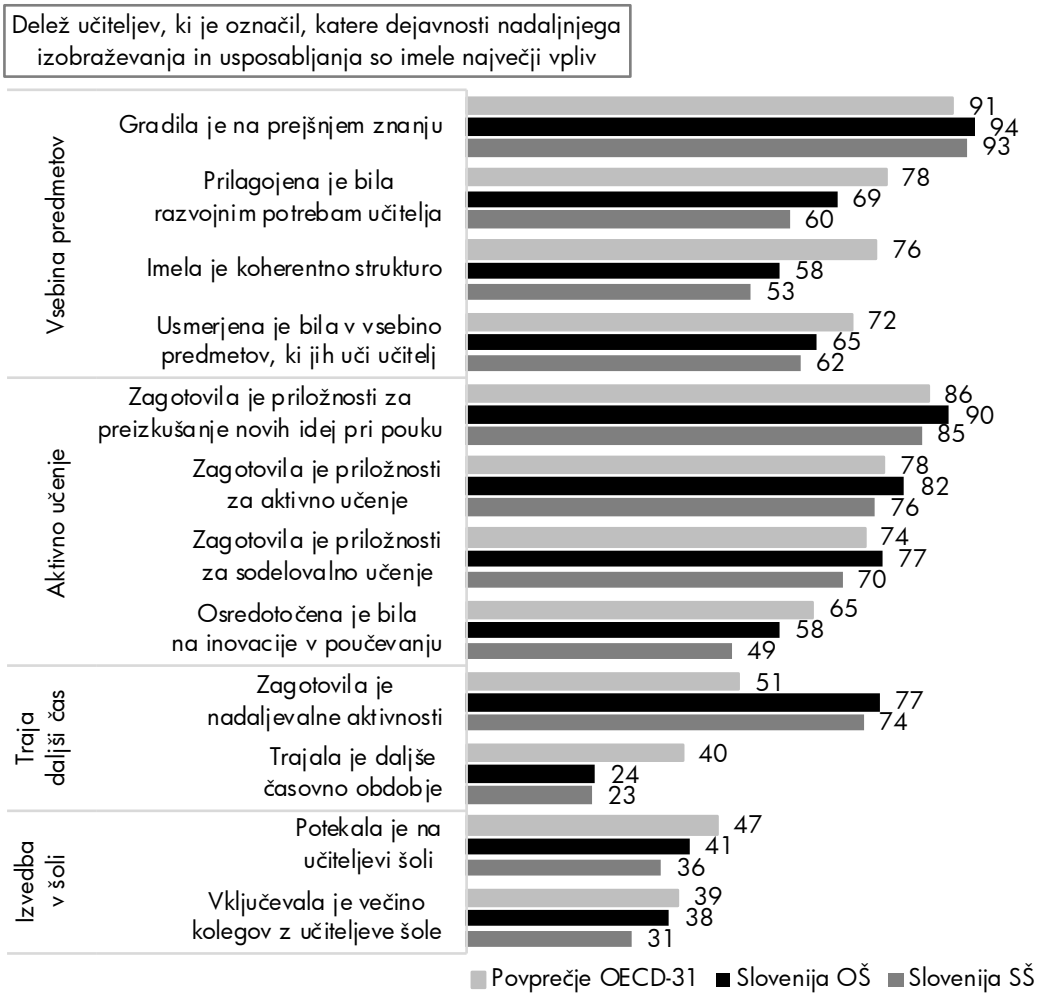
5.2.2. Značilnosti učinkovitih aktivnosti nadaljnjega izobraževanjain usposabljanja

Opredelitev značilnosti ali njihovih kombinacij, ki določajo vrsto učinkov, je eden od glavnih političnih izzivov zagotavljanja kakovostnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Učitelji so bili v raziskavi TALIS zato naprošeni, da za aktivnost nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki je imela največji pozitivni učinek na njihovo učenje in poučevanje, navedejo, ali ima katero od 12 značilnosti, ki so v strokovni literaturi prepoznane kot učinkovite. Značilnosti so bile združene v naslednje štiri ločene skupine: kakovost vsebin, aktivno učenje in sodelovanje, trajanje oz. dolžina, izvajanje v šoli (Slika 5.4). Odgovarjali so samo učitelji, ki so povedali, da je imela njihova aktivnost pozitiven učinek, to je bilo v povprečju 81 % učiteljev iz držav OECD in 82 % učiteljev iz držav, ki so sodelovale v raziskavi TALIS (Tabela BMUL.TCEXP.PD_CHARAC) .

Med učitelji, ki so poročali, da so imele aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učinek na njihovo učenje in poučevanje, prevladuje poročanje o pomenu aktivnosti, ki so namenjene razvoju vsebinskega znanja in spretnosti. Rezultati se skladajo z raziskovalno literaturo, ki pravi, da so učinkovite aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vsebinsko usmerjene, z močnimi navezavami na predmete in učne načrte, da učiteljem omogočajo boljše razumevanje predmeta, ki ga poučujejo (Borko, 2004; Guskey in Yoon, 2009). Te aktivnosti bi morale upoštevati tudi izkušnje in predhodno znanje učiteljev ter njihove specifične potrebe po izobraževanju in usposabljanju (Desimone, 2009). Poleg tega je pomembno, da aktivnosti omogočajo povezovanje predhodnih izkušenj učiteljev z delovanjem v razredu ter merljivimi dosežki učencev (Clarke in Hollingsworth, 2002).

V državah OECD te značilnosti v povprečju odgovarjajo štirim vidikom: grajenje na predhodnih kompetencah učiteljev je značilnost učinkovitih aktivnosti, ki jo je zaznalo 91 % učiteljev, prilagojenost potrebam učiteljevega osebnega razvoja je izpostavilo 78 % učiteljev, koherentno strukturo je prepoznalo 76 % učiteljev in usmerjenost v vsebino, potrebno za učenje in poučevanje predmetov, je značilnost aktivnosti, ki je bila vplivna za 72 % učiteljev (Slika 5.4 in Tabela BMUL.TCEXP.PD_CHARAC).

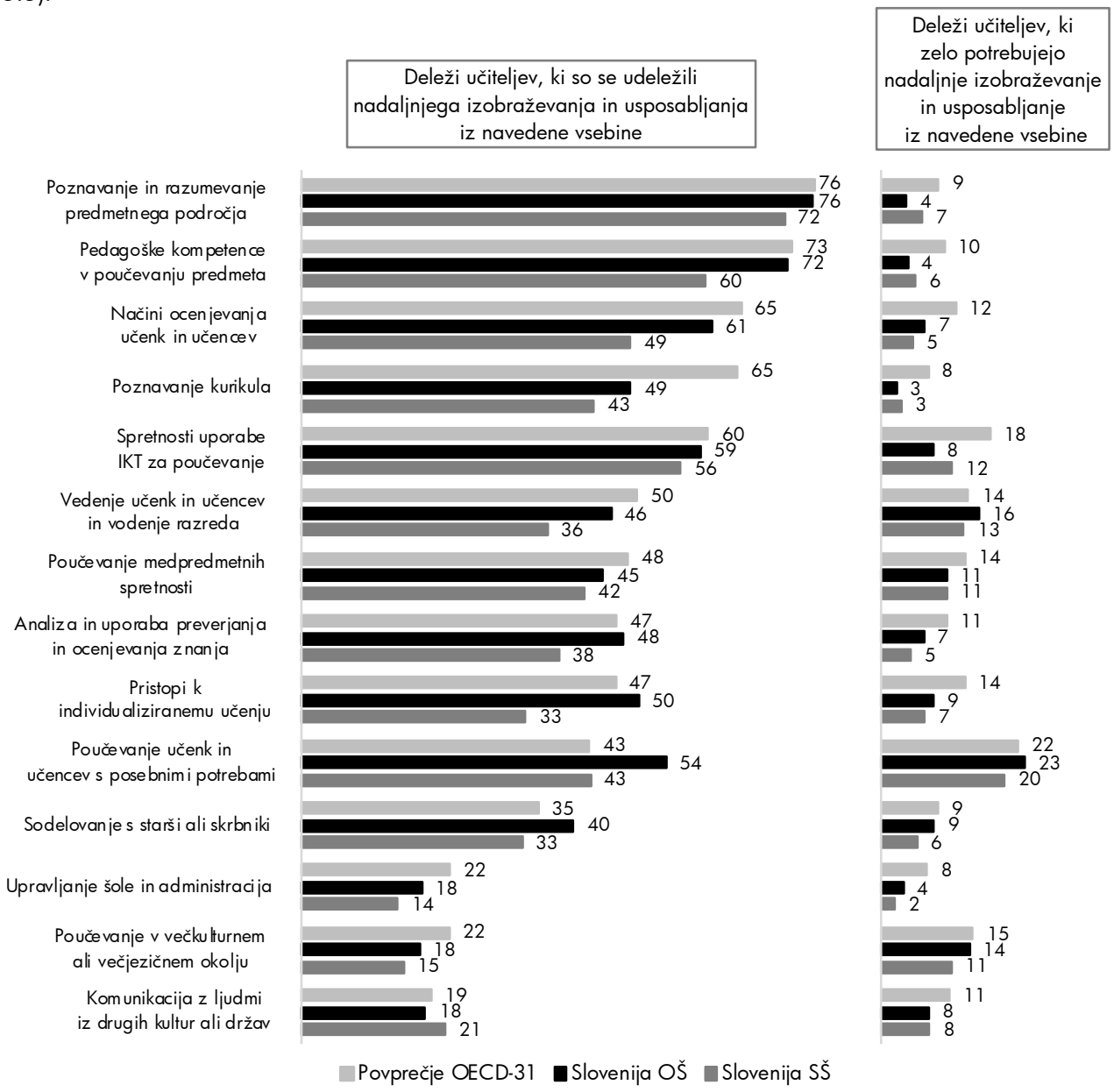
V državah OECD so bile v povprečju kot najvplivnejše označene aktivnosti, ki so gradile na prejšnjem znanju ter zagotavljale prenos izkušenj v pouk. Pri nas učitelji najbolj odstopajo od povprečja OECD po tem, da cenijo aktivnosti, ki zagotavljajo nadaljevanje aktivnosti oz. njihovo trajnost, in hkrati manj cenijo aktivnosti, ki trajajo dlje. Med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji so razlike še v tem, da slednji manj pozitivno ocenjujejo osredotočenost na inovacije in manj kot učiteljem v osnovni šoli se jim zdi pomembno, da so vključeni vsi kolegi iz šole.



Slika 5.4 Značilnosti učinkovitih aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja po presoji učiteljev

5.3. Vsebine in potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju

Raziskava TALIS je od učiteljev, ki so sodelovali v vsaj eni aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, zbrala podatke o vsebinah obstoječih aktivnostih in o tem, kakšno potrebo po njih imajo v prihodnje, ali izobraževanja in usposabljanja ne potrebujejo ali pa ga malo, srednje ali zelo potrebujejo (Slika 5.5).



Slika 5.5 Sodelovanje in potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju iz posameznih vsebin

V državah OECD učitelji v povprečju pogosto sodelujejo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki se osredotočajo na predmetne vsebine, predmetno didaktiko in splošne pedagoške vsebine, manj pogosto pa v aktivnostih iz praktičnih spretnosti in orodij za reševanje konkretnih situacij v razredih. Učitelji so najpogosteje poročali o sodelovanju v aktivnostih iz vsebine znanje in razumevanje poučevanih predmetov (povprečno v državah OECD 76 % učiteljev) ter didaktičnih kompetenc pri poučevanju predmetov (73 % učiteljev) (TABELA BMUL.TCEXP.PD_CONTENT).

Čeprav je vodenje šole standardna vsebina aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v dvajsetem stoletju (Little, 1993), je v državah OECD v povprečju manj kot četrtina učiteljev poročala o sodelovanju v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja o upravljanju in vodenju šole, v Sloveniji pa še manj. Malo, le približno vsak peti učitelj, se jih je udeležilo aktivnosti iz vsebin: komuniciranje z ljudmi iz različnih kultur ali držav ter učenje in poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju. Države z daljšo tradicijo spoprijemanja z izobraževanjem in usposabljanjem v različnih okoljih imajo sorazmerno višje stopnje udeležbe v aktivnostih iz vsebine učenje in poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju (OECD, 2015). Tako je v Alberti (Kanada), na Novi Zelandiji, v Šanghaju (Kitajska), Južnoafriški republiki, Združenih arabskih emiratih, Združenih državah in Vietnamu v teh aktivnostih sodelovalo več kot 40 % učiteljev (Tabela BMUL. TCEXP.PD_CONTENT). V Sloveniji prevladuje udeležba v aktivnostih vsebinske narave. Od povprečja OECD je v Sloveniji precej večja udeležba v vsebinah poučevanje učencev s posebnimi potrebami v osnovni šoli in precej manj iz vsebine poznavanje kurikula.

V državah OECD so največji deleži učiteljev navedli, da imajo veliko potrebo po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju s treh vsebinskih področij: učenje in poučevanje učencev s posebnimi potrebami (22 %), kompetenca IKT za poučevanje (17 %) ter poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju (15 %). Pri nas učitelji enako močno potrebujejo izobraževanje in usposabljanje o učenju in poučevanju učencev s posebnimi potrebami kot je povprečje držav OECD, sledita pa pridobivanje spretnosti vodenja razreda in obravnavanje motečega vedenja učencev.

Vključevanje informacijskih in komunikacijskih tehnologij v učenje in poučevanje je eden od glavnih izzivov, s katerimi se trenutno srečujejo izobraževalni sistemi (OECD, 2018). Države jugovzhodne in srednje Azije imajo največji delež učiteljev, ki poročajo o visokih potrebah na tem področju, in sicer: Vietnam (55 %), Japonska (39 %), Gruzija (33 %), Šanghaj (Kitajska) (30 %) in Kazahstan (30 %). Po izobraževanju in usposabljanju za uporabo IKT imajo v Sloveniji učitelji manjše potrebe kot je povprečje držav OECD, kar bi bilo lahko povezano s tem, da so potrdili učenje o IKT v svojem začetnem izobraževanju in hkrati da IKT uporabljajo razmeroma malo. (Tabela BMUL.NO.PD_NEED).

Razlike med trenutnim sodelovanjem učiteljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter njihovimi potrebami so lahko vodilo za izboljšave, ki so v več primerih očitne. Nekatere aktivnosti imajo visoko udeležbo in hkrati so po njih učitelji izrazili manjše potrebe, kot so na primer vsebinska izobraževanja in usposabljanja. Druge vsebinske aktivnosti, kot je učenje in poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju, pa kažejo nizko stopnjo udeležbe in so jih učitelji hkrati označili za zelo potrebne.

Manj očitno so potrebni ukrepi pri aktivnostih, ki kažejo visoko udeležbo in hkrati visoke potrebe, kot je v državah OECD v povprečju izobraževanje in usposabljanje o uporabi IKT. Visoka udeležba in velike potrebe po določeni vsebini lahko pojasnijo želje učiteljev po nadaljnjem seznanjanju z vsebino, ki se tudi sama

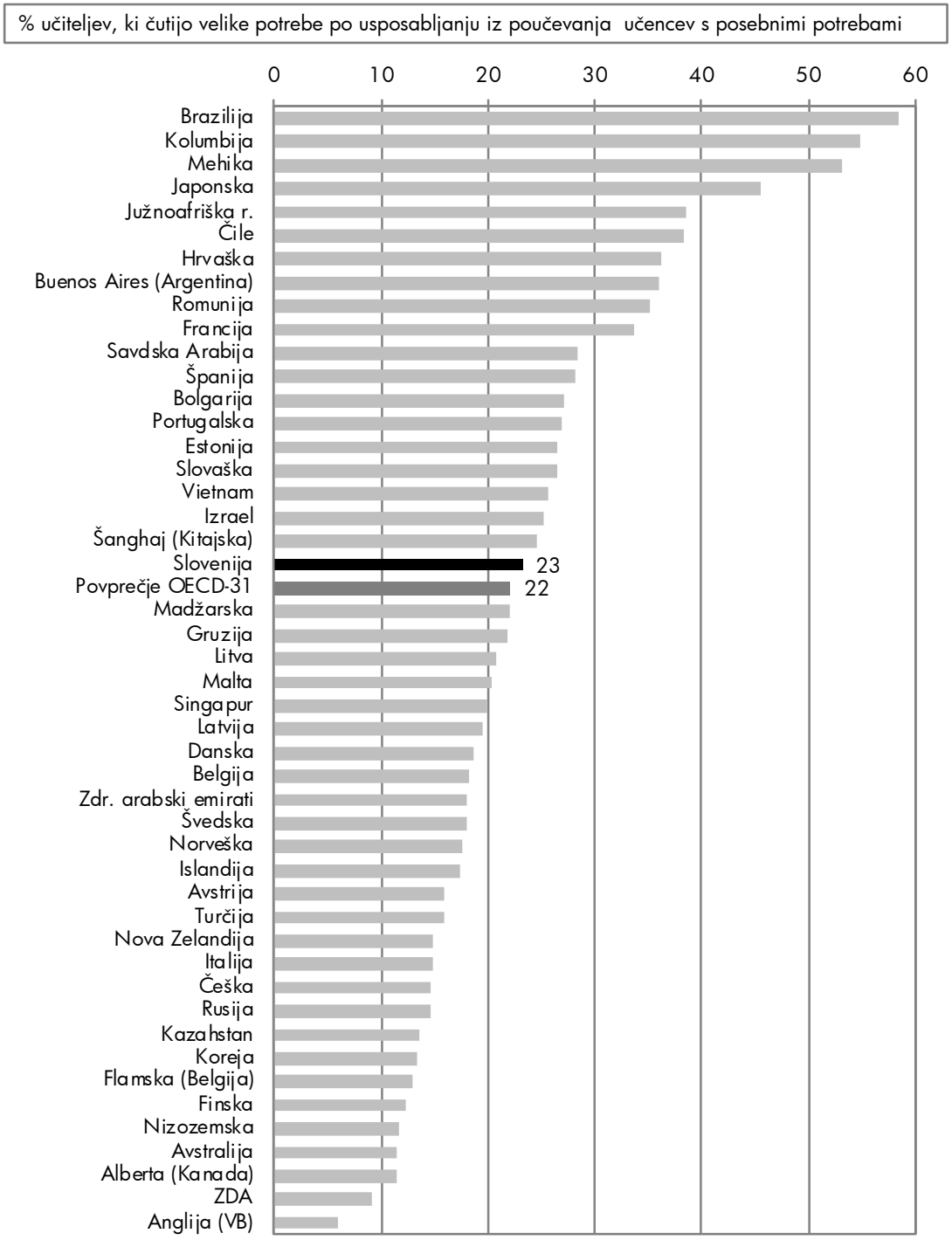
razvija. Velike potrebe po izobraževanju in usposabljanju iz določene vsebine torej ne smemo razlagati le kot pomanjkanje udeležbe na to vsebino (Cooc, 2018).

Tri vrste vsebin nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja posebej izstopajo: učenje in poučevanje učencev s posebnimi potrebami, učenje in poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju ter izobraževanje in usposabljanje za uporabo IKT. Na Sliki 5.6 so prikazani deleži učiteljev z visokimi potrebami po izobraževanju in usposabjanju o učenju in poučevanju otrok s posebnimi potrebami. Po še posebej visokih potrebah izstopajo tri države Latinske Amerike in Japonska. Podrobnejši vpogled v podatke (Tabela CMUL.PD.CONTENT_NEED) pokaže, da si v 20 državah to izobraževanje in usposabljanje bolj želijo učiteljice kot učitelji, v 31 državah mlajši učitelji bolj kot starejši in v 27 državah bolj učitelji z manj izkušnjami kot učitelji z več izkušnjami. V Sloveniji so večjo potrebo po izobraževanju in usposabljanju te vrste izrazile učiteljice, med drugimi skupinami pa ni razlik.

Nadaljnje analize znotraj posameznih držav bodo lahko pojasnile razlike in še posebej visoke potrebe učiteljev Latinske Amerike.

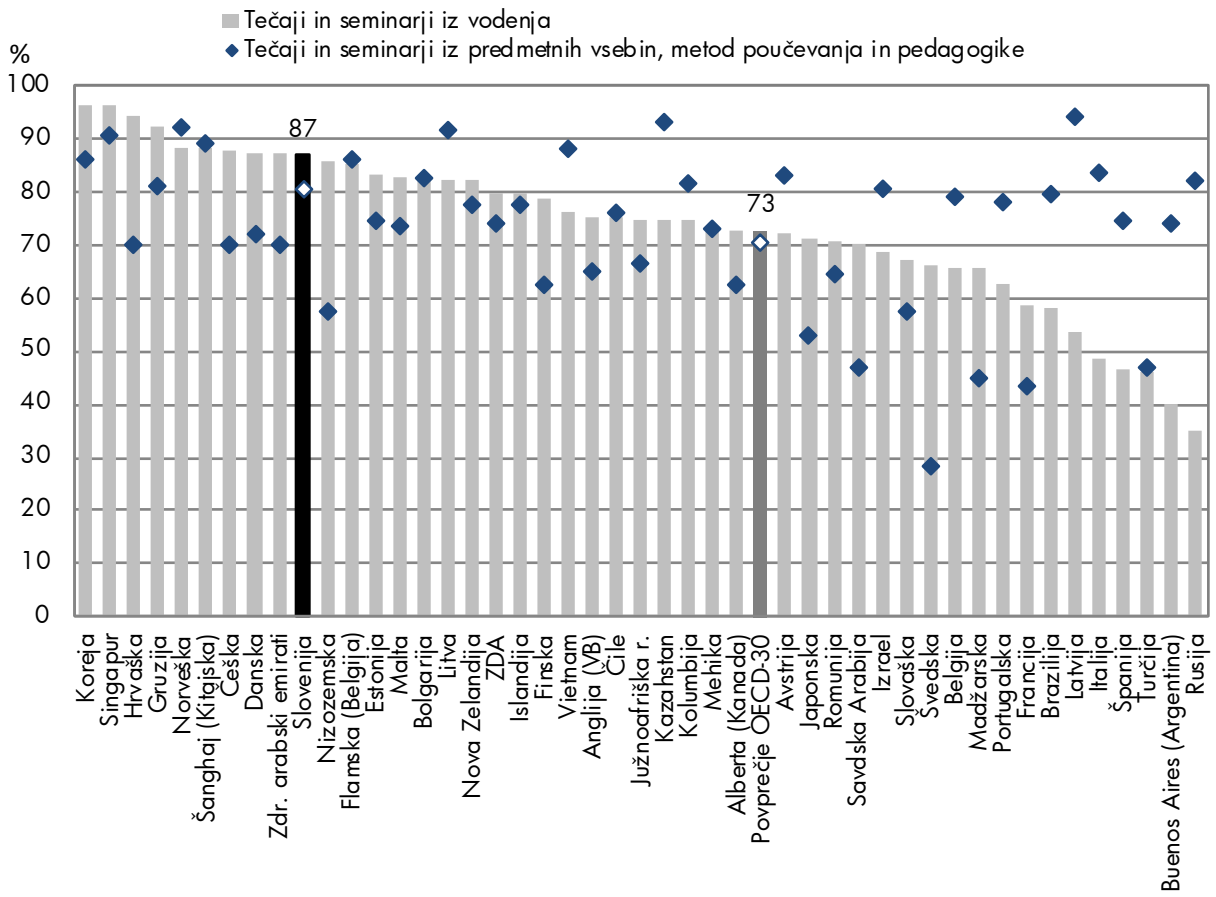
Na srednješolski ravni ugotovimo, da se udeležba v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za učitelje zmanjšuje. Največje zmanjšanje smo zaznali prav pri izobraževanju in usposabljanju iz vsebine učenja in poučevanja učencev s posebnimi potrebami. V osmih državah učitelji nižje ravni v teh vsebinskih aktivnostih pogosteje sodelujejo kot učitelji srednješolskega izobraževanja, razlike med deležema dosežejo 15 odstotnih točk ali več na Hrvaškem in v Turčiji, v Sloveniji sodeluje v teh izobraževanjih 12 odstotnih točk manj srednješolskih učiteljev kot osnovnošolskih (Tabela BMUL.NO.PD_CONTENT_I3).

Pri prehodu na srednješolsko raven se zmanjšujejo tudi potrebe, vsaj za nekatere aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Zlasti v 7 državah se znatno zmanjša odstotek učiteljev, ki imajo visoko potrebo po vsebini sodelovanje med učitelji in starši ali skrbniki, največje zmanjšanje pa je bilo zaznano v Vietnamu (razlika med deležema je 13 odstotnih točk). Tudi potrebe po vsebinah vedenja dijakov in vodenja razreda ter učenja in poučevanja dijakov s posebnimi potrebami so bile v šestih državah manjše, kakor smo že videli, med drugimi tudi v Sloveniji (Tabela BMUL.NO.PD_NEED_I3). V Sloveniji so nekatere vsebinske potrebe srednješolskih učiteljev celo večje kot osnovnošolskih, na področjih kurikularne in predmetne vsebine ter uporabe IKT. Manjše pa so potrebe iz vsebin učenja in poučevanja v večkulturnih in večjezičnih razredih ter upravljanja (šolske administracije).



Slika 5.6 Potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju o učenju in poučevanju otrok s posebnimi potrebami

V državah OECD je v povprečju 73 % ravnateljev sodelovalo na tečajih in seminarjih o vodenju (Slika 5.7). Delež ravnateljev, ki so sodelovali pri tej vrsti aktivnosti, je zlasti visok v azijskih državah, kot sta Južna Koreja (96 %) in Singapur (96 %), vendar pa je visok tudi na Hrvaškem (94 %) in v Gruziji (92 %), nizek pa v Rusiji (35 %) (Tabela BMUL.NO.PD_ACT_P).



Slika 5.7 Udeležba ravnateljev v tečajih in seminarjih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

V državah OECD je v povprečju 71 % ravnateljev sodelovalo na tečajih in seminarjih o predmetnih vsebinah, metodah učenja in poučevanja ali pedagoških vsebinah (Slika 5.7). V samo petih državah se zdi, da ravnatelji izrazito bolj sodelujejo v tečajih in seminarjih o vodenju kot v tečajih in seminarjih o predmetnih vsebinah in učenju in poučevanju, saj je razlika v udeležbi več kot 20 % (Tabela BMUL.NO.PD_ACT_P). Slovenski ravnatelji so pogosteje sodelovali v izobraževanju in usposabljanju o vodenju (87 %) kot o učenju in poučevanju in predmetnih vsebinah (80 %), kar pa je v obeh primerih precej visoka udeležba.

Ravnatelji so poročali o potrebah po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju iz 11 vsebin. Rezultati odražajo dejstvo, da morajo ravnatelji obvladati več vlog, od ohranjanja finančne varnosti na šoli do vodenja strokovnih delavcev (Zepeda, Parylo in Bengtson, 2013) (Tabela BMUL.NO.PD_NEED_P). Rezultati kažejo prizadevanje ravnateljev za na podatkih temelječe odločanje o izboljšavah na šoli, saj v povprečju četrtina

ravnateljev poroča o visoki potrebi po izobraževanju in usposabljanju za uporabo podatkov za izboljšanje kakovosti šole, podoben delež pa tudi o potrebi po znanju in spretnostih za odgovorno upravljanje finančnih in drugih virov. Kljub vsemu pa prevladuje težnja ravnateljev, da izboljšajo pedagoško vodenje, saj je glavno področje, ki so ga izpostavili med potrebami za razvoj, povezano s spodbujanjem sodelovanja na šoli: 26 % ravnateljev poroča o velikih potrebah po aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki krepijo sodelovanje med učitelji

5.3.1. Razlike med učitelji in potrebe po vsebinah

Rezultati raziskave TALIS kažejo zanimive razlike v vsebinah aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki se jih udeležujejo učitelji z različnimi delovnimi izkušnjami (Tabela BMUL.TCHEXP.PD_CONTENT). Največja razlika med učitelji z manj in več izkušnjami je v udeležbi v vsebinah iz vedenja učencev in vodenja razreda (povprečna razlika je 6 odstotnih točk) (Slika 5.5). Manj izkušeni učitelji so se o vodenju razreda izobraževali in usposabljali v večjem deležu kot izkušenejši učitelji v 14 državah, z največjimi razlikami v Franciji (razlika 26 odstotnih točk), Angliji (Združeno kraljestvo) (razlika 22 odstotnih točk) in na Japonskem (razlika 17 odstotnih točk). Pri nas ni razlik med učitelji z več in manj delovnimi izkušnjami.

5.3.2. Samoučinkovitost in učinkovite prakse v razredu

Poleg vsebin je pomembno ugotoviti, ali nadaljnje izobraževanje in usposabljanje vpliva na delo v razredu. Izračunali smo regresijske modele za preučitev razmerja med: 1) sodelovanjem v aktivnostih z vsebino pedagoške prakse in uresničevanjem učinkovitih praks v razredu, 2) sodelovanjem v aktivnostih z vsebino vodenje razreda in ravnjo samoučinkovitosti učiteljev pri vodenju razreda, 3) sodelovanjem v aktivnostih z vsebino učenje in poučevanje v večkulturnih in večjezičnih okoljih in stopnjo samoučinkovitosti učiteljev za učenje in poučevanje v večkulturnih okoljih.

Najprej smo preverili povezavo med sodelovanjem v vsaj eni od treh aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki se osredotočajo na strategije učenja in poučevanja (izobraževanje in usposabljanje iz kompetenc za poučevanje predmeta, iz pristopov k individualiziranemu učenju in iz poučevanja medpredmetnih kompetenc) in uresničevanjem učinkovitih praks v razredu, ki ga merimo s posebnim indeksom. Po modelu, ki je kontroliral značilnosti učiteljev, kot so spol in učne izkušnje, so imeli učitelji, ki so sodelovali v vsaj eni od aktivnosti z vsebino strategij učenja in poučevanja, v skoraj vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, višjo vrednost indeksa izvajanja učinkovitih strategij v razredu, tudi v Sloveniji (REG.OLS.R_T3TPRA_PDEV_v3). Sicer model potrjuje povezanost med večjim obsegom izvajanja učinkovitih strategij razredu v Sloveniji še s spolom (ženske več), z izkušnjami (bolj izkušeni več) in v razredih, kjer je več učencev z vedenjskimi problemi.

Nato smo opazovali povezanost udeležbe v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju pri vsebini vedenje učencev in vodenje razreda z oceno učiteljeve učinkovitosti pri vodenju razreda. V državah OECD so učitelji, ki so sodelovali v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju pri omenjeni vsebini, v povprečju poročali o večji samoučinkovitosti pri vodenju razreda, ponovno tudi v Sloveniji (REG.OLS.R_T3SECLS_PDEV_v3). Model je v Sloveniji sicer napovedal še povezanost med izkušnjami učitelja (več izkušenj se povezuje z večjo učinkovitostjo) in deležem učencev z vedenjskimi problemi (manjši delež se povezuje z večjo učinkovitostjo).

Nazadnje smo raziskali še povezavo med sodelovanjem v vsaj eni od dveh aktivnosti iz večkulturnosti (učenje in poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju ter komuniciranje z ljudmi iz različnih kultur ali držav) in indeksom učiteljeve samoučinkovitosti v večkulturnih okoljih. V 41 državah so učitelji, ki so sodelovali v vsaj eni od aktivnosti z omenjeno vsebino, poročali o višjih stopnjah svoje učinkovitosti na tem področju, tudi v Sloveniji. Model je v Sloveniji pokazal še povezanost izkušenj učitelja z učinkovitostjo učenja in poučevanja v večkulturnem okolju (več let se povezuje z večjo učinkovitostjo) ter z deležem otrok z migrantskim ozadjem (večji delež vodi v višjo oceno učinkovitosti učitelja) (REG.OLS.T3SEFE_PDEV_v3).

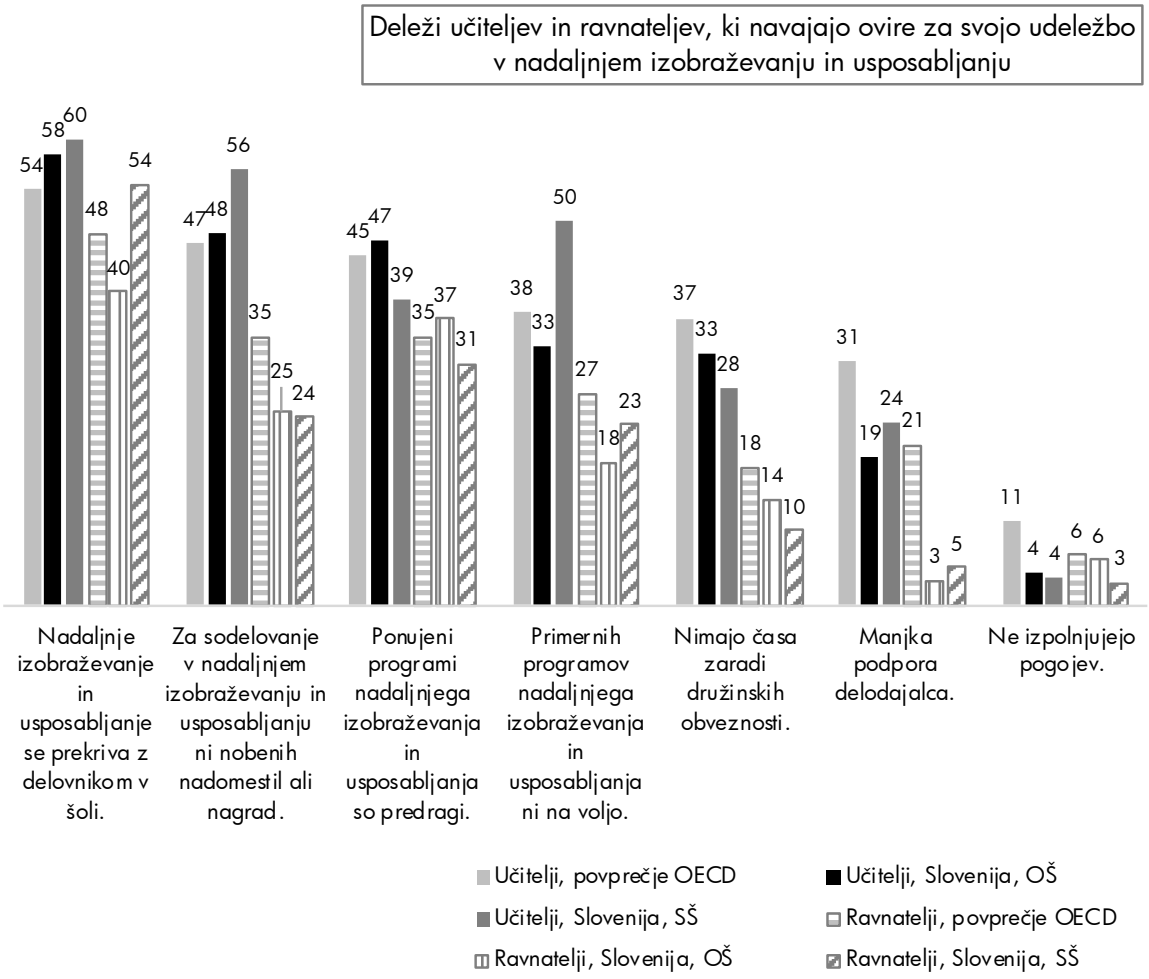
Čeprav je treba zares skrbno paziti, da ne sklepamo o vzročnih zvezah, pa obstoječe povezave kažejo, da je ob večjem obsegu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja prisotnih tudi več učinkovitih praks in ugodnih značilnosti učenja in poučevanja v razredih, zato nadaljnje izobraževanje in usposabljanje v nobenem primeru ne sme biti zanemarjen ali celo spregledan dejavnik izboljšanja izobraževalnega sistema v celoti.

5.4. Podpiranje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev in ravnateljev

Sodelovanja v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ne bi smeli obravnavati le kot odgovornost učiteljev in ravnateljev. Visokokakovostni izobraževalni sistemi zagotavljajo usmerjanje in podporo, da učiteljem in ravnateljem pomagajo pri izbiri in sodelovanju v najustreznejših aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (Darling-Hammond in drugi, 2017; Jensen in drugi, 2016). To poglavje opisuje glavne ovire pri dostopu do nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki jih prepoznavajo učitelji in ravnatelji. Nato preučuje raven podpore, ki so je deležni učitelji, in kako se ta povezuje z dejansko udeležbo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

5.4.1. Ovire za sodelovanje

Raziskava TALIS je učiteljem in ravnateljem predstavila seznam sedmih možnih ovir za udeležbo v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju ter jih vprašala, v kolikšni meri se strinjajo, da navedeno predstavlja oviro tudi zanje. V državah OECD se je v povprečju večina učiteljev (53 %) in ravnateljev (48 %) strinjala ali popolnoma strinjala, da jih ovira prekrivanje aktivnosti izobraževanja in usposabljanja z njihovim urnikom oz. delovnimi obveznostmi (Slika 5.8, Tabela BMUL.NO.PD_BARRIER_P, Tabela BMUL.NO.PD_BARRIER). Državi z največjim deležem učiteljev, ki so poročali, da jih to ovira, sta Japonska (87 %) in Južna Koreja (88 %), najvišji delež ravnateljev, ki jih ovira urnik, pa je iz Japonske (87 %).



Slika 5.8 Ovire za udeležbo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Druga največja ovira za učitelje (45 % v državah OECD) in ravnatelje (35 % v državah OECD), zlasti pa za slovenske srednješolske učitelje, je dejstvo, da za udeležbo ne dobijo neposrednih nadomestil ali nagrad. To je povezano z vprašanjem, kaj motivira učitelje in ravnatelje, da se vključijo v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (Richter in drugi, 2011). Pomemben vidik sodelovanja v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je napredovanje v karieri, saj je udeležba precej pogosto namenjena zbiranju priznanj oz. potrdil, ki štejejo za karierno napredovanje (OECD, 2013). Več kot 70 % učiteljev je poročalo, da jih pomanjkanje spodbud in nagrad ovira pri udeležbi v Čilu, Italiji, Mehiki, na Portugalskem, v Savdski Arabiji in Španiji ter več kot 60 % ravnateljev v Italiji, na Portugalskem, v Savdski Arabiji, Južnoafriški republiki, Španiji in Turčiji.

Tretja ovira so visoka finančna sredstva za udeležbo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Visoke kotizacije so realna ovira, kar kaže, da kljub visokim stopnjam udeležbe v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja mnogi učitelji in ravnatelji vanj vlagajo lastna finančna sredstva. Možno je tudi, da se učitelji in ravnatelji zanimajo za posebne aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so zanje nedosegljivo predrage, npr. formalni izobraževalni programi.

Razlogi za oteženo sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so na srednješolski ravni drugačni in ne kažejo enotnega trenda sprememb. Opazno je povečanje deleža učiteljev, ki poročajo, da se aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja prekrivajo z njihovim urnikom. Med petimi državami z razpoložljivimi podatki je največja razlika v Alberti (Kanada) in na Danskem (obe s po 9 % srednješolskih učiteljev več, ki poročajo o tem problemu). Pri nas je izrazito večji delež učiteljev, ki poročajo, da ustreznih aktivnosti zanje ni. Temu bo potrebno na nacionalni ravni zanesljivo posvetiti posebno pozornost (Tabela BMUL.NO.PD_BARRIER_I3).

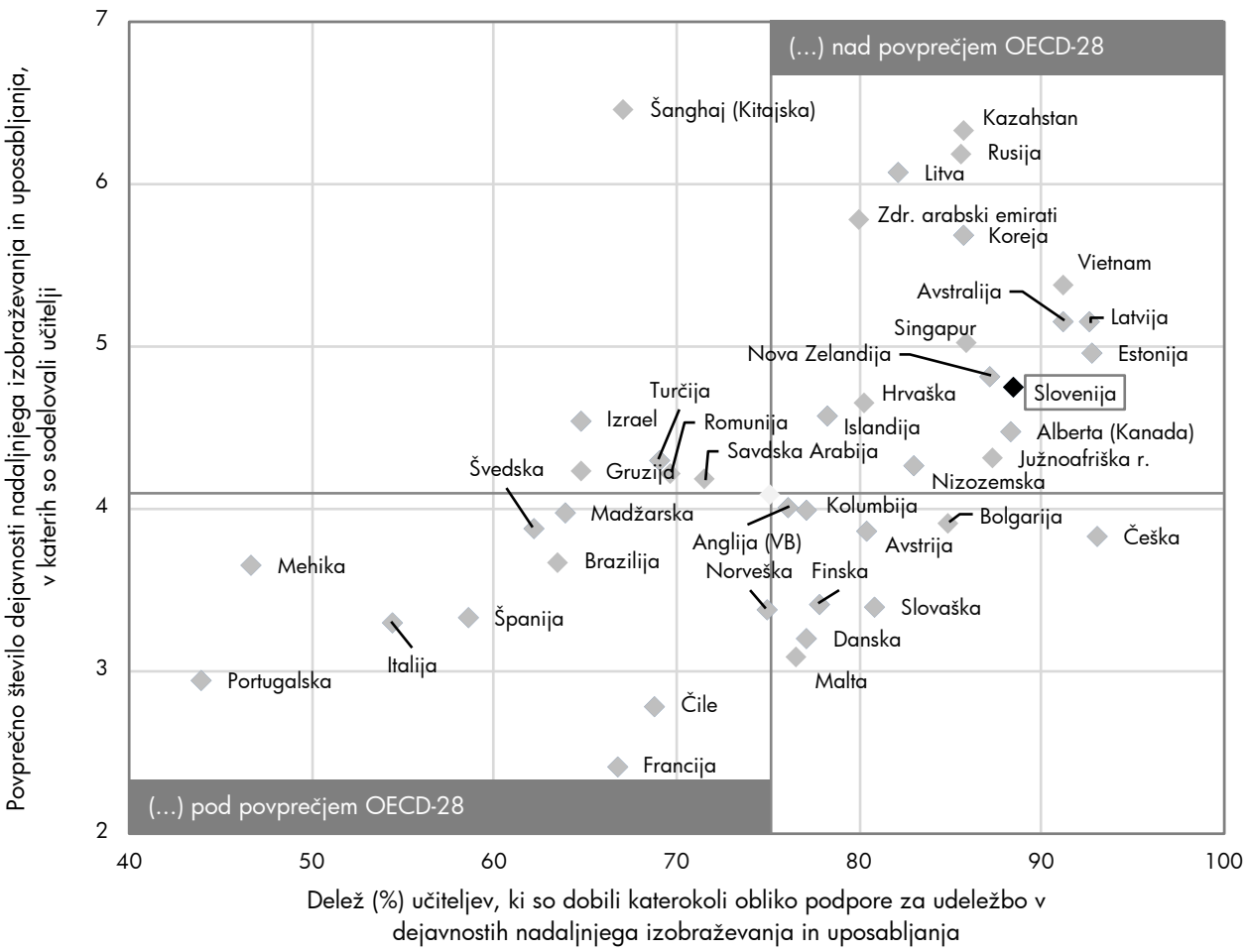
5.4.2. Splošna podpora udeležbi učiteljev

Ko poznamo ovire za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje, je ključnega pomena, da učitelji prejmejo podporo za njihovo premagovanje. Države so imele v okviru raziskave TALIS možnost, da učitelje vprašajo, kakšne vrste podpore so deležni za udeležbo v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, in 44 držav je to vprašanje res postavilo učiteljem. S seznama osmih možnosti so učitelji v državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, v povprečju najpogosteje identificirali podporo v oblikah opravičene odsotnosti z dela za čas udeležbe v aktivnostih v rednem delovnem času (46 % učiteljev), zagotavljanja gradiva in virov za dejavnost (41 %) in povračila ali plačila stroškov udeležbe (31 %). Najmanj omenjena možnost je bila povišanje plače (13 % učiteljev) (Tabela BMUL.NO.PD_SUPPORT).

V splošnem je v 44 državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, več kot 75 % učiteljev prejelo vsaj eno vrsto podpore za sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v 12 mesecih pred raziskavo (Tabela BIN.SCH.PD_SUPPORT). Devet od desetih učiteljev je prejelo neko vrsto podpore na Češkem (93 %), v Estoniji (93 %), Latviji (93 %), Vietnamu (91 %) in Avstraliji (91 %).

Poglavje se je začelo s predpostavko, da je podpora pomembna za udeležbo učiteljev v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. Slika 5.9 prikazuje povezanost med deležem učiteljev, ki so sodelovali v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, in deležem učiteljev, ki so poročali o kakršnikoli podpori. Rezultati kažejo pozitivno zvezo med podporo, ki so jo prejeli učitelji, in njihovo udeležbo (linearni korelacijski koeficient (r) je 0,67 med državami OECD in 0,63 med 44 državami, ki so sodelovale v raziskavi TALIS).

V Sloveniji je bilo 42 % osnovnošolskih učiteljev odsotnih z dela v rednem delovnem času, 13 % jih je dobilo nefinančno nadomestilo, 65 % povrnjene stroške, 68 % material oz. gradivo za aktivnost, 10 % finančno nadomestilo, 15 % nagrado, ki ni denarna, 41 % jih je imelo od udeležbe profesionalno korist in 3 % višjo plačo.



Slika 5.9 Sodelovanje v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter stopnja izražene podpore

Države, ki se na Sliki 5.9 nahajajo v zgornjem desnem in spodnjem levem kvadrantu, predstavljajo primere, v katerih je sodelovanje učiteljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na pričakovani ravni, če predpostavimo pozitivno povezanost med sodelovanjem v aktivnostih in prejeto podporo.

Države v zgornjem levem kvadrantu kažejo visoko stopnjo udeležbe, čeprav ob relativno nizki prejeti podpori. Države v desnem spodnjem kvadrantu imajo relativno nizko udeležbo ob visoki podpori. Slovenski učitelji se glede na države OECD nadpovprečno udeležujejo aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in zanje tudi prejemajo ustrezno nadpovprečno podporo, če jo primerjamo s povprečjem podpore v državah OECD. Podatki kažejo, da je bilo v Sloveniji podpore deležnih skoraj 90 % učiteljev, ki so se v povprečju udeležili skoraj 5 aktivnosti.

Viri

Akiba, M. (Ed.). (2013). Teacher reforms around the world: Implementations and outcomes. Emeral Insight. https://www.emeraldinsight.com/doi/book/10.1108/s1479-3679%282013%2919

Borko, H. (2004). Professional Development and Teacher Learning: Mapping the Terrain. Educational Researcher, 33(8), 3-15. doi:10.3102/0013189X033008003

Clarke, D. in Hollingsworth, H. (2002). Elaborating a model of teacher professional growth. Teaching and Teacher Education, 18(8), 947-967.

Cooc, N. (2018). Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013. In OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en

Darling-Hammond, L., Hyler, M. in Gardner, M. (2017). Effective Teacher Professional Development. Learning Policy Institute, Palo Alto, CA. Pridobljeno s https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/Effective_Teacher_Professional_Development_REPORT.pdf

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher, 38(3), 181-199. doi:10.3102/0013189X08331140

Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B., . . . McCoy, A. (2018). Investigating relationships between school context, teacher professional development, teaching practices, and student achievement in response to a nationwide science reform. Teaching and Teacher Education, 72, 107-121. doi:10.1016/J.TATE.2018.02.011

Garet, M., Heppen, J., Walters, K., Parkinson, J., Smith, T., Song, M., . . . Wei, T. (2016). Focusing on Mathematical Knowledge: The Impact of Content-Intensive Teacher Professional Development (NCEE 2016-4010). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Pridobljeno s https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED569154.pdf

Guskey, T. (2002). Professional Development and Teacher Change. Teachers and Teaching, 8(3), 381-391. doi:10.1080/135406002100000512

Guskey, T. in Yoon, K. (2009). What Works in Professional Development? The Leading Edge | Professional Learning. Phi Delta Kappan, 90(7), 495-500. Pridobljeno s https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170909000709

Hattie, J. (2009). Visible Learning: A Synthesis of over 800 Meta-Analyses Relating to Achievement. Routledge, London.

Hoban, G. in Erickson, G. (2004). Dimensions of Learning for Long-term Professional Development: comparing approaches from education, business and medical contexts. Journal of In-service Education, 30(2), 301-324. doi:10.1080/13674580400200247

Ingvarson, L., Meiers, M. in Beavis, A. (2005). Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy. Education Policy Analysis Archives, 13(10), 1-28. doi:10.14507/epaa.v13n10.2005

Jensen, B., Sonnemann, J., Roberts-Hull, K. in Hunter, A. (2016). Beyond PD: Teacher Professional Learning in High-Performing Systems. National Center on Education and the Economy, Washington, DC. Pridobljeno s http://ncee.org/wp-content/uploads/2015/08/BeyondPDDec2016.pdf

Jacobsen, C., J. Hvitved and L. Andersen (2014), "Command and motivation: How the perception of exernal interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation", Public Administration, Vol. 92/4, pp. 790-806, http://dx.doi.org/10.1111/padm.12024.

Kennedy, A. (2005). Models of Continuing Professional Development: a framework for analysis. Pridobljeno s https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580500200277

Kraft, M., Blazar, D. in Hogan, D. (2018). The Effect of Teacher Coaching on Instruction and Achievement: A Meta-Analysis of the Causal Evidence. Review of Educational Research, 88(4), 547-588. doi:10.3102/0034654318759268

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27-35. doi:10.1080/00131910120033628

Little, J. (1993). Educational Evaluation and Policy Teachers' Professional Development in a Climate of Educational Reform. Pridobljeno s https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/01623737015002129

Meissel, K., J. Parr and H. Timperley (2016), "Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement?", Teaching and Teacher Education, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013.

Nir, A. in Bogler, R. (2008). The antecedents of teacher satisfaction with professional development programs. Teaching and Teacher Education, 24(2), 377-386. doi:10.1016/J.TATE.2007.03.002

OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. In Education and Training Policy. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264018044-en

OECD. (2013). Fostering learning communities among teachers. TALIS in Focus. doi:http://dx.doi.org/10.1787/5k4220vpxbmn-en.

OECD. (2013). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment. In OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en

OECD. (2013). Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013: Conceptual Framework. OECD, Paris. Pridobljeno s http://www.oecd.org/education/school/TALIS%20Conceptual%20Framework_FINAL.pdf

OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. In TALIS. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264196261-en

OECD. (2015). Education Policy Outlook 2015: Making Reforms Happen. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264225442-en

OECD. (2015). Immigrant Students at School: Easing the Journey towards Integration. In OECD Reviews of Migrant Education. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264249509-en

OECD. (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection. In PISA. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en

OECD. (2016). Education in Colombia. In Reviews of National Policies for Education. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264250604-en

OECD. (2016). School leadership for learning : insights from TALIS 2013. OECD, Paris.

OECD. (2017). Do new teachers feel prepared for teaching? | READ online. Teaching in Focus. Pridobljeno s https://read.oecd-ilibrary.org/education/do-new-teachers-feel-prepared-for-teaching_980bf07d-en#page1

OECD. (2017). Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession. In S. Guerriero (Ed.), Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264270695-en

OECD. (2018). Education at a Glance 2018: OECD Indicators. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en

OECD. (2018). Effective teacher policies: Insights from PISA. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2018). Teachers in Ibero-America: Insights from PISA and TALIS. OECD publishing, Paris. Pridobljeno s http://www.oecd.org/pisa/Teachers-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-and-TALIS.pdf

OECD. (2018). The Future of Education and Skills: Education 2030. OECD . Pridobljeno s http://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf

OECD. (2018). What does innovation in pedagogy look like? | READ online. Teaching in Focus. Pridobljeno s https://read.oecd-ilibrary.org/education/what-does-innovation-in-pedagogy-look-like_cca19081-en#page5

Paniagua, A. in Istance, D. (2018). Teachers as Designers of Learning Environments: The Importance of Innovative Pedagogies. In Educational Research and Innovation. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264085374-en

Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O. in Baumert, J. (2011). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. Teaching and Teacher Education, 27(1), 116-126. doi:10.1016/J.TATE.2010.07.008

Scheerens, J. (2010). European Commission The culture programme-CULTURE IN MOTION Teachers' Professional Development Europe in international comparison-An analysis of teachers' professional development based on the OECD's Teaching and Learning International Survey (TALIS). European Union. doi:10.2766/63494

Scribner, J. (1999). Professional Development: Untangling the Influence of Work Context on Teacher Learning. Educational Administration Quarterly, 35(2), 238-266. Pridobljeno s https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/0013161X99352004

Sparks, D. (2002). Designing Powerful Professional Development for Teachers and Principals. National Staff Development Council , Oxford, OH. Pridobljeno s http://www.nsdc.org.

Timperley, H., Wilson, A., Barrar, H. in Fung, I. (2007). Teacher Professional Learning and Development: Best Evidence Synthesis Iteration [BES]. New Zealand: Ministry of Education, Wellington.

Trust, T., Krutka, D. in Carpenter, J. (2016). "Together we are better": Professional learning networks for teachers. Computers in Education, 102, 15-34. doi:10.1016/J.COMPEDU.2016.06.007

UNESCO (2016). Education 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the Implementation of Sustainable Development Goal 4, UNESCO, Paris, http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf.

United Nations. (2015). Transforming our World: The 2030 Agenda for Sustainable Development. United Nations, New York, NY. Pridobljeno s http://www.un.org/ga/

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher professional development: an international review of the literature. UNESCO-IIE. Pridobljeno s www.unesco.org/iiepIIEPwebsite:http://www.unesco.org/iiep

Yoon, K., Duncan, T., Wen-Yu Lee, S., Scarloss, B. in Shapley, K. (2007). Reviewing the Evidence on How Teacher Professional Development Affects Student Achievement. In Issues in Answers Report, REL 2007. U.S. Department of Education, Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory Southwest. Pridobljeno s https://ies.ed.gov/ncee/edlabs/regions/southwest/pdf/REL_2007033.pdf

Youngs, P. (2001). District and State Policy Influences on Professional Development and School Capacity. Educational Policy, 15(2), 278-301. doi:10.1177/0895904801015002003

Zepeda, S., Parylo, O. in Bengtson, E. (2013). Professional Development in Education Analyzing principal professional development practices through the lens of adult learning theory. doi:10.1080/19415257.2013.821667

Priloga A: Relativne frekvence odgovorov ravnateljev osnovnih šol na vprašalnik

Vprašanja o ravnateljih

1.

Ali ste ženska ali moški?	
62,7 %	Ženska
37,1 %	Moški

2.

Koliko ste stari?	
52,3	let

3.

Katera je najvišja stopnja formalne izobrazbe, ki ste jo pridobili?	
0,0 %	Manj kot srednješolska izobrazba
0,0 %	Srednješolska izobrazba
0,9 %	Višja strokovna izobrazba (tudi prejšnja višješolska in akademije)
4,2 %	Visokošolska izobrazba po študijskih programih prve stopnje
93,7 %	Visokošolska izobrazba po študijskih programih druge stopnje (tudi prejšnji univerzitetni študij) ali magisterij znanosti
0,7 %	Doktorat

4-

Koliko let delovnih izkušenj imate, ne glede na to, ali ste delali s polnim ali s krajšim delovnim časom?		
Ne vključuje daljših obdobij dopusta, kot je materinski/očetovski dopust.		
a)	9,7	let dela na mestu ravnatelja ali ravnateljice na tej šoli
b)	10,0	let dela na mestu ravnatelja ali ravnateljice v celoti
c)	3,8	let delovnih izkušenj na drugih položajih v vodstvu šole (ne vključuje delovnih let na mestu ravnatelja ali ravnateljice)
d)	15,4	let dela kot učitelj ali učiteljica (vključite vsa leta, ko ste poučevali)
e)	2,8	let dela na drugih delovnih mestih

5.

Kakšna je vaša trenutna zaposlitev ravnatelja ali ravnateljice?	
79,5 %	Za polni delovni čas (več kot 90 % polnega delovnega časa) brez obveznosti poučevanja
19,4 %	Za polni delovni čas (več kot 90 % polnega delovnega časa) z obveznostjo poučevanja
0,0 %	Za krajši delovni čas (do 90 % polnega delovnega časa) brez obveznosti poučevanja
0,9 %	Za krajši delovni čas (do 90 % polnega delovnega časa) z obveznostjo poučevanja

Opomba: Za vprašanja, ki so spraševala po številskem podatku, so prikazana povprečja.

6. Ali je vaše formalno izobraževanje vključevalo naslednje? Če je, ali je bilo to pred ali po tem, ko ste prevzeli vlogo ravnatelja ali ravnateljice?

		Pred	Po	Pred in po	Nikoli
a)	Upravljanje šole ali šola za ravnatelje	40,0 %	37,1 %	16,1 %	6,5 %
b)	Izobraževanje za poučevanje	74,8 %	4,0 %	15,0 %	5,8 %
c)	Izobraževanje za pedagoško vodenje	29,5 %	33,0 %	29,9 %	7,1 %

7. Ali ste v zadnjih 12 mesecih sodelovali v katerem od navedenih strokovnih usposabljanj, ki so bila namenjena vam kot ravnatelju ali ravnateljici?

Strokovna usposabljanja so določena kot dejavnosti, ki imajo za cilj razvoj posameznikovih poklicnih spretnosti, znanja in strokovne razgledanosti.

		Da	Ne
a)	Predavanja/seminarji o vsebinah predmetov, metodah poučevanja in pedagoških vprašanjih	80,1 %	19,6 %
b)	Predavanja/seminarji o vodenju	86,6 %	13,2 %
c)	Predavanja/seminarji, ki ste se jih osebno udeležili	90,9 %	9,0 %
d)	Spletna predavanja/seminarji	34,2 %	65,6 %
e)	Izobraževalne konference, kjer učitelji, ravnatelji in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o problemih izobraževanja	85,7 %	14,1 %
f)	Formalni izobraževalni program (npr. podiplomski študijski program)	7,6 %	92,2 %
g)	Samoopazovanje in/ali opazovanje s strani kolegov ali svetovanje kot del formalnih zahtev	48,0 %	51,8 %
h)	Sodelovanje v združenju ravnateljic in ravnateljev, ki je bilo ustanovljeno za strokovni razvoj ravnateljic in ravnateljev	79,9 %	19,9 %
i)	Branje strokovne literature	98,2 %	1,6 %
j)	Drugo	53,4 %	46,4 %

8. Prosimo, označite, v kolikšni meri trenutno potrebujete strokovna usposabljanja iz vsakega od spodaj navedenih področij.

		Trenutno ne potrebujem	Nizka potreba po usposabljanju	Zmerna potreba po usposabljanju	Visoka potreba po usposabljanju
a)	Poznavanje in razumevanje novih izsledkov iz raziskav in teorije vodenja	9,6 %	13,4 %	59,8 %	16,7 %
b)	Poznavanje in razumevanje trenutne državne in lokalne politike na področju izobraževanja	14,5 %	29,9 %	49,1 %	6,0 %
c)	Uporaba podatkov za izboljšanje kakovosti šole	0,9 %	10,9 %	57,8 %	29,9 %
d)	Snovanje šolskega učnega načrta	12,1 %	26,6 %	43,3 %	17,4 %
e)	Načrtovanje strokovnega usposabljanja za ali z učiteljicami in učitelji	7,8 %	25,7 %	43,5 %	22,5 %
f)	Opazovanje pouka v razredu	5,8 %	30,6 %	46,4 %	16,7 %
g)	Zagotavljanje učinkovitih povratnih informacij	5,1 %	22,3 %	50,9 %	21,2 %
h)	Spodbujanje enakosti in različnosti	9,3 %	40,8 %	39,7 %	9,7 %
i)	Razvoj sodelovanja med učiteljicami in učitelji	3,4 %	22,8 %	50,9 %	22,8 %
j)	Upravljanje s človeškimi viri	5,8 %	23,2 %	53,6 %	17,2 %
k)	Upravljanje s financami	3,4 %	23,2 %	45,1 %	27,9 %

9. Koliko se strinjate ali se ne strinjate, da spodnje predstavlja oviro vašemu sodelovanju v strokovnem usposabljanju?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Ne izpolnjujem pogojev (npr. nisem usposobljen, nimam izkušenj, delovne dobe).	65,4 %	28,4 %	4,7 %	0,9 %
b)	Strokovno usposabljanje je predrago.	21,9 %	40,8 %	35,9 %	0,9 %
c)	Ni podpore sveta zavoda.	58,0 %	38,6 %	2,0 %	0,9 %
d)	Strokovno usposabljanje se prekriva z mojim delovnikom.	24,8 %	34,6 %	38,2 %	2,0 %
e)	Nimam časa zaradi družinskih obveznosti.	43,1 %	42,9 %	13,6 %	0,0 %
f)	Ni primernih strokovnih usposabljanj.	32,1 %	49,1 %	15,6 %	2,7 %
g)	Za sodelovanje v strokovnem usposabljanju ne dobim plačila ali druge nagrade.	39,7 %	35,0 %	16,7 %	7,8 %

Osnovni podatki o šoli

10

Kaj od spodaj navedenega najbolje opisuje okolje, v katerem se nahaja šola?	
48,2 %	Vas ali kraj na podeželju (manj kot 3000 ljudi)
32,4 %	Manjše mesto (3001 do 15 000 ljudi)
7,4 %	Srednje veliko mesto (15 001 do 100 000 ljudi)
11,6 %	Veliko mesto (100 001 do 1 000 000 ljudi)

11.

Približno kolikšen odstotek vseh šolskih finančnih sredstev za tipično šolsko leto pride iz naslednjih virov?		
a)	Država (vključno na ravneh občine, kraja, regije, države ali nad državno ravnijo)	89,8 %
b)	Vpisnine ali šolski stroški, ki jih plačujejo starši ali skrbniki	7,3 %
c)	Dobrodelnost, donacije, zapuščine, sponzorstva, sredstva staršev ali skrbnikov	1,5 %
d)	Drugo	1,47 %

12.

Je ta šola javna ali zasebna?	
99,2 %	Javna šola: *To je šola, ki jo vodi javni izobraževalni organ, vladna agencija, občina ali upravni odbor, ki ga imenuje vlada ali je javno izvoljen.*
0,7 %	Privatna šola: *To je šola, ki jo vodijo nevladne organizacije; npr. cerkev, sindikat, podjetje ali druga zasebna ustanova.*

13.

Število trenutno zaposlenih na tej šoli na vsakem delovnem mestu s seznama.		
a)	40,3	Učiteljice in učitelji, ne glede na razred, v katerem poučujejo
b)	3,8	Zaposleni za pedagoško podporo, ne glede na razrede, ki jim je podpora namenjena *Vključno z vsemi pomočniki učiteljev ali drugimi strokovnjaki, ki pomagajo učiteljem pri pouku, strokovnjaki za kurikulum, specialisti za poučevanje, za stike z javnostjo, psihologi in specialnimi pedagogi*
c)	2,6	Šolska administracija *Vključno z receptorji, tajniki in pomočniki*
d)	2,1	Vodstvo šole *Vsi člani, ki jim je glavna zadolžitev vodenje šole*
e)	11,7	Drugi zaposleni

14.-15. Objavljivo v drugem delu poročila

16.

Koliko učencev in učenk vseh starosti je trenutno vpisanih v vse razrede šole?	
396,8	učenk in učencev

17. Prosimo, ocenite delež učencev in učenk tretjega triletja osnovne šole, ki imajo spodnje značilnosti.

"Učenke in učenci s posebnimi potrebami" so tisti, ki so jim formalno potrjene prilagoditve učenja, ker so učenke in učenci s posebnimi potrebami in so umsko, telesno ali čustveno prikrajšani. Pogosto so to tisti, ki jim je bila iz javnih ali privatnih virov dodeljena pomoč (osebna, materialna ali finančna) v podporo pri izobraževanju.

"Socio-ekonomsko deprivilegirani domovi" označuje domove, kjer čutijo pomanjkanje osnovnih življenjskih dobrin, kot so primerne stanovanjske razmere, prehrana ali zdravstvena oskrba.

"Begunec" je oseba, ki je, ne glede na pravni status, zbežala v drugo državo pred vojno, političnim nasiljem, verskim preganjanjem ali naravno nesrečo.

"Migrantski učenec" je tisti, ki je bil rojen v drugi državi. "Učenec z migrantskim ozadjem" ima starše, ki so bili rojeni v drugi državi.

Učenke in učenci lahko spadajo v več kategorij.

		Nihče	1 % do 10 %	11 % do 30 %	31 % do 60 %	Več kot 60 %
a)	Učenci in učenke z maternim jezikom, ki se razlikuje od učnega jezika v šoli	17,5 %	70,0 %	9,8 %	1,4 %	0,7 %
b)	Učenci in učenke s posebnimi potrebami	0,9 %	76,4 %	21,6 %	0,7 %	0,0 %
c)	Učenci in učenke iz socioekonomsko deprivilegiranih domov	18,3 %	56,1 %	21,5 %	3,4 %	0,0 %
d)	Učenci in učenke, ki so migranti ali z migrantskim ozadjem	59,1 %	37,1 %	3,4 %	0,0 %	0,0 %
e)	Učenci in učenk, ki so begunci ali begunke	94,3 %	5,5 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %

Vodenje šole

18. - 20. Objavljivo v drugem delu poročila

21. Kolikšen odstotek časa v šolskem letu povprečno porabite kot ravnatelj ali ravnateljica za naslednje naloge na šoli?

a)	32,0 %	Administrativne naloge in sestanki: v*ključno s predpisi, poročili, šolskim proračunom, pripravo urnikov in sestavljanjem razredov, odzivanjem na zahteve iz okrožnih, regionalnih, državnih ali nacionalnih izobraževalnih ustanov*
b)	24,5 %	Vodstvene naloge in sestanki: v*ključno s strateškim načrtovanjem ter dejavnostmi vodenja in upravljanja, kot je razvoj načrtov za izboljšanje šole, in vprašanji človeških virov in kadrovskih zadev, kot je najem osebja*
c)	16,5 %	Kurikulum in naloge, povezane s poučevanjem in sestanki: v*ključno z razvojem kurikula, poučevanjem, opazovanjem poučevanja v razredu, ocenjevanjem učenk in učencev, mentorstvom učiteljicam in učiteljem, profesionalnim razvojem učiteljic in učiteljev*
d)	9,4 %	Sodelovanje z učenkami in učenci: v*ključno s svetovanjem in pogovori izven načrtovanih učnih aktivnosti, disciplina*
e)	8,2 %	Sodelovanje s starši ali skrbniki: v*ključuje uradno in neuradno sodelovanje*
f)	6,6 %	Sodelovanje z lokalno skupnostjo, podjetji ali industrijo
g)	3,0 %	Drugo
	100 %	Skupaj

22. Objavljivo v drugem delu poročila

Formalno ocenjevanje učiteljic in učiteljev

23. - 25. Objavljivo v drugem delu poročila

Šolska klima

26. - 27. Objavljivo v drugem delu poročila

28. Koliko se ali se ne strinjate s sledečimi trditvami?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Ta šola hitro ugotovi, katere stvari je treba narediti drugače.	0,0 %	0,7 %	83,3 %	15,7 %
b)	Ko je treba, se ta šola hitro odzove na spremembe.	0,0 %	3,0 %	67,2 %	29,5 %
c)	Ta šola zlahka sprejema nove ideje.	0,0 %	21,4 %	57,9 %	20,4 %
d)	Ta šola poskrbi, da je pomoč za razvoj novih idej vedno na razpolago.	0,0 %	5,2 %	74,7 %	19,8 %

29. Do katere mere kakovostno poučevanje na tej šoli ovirajo naslednje težave?

		Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
a)	Pomanjkanje kvalificiranih učiteljic in učiteljev	59,3 %	39,3 %	0,0 %	0,9 %
b)	Pomanjkanje učiteljic in učiteljev, ki so usposobljeni za poučevanje otrok s posebnimi potrebami	19,2 %	52,2 %	22,7 %	5,3 %
c)	Pomanjkanje učiteljic in učiteljev za poklicne predmete	84,8 %	13,8 %	0,9 %	0,0 %
d)	Pomanjkanje ali neustreznost učnih materialov (npr. učbeniki)	72,4 %	25,7 %	1,6 %	0,0 %
e)	Pomanjkanje ali neustreznost digitalne tehnologije za poučevanje (npr. programske opreme, računalnikov, tablic, digitalnih tabel)	58,8 %	36,6 %	4,1 %	0,0 %
f)	Nezadosten dostop do interneta	80,2 %	17,7 %	1,6 %	0,0 %
g)	Pomanjkanje ali neustreznost knjižničnega gradiva	76,1 %	20,7 %	0,9 %	1,6 %
h)	Pomanjkanje podpornega osebja	41,6 %	48,8 %	8,6 %	0,7 %
i)	Pomanjkanje ali neustreznost učnih prostorov (npr. učilnic)	54,7 %	33,6 %	10,0 %	1,4 %
j)	Pomanjkanje ali neustreznost infrastrukture (npr. pohištva v razredih, šolskih stavb, ogrevanja ali hlajenja in razsvetljave)	67,0 %	29,8 %	2,7 %	0,0 %
k)	Pomanjkanje učiteljic in učiteljev, ki znajo učiti v večkulturnem ali večjezičnem razrednem okolju	42,9 %	46,8 %	8,4 %	1,6 %
l)	Pomanjkanje učiteljic in učiteljev, ki znajo učiti učenke in učence, ki izhajajo iz socio-ekonomsko deprivilegiranih domov	47,1 %	48,9 %	3,9 %	0,0 %
m)	Pomanjkanje ali neustreznost materialov, ki so potrebni za razvijanje poklicnih spretnosti	57,4 %	41,7 %	0,7 %	0,0 %
n)	Pomanjkanje ali neustreznost časa za pedagoško vodenje	25,4 %	55,6 %	17,6 %	0,9 %
o)	Pomanjkanje ali neustreznost časa z učenkami in učenci	32,3 %	55,0 %	10,9 %	1,6 %

30. Kako pogosto se na tej šoli med učenci in učenkami dogaja naslednje?

		Nikoli	Manj kot enkrat na mesec	Mesečno	Tedensko	Dnevno
a)	Vandalizem in tatvine	23,2 %	67,5 %	7,3 %	1,6 %	0,0 %
b)	Zastraševanje ali zmerjanje (ali druge oblike besednih žalitev)	3,9 %	50,6 %	31,6 %	9,3 %	4,1 %
c)	Telesne poškodbe, ki nastanejo zaradi nasilja med vrstniki	35,2 %	57,2 %	6,1 %	0,9 %	0,0 %
d)	Zastraševanje ali zmerjanje učiteljic in učiteljev ali drugih zaposlenih	46,3 %	46,6 %	5,2 %	0,7 %	0,9 %
e)	Uporaba ali posedovanje prepovedanih drog in/ali alkohola	84,0 %	14,3 %	1,4 %	0,0 %	0,0 %
f)	Učenka ali učenec ali starši/skrbniki poročajo, da je nekdo objavil žaljive informacije o učenki ali učencu na internetu	22,3 %	72,9 %	3,9 %	0,7 %	0,0 %
g)	Učenka ali učenec ali starši/skrbniki poročajo o neželenem elektronskem stiku med vrstniki (preko SMS sporočil, e-pošte ali na spletu)	26,8 %	68,8 %	2,7 %	1,4 %	0,0 %

Uvajanje in mentorstvo

"Dejavnosti uvajanja" so dejavnosti za podporo novim učiteljem in učiteljicam ob vstopu v učiteljski poklic in izkušenim učiteljem in učiteljicam, ki so novi na šoli. Organizirane so v formalno strukturiran program ali neformalno izvedene kot posamezne dejavnosti.

"Mentorstvo" je opredeljeno kot podporna struktura na šolah, ko bolj izkušene učiteljice in učitelji podpirajo manj izkušene učiteljice in učitelje. Ta struktura lahko vključuje vse učiteljice in učitelje v šoli ali samo novo zaposlene.

31. Ali so učiteljice in učitelji, ki začnejo poučevati na tej šoli, deležni uvajanja v delo?

		Da	Ne
a)	Izvajamo formalno uvajanje za vse učiteljice in učitelje, ki so novi na tej šoli.	37,2 %	62,5 %
b)	Na šoli izvajamo neformalno uvajanje za vse nove učiteljice in učitelje.	88,6 %	11,1 %

32. Kateri učitelji in učiteljice na tej šoli so deležni formalnega uvajanja v delo?

49,8 %	Vsi učitelji in učiteljice, ki so novi na tej šoli
49,8 %	Samo učiteljice in učitelji, ki prvič poučujejo

33. Kaj od naslednjega je vključeno v uvajanje v delo učiteljic in učiteljev na tej šoli?

		Da	Ne
a)	Tečaji/seminarji, ki se jih osebno udeležijo	71,5 %	28,4 %
b)	Spletni tečaji/seminarji	42,9 %	56,7 %
c)	Spletne aktivnosti (npr. virtualne skupnosti)	41,0 %	58,7 %
d)	Načrtovana srečanja z ravnateljem ali ravnateljico in/ali z izkušenimi učitelji in učiteljicami	96,7 %	2,9 %
e)	Nadzor ravnatelja ali ravnateljice in/ali izkušenih učiteljev in učiteljic	92,4 %	7,1 %
f)	Mrežno povezovanje/sodelovanje z drugimi novimi učiteljicami in učitelji	72,2 %	27,4 %
g)	Skupinsko poučevanje z izkušenimi učiteljicami in učitelji	33,5 %	66,4 %
h)	Portfoliji/dnevniki/zapisniki	44,4 %	55,3 %
i)	Zmanjšanje števila ur poučevanja	8,0 %	91,6 %
j)	Splošno/administrativno uvajanje	71,0 %	28,6 %

34. Ali imajo učiteljice in učitelji na tej šoli dostop do mentorskega programa?

35,4 %	Da, dostop imajo samo učiteljice in učitelji, ki prvič poučujejo, kar pomeni, da imajo dostop v svoji prvi učiteljski zaposlitvi
15,4 %	Da, dostop imajo vse učiteljice in učitelji, ki so novi na tej šoli
10,5 %	Da, dostop imajo vse učiteljice in učitelji na tej šoli
38,4 %	Ne, trenutno učiteljice in učitelji na tej šoli nimajo dostopa do mentorskega programa

35. Ali je mentorjevo glavno področje poučevanja enako področju učiteljice ali učitelja, ki mu je mentor?

93,4 %	Da, največkrat.
6,3 %	Da, včasih.
0,0 %	Ne, redko ali nikoli.

36. Kako bi v splošnem ocenili pomembnost mentorstva za učiteljice in učitelje ter šole?

		Sploh ni pomembno	Manj pomembno	Srednje pomembno	Zelo pomembno
a)	Za izboljšanje pedagoške usposobljenosti učiteljic in učiteljev	0,0 %	0,0 %	15,5 %	84,1 %
b)	Za okrepitev strokovne identitete učiteljic in učiteljev	0,0 %	1,5 %	34,7 %	63,1 %
c)	Za izboljšanje sodelovanja učiteljic in učiteljev s kolegicami in kolegi	0,0 %	1,5 %	25,8 %	72,0 %
d)	Za podporo manj izkušenim učiteljicam in učiteljem pri njihovem poučevanju	0,0 %	1,1 %	12,9 %	85,6 %
e)	Za razširitev učiteljevega znanja glavnega ali glavnih predmetov	0,0 %	17,9 %	43,0 %	38,8 %
f)	Za splošno izboljšanje učne uspešnosti učenk in učencev	0,0 %	9,2 %	36,5 %	53,9 %

Poučevanje v raznolikih okoljih

"Različnost" se nanaša na prepoznavanje in cenjenje razlik v ozadjih učencev *in učenk ter zaposlenih. Ko mislimo na "kulturno različnost" se ta najbolj nanaša na kulturna in etnična ozadja.*

37.

Ali so na tej šoli učenke in učenci z več kot enim kulturnim ali etničnim ozadjem?	
67,2 %	Da
32,5 %	Ne

38.

Ali se na tej šoli izvajajo naslednja pravila in pristopi, ki so povezani z različnostjo?			
		Da	Ne
a)	Podpora dejavnostim ali organizacijam, ki spodbujajo učenke in učence, da izrazijo različne etnične in kulturne identitete (npr. umetniške skupine) .	65,4 %	34,4 %
b)	Organiziranje večkulturnih dogodkov (npr. multikulturni praznik)	47,8 %	51,6 %
c)	Poučevanje učenk in učencev o tem, kako ravnati ob etnični in kulturni diskriminaciji	89,2 %	10,6 %
d)	Prakse poučevanja in učenja, ki medpredmetno vključujejo globalne teme v celoten kurikulum	75,1 %	24,6 %

49.

Ali se v tej šoli izvajajo naslednja pravila in pristopi?			
		Da	Ne
a)	Poučevanje učenk in učencev, da sprejemajo vrstnike iz različnih socioekonomskih okoliščin	94,9 %	4,8 %
b)	Jasna pravila proti spolni diskriminaciji	89,3 %	10,5 %
c)	Jasna pravila proti socioekonomski diskriminaciji	92,4 %	7,3 %
d)	Dodatna podpora učenkam in učencem iz deprivilegiranih okolij	89,3 %	10,5 %

40.

Približno koliko učiteljic in učiteljev te šole bi se po vašem mnenju strinjalo z naslednjimi trditvami?					
		Nihče ali skoraj nihče	Nekateri	Mnogi	Vsi ali skoraj vsi
a)	Pomembno je, da se odzivaš na razlike v kulturnih ozadjih učenk in učencev.	0,0 %	7,0 %	54,7 %	37,9 %
b)	Pomembno je, da se učenke in učenci naučijo, da imajo lahko ljudje iz drugih kultur drugačne vrednote.	0,0 %	5,2 %	43,6 %	50,9 %
c)	Spoštovanje drugih kultur je nekaj, kar se morajo otroci in mladi naučiti kolikor je mogoče zgodaj v življenju.	0,0 %	2,7 %	40,4 %	56,3 %
d)	Otroci in mladi se morajo naučiti, da imajo ljudje iz različnih kultur veliko skupnega.	0,0 %	3,4 %	42,5 %	53,8 %

41. Približno koliko učiteljic in učiteljev te šole bi se po vašem mnenju strinjalo z naslednjimi trditvami?

		Nihče ali skoraj nihče	Nekateri	Mnogi	Vsi ali skoraj vsi
a)	Šole bi morale učenke in učence, ki izvirajo iz različnih socioekonomskih okolij, vzpodbujati k sodelovanju.	0,0 %	2,5 %	41,0 %	56,5 %
b)	Učenke in učenci bi se morali naučiti, kako se izogniti spolni diskriminaciji.	0,0 %	3,5 %	28,7 %	67,3 %
c)	Pomembno je, da učenke in učence obravnavamo enako.	0,0 %	0,0 %	16,7 %	83,1 %
d)	Pomembno je, da učenke in učence iz vseh socioekonomskih okolij obravnavamo na enak način.	0,0 %	0,7 %	25,5 %	73,6 %

Zadovoljstvo pri delu

42. - 45. Objavljivo v drugem delu poročila

Priloga B: Relativne frekvence odgovorov ravnateljev srednjih šol na vprašalnik

Vprašanja o ravnateljih

1.

Ali ste ženska ali moški?	
61,5 %	Ženska
37,8 %	Moški

2.

Koliko ste stari?	
52,5	let

3.

Katera je najvišja stopnja formalne izobrazbe, ki ste jo pridobili?	
0,0 %	Manj kot srednješolska izobrazba
0,0 %	Srednješolska izobrazba
0,0 %	Višja strokovna izobrazba (tudi prejšnja višješolska in akademije)
2,7 %	Visokošolska izobrazba po študijskih programih prve stopnje
93,9 %	Visokošolska izobrazba po študijskih programih druge stopnje (tudi prejšnji univerzitetni študij) ali magisterij znanosti
2,7 %	Doktorat

4-

Koliko let delovnih izkušenj imate, ne glede na to, ali ste delali s polnim ali s krajšim delovnim časom?		
Ne vključuje daljših obdobij dopusta, kot je materinski/očetovski dopust.		
a)	9,1	let dela na mestu ravnatelja ali ravnateljice na tej šoli
b)	9,9	let dela na mestu ravnatelja ali ravnateljice v celoti
c)	4,1	let delovnih izkušenj na drugih položajih v vodstvu šole (ne vključuje delovnih let na mestu ravnatelja ali ravnateljice)
d)	16,9	let dela kot učitelj ali učiteljica (vključite vsa leta, ko ste poučevali)
e)	3,2	let dela na drugih delovnih mestih

5.

Kakšna je vaša trenutna zaposlitev ravnatelja ali ravnateljice?	
78,4 %	Za polni delovni čas (več kot 90 % polnega delovnega časa) brez obveznosti poučevanja
20,3 %	Za polni delovni čas (več kot 90 % polnega delovnega časa) z obveznostjo poučevanja
0,0 %	Za krajši delovni čas (do 90 % polnega delovnega časa) brez obveznosti poučevanja
0,7 %	Za krajši delovni čas (do 90 % polnega delovnega časa) z obveznostjo poučevanja

Opomba: Za vprašanja, ki so spraševala po številskem podatku, so prikazana povprečja.

6. Ali je vaše formalno izobraževanje vključevalo naslednje? Če je, ali je bilo to pred ali po tem, ko ste prevzeli vlogo ravnatelja ali ravnateljice?

		Pred	Po	Pred in po	Nikoli
a)	Upravljanje šole ali šola za ravnatelje	38,5 %	39,2 %	16,2 %	4,7 %
b)	Izobraževanje za poučevanje	63,5 %	9,6 %	19,1 %	6,8 %
c)	Izobraževanje za pedagoško vodenje	34,5 %	37,8 %	20,3 %	6,8 %

7. Ali ste v zadnjih 12 mesecih sodelovali v katerem od navedenih strokovnih usposabljanj, ki so bila namenjena vam kot ravnatelju ali ravnateljici?

Strokovna usposabljanja so določena kot dejavnosti, ki imajo za cilj razvoj posameznikovih poklicnih spretnosti, znanja in strokovne razgledanosti.

		Da	Ne
a)	Predavanja/seminarji o vsebinah predmetov, metodah poučevanja in pedagoških vprašanjih	74,3 %	25,0 %
b)	Predavanja/seminarji o vodenju	76,4 %	23,0 %
c)	Predavanja/seminarji, ki ste se jih osebno udeležili	94,6 %	4,7 %
d)	Spletna predavanja/seminarji	30,4 %	68,9 %
e)	Izobraževalne konference, kjer učitelji, ravnatelji in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o problemih izobraževanja	74,3 %	25,0 %
f)	Formalni izobraževalni program (npr. podiplomski študijski program)	4,7 %	94,6 %
g)	Samoopazovanje in/ali opazovanje s strani kolegov ali svetovanje kot del formalnih zahtev	58,8 %	40,5 %
h)	Sodelovanje v združenju ravnateljic in ravnateljev, ki je bilo ustanovljeno za strokovni razvoj ravnateljic in ravnateljev	87,2 %	12,2 %
i)	Branje strokovne literature	94,6 %	4,7 %
j)	Drugo	50,5 %	48,4 %

8. Prosimo, označite, v kolikšni meri trenutno potrebujete strokovna usposabljanja iz vsakega od spodaj navedenih področij.

		Trenutno ne potrebujem	Nizka potreba po usposabljanju	Zmerna potreba po usposabljanju	Visoka potreba po usposabljanju
a)	Poznavanje in razumevanje novih izsledkov iz raziskav in teorije vodenja	10,1 %	12,2 %	67,6 %	8,1 %
b)	Poznavanje in razumevanje trenutne državne in lokalne politike na področju izobraževanja	14,2 %	34,5 %	43,2 %	6,8 %
c)	Uporaba podatkov za izboljšanje kakovosti šole	3,4 %	14,9 %	58,1 %	22,3 %
d)	Snovanje šolskega učnega načrta	8,2 %	28,0 %	51,9 %	10,2 %
e)	Načrtovanje strokovnega usposabljanja za ali z učiteljicami in učitelji	7,4 %	21,0 %	54,1 %	16,2 %
f)	Opazovanje pouka v razredu	9,5 %	31,8 %	40,5 %	16,9 %
g)	Zagotavljanje učinkovitih povratnih informacij	5,4 %	21,0 %	54,1 %	18,2 %
h)	Spodbujanje enakosti in različnosti	10,1 %	42,6 %	38,5 %	7,4 %
i)	Razvoj sodelovanja med učiteljicami in učitelji	2,7 %	18,2 %	52,0 %	25,7 %
j)	Upravljanje s človeškimi viri	5,4 %	18,2 %	54,7 %	20,3 %
k)	Upravljanje s financami	11,5 %	16,2 %	50,0 %	21,0 %

9. Koliko se strinjate ali se ne strinjate, da spodnje predstavlja oviro vašemu sodelovanju v strokovnem usposabljanju?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Ne izpolnjujem pogojev (npr. nisem usposobljen, nimam izkušenj, delovne dobe).	66,9 %	29,7 %	0,7 %	1,4 %
b)	Strokovno usposabljanje je predrago.	27,7 %	40,5 %	29,1 %	1,4 %
c)	Ni podpore sveta zavoda.	64,9 %	29,7 %	4,7 %	0,0 %
d)	Strokovno usposabljanje se prekriva z mojim delovnikom.	16,2 %	29,1 %	49,3 %	4,7 %
e)	Nimam časa zaradi družinskih obveznosti.	38,5 %	51,4 %	9,5 %	0,0 %
f)	Ni primernih strokovnih usposabljanj.	18,2 %	58,1 %	23,0 %	0,0 %
g)	Za sodelovanje v strokovnem usposabljanju ne dobim plačila ali druge nagrade.	43,2 %	31,8 %	16,9 %	6,8 %

Osnovni podatki o šoli

10 Kaj od spodaj navedenega najbolje opisuje okolje, v katerem se nahaja šola?

1,4 %	Vas ali kraj na podeželju (manj kot 3000 ljudi)
27,7 %	Manjše mesto (3001 do 15 000 ljudi)
40,5 %	Srednje veliko mesto (15 001 do 100 000 ljudi)
29,1 %	Veliko mesto (100 001 do 1 000 000 ljudi)

11. Približno kolikšen odstotek vseh šolskih finančnih sredstev za tipično šolsko leto pride iz naslednjih virov?

a)	Država (vključno na ravneh občine, kraja, regije, države ali nad državno ravnijo)	89,9 %
b)	Vpisnine ali šolski stroški, ki jih plačujejo starši ali skrbniki	4,5 %
c)	Dobrodelnost, donacije, zapuščine, sponzorstva, sredstva staršev ali skrbnikov	1,5 %
d)	Drugo	4,3 %

12. Je ta šola javna ali zasebna?

96,0 %	Javna šola: *To je šola, ki jo vodi javni izobraževalni organ, vladna agencija, občina ali upravni odbor, ki ga imenuje vlada ali je javno izvoljen.*
3,4 %	Privatna šola: *To je šola, ki jo vodijo nevladne organizacije; npr. cerkev, sindikat, podjetje ali druga zasebna ustanova.*

13. Število trenutno zaposlenih na tej šoli na vsakem delovnem mestu s seznama.

a)	46,8	Učiteljice in učitelji, ne glede na razred, v katerem poučujejo
b)	2,8	Zaposleni za pedagoško podporo, ne glede na razrede, ki jim je podpora namenjena *Vključno z vsemi pomočniki učiteljev ali drugimi strokovnjaki, ki pomagajo učiteljem pri pouku, strokovnjaki za kurikulum, specialisti za poučevanje, za stike z javnostjo, psihologi in specialnimi pedagogi*
c)	3,1	Šolska administracija *Vključno z receptorji, tajniki in pomočniki*
d)	1,9	Vodstvo šole *Vsi člani, ki jim je glavna zadolžitev vodenje šole*
e)	5,9	Drugi zaposleni

14.-15. Objavljivo v drugem delu poročila

16. Koliko dijakov in dijakinj vseh starosti je trenutno vpisanih v vse razrede šole?

522,9	dijakinj in dijakov

17. Prosimo, ocenite delež dijakov in dijakinj šole, ki imajo spodnje značilnosti.

"Dijakinje in dijaki s posebnimi potrebami" so tisti, ki so jim formalno potrjene prilagoditve učenja, ker so dijakinje in dijaki s posebnimi potrebami in so umsko, telesno ali čustveno prikrajšani. Pogosto so to tisti, ki jim je bila iz javnih ali privatnih virov dodeljena pomoč (osebna, materialna ali finančna) v podporo pri izobraževanju.

"Socioekonomsko deprivilegirani domovi" označuje domove, kjer čutijo pomanjkanje osnovnih življenjskih dobrin, kot so primerne stanovanjske razmere, prehrana ali zdravstvena oskrba.
"Begunec" je oseba, ki je, ne glede na pravni status, zbežala v drugo državo pred vojno, političnim nasiljem, verskim preganjanjem ali naravno nesrečo.
"Migrantski dijak" je tisti, ki je bil rojen v drugi državi. "Dijak z migrantskim ozadjem" ima starše, ki so bili rojeni v drugi državi.
Dijakinje in dijaki lahko spadajo v več kategorij.

		Nihče	1 % do 10 %	11 % do 30 %	31 % do 60 %	Več kot 60 %
a)	Dijaki in dijakinje z maternim jezikom, ki se razlikuje od učnega jezika v šoli	6,8 %	72,3 %	14,9 %	1,4 %	2,7 %
b)	Dijaki in dijakinje s posebnimi potrebami	1,4 %	71,6 %	25,7 %	0,0 %	0,0 %
c)	Dijaki in dijakinje iz socioekonomsko deprivilegiranih domov	8,1 %	47,3 %	31,8 %	11,5 %	0,0 %
d)	Dijaki in dijakinje, ki so migranti ali z migrantskim ozadjem	37,8 %	56,1 %	3,4 %	1,4 %	0,0 %
e)	Dijaki in dijakinje, ki so begunci ali begunke	91,9 %	7,4 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %

Vodenje šole

18. - 20. Objavljivo v drugem delu poročila

21. Kolikšen odstotek časa v šolskem letu povprečno porabite kot ravnatelj ali ravnateljica za naslednje naloge na šoli?

a)	29,0 %	Administrativne naloge in sestanki: v*ključno s predpisi, poročili, šolskim proračunom, pripravo urnikov in sestavljanjem razredov, odzivanjem na zahteve iz okrožnih, regionalnih, državnih ali nacionalnih izobraževalnih ustanov*
b)	25,5 %	Vodstvene naloge in sestanki: v*ključno s strateškim načrtovanjem ter dejavnostmi vodenja in upravljanja, kot je razvoj načrtov za izboljšanje šole, in vprašanji človeških virov in kadrovskih zadev, kot je najem osebja*
c)	16,3 %	Kurikulum in naloge, povezane s poučevanjem in sestanki: v*ključno z razvojem kurikula, poučevanjem, opazovanjem poučevanja v razredu, ocenjevanjem učenk in učencev, mentorstvom učiteljicam in učiteljem, profesionalnim razvojem učiteljic in učiteljev*
d)	11,4 %	Sodelovanje z dijakinjami in dijaki: v*ključno s svetovanjem in pogovori izven načrtovanih učnih aktivnosti, disciplina*
e)	7,7 %	Sodelovanje s starši ali skrbniki: v*ključuje uradno in neuradno sodelovanje*
f)	6,6 %	Sodelovanje z lokalno skupnostjo, podjetji ali industrijo
g)	3,7 %	Drugo
	100 %	Skupaj

22. Objavljivo v drugem delu poročila

Formalno ocenjevanje učiteljic in učiteljev

23. - 25. Objavljivo v drugem delu poročila

Šolska klima

26. - 27. Objavljivo v drugem delu poročila

28. Koliko se ali se ne strinjate s sledečimi trditvami?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Ta šola hitro ugotovi, katere stvari je treba narediti drugače.	0,0 %	1,4 %	83,1 %	14,2 %
b)	Ko je treba, se ta šola hitro odzove na spremembe.	0,0 %	11,5 %	64,9 %	23,0 %
c)	Ta šola zlahka sprejema nove ideje.	0,7 %	25,7 %	49,3 %	23,0 %
d)	Ta šola poskrbi, da je pomoč za razvoj novih idej vedno na razpolago.	0,0 %	10,1 %	69,6 %	18,9 %

29. Do katere mere kakovostno poučevanje na tej šoli ovirajo naslednje težave?

		Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
a)	Pomanjkanje kvalificiranih učiteljic in učiteljev	50,5 %	40,9 %	4,8 %	2,7 %
b)	Pomanjkanje učiteljic in učiteljev, ki so usposobljeni za poučevanje otrok s posebnimi potrebami	18,2 %	60,1 %	13,5 %	7,4 %
c)	Pomanjkanje učiteljic in učiteljev za poklicne predmete	58,8 %	25,7 %	9,5 %	4,7 %
d)	Pomanjkanje ali neustreznost učnih materialov (npr. učbeniki)	39,2 %	50,0 %	5,4 %	3,4 %
e)	Pomanjkanje ali neustreznost digitalne tehnologije za poučevanje (npr. programske opreme, računalnikov, tablic, digitalnih tabel)	58,1 %	33,8 %	3,4 %	3,4 %
f)	Nezadosten dostop do interneta	85,8 %	11,5 %	0,7 %	0,7 %
g)	Pomanjkanje ali neustreznost knjižničnega gradiva	70,3 %	27,0 %	0,0 %	1,4 %
h)	Pomanjkanje podpornega osebja	44,6 %	38,5 %	13,5 %	2,7 %
i)	Pomanjkanje ali neustreznost učnih prostorov (npr. učilnic)	54,1 %	33,8 %	9,5 %	1,4 %
j)	Pomanjkanje ali neustreznost infrastrukture (npr. pohištva v razredih, šolskih stavb, ogrevanja ali hlajenja in razsvetljave)	62,8 %	27,7 %	6,8 %	1,4 %
k)	Pomanjkanje učiteljic in učiteljev, ki znajo učiti v večkulturnem ali večjezičnem razrednem okolju	40,5 %	47,3 %	10,1 %	0,7 %
l)	Pomanjkanje učiteljic in učiteljev, ki znajo učiti učenke in učence, ki izhajajo iz socio-ekonomsko deprivilegiranih domov	42,6 %	50,0 %	6,8 %	0,0 %
m)	Pomanjkanje ali neustreznost materialov, ki so potrebni za razvijanje poklicnih spretnosti	52,0 %	38,5 %	8,1 %	0,0 %
n)	Pomanjkanje ali neustreznost časa za pedagoško vodenje	29,7 %	54,1 %	12,2 %	2,7 %
o)	Pomanjkanje ali neustreznost časa z učenkami in učenci	32,4 %	56,1 %	10,1 %	0,0 %

30. Kako pogosto se na tej šoli med učenci in učenkami dogaja naslednje?

		Nikoli	Manj kot enkrat na mesec	Mesečno	Tedensko	Dnevno
a)	Vandalizem in tatvine	27,7 %	68,9 %	1,4 %	0,7 %	0,0 %
b)	Zastraševanje ali zmerjanje (ali druge oblike besednih žalitev)	16,9 %	70,3 %	5,4 %	3,4 %	1,4 %
c)	Telesne poškodbe, ki nastanejo zaradi nasilja med vrstniki	68,9 %	30,4 %	0,0 %	0,0 %	0,0 %
d)	Zastraševanje ali zmerjanje učiteljic in učiteljev ali drugih zaposlenih	54,1 %	41,2 %	3,4 %	0,0 %	0,0 %
e)	Uporaba ali posedovanje prepovedanih drog in/ali alkohola	18,9 %	67,6 %	9,5 %	1,4 %	0,7 %
f)	Dijakinja ali dijak ali starši/skrbniki poročajo, da je nekdo objavil žaljive informacije o dijakinji ali dijaku na internetu		65,5 %	4,7 %	0,0 %	0,0 %
g)	Dijakinja ali dijak ali starši/skrbniki poročajo o neželenem elektronskem stiku med vrstniki (preko SMS sporočil, e-pošte ali na spletu)		58,8 %	6,8 %	0,0 %	0,0 %

Uvajanje in mentorstvo

"Dejavnosti uvajanja" so dejavnosti za podporo novim učiteljem in učiteljicam ob vstopu v učiteljski poklic in izkušenim učiteljem in učiteljicam, ki so novi na šoli. Organizirane so v formalno strukturiran program ali neformalno izvedene kot posamezne dejavnosti.

"Mentorstvo" je opredeljeno kot podporna struktura na šolah, ko bolj izkušene učiteljice in učitelji podpirajo manj izkušene učiteljice in učitelje. Ta struktura lahko vključuje vse učiteljice in učitelje v šoli ali samo novo zaposlene.

31. Ali so učiteljice in učitelji, ki začnejo poučevati na tej šoli, deležni uvajanja v delo?

		Da	Ne
a)	Izvajamo formalno uvajanje za vse učiteljice in učitelje, ki so novi na tej šoli.	41,2 %	58,1 %
b)	Na šoli izvajamo neformalno uvajanje za vse nove učiteljice in učitelje.	85,8 %	13,5 %

32. Kateri učitelji in učiteljice na tej šoli so deležni formalnega uvajanja v delo?

50,2 %	Vsi učitelji in učiteljice, ki so novi na tej šoli
48,6 %	Samo učiteljice in učitelji, ki prvič poučujejo

33. Kaj od naslednjega je vključeno v uvajanje v delo učiteljic in učiteljev na tej šoli?

		Da	Ne
a)	Tečaji/seminarji, ki se jih osebno udeležijo	78,1 %	21,3 %
b)	Spletni tečaji/seminarji	46,9 %	52,6 %
c)	Spletne aktivnosti (npr. virtualne skupnosti)	39,8 %	59,7 %
d)	Načrtovana srečanja z ravnateljem ali ravnateljico in/ali z izkušenimi učitelji in učiteljicami	93,7 %	5,7 %
e)	Nadzor ravnatelja ali ravnateljice in/ali izkušenih učiteljev in učiteljic	89,5 %	9,9 %
f)	Mrežno povezovanje/sodelovanje z drugimi novimi učiteljicami in učitelji	77,4 %	22,0 %
g)	Skupinsko poučevanje z izkušenimi učiteljicami in učitelji	46,9 %	52,6 %
h)	Portfoliji/dnevniki/zapisniki	36,2 %	63,2 %
i)	Zmanjšanje števila ur poučevanja	15,6 %	83,1 %
j)	Splošno/administrativno uvajanje	77,4 %	22,0 %

34. Ali imajo učiteljice in učitelji na tej šoli dostop do mentorskega programa?

38,9 %	Da, dostop imajo samo učiteljice in učitelji, ki prvič poučujejo, kar pomeni, da imajo dostop v svoji prvi učiteljski zaposlitvi
12,3 %	Da, dostop imajo vse učiteljice in učitelji, ki so novi na tej šoli
6,8 %	Da, dostop imajo vse učiteljice in učitelji na tej šoli
40,9 %	Ne, trenutno učiteljice in učitelji na tej šoli nimajo dostopa do mentorskega programa

35. Ali je mentorjevo glavno področje poučevanja enako področju učiteljice ali učitelja, ki mu je mentor?

95,8 %	Da, največkrat.
2,3 %	Da, včasih.
0,0 %	Ne, redko ali nikoli.

36. Kako bi v splošnem ocenili pomembnost mentorstva za učiteljice in učitelje ter šole?

		Sploh ni pomembno	Manj pomembno	Srednje pomembno	Zelo pomembno
a)	Za izboljšanje pedagoške usposobljenosti učiteljic in učiteljev	0,0 %	0,0 %	25,1 %	73,0 %
b)	Za okrepitev strokovne identitete učiteljic in učiteljev	0,0 %	0,0 %	38,3 %	61,5 %
c)	Za izboljšanje sodelovanja učiteljic in učiteljev s kolegicami in kolegi	0,0 %	1,2 %	29,0 %	67,3 %
d)	Za podporo manj izkušenim učiteljicam in učiteljem pri njihovem poučevanju	0,0 %	1,2 %	20,9 %	76,6 %
e)	Za razširitev učiteljevega znanja glavnega ali glavnih predmetov	0,0 %	13,9 %	47,6 %	36,0 %
f)	Za splošno izboljšanje učne uspešnosti učenk in učencev	0,0 %	13,9 %	39,4 %	44,0 %

Poučevanje v raznolikih okoljih

"Različnost" se nanaša na prepoznavanje in cenjenje razlik v ozadjih učencev *in učenk ter zaposlenih. Ko mislimo na "kulturno različnost" se ta najbolj nanaša na kulturna in etnična ozadja.*

37. Ali so na tej šoli učenke in učenci z več kot enim kulturnim ali etničnim ozadjem?

83,2 %	Da
16,4 %	Ne

38. Ali se na tej šoli izvajajo naslednja pravila in pristopi, ki so povezani z različnostjo?

		Da	Ne
a)	Podpora dejavnostim ali organizacijam, ki spodbujajo dijakinje in dijake, da izrazijo različne etnične in kulturne identitete (npr. umetniške skupine) .	67,2 %	32,4 %
b)	Organiziranje večkulturnih dogodkov (npr. multikulturni praznik)	40,5 %	59,1 %
c)	Poučevanje dijakinj in dijakov o tem, kako ravnati ob etnični in kulturni diskriminaciji	83,4 %	16,2 %
d)	Prakse poučevanja in učenja, ki medpredmetno vključujejo globalne teme v celoten kurikulum	72,8 %	26,7 %

39. Ali se v tej šoli izvajajo naslednja pravila in pristopi?

		Da	Ne
a)	Poučevanje dijakinj in dijakov, da sprejemajo vrstnike iz različnih socioekonomskih okoliščin	89,2 %	10,1 %
b)	Jasna pravila proti spolni diskriminaciji	91,2 %	8,1 %
c)	Jasna pravila proti socioekonomski diskriminaciji	91,9 %	7,4 %
d)	Dodatna podpora dijakinjam in dijakom iz deprivilegiranih okolij	91,9 %	7,4 %

40. Približno koliko učiteljic in učiteljev te šole bi se po vašem mnenju strinjalo z naslednjimi trditvami?

		Nihče ali skoraj nihče	Nekateri	Mnogi	Vsi ali skoraj vsi
a)	Pomembno je, da se odzivaš na razlike v kulturnih ozadjih učenk in učencev.	0,0 %	9,5 %	56,8 %	32,4 %
b)	Pomembno je, da se dijakinje in dijaki naučijo, da imajo lahko ljudje iz drugih kultur drugačne vrednote.	0,0 %	6,8 %	48,0 %	44,6 %
c)	Spoštovanje drugih kultur je nekaj, kar se morajo otroci in mladi naučiti kolikor je mogoče zgodaj v življenju.	0,0 %	4,7 %	53,4 %	41,2 %
d)	Otroci in mladi se morajo naučiti, da imajo ljudje iz različnih kultur veliko skupnega.	0,0 %	3,4 %	48,0 %	47,3 %

41. Približno koliko učiteljic in učiteljev te šole bi se po vašem mnenju strinjalo z naslednjimi trditvami?

		Nihče ali skoraj nihče	Nekateri	Mnogi	Vsi ali skoraj vsi
a)	Šole bi morale dijakinje in dijake, ki izvirajo iz različnih socioekonomskih okolij, vzpodbujati k sodelovanju.	0,0 %	4,7 %	56,8 %	37,8 %
b)	Učenke in učenci bi se morali naučiti, kako se izogniti spolni diskriminaciji.	0,0 %	6,8 %	44,6 %	48,0 %
c)	Pomembno je, da dijakinje in dijake obravnavamo enako.	0,0 %	0,0 %	25,0 %	74,3 %
d)	Pomembno je, da dijakinje in dijake iz vseh socioekonomskih okolij obravnavamo na enak način.	0,0 %	1,4 %	25,0 %	72,3 %

Zadovoljstvo pri delu

42. - 45. Objavljivo v drugem delu poročila

Priloga C: Relativne frekvence odgovorov učiteljev tretjega triletja osnovne šole na vprašalnik

Vprašanja o učiteljih

1.

Ali ste ženska ali moški?	
79,01 %	Ženska
20,98 %	Moški

2.

Koliko ste stari?	
45,77	let

3.

Katera je najvišja stopnja formalne izobrazbe, ki ste jo pridobili?	
0,00 %	Manj kot srednješolska izobrazba
0,09 %	Srednješolska izobrazba
22,65 %	Višja strokovna izobrazba (tudi prejšnja višješolska in akademije)
7,36 %	Visokošolska izobrazba po študijskih programih prve stopnje
69,18 %	Visokošolska izobrazba po študijskih programih druge stopnje (tudi prejšnja univerzitetna izobrazba) ali magisterij znanosti
0,69 %	Doktorat

4.

Kako ste pridobili svojo prvo pedagoško kvalifikacijo?	
"Redno vzporedno pedagoško izobraževanje" bodočim učiteljem zagotovi izobrazbo iz določenega šolskega predmeta, pedagogike in drugih pedagoških predmetov hkrati, s študijem v prvem obdobju po srednji šoli. *"Redno zaporedno pedagoško izobraževanje" zahteva, da bodoči učitelji opravijo dva koraka izobraževanja za učitelje: najprej pridobijo univerzitetno izobrazbo za poučevanje določenega predmeta, na drugi stopnji pa pedagoško izobrazbo in prakso.*	
73,40 %	Redno vzporedno pedagoško izobraževanje
20,31 %	Redno zaporedno pedagoško izobraževanje
1,36 %	Hitro ali specialistično pedagoško izobraževanje
0,22 %	Izobraževanje za drug pedagoški poklic
3,20 %	Izobraževanje samo v določenem predmetu
0,62 %	Nimam formalne kvalifikacije v zvezi s predmetom, ki ga poučujem ali druge pedagoške izobrazbe
0,85 %	Drugo

Opomba: Za vprašanja, ki so spraševala po številskem podatku, so prikazana povprečja.

5. Kdaj ste zaključili formalno izobraževanje, ki vas kvalificira za poučevanje?

1997,51	

6. Ali so bili naslednji elementi vključeni v vaše formalno izobraževanje in koliko se pri poučevanju počutite pripravljene iz vsakega od njih?

		Vključeno v formalno izobraževanje		Pripravljeni?			
		da	ne	Sploh ne	Nekoliko	Dobro	Zelo dobro
a)	Vsebina vseh ali nekaterih predmetov, ki jih poučujem	93,30 %	6,69 %	0,35 %	5,57 %	41,63 %	52,42 %
b)	Pedagogika vseh ali nekaterih predmetov, ki jih poučujem	91,19 %	8,79 %	1,06 %	13,05 %	55,92 %	29,94 %
c)	Splošna pedagogika	97,49 %	2,51 %	0,73 %	17,21 %	59,96 %	22,06 %
d)	Praksa v razredu pri vseh ali nekaterih predmetih, ki jih poučujem	90,90 %	9,08 %	2,09 %	17,27 %	44,64 %	35,98 %
e)	Poučevanje razredov z učenkami in učenci z različnimi sposobnostmi	46,35 %	53,63 %	14,98 %	27,90 %	44,80 %	12,29 %
f)	Poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju	11,86 %	88,12 %	36,24 %	36,57 %	22,61 %	4,54 %
g)	Poučevanje medpredmetnih spretnosti (npr. ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, reševanja problemov)	44,61 %	55,39 %	12,46 %	27,26 %	45,81 %	26,06 %
h)	Uporaba IKT (informacijske in komunikacijske tehnologije) pri poučevanju	52,95 %	47,03 %	11,26 %	21,74 %	47,46 %	19,51 %
i)	Vedenje učenk in učencev in vodenje razreda	36,88 %	63,11 %	15,52 %	22,63 %	45,48 %	16,36 %
j)	Spremljanje razvoja in učenja učenk in učencev	43,54 %	56,45 %	12,84 %	24,14 %	46,60 %	16,40 %

7. Kako pomembno vam je bilo naslednje, da ste postali učitelj ali učiteljica?

		Sploh ni bilo pomembno	Manj pomembno	Dokaj pomembno	Zelo pomembno
a)	Poučevanje je ponujalo stabilno poklicno pot.	14,46 %	32,92 %	38,69 %	13,90 %
b)	Poučevanje je zagotavljalo zanesljiv dohodek.	15,10 %	34,22 %	36,95 %	13,71 %
c)	Poučevanje je predstavljalo zanesljiv poklic.	13,34 %	30,32 %	41,69 %	14,64 %
d)	Urnik učiteljskega poklica (npr. delovne ure, počitnice, zaposlitev za določen delovni čas) se dobro ujema z odgovornostmi v mojem zasebnem življenju.	22,86 %	38,28 %	28,00 %	10,84 %
e)	Poučevanje mi je omogočalo vplivati na razvoj otrok in mladostnikov.	2,08 %	9,07 %	48,71 %	40,12 %
f)	Poučevanje mi je omogočalo pomagati socialno ogroženim.	6,01 %	33,44 %	43,46 %	17,07 %
g)	Poučevanje mi je zagotavljalo prispevati k družbi.	2,51 %	10,71 %	45,38 %	41,38 %

8. Je bilo poučevanje vaš prvi izbran poklic?

"Poklic" pomeni imeti službo, za katero verjamete, da je vaša življenjska zaposlitev.

81,70 %	Da
18,29 %	Ne

Trenutno delo

9. Objavljivo v drugem delu poročila

10. Kakšen je obseg vaše trenutne zaposlitve?

		Polni delovni čas (več kot 90 % polnega delovnega časa)	Krajši delovni čas (70–90 % polnega delovnega časa)	Krajši delovni čas (50–70 % polnega delovnega časa)	Krajši delovni čas (manj kot 50 % polnega delovnega časa)
a)	Moja zaposlitev na tej šoli	91,22 %	2,84 %	4,62 %	1,30 %
b)	Vse moje učiteljske zaposlitve skupaj	87,84 %	5,82 %	4,84 %	1,49 %

11. Koliko let delovnih izkušenj imate, ne glede na to, ali ste delali s polnim ali s krajšim delovnim časom?

Ne vključuje daljših obdobij dopusta, kot je starševski dopust.

a)	17,06	let delovnih izkušenj kot učitelj ali učiteljica na tej šoli
b)	18,17	let delovnih izkušenj kot učitelj ali učiteljica skupaj
c)	1,26	let delovnih izkušenj na drugih položajih v izobraževanju (npr. univerzitetni profesor ali profesorica, pedagog ali pedagoginja)
d)	0,98	let delovnih izkušenj na drugih nepedagoških delovnih mestih

12. - 15. Objavljivo v drugem delu poročila

16. Koliko 60-minutnih ur ste v zadnjem polnem koledarskem tednu porabili za vse zadolžitve, povezane z vašim delom na tej šoli?

Vključite čas, porabljen za poučevanje, načrtovanje učne ure, ocenjevanje, sodelovanje z drugimi učitelji, udeležbo na sestankih za zaposlene, strokovni razvoj in druge delovne naloge. Vključite tudi zadolžitve ob večerih, koncih tedna ali drugih izvenšolskih urah.

"Poln" koledarski teden je teden, ki ni bil skrajšan zaradi prostih dni, praznikov, bolniških dopustov itd.

Šolske ure pretvorite v običajne 60-minutne ure: število šolskih ur pomnožite z 0,75, da dobite število običajnih 60-minutnih ur. Zaokrožite na najbližjo celo uro.

39,47	Skupno število 60-minutnih ur

17. Koliko 60-minutnih ur od skupnega časa ste poučevali na tej šoli v zadnjem polnem koledarskem tednu?

19,49	60-minutnih ur poučevanja

18. Koliko 60-minutnih ur ste v zadnjem polnem koledarskem tednu porabili za naslednje zadolžitve, ki so del vašega dela, na tej šoli?

Vključite zadolžitve, ki ste jih opravili ob večerih, koncih tedna ali drugih izvenšolskih urah. Ne štejte časa za poučevanje, po katerem sprašuje prejšnje vprašanje.

a)	8,65	ur	za individualno načrtovanje ali pripravo učnih ur, bodisi v šoli ali izven šole
b)	2,59	ur	za timsko delo in pogovor z drugimi učiteljicami in učitelji na šoli
c)	3,52	ur	za ocenjevanje in popravljanje nalog učenk in učencev
d)	2,18	ur	za svetovanje učenkam in učencem (vključno z nadzorom, mentorstvom, virtualnim svetovanjem, karierno orientacijo in priporočili o vedenju učenk in učencev)
e)	1,14	ur	za sodelovanje pri vodenju šole
f)	3,53	ur	za splošna administrativna dela (vključno s komunikacijo, papirologijo in drugimi pisarniškimi nalogami)
g)	2,39	ur	za aktivnosti strokovnega razvoja
h)	1,77	ur	za komunikacijo in sodelovanje s starši ali skrbniki
i)	2,25	ur	za sodelovanje v izvenšolskih dejavnostih (npr. športnih in kulturnih dejavnostih po šoli)
j)	2,66	ur	za druge delovne naloge

Strokovna usposabljanja

V tem poglavju so "strokovna usposabljanja" določena kot dejavnosti, ki imajo za cilj razvoj učiteljevih poklicnih spretnosti, znanja, strokovne razgledanosti in drugih značilnosti. Upoštevana so strokovna usposabljanja po formalnem izobraževanju.

19. Ali ste sodelovali v kakšnih dejavnostih uvajanja?

"Dejavnosti uvajanja" so dejavnosti za podporo novim učiteljem in učiteljicam ob vstopu v učiteljski poklic ter izkušenim učiteljem in učiteljicam, ki so novi na šoli. Organizirane so v formalno strukturiran program ali neformalno izvedene kot posamezne dejavnosti.

		Da, med prvo zaposlitvijo	Da, na tej šoli	Ne
a)	Sodeloval/-a sem v formalnem programu uvajanja.	24,84 %	41,26 %	44,57 %
b)	Sodeloval/-a sem v neformalnih dejavnostih uvajanja.	20,76 %	44,68 %	44,41 %

20. Ali so bile naslednje aktivnosti vključene v vaše uvajanje, ko ste začeli delati na tej šoli?

		Da	Ne
a)	Predavanja/seminarji, ki ste se jih osebno udeležili	85,48 %	14,49 %
b)	Spletni tečaji/seminarji	39,42 %	60,53 %
c)	Spletne aktivnosti (npr. virtualne skupnosti)	32,58 %	67,42 %
d)	Načrtovana srečanja z ravnateljem in/ali z izkušenimi učitelji in učiteljicami	78,18 %	21,81 %
e)	Ravnateljev nadzor in/ali nadzor izkušenih učiteljev in učiteljic	82,33 %	17,67 %
f)	Mrežno povezovanje ali sodelovanje z drugimi novimi učiteljicami in učitelji	55,93 %	44,02 %
g)	Poučevanje v timu z izkušenimi učitelji in učiteljicami	57,97 %	41,99 %
h)	Oblikovanje portfolija/dnevnikov/zapiskov	45,03 %	54,93 %
i)	Zmanjšana obveznost poučevanja	16,60 %	83,37 %
j)	Splošno/administrativno uvajanje	46,66 %	53,30 %

21. Ali ste trenutno vključeni v mentorske dejavnosti kot del formalnih postopkov na tej šoli?

"Mentorstvo" je opredeljeno kot podporna struktura v šolah, kjer bolj izkušeni učitelji in učiteljice podpirajo manj izkušene učitelje in učiteljice. Lahko vključuje vse učitelje v šoli ali samo nove učitelje. Ne vključuje pa mentorstva študentom programov za bodoče učitelje, ki opravljajo študijsko prakso poučevanja na tej šoli.

		Da	Ne
a)	Trenutno imam dodeljenega mentorja/-ico, da me podpira.	1,51 %	98,47 %
b)	Trenutno sem kot mentor/-ica dodeljen/-a enemu ali več učiteljem ali učiteljicam.	6,82 %	93,16 %

22. Ste v zadnjih 12 mesecih sodelovali v kateri od naslednjih dejavnosti strokovnega usposabljanja?

		Da	Ne
a)	Predavanja/seminarji, ki sem se jih osebno udeležil/-a	92,84 %	7,14 %
b)	Spletni tečaji/seminarji	32,84 %	67,15 %
c)	Izobraževalne konference, kjer učitelji, ravnatelji in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o problematiki izobraževanja	61,30 %	38,69 %
d)	Formalni izobraževalni program (npr. za pridobitev izobrazbe)	8,92 %	91,08 %
e)	Hospitacije pri pouku na drugih šolah	13,31 %	86,68 %
f)	Obiski poslovnih organizacij, javnih organizacij in nevladnih organizacij	27,09 %	72,89 %
g)	Hospitacije s strani kolegov in kolegic in/ali samoopazovanje poučevanja in svetovanje kot del formalnega šolskega postopka	58,91 %	41,08 %
h)	Sodelovanje v učiteljski mreži, ki je zasnovana posebej za strokovni razvoj učiteljic in učiteljev	42,74 %	57,25 %
i)	Branje strokovne literature	92,46 %	7,52 %
j)	Drugo	47,01 %	52,98 %

23. So bile katere od tem vključene v dejavnosti vašega strokovnega usposabljanja v zadnjih 12 mesecih?

		Da	Ne
a)	Poznavanje in razumevanje mojega predmeta ali predmetov	75,84 %	24,15 %
b)	Pedagoške kompetence za poučevanje mojega predmeta ali predmetov	72,17 %	27,81 %
c)	Poznavanje kurikula	48,91 %	51,09 %
d)	Načini ocenjevanja učencev	60,90 %	39,09 %
e)	Spretnosti uporabe IKT (informacijska in komunikacijska tehnologija) za poučevanje	59,19 %	40,79 %
f)	Vedenje učenk in učencev v razredu in vodenje razreda	45,89 %	54,09 %
g)	Upravljanje šole in administracija	17,84 %	82,15 %
h)	Pristopi k individualiziranemu učenju	49,99 %	49,99 %
i)	Poučevanje učenk in učencev s posebnimi potrebami	54,06 %	45,93 %
j)	Poučevanje v večkulturnih ali večjezičnih okoliščinah	17,56 %	82,43 %
k)	Poučevanje medpredmetnih spretnosti (npr. kritičnega mišljenja, reševanja problemov)	44,81 %	55,17 %
l)	Analiza in uporaba preverjanja in ocenjevanja znanja učenk in učencev	47,80 %	52,18 %
m)	Sodelovanje s starši ali skrbniki	40,42 %	59,56 %
n)	Komuniciranje z ljudmi iz drugih kultur ali držav	18,47 %	81,52 %
o)	Drugo	31,01 %	68,98 %

24. Ali ste za strokovna usposabljanja, ki ste se jih udeležili v zadnjih 12 mesecih, prejeli kaj od naslednjega?

		Da	Ne
a)	Oprostitev poučevanja za udeležbo v aktivnostih v rednem delovnem času	42,24 %	57,75 %
b)	Nedenarno podporo za udeležbo v aktivnostih izven delovnega časa (npr. skrajšan delovni dan, dopust, študijski dopust)	12,78 %	87,21 %
c)	Povrnitev stroškov ali plačil	64,97 %	35,01 %
d)	Gradivo, potrebno za aktivnosti	68,31 %	31,69 %
e)	Denarno nadomestilo za aktivnosti izven delovnega časa	9,94 %	90,05 %
f)	Materialne nagrade (npr. učni material, kupone za knjige, programsko opremo)	15,08 %	84,90 %
g)	Nedenarne karierne koristi (npr. izpolnjevanje pogojev strokovnega razvoja, izboljšanje možnosti za napredovanje)	40,88 %	59,11 %
h)	Povišanje plače	2,57 %	97,42 %

25. Če pomislite na vse svoje dejavnosti strokovnega usposabljanja v zadnjih 12 mesecih, ali so katere od njih pozitivno vplivale na vašo prakso poučevanja?

87,17 %	Da
12,81 %	Ne

26. Pomislite na tisto dejavnost vašega strokovnega usposabljanja, ki je imela največji pozitiven vpliv na vaše poučevanje v zadnjih 12 mesecih. Ali je imela katere od naslednjih značilnosti?

		Da	Ne
a)	Gradila je na mojem prejšnjem znanju.	94,50 %	5,49 %
b)	Prilagojena je bila mojim osebnim razvojnim potrebam.	68,96 %	31,03 %
c)	Imela je koherentno strukturo.	58,27 %	41,71 %
d)	Prednostno se je usmerila na vsebino, ki je potrebna za poučevanje mojih predmetov.	65,20 %	34,78 %
e)	Zagotovila je priložnosti za aktivno učenje.	81,57 %	18,41 %
f)	Zagotovila je priložnosti za sodelovalno učenje.	77,42 %	22,56 %
g)	Zagotovila je priložnosti za preizkušanje in uporabo novih idej in znanja pri pouku v razredih, v katerih poučujem.	89,92 %	10,07 %
h)	Zagotovila je nadaljnje aktivnosti..	76,84 %	23,15 %
i)	Potekala je na moji šoli.	41,46 %	58,52 %
j)	Vključevala je večino kolegov z moje šole.	37,72 %	62,27 %
k)	Trajala je daljše časovno obdobje (npr. več tednov ali dlje).	23,87 %	76,11 %
l)	Osredotočena je bila na inovacije v mojem poučevanju.	58,35 %	41,63 %

27. Prosimo, da označite, v kolikšni meri trenutno potrebujete strokovno usposabljanje za vsako od spodaj navedenih področij.

		Trenutno ne potrebujem	Malo potrebujem	Srednje potrebujem	Zelo potrebujem
a)	Poznavanje in razumevanje mojega predmetnega področja	43,47 %	33,48 %	18,86 %	4,16 %
b)	Pedagoške kompetence v poučevanju mojega predmeta ali predmetov	34,31 %	38,16 %	23,16 %	4,32 %
c)	Poznavanje kurikula	47,76 %	35,03 %	14,69 %	2,51 %
d)	Načini ocenjevanja učenk in učencev	28,94 %	37,75 %	26,08 %	7,20 %
e)	Spretnosti uporabe IKT (informacijska in komunikacijska tehnologija) za poučevanje	21,47 %	34,42 %	35,59 %	8,49 %
f)	Vedenje učenk in učencev in vodenje razreda	16,95 %	32,01 %	35,18 %	15,83 %
g)	Upravljanje šole in administracija	53,33 %	29,78 %	13,24 %	3,62 %
h)	Pristopi k individualiziranemu učenju	20,37 %	39,01 %	32,02 %	8,57 %
i)	Poučevanje učenk in učencev s posebnimi potrebami	8,93 %	28,12 %	39,69 %	23,23 %
j)	Poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju	36,39 %	25,95 %	23,32 %	14,31 %
k)	Poučevanje medpredmetnih spretnosti (npr. ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, reševanja problemov)	17,64 %	35,36 %	36,33 %	10,63 %
l)	Analiza in uporaba preverjanja in ocenjevanja znanja učenk in učencev	26,97 %	39,68 %	26,40 %	6,93 %
m)	Sodelovanje s starši ali skrbniki	27,06 %	37,34 %	26,87 %	8,69 %
n)	Komunikacija z ljudmi iz drugih kultur ali držav	38,38 %	31,93 %	21,87 %	7,77 %

28. Koliko se ali se ne strinjate, da vas spodnje ovira pri sodelovanju v programih strokovnega usposabljanja?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Ne izpolnjujem pogojev (npr. nisem usposobljen/-a, nimam izkušenj, delovne dobe).	72,67 %	23,18 %	3,13 %	0,99 %
b)	Ponujeni programi strokovnega usposabljanja so predragi.	16,33 %	36,45 %	39,22 %	7,97 %
c)	Manjka podpora delodajalca.	37,64 %	43,07 %	15,25 %	4,01 %
d)	Strokovno usposabljanje se prekriva z mojim delovnikom.	13,64 %	28,14 %	45,94 %	12,25 %
e)	Nimam časa zaradi družinskih obveznosti.	29,05 %	38,32 %	26,88 %	5,72 %
f)	Primernih strokovnih usposabljanj ni na voljo.	19,60 %	47,04 %	28,45 %	4,89 %
g)	Za sodelovanje v strokovnem usposabljanju ni nobenih nadomestil ali nagrad.	16,81 %	35,17 %	36,02 %	11,96 %

Povratne informacije

29. - 30. Objavljivo v drugem delu poročila

Poučevanje na splošno

32. Če pomislite na učiteljice in učitelje na tej šoli, koliko se ali se ne strinjate z naslednjimi trditvami?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Večina učiteljic in učiteljev na tej šoli se trudi pri razvoju novih pristopov poučevanja in učenja.	1,43 %	13,35 %	62,02 %	23,18 %
b)	Večina učiteljic in učiteljev na tej šoli je odprta za spremembe.	1,73 %	18,44 %	63,05 %	16,75 %
c)	Večina učiteljic in učiteljev na tej šoli išče nove načine za reševanje problemov.	1,75 %	17,60 %	62,84 %	17,78 %
d)	Večina učiteljic in učiteljev na tej šoli si med seboj nudi praktično podporo pri uvedbi novih idej.	1,35 %	17,45 %	60,57 %	20,60 %

33. Objavljivo v drugem delu poročila

34. V kolikšni meri lahko pri vašem poučevanju storite naslednje?

		Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
a)	Prepričam učenke in učence, da zmorejo biti uspešni pri šolskem delu.	0,15 %	23,77 %	50,97 %	25,08 %
b)	Pomagam učenkam in učencem ceniti učenje.	0,37 %	28,55 %	43,51 %	27,55 %
c)	Sestavim dobra vprašanja za učenke in učence.	0,98 %	11,89 %	59,95 %	27,14 %
d)	Nadziram moteče obnašanje v razredu.	0,44 %	15,02 %	49,64 %	34,88 %
e)	Motiviram učenke in učence, ki kažejo manjše zanimanje za šolsko delo.	0,41 %	36,13 %	42,09 %	21,34 %
f)	Jasno izrazim moja pričakovanja o vedenju učenk in učencev.	0,15 %	5,33 %	39,91 %	54,57 %
g)	Pomagam učenkam in učencem kritično razmišljati.	0,06 %	13,06 %	54,91 %	31,95 %
h)	Dosežem, da se učenke in učenci držijo razrednih pravil.	0,14 %	15,20 %	55,09 %	29,55 %
i)	Pomirim motečega ali glasnega učenca ali učenko.	0,30 %	16,93 %	51,21 %	31,54 %
j)	Uporabim različne načine preverjanja in ocenjevanja.	0,62 %	12,92 %	51,51 %	34,92 %
k)	Uporabim alternativno razlago, na primer, če so učenke in učenci zmedeni.	0,64 %	10,40 %	48,10 %	40,84 %
l)	Menjavam strategije poučevanja v razredu.	0,33 %	20,42 %	51,24 %	27,99 %
m)	Podprem učenje učenk in učencev z uporabo digitalne tehnologije (npr. računalnikov, tablic, digitalne table).	4,55 %	40,33 %	34,79 %	20,32 %

Poučevanje v vašem določenem razredu

Naslednja vprašanja sprašujejo o določenem razredu, ki ga uči učitelj. Odgovori so za tisti razred tretjega triletja, ki so ga prvega učili po 11. uri dopoldne zadnji torek ali prvi, ki so ga učili dan po zadnjem torku, imenovan je "vaš določeni razred".

35. Radi bi razumeli, kako je sestavljen vaš določeni razred. Prosimo, grobo ocenite delež učenk in učencev, ki imajo naslednje značilnosti.

"Socioekonomsko deprivilegirani domovi" se nanaša na domove, kjer čutijo pomanjkanje osnovnih življenjskih dobrin, kot so ustrezne stanovanjske razmere, prehrana ali zdravstvena oskrba.

"Begunec" je oseba, ki je, ne glede na pravni status, zbežala v drugo državo, pred vojno, političnim nasiljem, verskim preganjanjem ali naravno nesrečo.

"Migrantski" učenec je tisti, ki je bil rojen v drugi državi. "Učenec z migrantskim ozadjem" ima starše, ki so bili rojeni v drugi državi.

Vprašanje vas sprašuje po vašem osebnem dojemanju ozadja učenk in učencev. Vaš odgovor lahko temelji na približni oceni.

Učenke in učenci lahko spadajo v več kategorij.

		Nič	1 % do 10 %	11 % do 30 %	31 % do 60 %	Več kot 60 %
a)	Učenke in učenci, katerih materni jezik se razlikuje od učnega jezika ali slovenskega narečja	38,83 %	45,25 %	12,08 %	2,82 %	0,96 %
b)	Učenke in učenci, ki se težje učijo	1,89 %	41,99 %	47,21 %	7,23 %	1,64 %
c)	Učenke in učenci s posebnimi potrebami	12,32 %	57,13 %	26,90 %	2,37 %	1,22 %
d)	Učenke in učenci z vedenjskimi problemi	14,41 %	54,26 %	25,63 %	4,80 %	0,85 %
e)	Učenke in učenci iz socioekonomsko deprivilegiranih domov	30,90 %	50,43 %	15,50 %	2,66 %	0,46 %
f)	Nadarjene učenke in učenci	4,67 %	49,04 %	36,95 %	8,57 %	0,72 %
g)	Učenke in učenci, ki so migranti ali imajo migrantsko ozadje	63,24 %	30,53 %	4,95 %	0,83 %	0,42 %
h)	Učenke in učenci, ki so begunci	93,19 %	5,82 %	0,33 %	0,42 %	0,21 %

36. Ali je poučevanje v vašem določenem razredu usmerjeno samo ali večinoma k učenkam in učencem s posebnimi potrebami?

5,83 %	Da
94,16 %	Ne

37. V katero predmetno skupino spada poučevanje v vašem določenem razredu?

18,14 %	Branje, pisanje in literatura Vključuje branje in pisanje (tudi književnost) v materinščini, jeziku poučevanja, ali jeziku države (regije) kot drugem jeziku (manjšine); jezikoslovje, javni govor, literaturo
14,04 %	Matematika Vključuje matematiko, matematiko s statistiko, geometrijo, algebro itd.
13,40 %	Naravoslovne vede Vključuje naravoslovje, fiziko, kemijo, biologijo, biologijo človeka, varovanje okolja, kmetijstvo, gozdarstvo, vrtnarstvo
10,15 %	Družboslovne vede Vključuje družboslovne vede, politologijo, kulturologijo, ekonomijo, okoljske študije, geografijo, zgodovino, humanistične vede, pravo, študije o lastni državi, sociologijo, domovinsko in državljansko vzgojo ter etiko, filozofijo
13,87 %	Moderni tuji jeziki Vključuje jezike, ki se razlikujejo od jezika poučevanja
0,03 %	Stara grščina in/ali latinščina
2,98 %	Tehnologija Vključuje spoznavanje tehnologije, informacijske tehnologije, računalništvo, gradbeništvo in nadzor, elektroniko, grafično oblikovanje, strojepisje, oblikovanje besedil, tehnološke delavnice
9,09 %	Umetnost Vključuje umetnost, glasbo, vizualno umetnost, praktično umetnost, igralstvo, interpretacijo glasbe, fotografijo, risanje, kreativno rokodelstvo, kreativno oblikovanje
12,01 %	Športna vzgoja Vključuje športno vzgojo, gimnastiko, ples, zdravje
1,38 %	Verstvo in/ali etika Vključuje verstva, zgodovino verstev, kulturo verstev, etiko
3,87 %	Praktične in poklicne sposobnosti Vključuje poklicne spretnosti (priprava na določen poklic), tehniko, gospodinjstvo, računovodstvo, podjetništvo, karierno izobraževanje, oblačila in tekstil, vožnjo, računovodstvo v gospodinjstvu, tajniška znanja, turizem in gostinstvo, obrt
0,91 %	Drugo

38. Koliko učencev in učenk je v vašem določenem razredu?

19,13	učencev in učenk

39. Kolikšen odstotek časa pouka v razredu v vašem določenem razredu namenite naslednjim aktivnostim?

a)	8,03	%	Administrativne naloge (npr.: preverjanje prisotnosti, deljenje šolskih obvestil)
b)	11,53	%	Ohranjanje reda v razredu (vzdrževanje discipline)
c)	80,44	%	Dejansko poučevanje in učenje
	100	%	Skupaj

40. Koliko se ali se ne strinjate, da odločate o naslednjih področjih načrtovanja in poučevanja v vašem določenem razredu?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Določanje vsebine šolskih ur	4,81 %	15,39 %	45,70 %	34,07 %
b)	Izbira učnih metod	0,16 %	1,50 %	40,42 %	57,87 %
c)	Preverjanje in ocenjevanje, koliko se učenke in učenci naučijo	0,47 %	2,90 %	48,23 %	48,38 %
d)	Discipliniranje učenk in učencev	0,66 %	8,26 %	52,71 %	38,36 %
e)	Določanje količine domače naloge	2,26 %	3,35 %	43,01 %	51,37 %

41. Koliko se strinjate ali ne strinjate z naslednjimi trditvami o vašem določenem razredu?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Ko se učna ura začne, moram kar precej časa počakati, da se učenke in učenci umirijo.	21,74 %	49,72 %	23,49 %	5,02 %
b)	Učenke in učenci v razredu poskrbijo za prijetno vzdušje za učenje.	2,69 %	25,05 %	62,30 %	9,93 %
c)	Precej časa izgubim zaradi učenk in učencev, ki motijo uro.	18,78 %	50,71 %	25,08 %	5,40 %
d)	V učilnici je preveč motečega hrupa.	24,79 %	49,03 %	21,97 %	4,20 %

42. Kako pogosto pri poučevanju v vašem določenem razredu storite sledeče?

		Nikoli ali skoraj nikoli	Občasno	Pogosto	Vedno
a)	Predstavim povzetek nedavno naučenih vsebin.	0,38 %	20,45 %	57,10 %	22,04 %
b)	Na začetku učne ure postavim učne cilje.	1,79 %	24,56 %	50,36 %	23,27 %
c)	Razložim, kaj pričakujem, da se bodo učenke in učenci naučili.	0,22 %	10,32 %	51,60 %	37,82 %
d)	Razložim, kako so nove teme povezane s starimi.	0,32 %	15,43 %	54,92 %	29,30 %
e)	Predstavim naloge, za katere ni očitnih rešitev.	21,20 %	49,34 %	23,33 %	6,13 %
f)	Dam naloge, ki zahtevajo, da učenke in učenci kritično razmišljajo.	1,50 %	40,84 %	50,78 %	6,86 %
g)	Učenke in učence razporedim v majhne skupine, da pridejo do skupne rešitve problema ali nalog.	8,01 %	63,59 %	26,38 %	1,99 %
h)	Učenkam in učencem naročim, naj sami izberejo postopke za reševanje kompleksnih nalog.	12,64 %	59,05 %	25,68 %	2,60 %
i)	Učenkam in učencem rečem, naj se držijo razrednih pravil.	4,94 %	32,32 %	39,10 %	23,61 %
j)	Učenkam in učencem rečem, naj me poslušajo, kar jim povem.	5,97 %	31,87 %	37,86 %	24,25 %
k)	Umirim učenke in učence, ki so moteči.	4,64 %	29,56 %	31,71 %	34,05 %
l)	Ko se ura začne, učenkam in učencem rečem, naj se hitro umirijo.	17,35 %	36,48 %	29,22 %	16,91 %
m)	Predstavim problem iz vsakdanjega življenja ali dela, da pokažem, zakaj je novo znanje uporabno.	0,47 %	19,45 %	60,25 %	19,80 %
n)	Učenkam in učencem dam za vadit podobne naloge, dokler nisem prepričan/-a, da je vsak učenec oz. učenka razumela snov.	2,89 %	28,25 %	56,98 %	11,88 %
o)	Učenkam in učencem dam projektne naloge, ki zahtevajo vsaj en teden za dokončanje.	30,32 %	58,07 %	9,65 %	1,93 %
p)	Učenke in učence vzpodbudim k uporabi IKT (informacijske in komunikacijske tehnologije) za projekte ali delo v razredu.	10,59 %	52,85 %	30,75 %	5,79 %

43. Kako pogosto uporabite naslednje metode za preverjanje in ocenjevanje znanja v vašem določenem razredu?

		Nikoli ali skoraj nikoli	Občasno	Pogosto	Vedno
a)	Uporabim svoje lastne preizkuse znanja.	4,44 %	7,73 %	32,26 %	55,53 %
b)	Poleg ocene sestavim pisno povratno informacijo o učenčevem delu.	36,49 %	38,43 %	18,37 %	6,70 %
c)	Učenke in učence vzpodbudim, da sami ocenijo svoj napredek.	5,87 %	44,68 %	40,47 %	8,96 %
d)	Učenke in učence opazujem med delom in jim dam takojšnje povratne informacije.	0,56 %	13,50 %	55,10 %	30,82 %

Poučevanje v raznolikih okoljih

"Različnost" se nanaša na prepoznavanje in cenjenje razlik v ozadjih učencev in učenk ter zaposlenih. Ko mislimo na "kulturno različnost" se ta najbolj nanaša na kulturna in etnična ozadja.

45. Do kakšne mere lahko pri poučevanju v kulturno raznolikem razredu storite naslednje?

		Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
a)	Soočim se z izzivi večkulturnega razreda.	1,27 %	41,12 %	45,49 %	12,07 %
b)	Poučevanje prilagodim kulturni različnosti učenk in učencev.	5,32 %	59,13 %	28,01 %	7,49 %
c)	Zagotovim, da učenke in učenci z in brez migrantskega ozadja delajo skupaj.	6,42 %	27,59 %	41,83 %	24,14 %
d)	Dvigam zavest o kulturnih razlikah med učenkami in učenci.	2,26 %	26,09 %	44,86 %	26,75 %
e)	Zmanjšam etnične stereotipe med učenkami in učenci.	0,74 %	20,99 %	46,07 %	32,17 %

46. Ali so na tej šoli učenke in učenci z več kot enim kulturnim ali etničnim ozadjem?

68,73 %	Da
31,25 %	Ne

47. Ali se na tej šoli izvajajo naslednje dejavnosti v povezavi z različnostjo?

		Da	Ne
a)	Dejavnosti ali podpora organizacijam, ki spodbujajo učenke in učence, da izrazijo različne etnične in kulturne identitete (npr. umetniške skupine)	42,60 %	57,37 %
b)	Organiziranje večkulturnih dogodkov (npr. dan različnih kultur)	39,01 %	60,97 %
c)	Učenke in učence učimo, kako naj ravnajo ob etnični in kulturni diskriminaciji.	86,83 %	13,16 %
d)	Odločamo se za prakse poučevanja in učenja, ki medpredmetno vključujejo globalne teme v celoten kurikulum.	65,86 %	34,12 %

Vzdušje v šoli in poklicno zadovoljstvo

48. Objavljivo v drugem delu poročila

49. Kako močno se ali se ne strinjate s sledečimi trditvami o tem, kar se dogaja na tej šoli?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Učitelji ter učenke in učenci se običajno dobro razumejo med seboj.	0,12 %	3,45 %	79,04 %	17,35 %
b)	Večina učiteljev verjame, da je dobro počutje učenk in učencev pomembno.	0,07 %	3,43 %	64,19 %	32,29 %
c)	Večino učiteljev zanima, kaj si želijo povedati učenke in učenci.	0,40 %	10,81 %	72,00 %	16,76 %
d)	Če učenka ali učenec potrebuje dodatno pomoč, mu jo šola zagotovi.	0,11 %	1,18 %	49,78 %	48,90 %
e)	Učitelji se lahko zanesejo drug na drugega.	1,46 %	12,62 %	66,74 %	19,15 %

50. - 52. Objavljivo v drugem delu poročila

53. Zanima nas, kaj na splošno menite o svoji zaposlitvi. Koliko se strinjate ali se ne strinjate s spodaj navedenimi trditvami?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Prednosti biti učitelj ali učiteljica jasno prevladajo nad slabostmi.	2,32 %	17,06 %	63,09 %	17,51 %
b)	Če bi se lahko ponovno odločil/-a, bi spet izbral/-a delo učitelja ali učiteljice.	4,36 %	17,75 %	49,99 %	27,88 %
c)	Če bi bilo mogoče, bi rad/-a zamenjal/-a šolo.	39,24 %	42,46 %	14,14 %	4,13 %
d)	Obžalujem odločitev, da sem postal/-a učitelj ali učiteljica.	56,38 %	36,91 %	4,98 %	1,71 %
e)	Uživam v delu na tej šoli.	1,33 %	11,47 %	62,95 %	24,24 %
f)	Sprašujem se, ali ne bi bilo bolje, če bi se izbral/-a drug poklic.	36,78 %	36,04 %	23,10 %	4,04 %
g)	To šolo bi priporočil/-a kot dobro delovno mesto.	2,65 %	14,05 %	62,84 %	20,43 %
h)	Mislim, da družba ceni učiteljski poklic.	51,80 %	42,61 %	5,11 %	0,46 %
i)	Zadovoljen/-na sem s svojimi dosežki na tej šoli.	0,06 %	4,57 %	73,89 %	21,46 %
j)	Gledano v celoti, zadovoljen/-na sem s svojo službo.	0,81 %	9,35 %	69,51 %	20,29 %

54. Koliko se strinjate ali ne strinjate s sledečimi trditvami?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Zadovoljen/-a sem s plačo, ki jo prejemam za svoje delo.	17,48 %	50,68 %	30,63 %	1,18 %
b)	Ne glede na plačo sem zadovoljen/-na s pogoji v moji pogodbi o zaposlitvi (npr. prednosti, delovni urnik).	3,80 %	19,68 %	69,04 %	7,45 %
c)	Oblikovalci politike v tej državi cenijo učiteljska stališča.	53,07 %	43,99 %	2,52 %	0,39 %
d)	Učiteljice in učitelji lahko vplivajo na izobraževalno politiko v tej državi.	37,50 %	47,87 %	12,21 %	2,37 %
e)	V tej državi javni mediji cenijo učiteljice in učitelje.	45,97 %	47,55 %	6,08 %	0,36 %

55. Pomislite na izobraževanje v tretjem triletju osnovne šole v celoti. Če bi se finančna sredstva povečala za 5 %, kako bi ocenili pomembnost njihove porabe za naslednje stroške?

		Manj pomembno	Dokaj pomembno	Zelo pomembno
a)	Investicije v IKT	19,77 %	59,77 %	20,45 %
b)	Investicije v učna gradiva (npr. učbeniki)	22,93 %	57,43 %	19,63 %
c)	Podpora učenkam in učencem s socialno šibkim ali migrantskim ozadjem	13,99 %	61,99 %	24,01 %
d)	Zmanjšanje velikosti razredov tako, da bi zaposlili več oseb	12,99 %	37,41 %	49,59 %
e)	Izboljšanje šolskih zgradb in opreme	14,58 %	53,89 %	31,50 %
f)	Podpora učenkam in učencem s posebnimi potrebami	15,02 %	60,83 %	24,14 %
g)	Zagotavljanje visoko kvalitetnega strokovnega usposabljanja za učitelje in učiteljice	3,43 %	40,94 %	55,62 %
h)	Izboljšanje plač učiteljev in učiteljic	6,19 %	44,21 %	49,58 %
i)	Zmanjšanje administrativnega bremena učiteljev in učiteljic z zaposlovanjem več podpornega osebja	12,43 %	35,93 %	51,63 %

Mobilnost učiteljev

56. Ali ste bili v svoji učiteljski karieri ali med svojim izobraževanjem za učitelja kdaj s strokovnim namenom v tujini?

		Da	Ne
a)	Kot študent ali študentka, v okviru učiteljskega izobraževanja	16,04 %	83,94 %
b)	Kot učitelj ali učiteljica, v okviru programa EU (npr. programa Erasmus+/Comenius)	19,02 %	80,97 %
c)	Kot učitelj ali učiteljica, v okviru občinskega ali državnega programa	10,56 %	89,43 %
d)	Kot učitelj ali učiteljica, v organizaciji moje šole ali šolskega okoliša	25,04 %	74,95 %
e)	Kot učitelj ali učiteljica, na lastno pobudo	25,87 %	74,12 %

57. Ali so bile naslednje aktivnosti strokovni cilji vašega obiska v tujini?

		Da	Ne
a)	Študij, kot del mojega izobraževanja za delo učitelja ali učiteljice	31,61 %	68,36 %
b)	Učenje jezika	38,30 %	61,68 %
c)	Učenje drugih predmetnih področij	24,73 %	75,23 %
d)	Spremljanje učenk in učencev	54,93 %	45,05 %
e)	Vzpostavljanje sodelovanja s tujimi šolami	55,19 %	44,78 %
f)	Poučevanje	22,24 %	77,74 %
g)	Drugo	44,26 %	55,73 %

58. Koliko časa ste skupno preživeli v tujini za strokovne namene?

86,49 %	Manj kot tri mesece	10,60 %	Od tri do dvanajst mesecev	2,85 %	Več kot eno leto

Priloga D: Relativne frekvence odgovorov učiteljev srednjih šol na vprašalnik

Vprašanja o učiteljih

1.

Ali ste ženska ali moški?	
70,00 %	Ženska
29,97 %	Moški

2.

Koliko ste stari?	
47,70	let

3.

Katera je najvišja stopnja formalne izobrazbe, ki ste jo pridobili?	
0,00 %	Manj kot srednješolska izobrazba
2,39 %	Srednješolska izobrazba
4,84 %	Višja strokovna izobrazba (tudi prejšnja višješolska in akademije)
9,95 %	Visokošolska izobrazba po študijskih programih prve stopnje
80,85 %	Visokošolska izobrazba po študijskih programih druge stopnje (tudi prejšnja univerzitetna izobrazba) ali magisterij znanosti
1,94 %	Doktorat

4.

Kako ste pridobili svojo prvo pedagoško kvalifikacijo?	
"Redno vzporedno pedagoško izobraževanje" bodočim učiteljem zagotovi izobrazbo iz določenega šolskega predmeta, pedagogike in drugih pedagoških predmetov hkrati, s študijem v prvem obdobju po srednji šoli. *"Redno zaporedno pedagoško izobraževanje" zahteva, da bodoči učitelji opravijo dva koraka izobraževanja za učitelje: najprej pridobijo univerzitetno izobrazbo za poučevanje določenega predmeta, na drugi stopnji pa pedagoško izobrazbo in prakso.*	
52,51 %	Redno vzporedno pedagoško izobraževanje
25,65 %	Redno zaporedno pedagoško izobraževanje
11,72 %	Hitro ali specialistično pedagoško izobraževanje
1,19 %	Izobraževanje za drug pedagoški poklic
2,67 %	Izobraževanje samo v določenem predmetu
2,45 %	Nimam formalne kvalifikacije v zvezi s predmetom, ki ga poučujem ali druge pedagoške izobrazbe
3,75 %	Drugo

Opomba: Za vprašanja, ki so spraševala po številskem podatku, so prikazana povprečja.

5. Kdaj ste zaključili formalno izobraževanje, ki vas kvalificira za poučevanje?

1997,36	

6. Ali so bili naslednji elementi vključeni v vaše formalno izobraževanje in koliko se pri poučevanju počutite pripravljene iz vsakega od njih?

		Vključeno v formalno izobraževanje		Pripravljeni?			
		Da	Ne	Sploh ne	Nekoliko	Dobro	Zelo dobro
a)	Vsebina vseh ali nekaterih predmetov, ki jih poučujem	88,39 %	11,59 %	1,09 %	7,16 %	40,37 %	51,36 %
b)	Pedagogika vseh ali nekaterih predmetov, ki jih poučujem	76,13 %	23,84 %	3,14 %	16,53 %	56,07 %	24,22 %
c)	Splošna pedagogika	86,63 %	13,34 %	3,00 %	19,10 %	58,49 %	19,38 %
d)	Praksa v razredu pri vseh ali nekaterih predmetih, ki jih poučujem	70,29 %	29,69 %	5,35 %	15,82 %	42,82 %	35,96 %
e)	Poučevanje razredov z dijakinjami in dijaki z različnimi sposobnostmi	35,92 %	64,06 %	16,80 %	28,07 %	45,03 %	10,07 %
f)	Poučevanje v večkulturnem in večjezičnem okolju	11,58 %	88,39 %	33,91 %	36,10 %	23,35 %	6,58 %
g)	Poučevanje medpredmetnih spretnosti (npr. ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, reševanja problemov)	41,58 %	58,41 %	13,08 %	24,76 %	45,69 %	16,44 %
h)	Uporaba IKT (informacijske in komunikacijske tehnologije) pri poučevanju	43,64 %	56,36 %	13,39 %	20,92 %	45,04 %	20,64 %
i)	Vedenje dijakinj in dijakov in vodenje razreda	35,56 %	64,43 %	13,72 %	19,55 %	49,84 %	16,85 %
j)	Spremljanje razvoja in učenja dijakinj in dijakov	37,61 %	62,37 %	12,99 %	23,30 %	49,72 %	13,97 %

7. Kako pomembno vam je bilo naslednje, da ste postali učitelj ali učiteljica?

		Sploh ni bilo pomembno	Manj pomembno	Dokaj pomembno	Zelo pomembno
a)	Poučevanje je ponujalo stabilno poklicno pot.	15,51 %	30,47 %	40,11 %	13,87 %
b)	Poučevanje je zagotavljalo zanesljiv dohodek.	14,74 %	31,19 %	39,35 %	14,68 %
c)	Poučevanje je predstavljalo zanesljiv poklic.	13,30 %	32,11 %	40,36 %	14,19 %
d)	Časovna razporeditev dela (npr. šolski urnik, počitnice, določen delovni čas) se dobro ujema z odgovornostmi v mojem zasebnem življenju.	17,74 %	33,25 %	33,42 %	15,57 %
e)	Poučevanje mi je omogočalo vplivati na razvoj otrok in mladostnikov.	3,06 %	10,59 %	49,08 %	37,22 %
f)	Poučevanje mi je omogočalo pomagati socialno ogroženim.	10,81 %	36,09 %	39,93 %	13,15 %
g)	Poučevanje mi je zagotavljalo prispevati k družbi.	3,36 %	12,43 %	45,99 %	38,19 %

8. Je bilo poučevanje vaš prvi izbran poklic?

"Poklic" pomeni imeti službo, za katero verjamete, da je vaša življenjska zaposlitev.

60,22 %	Da
39,76 %	Ne

Trenutno delo

9. Objavljivo v drugem delu poročila

10. Kakšen je obseg vaše trenutne zaposlitve?

		Polni delovni čas (več kot 90 % polnega delovnega časa)	Krajši delovni čas (70–90 % polnega delovnega časa)	Krajši delovni čas (50–70 % polnega delovnega časa)	Krajši delovni čas (manj kot 50 % polnega delovnega časa)
a)	Moja zaposlitev na tej šoli	89,20 %	3,62 %	4,90 %	2,24 %
b)	Vse moje učiteljske zaposlitve skupaj	88,15 %	5,04 %	4,03 %	2,72 %

11. Koliko let delovnih izkušenj imate, ne glede na to, ali ste delali s polnim ali s krajšim delovnim časom?

Ne vključuje daljših obdobij dopusta, kot je starševski dopust.

a)	17,64	let delovnih izkušenj kot učitelj ali učiteljica na tej šoli
b)	20,00	let delovnih izkušenj kot učitelj ali učiteljica skupaj
c)	1,08	let delovnih izkušenj na drugih položajih v izobraževanju (npr. univerzitetni profesor ali profesorica, pedagog ali pedagoginja)
d)	2,98	let delovnih izkušenj na drugih nepedagoških delovnih mestih

12. - 15. Objavljivo v drugem delu poročila

16. Koliko 60-minutnih ur ste v zadnjem polnem koledarskem tednu porabili za vse zadolžitve, povezane z vašim delom na tej šoli?

Vključite čas, porabljen za poučevanje, načrtovanje učne ure, ocenjevanje, sodelovanje z drugimi učitelji, udeležbo na sestankih za zaposlene, strokovni razvoj in druge delovne naloge. Vključite tudi zadolžitve ob večerih, koncih tedna ali drugih izvenšolskih urah.

"Poln" koledarski teden je teden, ki ni bil skrajšan zaradi prostih dni, praznikov, bolniških dopustov itd.

Šolske ure pretvorite v običajne 60-minutne ure: število šolskih ur pomnožite z 0,75, da dobite število običajnih 60-minutnih ur. Zaokrožite na najbližjo celo uro.

38,80	Skupno število 60-minutnih ur

17. Koliko 60-minutnih ur od skupnega časa ste poučevali na tej šoli v zadnjem polnem koledarskem tednu?

19,27	60-minutnih ur poučevanja

18. Koliko 60-minutnih ur ste v zadnjem polnem koledarskem tednu porabili za naslednje zadolžitve, ki so del vašega dela, na tej šoli?

Vključite zadolžitve, ki ste jih opravili ob večerih, koncih tedna ali drugih izvenšolskih urah. Ne štejte časa za poučevanje, po katerem sprašuje prejšnje vprašanje.

a)	8,16	ur	za individualno načrtovanje ali pripravo učnih ur, bodisi v šoli ali izven šole
b)	2,46	ur	za timsko delo in pogovor z drugimi učiteljicami in učitelji na šoli
c)	5,29	ur	za ocenjevanje in popravljanje nalog dijakinj in dijakov
d)	2,74	ur	za svetovanje dijakinjam in dijakom (vključno z nadzorom, mentorstvom, virtualnim svetovanjem, karierno orientacijo in priporočili o vedenju dijakinj in dijakov)
e)	0,98	ur	za sodelovanje pri vodenju šole
f)	3,13	ur	za splošna administrativna dela (vključno s komunikacijo, papirologijo in drugimi pisarniškimi nalogami)
g)	2,74	ur	za aktivnosti strokovnega razvoja
h)	1,94	ur	za komunikacijo in sodelovanje s starši ali skrbniki
i)	2,55	ur	za sodelovanje v izvenšolskih dejavnostih (npr. športnih in kulturnih dejavnostih po šoli)
j)	2,77	ur	za druge delovne naloge

Strokovna usposabljanja

V tem poglavju so "strokovna usposabljanja" določena kot dejavnosti, ki imajo za cilj razvoj učiteljevih poklicnih spretnosti, znanja, strokovne razgledanosti in drugih značilnosti. Upoštevana so strokovna usposabljanja po formalnem izobraževanju.

19. Ali ste sodelovali v kakšnih dejavnostih uvajanja?

"Dejavnosti uvajanja" so dejavnosti za podporo novim učiteljem in učiteljicam ob vstopu v učiteljski poklic ter izkušenim učiteljem in učiteljicam, ki so novi na šoli. Organizirane so v formalno strukturiran program ali neformalno izvedene kot posamezne dejavnosti. Označenih je lahko več možnosti.

		Da, med prvo zaposlitvijo	Da, na tej šoli	Ne
a)	Sodeloval/-a sem v formalnem programu uvajanja.	23,49 %	40,32 %	48,50 %
b)	Sodeloval/-a sem v neformalnih dejavnostih uvajanja.	20,02 %	46,80 %	44,39 %

20. Ali so bile naslednje aktivnosti vključene v vaše uvajanje, ko ste začeli delati na tej šoli?

		Da	Ne
a)	Predavanja/seminarji, ki ste se jih osebno udeležili	75,90 %	24,05 %
b)	Spletni tečaji/seminarji	30,19 %	69,79 %
c)	Spletne aktivnosti (npr. virtualne skupnosti)	24,74 %	75,22 %
d)	Načrtovana srečanja z ravnateljem in/ali z izkušenimi učitelji in učiteljicami	74,16 %	25,82 %
e)	Ravnateljev nadzor in/ali nadzor izkušenih učiteljev in učiteljic	79,88 %	20,08 %
f)	Mrežno povezovanje ali sodelovanje z drugimi novimi učiteljicami in učitelji	50,57 %	49,40 %
g)	Poučevanje v timu z izkušenimi učitelji in učiteljicami	48,37 %	51,58 %
h)	Oblikovanje portfolija/dnevnikov/zapiskov	40,37 %	59,60 %
i)	Zmanjšana obveznost poučevanja	12,00 %	87,97 %
j)	Splošno/administrativno uvajanje	43,89 %	56,07 %

21. Ali ste trenutno vključeni v mentorske dejavnosti kot del formalnih postopkov na tej šoli?

"Mentorstvo" je opredeljeno kot podporna struktura v šolah, kjer bolj izkušeni učitelji in učiteljice podpirajo manj izkušene učitelje in učiteljice. Lahko vključuje vse učitelje v šoli ali samo nove učitelje. Ne vključuje pa mentorstva študentom programov za bodoče učitelje, ki opravljajo študijsko prakso poučevanja na tej šoli.

		Da	Ne
a)	Trenutno imam dodeljenega mentorja/-ico, da me podpira.	2,93 %	97,05 %
b)	Trenutno sem kot mentor/-ica dodeljen/-a enemu ali več učiteljem ali učiteljicam.	5,79 %	94,18 %

22. Ste v zadnjih 12 mesecih sodelovali v kateri od naslednjih dejavnosti strokovnega usposabljanja?

		Da	Ne
a)	Predavanja/seminarji, ki sem se jih osebno udeležil/-a	90,72 %	9,25 %
b)	Spletni tečaji/seminarji	25,72 %	74,27 %
c)	Izobraževalne konference, kjer učitelji, ravnatelji in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o problematiki izobraževanja	52,52 %	47,45 %
d)	Formalni izobraževalni program (npr. za pridobitev izobrazbe)	10,49 %	89,48 %
e)	Hospitacije pri pouku na drugih šolah	6,84 %	93,15 %
f)	Obiski poslovnih organizacij, javnih organizacij in nevladnih organizacij	40,84 %	59,14 %
g)	Hospitacije s strani kolegov in kolegic in/ali samoopazovanje poučevanja in svetovanje kot del formalnega šolskega postopka	41,40 %	58,58 %
h)	Sodelovanje v učiteljski mreži, ki je zasnovana posebej za strokovni razvoj učiteljev	30,20 %	69,77 %
i)	Branje strokovne literature	90,51 %	9,45 %
j)	Drugo	47,63 %	52,36 %

23. So bile naštete teme vključene v dejavnosti vašega strokovnega usposabljanja v zadnjih 12 mesecih?

		Da	Ne
a)	Poznavanje in razumevanje mojega predmeta ali predmetov	71,52 %	28,45 %
b)	Pedagoške kompetence za poučevanje mojega predmeta ali predmetov	59,96 %	40,02 %
c)	Poznavanje kurikula	43,42 %	56,54 %
d)	Načini ocenjevanja dijakov in dijakinj	48,94 %	51,05 %
e)	Spretnosti uporabe IKT (informacijska in komunikacijska tehnologija) za poučevanje	56,33 %	43,65 %
f)	Vedenje dijakinj in dijakov v razredu in vodenje razreda	36,43 %	63,54 %
g)	Upravljanje šole in administracija	14,44 %	85,53 %
h)	Pristopi k individualiziranemu učenju	33,31 %	66,66 %
i)	Poučevanje dijakinj in dijakov s posebnimi potrebami	42,86 %	57,13 %
j)	Poučevanje v večkulturnih ali večjezičnih okoliščinah	15,21 %	84,77 %
k)	Poučevanje medpredmetnih spretnosti (npr.kritičnega mišljenja, reševanja problemov)	42,01 %	57,99 %
l)	Analiza in uporaba preverjanja in ocenjevanja znanja dijakinj in dijakov	38,20 %	61,79 %
m)	Sodelovanje s starši ali skrbniki	32,70 %	67,29 %
n)	Komuniciranje z ljudmi iz drugih kultur ali držav	21,37 %	78,61 %
o)	Drugo	29,98 %	70,01 %

24. Ali ste za strokovna usposabljanja, ki ste se jih udeležili v zadnjih 12 mesecih, prejeli kaj od naslednjega?

		Da	Ne
a)	Oprostitev poučevanja za udeležbo v aktivnostih v rednem delovnem času	43,14 %	56,84 %
b)	Nedenarno podporo za udeležbo v aktivnostih izven delovnega časa (npr. skrajšan delovni dan, dopust, študijski dopust)	13,09 %	86,90 %
c)	Povrnitev stroškov ali plačil	63,72 %	36,27 %
d)	Gradivo, potrebno za aktivnosti	62,29 %	37,69 %
e)	Denarno nadomestilo za aktivnosti izven delovnega časa	11,81 %	88,18 %
f)	Materialne nagrade (npr. učni material, kupone za knjige, programsko opremo)	9,32 %	90,66 %
g)	Nedenarne karierne koristi (npr. izpolnjevanje pogojev strokovnega razvoja, izboljšanje možnosti za napredovanje)	38,76 %	61,22 %
h)	Povišanje plače	1,68 %	98,31 %

25. Če pomislite na vse svoje dejavnosti strokovnega usposabljanja v zadnjih 12 mesecih, ali so katere od njih pozitivno vplivale na vašo prakso poučevanja?

81,39 %	Da
18,58 %	Ne

26. Pomislite na tisto dejavnost vašega strokovnega usposabljanja, ki je imela <u>največji pozitiven vpliv</u> na vaše poučevanje v zadnjih <u>12 mesecih</u>. Ali je imela katere od naslednjih značilnosti?

		Da	Ne
a)	Gradila je na mojem prejšnjem znanju.	93,08 %	6,89 %
b)	Prilagojena je bila mojim osebnim razvojnim potrebam.	60,07 %	39,91 %
c)	Imela je koherentno strukturo.	52,85 %	47,11 %
d)	Prednostno se je usmerila na vsebino, ki je potrebna za poučevanje mojih predmetov.	62,15 %	37,83 %
e)	Zagotovila je priložnosti za aktivno učenje.	75,98 %	24,01 %
f)	Zagotovila je priložnosti za sodelovalno učenje.	69,87 %	30,11 %
g)	Zagotovila je priložnosti za preizkušanje in uporabo novih idej in znanja pri pouku v razredih, v katerih poučujem.	84,62 %	15,36 %
h)	Zagotovila je nadaljnje aktivnosti..	73,88 %	26,10 %
i)	Potekala je na moji šoli.	36,20 %	63,77 %
j)	Vključevala je večino kolegov z moje šole.	30,70 %	69,28 %
k)	Trajala je daljše časovno obdobje (npr. več tednov ali dlje).	23,34 %	76,64 %
l)	Osredotočena je bila na inovacije v mojem poučevanju.	49,30 %	50,68 %

27. Prosimo, da označite, v kolikšni meri <u>trenutno potrebujete</u> strokovno usposabljanje za vsako od spodaj navedenih področij.

		Trenutno ne potrebujem	Malo potrebujem	Srednje potrebujem	Zelo potrebujem
a)	Poznavanje in razumevanje mojega predmetnega področja	35,44 %	33,59 %	24,21 %	6,72 %
b)	Pedagoške kompetence v poučevanju mojega predmeta ali predmetov	31,20 %	36,32 %	26,78 %	5,66 %
c)	Poznavanje kurikula	48,30 %	33,63 %	14,67 %	3,36 %
d)	Načini ocenjevanja dijakinj in dijakov	36,36 %	36,01 %	22,36 %	5,24 %
e)	Spretnosti uporabe IKT (informacijska in komunikacijska tehnologija) za poučevanje	20,74 %	33,30 %	34,44 %	11,49 %
f)	Vedenje dijakinj in dijakov in vodenje razreda	21,39 %	32,61 %	32,54 %	13,42 %
g)	Upravljanje šole in administracija	58,98 %	26,97 %	11,74 %	2,28 %
h)	Pristopi k individualiziranemu učenju	26,27 %	37,21 %	29,33 %	7,15 %
i)	Poučevanje dijakinj in dijakov s posebnimi potrebami	13,86 %	28,53 %	37,58 %	19,98 %
j)	Poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju	40,18 %	25,50 %	22,78 %	11,50 %
k)	Poučevanje medpredmetnih spretnosti (npr. ustvarjalnosti, kritičnega mišljenja, reševanja problemov)	19,42 %	39,17 %	30,66 %	10,70 %
l)	Analiza in uporaba preverjanja in ocenjevanja znanja dijakinj in dijakov	31,20 %	40,45 %	23,41 %	4,89 %
m)	Sodelovanje s starši ali skrbniki	34,13 %	38,67 %	21,27 %	5,89 %
n)	Komunikacija z ljudmi iz drugih kultur ali držav	37,87 %	32,47 %	21,71 %	7,92 %

28. Koliko se ali se ne strinjate, da vas spodnje ovira pri sodelovanju v programih strokovnega usposabljanja?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Ne izpolnjujem pogojev (npr. nisem usposobljen/-a, nimam izkušenj, delovne dobe).	79,25 %	17,10 %	2,89 %	0,73 %
b)	Ponujeni programi strokovnega usposabljanja so predragi.	24,69 %	35,72 %	33,94 %	5,60 %
c)	Manjka podpora delodajalca.	39,22 %	37,15 %	19,45 %	4,15 %
d)	Strokovno usposabljanje se prekriva z mojim delovnikom.	15,97 %	23,93 %	46,83 %	13,26 %
e)	Nimam časa zaradi družinskih obveznosti.	31,63 %	40,31 %	23,50 %	4,54 %
f)	Primernih strokovnih usposabljanj ni na voljo.	15,85 %	34,36 %	37,49 %	12,24 %
g)	Za sodelovanje v strokovnem usposabljanju ni nobenih nadomestil ali nagrad.	14,79 %	28,89 %	39,86 %	16,44 %

Povratne informacije

29. - 31. Objavljivo v drugem delu poročila

Poučevanje na splošno

32. Če pomislite na učiteljice in učitelje na tej šoli, koliko se ali se ne strinjate z naslednjimi trditvami?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Večina učiteljic in učiteljev na tej šoli se trudi pri razvoju novih pristopov poučevanja in učenja.	2,97 %	19,51 %	61,63 %	15,85 %
b)	Večina učiteljic in učiteljev na tej šoli je odprta za spremembe.	3,12 %	25,79 %	59,45 %	11,60 %
c)	Večina učiteljic in učiteljev na tej šoli išče nove načine za reševanje problemov.	2,15 %	26,78 %	59,53 %	11,49 %
d)	Večina učiteljic in učiteljev na tej šoli si med seboj nudi praktično podporo pri uvedbi novih idej.	2,56 %	22,69 %	60,53 %	14,19 %

33. Objavljivo v drugem delu poročila

34. V kolikšni meri lahko pri vašem poučevanju storite naslednje?

		Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
a)	Prepričam dijakinje in dijake, da zmorejo biti uspešni pri šolskem delu.	0,11 %	25,52 %	49,38 %	24,95 %
b)	Pomagam dijakinjam in dijakom ceniti učenje.	0,42 %	28,23 %	45,81 %	25,49 %
c)	Sestavim dobra vprašanja za dijakinje in dijake.	1,11 %	13,17 %	58,76 %	26,92 %
d)	Nadziram moteče obnašanje v razredu.	0,69 %	16,74 %	49,21 %	33,33 %
e)	Motiviram dijakinje in dijake, ki kažejo manjše zanimanje za šolsko delo.	0,59 %	36,55 %	44,71 %	18,11 %
f)	Jasno izrazim moja pričakovanja o vedenju dijakinj in dijakov.	0,02 %	6,22 %	43,94 %	49,79 %
g)	Pomagam dijakinjam in dijakom kritično razmišljati.	0,19 %	14,58 %	52,96 %	32,23 %
h)	Dosežem, da se dijakinje in dijaki držijo razrednih pravil.	0,13 %	14,69 %	58,22 %	26,94 %
i)	Pomirim motečega ali glasnega dijaka ali dijakinjo.	0,11 %	16,07 %	51,28 %	32,50 %
j)	Uporabim različne načine preverjanja in ocenjevanja.	0,84 %	16,27 %	52,88 %	29,97 %
k)	Uporabim alternativno razlago, na primer, če so dijakinje in dijaki zmedeni.	0,57 %	11,91 %	46,18 %	41,29 %
l)	Menjavam strategije poučevanja v razredu.	0,84 %	30,30 %	47,64 %	21,17 %
m)	Podprem učenje dijakinj in dijakov z uporabo digitalne tehnologije (npr. računalnikov, tablic, digitalne table).	5,04 %	36,91 %	33,95 %	24,09 %

Poučevanje v vašem določenem razredu

Naslednja vprašanja sprašujejo o določenem razredu, ki ga uči učitelj. *Odgovori so za tisti razred tretjega triletja, ki so ga prvega učili po 11. uri dopoldne zadnji torek ali prvi, ki so ga učili dan po zadnjem torku, imenovan je "vaš določeni razred".*

35. Radi bi razumeli, kako je sestavljen vaš določeni razred. Prosimo, grobo ocenite delež dijakinj in dijakov, ki imajo naslednje značilnosti.

"Socio-ekonomsko deprivilegirani domovi" se nanaša na domove, kjer čutijo pomanjkanje osnovnih življenjskih dobrin, kot so ustrezne stanovanjske razmere, prehrana ali zdravstvena oskrba.

"Begunec" je oseba, ki je, ne glede na pravni status, zbežala v drugo državo, pred vojno, političnim nasiljem, verskim preganjanjem ali naravno nesrečo.

"Migrantski" dijak je tisti, ki je bil rojen v drugi državi. "Dijak z migrantskim ozadjem" ima starše, ki so bili rojeni v drugi državi.

Vprašanje sprašuje po osebnem *dojemanju ozadja dijakinj in dijakov, ki lahko spadajo v več kategorij.*

		Nič	1 % do 10 %	11 % do 30 %	31 % do 60 %	Več kot 60 %
a)	Dijakinje in dijaki, katerih materni jezik se razlikuje od učnega jezika ali slovenskega narečja	35,51 %	45,48 %	12,32 %	4,96 %	1,68 %
b)	Dijakinje in dijaki, ki se težje učijo	7,17 %	49,78 %	32,87 %	7,55 %	2,58 %
c)	Dijakinje in dijaki s posebnimi potrebami	19,39 %	59,94 %	16,83 %	3,29 %	0,52 %
d)	Dijakinje in dijaki z vedenjskimi problemi	29,85 %	50,87 %	13,90 %	4,68 %	0,63 %
e)	Dijakinje in dijaki iz socioekonomsko deprivilegiranih domov	30,44 %	48,26 %	16,27 %	3,98 %	1,00 %
f)	Nadarjene dijakinje in dijaki	12,18 %	53,70 %	22,47 %	8,61 %	3,00 %
g)	Dijakinje in dijaki, ki so migranti ali imajo migrantsko ozadje	61,29 %	29,00 %	6,71 %	2,20 %	0,73 %
h)	Dijakinje in dijaki, ki so begunci	89,66 %	8,95 %	0,98 %	0,29 %	0,08 %

36. Ali je poučevanje v vašem določenem razredu usmerjeno samo ali večinoma k dijakinjam in dijakom s posebnimi potrebami?

4,33 %	Da
95,66 %	Ne

37. V katero predmetno skupino spada poučevanje v vašem določenem razredu?

11,22 %	Branje, pisanje in literatura - vključuje branje in pisanje (tudi književnost) v materinščini, jeziku poučevanja, ali jeziku države (regije) kot drugem jeziku (manjšine); jezikoslovje, javni govor, literaturo
10,52 %	Matematika - vključuje matematiko, matematiko s statistiko, geometrijo, algebro itd.
13,41 %	Naravoslovne vede - vključuje naravoslovje, fiziko, kemijo, biologijo, biologijo človeka, varovanje okolja, kmetijstvo, gozdarstvo, vrtnarstvo
12,21 %	Družboslovne vede - vključuje družboslovne vede, politologijo, kulturologijo, ekonomijo, okoljske študije, geografijo, zgodovino, humanistične vede, pravo, študije o lastni državi, sociologijo, domovinsko in državljansko vzgojo ter etiko, filozofijo
11,36 %	Moderni tuji jeziki - vključuje jezike, ki se razlikujejo od jezika poučevanja
0,30 %	Stara grščina in/ali latinščina
10,60 %	Tehnologija - vključuje spoznavanje tehnologije, informacijske tehnologije, računalništvo, gradbeništvo in nadzor, elektroniko, grafično oblikovanje, strojepisje, oblikovanje besedil, tehnološke delavnice
5,88 %	Umetnost - vključuje umetnost, glasbo, vizualno umetnost, praktično umetnost, igralstvo, interpretacijo glasbe, fotografijo, risanje, kreativno rokodelstvo, kreativno oblikovanje
7,63 %	Športna vzgoja - vključuje športno vzgojo, gimnastiko, ples, zdravje
1,12 %	Verstvo in/ali etika - ključuje verstva, zgodovino verstev, kulturo verstev, etiko
13,93 %	Praktične in poklicne sposobnosti - vključuje poklicne spretnosti (priprava na določen poklic), tehniko, gospodinjstvo, računovodstvo, podjetništvo, karierno izobraževanje, oblačila in tekstil, vožnjo, računovodstvo v gospodinjstvu, tajniška znanja, turizem in gostinstvo, obrt
1,71 %	Drugo

38. Koliko dijakov in dijakinj je v vašem določenem razredu?

23,96	dijakov in dijakinj

39. Kolikšen odstotek časa pouka v razredu v vašem določenem razredu namenite naslednjim aktivnostim?

a)	8,04	%	Administrativne naloge (npr.: preverjanje prisotnosti, deljenje šolskih obvestil)
b)	8,84	%	Ohranjanje reda v razredu (vzdrževanje discipline)
c)	83,10	%	Dejansko poučevanje in učenje
	100	%	Skupaj

40. Objavljivo v drugem delu poročila

41. Koliko se strinjate ali ne strinjate z naslednjimi trditvami o vašem določenem razredu?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Ko se učna ura začne, moram kar precej časa počakati, da se dijakinje in dijaki umirijo.	23,89 %	53,38 %	20,03 %	2,66 %
b)	Dijakinje in dijaki v razredu poskrbijo za prijetno vzdušje za učenje.	2,42 %	20,20 %	64,53 %	12,79 %
c)	Precej časa izgubim zaradi dijakinje in dijakov, ki motijo uro.	28,10 %	49,59 %	19,01 %	3,26 %
d)	V učilnici je preveč motečega hrupa.	35,27 %	46,65 %	15,34 %	2,70 %

42. Kako pogosto pri poučevanju v vašem določenem razredu storite sledeče?

		Nikoli ali skoraj nikoli	Občasno	Pogosto	Vedno
a)	Predstavim povzetek nedavno naučenih vsebin.	0,70 %	18,05 %	55,24 %	25,94 %
b)	Na začetku učne ure postavim učne cilje.	3,52 %	26,80 %	47,99 %	21,65 %
c)	Razložim, kaj pričakujem, da se bodo dijakinje in dijaki naučili.	1,44 %	12,24 %	51,36 %	34,91 %
d)	Razložim, kako so nove teme povezane s starimi.	0,78 %	13,80 %	52,46 %	32,92 %
e)	Predstavim naloge, za katere ni očitnih rešitev.	23,46 %	43,91 %	25,20 %	7,39 %
f)	Dam naloge, ki zahtevajo, da dijakinje in dijaki kritično razmišljajo.	3,15 %	38,46 %	51,16 %	7,18 %
g)	Dijakinje in dijake razporedim v majhne skupine, da pridejo do skupne rešitve problema ali nalog.	15,99 %	60,27 %	20,77 %	2,92 %
h)	Dijakinjam in dijakom naročim, naj sami izberejo postopke za reševanje kompleksnih nalog.	18,83 %	56,80 %	21,29 %	3,05 %
i)	Dijakinjam in dijakom rečem, naj se držijo razrednih pravil.	8,07 %	35,64 %	37,61 %	18,65 %
j)	Dijakinjam in dijakom rečem, naj me poslušajo, kar jim povem.	7,39 %	33,81 %	37,68 %	21,08 %
k)	Umirim dijakinje in dijake, ki so moteči.	7,39 %	32,30 %	27,87 %	32,40 %
l)	Ko se ura začne, dijakinjam in dijakom rečem, naj se hitro umirijo.	18,60 %	36,91 %	27,79 %	16,67 %
m)	Predstavim problem iz vsakdanjega življenja ali dela, da pokažem, zakaj je novo znanje uporabno.	1,34 %	19,34 %	56,34 %	22,92 %
n)	Dijakinjam in dijakom dam za vadit podobne naloge, dokler nisem prepričan/-a, da je vsak dijak oz. dijakinja razumela snov.	5,43 %	27,82 %	52,65 %	14,05 %
o)	Dijakinjam in dijakom dam projektne naloge, ki zahtevajo vsaj en teden za dokončanje.	34,94 %	51,21 %	10,84 %	2,97 %
p)	Dijakinje in dijake vzpodbudim k uporabi IKT (informacijske in komunikacijske tehnologije) za projekte ali delo v razredu.	10,18 %	46,64 %	31,03 %	12,09 %

43. Kako pogosto uporabite naslednje metode za preverjanje in ocenjevanje znanja v vašem določenem razredu?

		Nikoli ali skoraj nikoli	Občasno	Pogosto	Vedno
a)	Uporabim svoje lastne preizkuse znanja.	3,23 %	9,02 %	31,34 %	56,39 %
b)	Poleg ocene sestavim pisno povratno informacijo o dijakovem delu.	45,74 %	33,29 %	15,52 %	5,39 %
c)	Dijakinje in dijake vzpodbudim, da sami ocenijo svoj napredek.	16,08 %	54,56 %	24,95 %	4,37 %
d)	Dijakinje in dijake opazujem med delom in jim dam takojšnje povratne informacije.	2,66 %	24,53 %	50,03 %	22,75 %

Poučevanje v raznolikih okoljih

"Različnost" se nanaša na prepoznavanje in cenjenje razlik v ozadjih dijakov in dijakinj ter zaposlenih. Ko mislimo na "kulturno različnost" se ta najbolj nanaša na kulturna in etnična ozadja.

44. Ali ste kdaj učili v razredu z dijakinjami in dijaki iz različnih kultur?

68,49 %	Da
31,47 %	Ne

45. Do kakšne mere lahko pri poučevanju v kulturno raznolikem razredu storite naslednje?

		Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
a)	Soočim se z izzivi večkulturnega razreda.	2,37 %	45,48 %	41,27 %	10,82 %
b)	Poučevanje prilagodim kulturni različnosti dijakinj in dijakov.	10,47 %	58,11 %	25,77 %	5,56 %
c)	Zagotovim, da dijakinje in dijaki z in brez migrantskega ozadja delajo skupaj.	10,31 %	29,86 %	35,23 %	24,56 %
d)	Dvigam zavest o kulturnih razlikah med dijakinjami in dijaki.	4,78 %	33,38 %	40,00 %	21,76 %
e)	Zmanjšam etnične stereotipe med dijakinjami in dijaki.	2,26 %	26,19 %	43,02 %	28,46 %

46. Ali so na tej šoli dijakinje in dijaki z več kot enim kulturnim ali etničnim ozadjem?

76,53 %	Da
23,45 %	Ne

47. Ali se na tej šoli izvajajo naslednje dejavnosti v povezavi z različnostjo?

		Da	Ne
a)	Dejavnosti ali podpora organizacijam, ki spodbujajo dijakinje in dijake, da izrazijo različne etnične in kulturne identitete (npr. umetniške skupine)	47,18 %	52,78 %
b)	Organiziranje večkulturnih dogodkov (npr. dan različnih kultur)	38,62 %	61,37 %
c)	Dijakinje in dijake učimo, kako naj ravnajo ob etnični in kulturni diskriminaciji.	75,82 %	24,17 %
d)	Odločamo se za prakse poučevanja in učenja, ki medpredmetno vključujejo globalne teme v celoten kurikulum.	58,82 %	41,15 %

Vzdušje v šoli in poklicno zadovoljstvo

48. Objavljivo v drugem delu poročila

49. Kako močno se ali se ne strinjate s sledečimi trditvami o tem, kar se dogaja na tej šoli?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Učitelji ter dijakinje in dijaki se običajno dobro razumejo med seboj.	0,08 %	2,61 %	79,09 %	18,19 %
b)	Večina učiteljev verjame, da je dobro počutje dijakinj in dijakov pomembno.	0,11 %	5,22 %	66,81 %	27,82 %
c)	Večino učiteljev zanima, kaj si želijo povedati dijakinje in dijaki.	0,56 %	14,25 %	71,17 %	14,00 %
d)	Če dijakinja ali dijak potrebuje dodatno pomoč, mu jo šola zagotovi.	0,00 %	3,46 %	54,39 %	42,10 %
e)	Učitelji se lahko zanesejo drug na drugega.	2,09 %	18,27 %	65,49 %	14,10 %

50. - 52. Objavljivo v drugem delu poročila

53. Zanima nas, kaj na splošno menite o svoji zaposlitvi. Koliko se strinjate ali se ne strinjate s spodaj navedenimi trditvami?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Prednosti biti učitelj ali učiteljica jasno prevladajo nad slabostmi.	2,38 %	16,27 %	61,49 %	19,82 %
b)	Če bi se lahko ponovno odločil/-a, bi spet izbral/-a delo učitelja ali učiteljice.	4,13 %	17,75 %	49,89 %	28,21 %
c)	Če bi bilo mogoče, bi rad/-a zamenjal/-a šolo.	39,75 %	43,36 %	12,97 %	3,88 %
d)	Obžalujem odločitev, da sem postal/-a učitelj ali učiteljica.	59,17 %	33,95 %	5,68 %	1,15 %
e)	Uživam v delu na tej šoli.	1,56 %	10,54 %	61,59 %	26,27 %
f)	Sprašujem se, ali ne bi bilo bolje, če bi se izbral/-a drug poklic.	38,81 %	36,71 %	21,54 %	2,91 %
g)	To šolo bi priporočil/-a kot dobro delovno mesto.	2,60 %	15,52 %	60,60 %	21,24 %
h)	Mislim, da družba ceni učiteljski poklic.	44,73 %	45,42 %	8,77 %	1,04 %
i)	Zadovoljen/-na sem s svojimi dosežki na tej šoli.	0,50 %	7,14 %	72,24 %	20,09 %
j)	Gledano v celoti, zadovoljen/-na sem s svojo službo.	0,79 %	8,36 %	66,49 %	24,31 %

54. Koliko se strinjate ali ne strinjate s sledečimi trditvami?

		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Zadovoljen/-a sem s plačo, ki jo prejemam za svoje delo.	19,56 %	53,24 %	25,33 %	1,83 %
b)	Ne glede na plačo sem zadovoljen/-na s pogoji v moji pogodbi o zaposlitvi (npr. prednosti, delovni urnik).	4,14 %	20,24 %	68,53 %	7,05 %
c)	Oblikovalci politike v tej državi cenijo učiteljska stališča.	51,78 %	43,82 %	3,79 %	0,56 %
d)	Učiteljice in učitelji lahko vplivajo na izobraževalno politiko v tej državi.	36,91 %	47,83 %	13,66 %	1,57 %
e)	V tej državi javni mediji cenijo učiteljice in učitelje.	46,49 %	44,84 %	8,57 %	0,08 %

55. Pomislite na srednješolsko izobraževanje v celoti. Če bi se finančna sredstva povečala za 5 %, kako bi ocenili pomembnost njihove porabe za naslednje stroške?

		Manj pomembno	Dokaj pomembno	Zelo pomembno
a)	Investicije v IKT	18,34 %	59,32 %	22,31 %
b)	Investicije v učna gradiva (npr. učbeniki)	20,97 %	59,89 %	19,11 %
c)	Podpora dijakinjam in dijakom s socialno šibkim ali migrantskim ozadjem	16,25 %	58,21 %	25,53 %
d)	Zmanjšanje velikosti razredov tako, da bi zaposlili več oseb	10,07 %	36,24 %	53,67 %
e)	Izboljšanje šolskih zgradb in opreme	12,82 %	58,18 %	28,97 %
f)	Podpora dijakinjam in dijakom s posebnimi potrebami	16,81 %	60,47 %	22,69 %
g)	Zagotavljanje visoko kvalitetnega strokovnega usposabljanja za učitelje in učiteljice	3,20 %	38,07 %	58,68 %
h)	Izboljšanje plač učiteljev in učiteljic	4,80 %	39,90 %	55,26 %
i)	Zmanjšanje administrativnega bremena učiteljev in učiteljic z zaposlovanjem več podpornega osebja	14,58 %	39,42 %	45,98 %

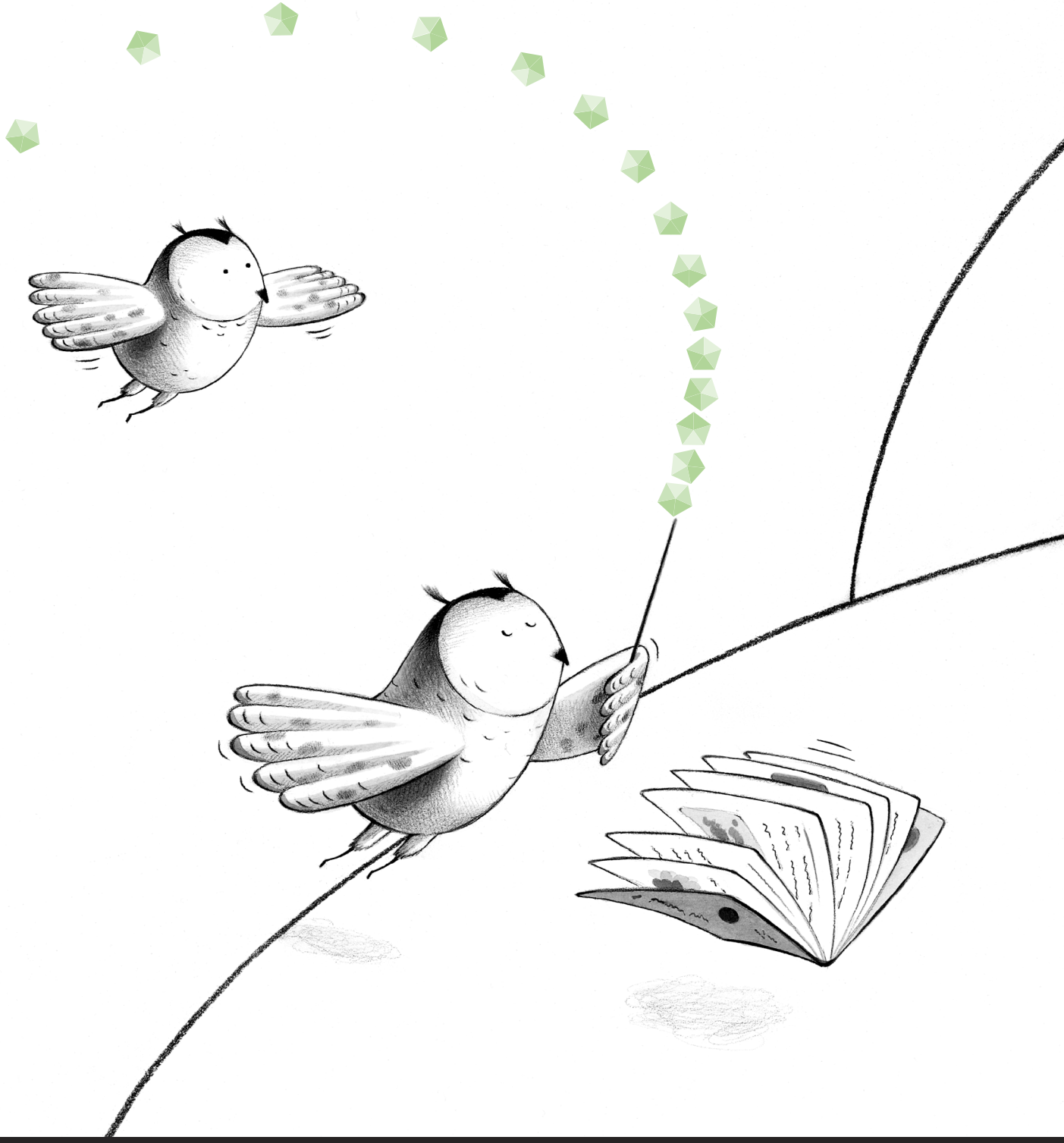
Mobilnost učiteljev

56. Ali ste bili v svoji učiteljski karieri ali med svojim izobraževanjem za učitelja kdaj s strokovnim namenom v tujini?

		Da	Ne
a)	Kot študent ali študentka, v okviru učiteljskega izobraževanja	14,26 %	85,73 %
b)	Kot učitelj ali učiteljica, v okviru programa EU (npr. programa Erasmus+/ Comenius)	35,80 %	64,18 %
c)	Kot učitelj ali učiteljica, v okviru občinskega ali državnega programa	12,64 %	87,34 %
d)	Kot učitelj ali učiteljica, v organizaciji moje šole ali šolskega okoliša	39,49 %	60,50 %
e)	Kot učitelj ali učiteljica, na lastno pobudo	34,19 %	65,80 %

57. Ali so bile naslednje aktivnosti strokovni cilji vašega obiska v tujini?

		Da	Ne
a)	Študij, kot del mojega izobraževanja za delo učitelja ali učiteljice	31,82 %	68,16 %
b)	Učenje jezika	36,65 %	63,31 %
c)	Učenje drugih predmetnih področij	33,82 %	66,14 %
d)	Spremljanje dijakinj in dijakov	75,38 %	24,57 %
e)	Vzpostavljanje sodelovanja s tujimi šolami	64,54 %	35,43 %
f)	Poučevanje	19,49 %	80,50 %
g)	Drugo	41,86 %	58,11 %

58. Koliko časa ste skupno preživeli v tujini za strokovne namene?

83,02 %	Manj kot tri mesece	13,23 %	Od tri do dvanajst mesecev	3,68 %	Več kot 1 leto