UČITELJI IN RAVNATELJI, CENJENI STROKOVNJAKI

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

EVROPSKA UNIJA
EVROPSKI STRUKTURNI IN INVESTICIJSKI SKLADI

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA IZOBRAŽEVANJE, ZNANOST IN ŠPORT

PEDAGOŠKI INŠTITUT

UČITELJI IN RAVNATELJI, CENJENI STROKOVNJAKI

IZSLEDKI MEDNARODNE RAZISKAVE POUČEVANJA IN UČENJA

TALIS 2018

LJUBLJANA, 2020

UČITELJI IN RAVNATELJI, CENJENI STROKOVNJAKI
Izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja, TALIS 2018

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

Izdal: Pedagoški inštitut, Ljubljana
Tisk: Grafika 3000, Dob
Naklada: 500
Ljubljana, 2020

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

UČITELJI in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki : izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018 / [urednice Barbara Japelj Pavešić, Mihaela Zavašnik, Tatjana Ažman]. - Ljubljana : Pedagoški inštitut, 2020

ISBN 978-961-270-317-2
1. Japelj Pavešić, Barbara
COBISS.SI-ID 304386048

Kazalo

Uvod 9
Ciljna populacija in vzorec 9
Izvedba na šolah 11
Poročanje o rezultatih 12
1. Kaj TALIS 2018 pomeni za politiko 15
Profesionalizem učiteljev in ravnateljev 15
Profesionalizem učiteljev kot izhodišče študije TALIS 2018 15
Rezultati in kazalniki politike v TALIS 2018 16
Privabljanje in izbiranje odličnih kandidatov v izobraževanje in usposabljanje učiteljev in ravnateljev 20
Razvoj učiteljev in ravnateljev, ki vključuje visokokakovostno začetno izobraževanje ter nadaljnje izobraževanje in usposabljanje 25
Podpiranje razvoja učiteljev in ravnateljev z uvajanjem, mentorstvom in s sodelovanjem . 29
Opolnomočiti učitelje in ravnatelje za avtonomijo in vodenje 36
2. Krepitev ugleda in položaja učiteljskega poklica 61
Poudarki 61
Uvod 62
Ugled in status poklica kot dejavnika njegove privlačnosti 63
Zaznavanje ugleda učiteljskega poklica 63
Pogledi ravnateljev in družbe na ugled učiteljskega poklica 66
Zadovoljstvo s poklicem in z delom v trenutnem delovnem okolju 67
Kako povečati zadovoljstvo učiteljev? 70
Zadovoljstvo z delom med ravnatelji 73
Dejavniki in ravni stresa pri učiteljih in ravnateljih 75
Ravni stresa učiteljev 75
Dejavniki stresa pri učiteljih in ravnateljih 78
Delovni čas in stres 83
Kaj prispeva k stresu učiteljev? 86
Odhajanje učiteljev iz poklica 87

3. Zagotavljanje varnih, fleksibilnih in zadovoljujočih delovnih mest učiteljev in ravnateljev 97
Poudarki 97
Uvod 98
Varnost zaposlitve in fleksibilna ureditev časa v šolah 99
Učitelji, zaposleni za določen čas 100
Učitelji in ravnatelji, zaposleni za krajši delovni čas 102
Učitelji, ki delajo v več šolah 105
Kako so varnost zaposlitve in prilagodljive pogodbe povezane 106
s samoučinkovitostjo in dobrim počutjem učiteljev na delovnem mestu 106
Formalno spremljanje in vrednotenje dela učiteljev 108
Pogostost in viri vrednotenja dela učiteljev 109
Metode vrednotenja dela učiteljev 111
Posledice spremljanja in vrednotenja dela učiteljev 112
Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev s plačo in z drugimi pogoji zaposlitve 115
Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev s plačo 115
Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev z drugimi pogoji zaposlitve 119
Razmerje med zadovoljstvom učiteljev s plačo in zaposlitvenimi pogoji ter mobilnostjo učiteljev med šolami 121
4. Spodbujanje sodelovanja za izboljšanje strokovnosti 129
Poudarki 129
Uvod 130
Kako učitelji sodelujejo? 131
Sodelovalne dejavnosti učiteljev 131
Mednarodna mobilnost učiteljev 138
Kolegialni odnosi med učitelji 139
Vloga ravnateljev pri spodbujanju sodelovanja učiteljev 141
Nameni povratnih informacij 144
Viri povratnih informacij 146
Oblike zagotavljanja povratnih informacij 146
Stališča učiteljev do pomena povratnih informacij 149
Oblike vplivnih povratnih informacij učiteljem 152

5. Krepitev vloge učiteljev in ravnateljev 155
Poudarki 155
Uvod 156
Krepitev sprejemanja odločitev v šolah 157
Raziskovanje avtonomije v šolah 162
Ravnateljevo vodenje 164
Odgovornosti ravnateljev 164
Načini vodenja šol 167
Raziskovanje sistemskega vodenja: starši in druge skupnosti 172
Odnosi ravnateljev s snovalci politik 173
Učiteljevo vodenje 175
Šolske odgovornosti učiteljev 175
Avtonomija učiteljev pri delu 177
Ukrepi za doseganje akademske odličnosti med učitelji 179
Odnosi učiteljev s snovalci politik in mediji 180
Priloga: Odgovori učiteljev in ravnateljev osnovne šole 185
Ravnatelji, osnovna šola 185
Osnovni podatki o šoli 185
Formalno ocenjevanje učiteljev 187
Šolska klima 189
Zadovoljstvo pri delu 190
Učitelji, osnovna šola 192
Trenutno delo 192
Povratne informacije 194
Poučevanje na splošno 195
Vzdušje v šoli in poklicno zadovoljstvo 196
Priloga: Odgovori učiteljev in ravnateljev srednje šole 199
Ravnatelji, srednja šola 199
Osnovni podatki o šoli 199
Formalno ocenjevanje učiteljev 201
Šolska klima 203
Zadovoljstvo pri delu 204
Učitelji, srednja šola 206
Trenutno delo 206
Povratne informacije 208
Poučevanje na splošno 209
Vzdušje v šoli in poklicno zadovoljstvo 210

Seznam slik

Tabela 1.0: Cilji in kazalniki politike TALIS 2018 17

Tabela 1.1: Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev s svojim delom 22

Tabela 1.2: Podpora učiteljem z uvajanjem, mentorstvom in sodelovalnim učenjem..... 29

Tabela 1.3: Opolnomočenje učiteljev z avtonomijo, vodenjem in priložnostmi za karierno napredovanje 36

Tabela 1.4: Samouresničevanje in ohranjanje učiteljev v poklicu 41

Tabela 1.5: Odnos med napovedovedniki iz TALIS in zadovoljstvom pri delu 45

Tabela 1.6: Odnosi med napovedniki iz TALIS in samoučinkovitostjo 48

Slika 2.1: Mnenja učiteljev o tem, koliko družba ceni njihov poklic 64

Slika 2.2: Zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem in trenutnim delovnim okoljem.....69

Slika 2.3: Zadovoljstvo ravnateljev s svojim poklicem in trenutnim delovnim okoljem.....74

Slika 2.4: Izkušnje učiteljev glede doživljanja stresa pri delu 76

Slika 2.5: Učitelji, ki doživljajo veliko stresa pri posameznih delovnih nalogah.....79

Slika 2.6: Delovne naloge, ki povzročajo precejšen in velik stres ravnateljem 81

Slika 2.7: Odnos med porabljenimi urami za naloge in stresom med osnovnošolskimi učitelji 84

Slika 2.8. Starostna porazdelitev učiteljev, ki bi v prihodnjih petih letih zamenjali zaposlitev 88

Slika 2.9: Odnos med željo učiteljev, da zamenjajo svojo zaposlitev v prihodnjih petih letih, in doživljanjem visoke ravni stresa na delovnem mestu 90

Slika 3.1: Porazdelitev osnovnošolskih učiteljev glede na vrsto zaposlitve..... 100

Slika 3.2: Starostna porazdelitev učiteljev, ki imajo zaposlitev za določen čas..... 101

Slika 3.3: Delež učiteljev, zaposlenih za krajši delovni čas 104

Slika 3.4: Povezanost vrste zaposlitve in ocene samoučinkovitosti učiteljev 107

Slika 3.5: Vrednotenje dela učiteljev 110

Slika 3.6: Posledice spremljanja in vrednotenja dela učiteljev..... 113

Slika 3.7: Posledice spremljanja in vrednotenja dela učiteljev glede na odgovornost šole.... 114

Slika 3.8: Zadovoljstvo ravnateljev s plačo glede na vrsto šole 116

Slika 3.9 A: Zakonsko predpisane plače in plače učiteljev začetnikov po delovnih izkušnjah 117

Slika 3.9 B: Zakonsko predpisane plače in plače izkušenih učiteljev po delovnih izkušnjah . 118

Slika 3.10: Razmerje med zadovoljstvom učiteljev s pogoji zaposlitve in podporo profesionalnemu razvoju 121

Slika 4.1: Pogostost medsebojnega sodelovanja učiteljev 132

Slika 4.2: Medsebojno sodelovanje med osnovnošolskimi učitelji po državah 134

Slika 4.3: Razmerje med uporabo strategij za spodbujanje višjih miselnih procesov in profesionalnim sodelovanjem učiteljev 137

Slika 4.4: Analiza povezanosti profesionalnega učenja med učitelji z vzpodbujanjem višjih miselnih procesov med učenci..... 138

Slika 4.5: Kolegialnost med učitelji 140

Slika 4.6: Priložnosti za sodelovanje učiteljev pri šolskih odločitvah 143

Slika 4.7: Porazdelitve učiteljev po številu oblik, v katerih prejmejo povratne informacije o svojem delu 145

Slika 4.8: Različne oblike povratnih informacij učiteljem.....147

Slika 4.9: Vpliv povratnih informacij na učenje in poučevanje glede na izkušnje učiteljev ... 150

Slika 4.10: Pozitiven učinek povratnih informacij na prakse poučevanja 151

Slika 5.2: Avtonomija šol na področju izbora in zaposlovanja učiteljev 161

Slika 5.3: Sestava vodstev šol 163

Slika 5.4: Zastopanost učiteljev in vodij oddelkov/aktivov v vodstvu šole 164

Slika 5.5: Odgovornost ravnateljev za naloge na šoli 165

Slika 5.6: Ravnateljevo vodenje 168

Slika 5.8: Šolska odgovornost učiteljev.....176

Slika 5.9: Deleži ravnateljev, ki poročajo, da so učitelji pristojni za šolska pravila, kurikulum in poučevanje..... 177

Slika 5.10: Avtonomnost učiteljev pri določanju vsebine predmeta.....178

Slika 5.11: Mnenja učiteljev o njihovih odnosih s snovalci politik..... 181

Uvod

Kakor smo že zapisali v uvodu k prvemu objavljenemu poročilu junija 2019, je Tretja Mednarodna raziskava učenja in poučevanja (TALIS 2018) 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 drugega od dveh delov mednarodnega poročila o raziskavi, TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals (TALIS OECD, 2020), ki prikazuje analize podatkov, ki jih ni zajel prvi del poročila. Z objavo tega poročila so javni tudi vsi nacionalni in mednarodni podatki ter statistični izračuni. V prilogah in spletnih objavah ob prvi objavi mednarodnih primerjav so sedaj navedeni vsi podatki, ki so bili zbrani na mednarodni ravni. Podatki so dodatno anonimizirani, to je, vse identifikacijske številke udeležencev so spremenjene, da ne omogočajo nobene prepoznave posameznih sodelujočih.

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 raziskave TALIS 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 v 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 v 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. V 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 v 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 postopkov 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 v 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 podatkih te ravni in 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 omogočata prilogi A in B, ki prikazujeta vprašanja iz vprašalnikov z vpisanimi relativnimi frekvencami odgovorov slovenskih populacij, ki so izostali v prvem delu poročanja in vsebujejo večino podatkov, prikazanih v tem poročilu.

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. Zahvaljujemo se tudi vsem, ki so prispevali k izvedbi raziskave, med njimi posebej mag. Karmen Svetlik, ki je koordinirala šolsko sodelovanje pri nacionalni izvedbi zbiranja podatkov.

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, 2020).
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 (2020), TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals, TALIS, OECD Publishing, Paris.

1. Kaj TALIS 2018 pomeni za politiko

Mednarodno poročilo o rezultatih Mednarodne raziskave o poučevanju in učenju TALIS 2018 se osredotoča na pojem profesionalnosti. Prvi del poročila o raziskavi TALIS, Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev, ki je bil objavljen leta 2019, je raziskal učne prakse, spreminjajoče se kontekste učenja in poučevanja, pogoje učenja in poučevanja in profesionalni razvoj učiteljev. Pričujoč drugi del, Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki, raziskuje ugled in položaj učiteljskega poklica, varnost, fleksibilnost in možnosti kariernega napredovanja, medsebojno strokovno sodelovanje in odnose med učitelji v šolah, avtonomijo in vodenje šol, ki učiteljem in ravnateljem omogočata zadovoljstvo na svojih delovnih mestih.

Profesionalizem učiteljev in ravnateljev

Profesionalizem učiteljev kot izhodišče študije TALIS 2018

Znanje in spretnosti so bistvene za individualni in kolektivni uspeh v današnjih družbi, kar postavlja visoke zahteve izobraževalnim sistemom ter njihovim učiteljem in ravnateljem. Od učiteljev se pričakuje, da imajo poglobljeno in široko razumevanje vsebin, ki jih poučujejo, in razumevanje učencev, ki jih učijo. Pričakuje se tudi, da povezujejo teorijo in raziskovalno prakso ter da imajo znanje in spretnosti za vseživljenjsko učenje in razvoj v svojem poklicu. Toda od učiteljev se danes pričakujejo tudi uresničevanje dodatnih nalog, kot so omogočanje razvoja socialnih in čustvenih spretnosti učencev, odzivanje na individualne razlike učencev in sodelovanje z drugimi učitelji ter starši s ciljem zagotavljanja celostnega razvoja učencev. Tudi zahteve za ravnatelje so kompleksne. V številnih izobraževalnih sistemih se od ravnateljev ne pričakujeta le vodenje in upravljanje šole, temveč tudi ustvarjanje pogojev, ki prispevajo k boljšemu učenju in poučevanju. Ti vključujejo oblikovanje načrtov izboljšav dela šole, spodbujanje medsebojnega sodelovanja učiteljev in njihove udeležbe v učinkovitih dejavnostih profesionalnega razvoja, svetovanje učencem in staršem o napredovanju učencev ter usmerjanje učencev pa tudi povezovanje šole v mreže šol in z lokalno skupnostjo.

Učitelji in ravnatelji so v središču vsakega poskusa izboljšanja kakovosti izobraževanja. Desetletja raziskav so pojasnila, da oboji določajo kakovost učenja in poučevanja, ki močno vpliva na učenje učencev in njihove dosežke. Zato izobraževalni sistemi skušajo pritegniti, razvijati in obdržati kakovostne učitelje in ravnateljev.

Mednarodna raziskava o poučevanju in učenju (TALIS) učitelje opredeljuje kot tiste, ki zagotavljajo pouk v programih na določeni izobraževalni ravni, in ravnatelje kot vodje šol. S širino in globino zbranih kazalnikov želi TALIS prispevati k razpravi o poučevanju kot poklicu. TALIS opredeljuje poučevanje kot poklic, ki ga podpira 5 stebrov:

1. znanje in spretnosti, ki so pogoj za vstop v poklic, začetno izobraževanje in usposabljanje ter nadaljnje izobraževanje in usposabljanje
2. karierne priložnosti, predpisi in zakonodaja, kamor sodijo pogodbe o zaposlitvi, ki zagotavljajo varnost in prilagodljivost, kakovostni mehanizmi spremljanja in vrednotenja dela, nagrajevanja in možnosti kariernega napredovanja;
3. medsebojno sodelovanje in sodelovalna kultura, ki temeljita na samoregulaciji in profesionalnih učečih se skupnostih ter zagotavljata priložnosti za sodelovanje in deljenje povratnih informacij o delu za krepitev profesionalnih učnih praks;
4. odgovornost in samostojnost, določeni s stopnjo avtonomije in vodenja, ki ju imajo učitelji in ravnatelji pri vsakodnevnem delu za sprejemanje odločitev in profesionalno presojo ter za povratno informiranje vseh ravni sistema, da se profesionalizem lahko krepi;
5. status in položaj poklica, določen z etičnimi standardi, ki se pričakujejo od zaposlenih, intelektualno in poklicno uresničevanje na delovnem mestu kot tudi njegovo zaznano družbeno vrednost in položaj v družbi glede na druge poklice.

Skozi 5 stebrov v poročilu preučujemo različne lastnosti poklica, ob tem pa tudi vzvode, ki povečujejo raven profesionalizma učiteljev in ravnateljev. Zaradi velikega obsega zbranih meritev poročilo TALIS 2018 objavljamo v dveh delih. Prvi del, *Vseživljenjsko učenje učiteljev in ravnateljev,* raziskuje prvi steber profesionalizma, znanje in spretnosti kot tudi spreminjajoče se kontekste učenja in poučevanja. Drugi del, *Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki*, preučuje druge štiri stebre profesionalizma. Osredotoča se na vrednost in družbeni položaj poklica, varnost zaposlitve, prilagodljivost, možnosti nagrajevanja in kariernega napredovanja, obseg profesionalnega sodelovanja in odnose med učitelji v šolah ter stopnjo avtonomije in vlogo pri vodenju, ki jo učitelji in ravnatelji uživajo na svojih delovnih mestih.

Rezultati in kazalniki politike v TALIS 2018

Pričujoče prvo poglavje tega poročila združuje glavne ugotovitve mednarodnih primerjav podatkov iz TALIS 2018, ki ponujajo smernice za oblikovanje politik. Poglavje 2 se osredotoča na vrednost in položaj poklica ter preučuje, v kolikšni meri učitelji in ravnatelji menijo, da je njihov poklic v družbi cenjen, koliko so zadovoljni s svojim delom in poklicem, opiše ravni ter vire stresa in razišče, kako učitelji zaznavajo svoje delovne pogoje. Poglavje 3 izhaja iz stebra kariernih priložnosti in opiše delovne pogoje učiteljev in ravnateljev v smislu varnosti zaposlitve ter njene prilagodljivosti, postopke oblikovanja povratnih informacij o učiteljevem delu in zadovoljstvo učiteljev z mehanizmi spremljanja in vrednotenja oz. nagrajevanja njihovega dela ter drugimi delovnimi pogoji. V poglavju 4 se osredotočamo na steber medsebojne regulacije, ko preučujemo sodelovalne vidike dela učiteljev v smislu pogostosti, metod in načinov medsebojnega sodelovanja, ki oblikuje njihovo profesionalno znanje in zadovoljstvo pri delu. Na kolegialnost učiteljev in kakovost njihovih medosebnih odnosov pogledamo kot na osnovo za sodelovalno delovno okolje ter povratne informacije, ki jih prejmejo učitelji, da bi jim pomagale izboljšati njihove prakse. Poglavje 5 se osredotoča na steber odgovornosti in avtonomije ter potencial vodstva šole, da oblikuje učinkovita učna okolja, ter tudi na učenje učiteljev in učencev. Opisuje ravni avtonomije in vlogo pri vodenju, ki ju dosegajo učitelji in ravnatelji pri sprejemanju odločitev, ki so pomembne za njihova delovna mesta, pa tudi razširjenost različnih načinov vodenja učiteljev in ravnateljev.

Posebna pozornost je namenjena prikazu obetavnih usmeritev ali priporočil za izobraževalne politike in prakse, ki se iz vseh podatkov TALIS skupaj kažejo za upoštevanja vredne pri iskanju izboljšav za učitelje in ravnatelje. Če ni določeno drugače, se ugotovitve TALIS, predstavljene v tem poglavju, nanašajo na raven izobraževanja, ki jo določa mednarodna klasifikacija kot raven ISCED 2, kar pri nas pomeni zadnje triletje osnovne šole.

Ker se rezultati TALIS med državami razlikujejo, predlagani kazalniki politike morda niso enako pomembni za vse izobraževalne sisteme. Pri oblikovanju politik na področju učenja in poučevanja ni pristopa, ki bi ustrezal vsem. Ko vlade izbirajo med različnimi možnimi politikami, morajo upoštevati ozadje, prednosti in slabosti svojih izobraževalnih sistemov, zato je tudi naslednje smernice treba razlagati kot predloge, ki izhajajo iz analiz vseh zbranih podatkov, in jih upoštevati glede na nacionalni kontekst, izzive in omejitve, specifične za posamezne države. Tabela 1 kaže strukturo kazalnikov v raziskavi TALIS in splošnih sporočil.

Tabela 1.0: Cilji in kazalniki politike TALIS 2018

Glavni cilji	Cilji	Kazalniki
Privabljanje in izbiranje odličnih kandidatov za učitelje in ravnatelje	Spremljanje dinamike delovne sile za razvoj raznolike delovne sile	1. Spremljanje in napovedovanje prihodnjih potreb po učiteljih v sistemu, priprava na pomanjkanje učiteljev in ravnateljev
		2. Oblikovanje učinkovitih kampanj za zaposlovanje, ki spodbujajo moške in ženske, da se pridružijo učiteljem in ravnateljem
	S privlačnimi delovnimi pogoji ustvariti motivirane in učinkovite učitelje in ravnatelje	3. Sodelovanje v konstruktivnem poklicnem dialogu za izboljšanje finančnega položaja in pogojev učenja in poučevanja v daljšem časovnem obdobju
		4. Razmisliti o prenovi kariernih mehanizmov učiteljev in plačnih lestvic
		5. Izbira kandidatov za učiteljski poklic, ki kažejo visoko raven notranje motivacije
		6. Posvetiti pozornost konkurenčnosti delovnih pogojev za ravnatelje v javnih ustanovah
		7. Zmanjšanje zaposlitev za določen čas, krajši od enega leta
	Izboljšati ugled kariernih poti učiteljev kot ključnega elementa privlačnosti učiteljskega poklica	8. Oblikovanje učinkovitih komunikacijskih in medijskih kampanj za spodbujanje razumevanja kompleksnosti in intelektualnih stimulacij na karierni poti pa tudi prispevek pedagoškega poklica k družbi
		9. Razviti sistemski pristop za povečanje ugleda in statusa poklica, da bi pritegnili kakovostne kandidate k poučevanju in vodenju šol

Glavni cilji	Cilji	Kazalniki
Razvoj učiteljev in ravnateljev, ki vključuje visokokakovostno pripravo na poklic in nadaljnje izobraževanje in usposabljanje	Zagotoviti kakovostno začetno izobraževanje in usposabljanje za bodoče učitelje in ravnatelje	10. Ponuditi alternativne poti za vstop v poklic, a hkrati ohraniti kakovostno izobraževanje in usposabljanje
		11. Krepiti izobraževanje in usposabljanje ravnateljev pred začetkom ravnateljevanja
		12. Zagotoviti povezave med vsebino začetnega izobraževanja učiteljev in dejavnostmi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja
	Zagotoviti visoko kakovost nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, s poudarkom na področjih, kjer se izkazujejo velike potrebe	13. Spodbujati šolske, sodelovalne in aktivne dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki se odzivajo na lokalne potrebe in so prilagojene posebnim kontekstom šol
		14. Prilagoditi podporo za vključevanje IKT v učenje in poučevanje in razširjanje dobrih praks
		15. Vključiti strategije učenja in poučevanja v raznolikih okoljih v programe začetnega ter nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev
		16. Okrepiti usposabljanje za učenje in poučevanje učencev s posebnimi potrebami
	Odpraviti ovire za udeležbo v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja	17. Omogočiti čas za sodelovanje v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja
		18. Ustvariti ali krepiti spodbude za vključevanje v dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja
Podpiranje profesionalne rasti učiteljev z uvajanjem, mentorstvom in sodelovanjem	Zagotoviti prilagojeno podporo učiteljem začetnikom in novoimenovanim ravnateljem	19. Pregled porazdelitve učiteljev začetnikov na različno zahtevnih šolah glede na strukturo populacije učencev
		20. Omogočiti ravnateljem dejavno vlogo pri razvoju in spodbujanju priložnosti za uvajanje in mentorstvo
		21. Razvijanje mentorskih programov za novoimenovane ravnatelje
	Kar najbolj izkoristiti čas učiteljev za podporo kakovostnemu učenju in poučevanju ter uresničevanje učinkovitih učnih praks	22. Podpiranje učiteljev pri uporabi in širjenju učinkovitih učnih praks
		23. Ponovno razmisliti o urniku učiteljev in porabi delovnega časa ter omogočiti pogoje za učenje in poučevanje v manjših skupinah
	Spodbujati šolsko kulturo in razredno klimo, ki ugodno vplivata na učenje in dobro počutje učencev	24. Uveljaviti politike in prakse na sistemski in šolski ravni za boj proti vsem oblikam nasilja
	Razvijati sodelovalno kulturo v šolah	25. Izkoristiti potencial sodelovalnega profesionalnega razvoja za začetek in širjenje sodelovalne šolske kulture
		26. Spodbujati kolegialno vzdušje v šolah za spodbujanje prostovoljnega sodelovanja med učitelji
		27. Krepiti sodelovanje ravnateljev in deljeno vodenje v šolah
	Spodbuditi mentorstvo in kulturo medsebojne povratne informacije kot ključnih pokazateljev profesionalnega dela	28. Spodbujati razvojno naravnano miselnost in kulturo formativnih povratnih informacij
		29. Spodbujati in ustvarjati po mnenju učiteljev najvplivnejše oblike povratnih informacij
		30. Spodbujanje mentorstva in kulture povratnih informacij na vseh stopnjah kariere

Glavni cilji	Cilji	Kazalniki
Opolnomočiti učitelje in ravnatelje za avtonomijo in vodenje	Spodbuditi vodenje na vseh ravneh sistema	31. Spodbujanje učiteljevega občutka vpliva z večanjem njegove avtonomije in deljenim vodenjem
		32. Krepitev vodenja šol
		33. Okrepitev sistemskega vodenja in krepitev glasu učiteljev in ravnateljev v razpravah o šolski politiki
	Kar najbolj izkoristiti ravnateljev čas za vodenje učenja in poučevanja	34. Spodbujati vodenje učenja in poučevanja z jasnimi profesionalnimi standardi za ravnatelje
		35. Povečati obseg vodenja učenja in poučevanja ter zaposliti uspešne učitelje kot vodje učenja in poučevanja
	Povezati spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela s kariernim napredovanjem učiteljev	36. Opredeliti ključne cilje spremljanja in vrednotenja učiteljev, skladno z njimi oblikovati ustrezne mehanizme spremljanja in vrednotenja
		37. Ustvariti pogoje za doseganje ključnih ciljev spremljanja in vrednotenja učiteljevega dela
Poskrbeti za samo-uresničevanje in ohranjanje učiteljev in ravnateljev v poklicu z dobrimi in zadovoljujočimi delovnimi pogoji, s skrbjo za dobro počutje, z zadovoljstvom z delovnim mestom in občutkom izpolnitve	Izboljšati delovne pogoje za zmanjšanje stresa in izboljšanje dobrega počutja na delovnem mestu	38. Nagovoriti identificirane dejavnike stresa
		39. Krepiti odpornost učiteljev s ciljem zmanjšanja njihovega stresa in preprečevanjem odhajanja iz poklica
	Skrbeti za intelektualno uresničevanje s ciljem povečanja zadovoljstva učiteljev in ravnateljev z delom	40. Izboljšati pogoje za povečanje zadovoljstva z delom
		41. Dogovoriti se o ciljnih politikah za različne skupine učiteljev in posebne izzive na vsaki ravni izobraževanja
		42. Osredotočiti se na prizadevanja za ohranjanje učiteljev v najzahtevnejših šolah glede na strukturo učencev
	Povečati občutek poklicne izpolnitve med učitelji s povečanjem njihovega občutka o samoučinkovitosti	43. Razviti pogoje za večjo samoučinkovitost učiteljev

V nadaljevanju povzemamo cilje in kazalnike politike, ki jih predlaga OECD na podlagi celovitega vpogleda v podatke vseh sodelujočih skupaj, s posebno pozornostjo do tistih področij, ki so vsebinsko prikazana v pričujočem poročilu. Kazalnike politik, ki izhajajo iz podatkov s področij, prednostno prikazanih v prvem delu poročila TALIS, le povzemamo, saj so tam že poglobljeno obravnavani.

Privabljanje in izbiranje odličnih kandidatov v izobraževanje in usposabljanje učiteljev in ravnateljev

Cilj: spremljanje dinamike delovne sile in razvoj raznolike delovne sile

Sociodemografske značilnosti učiteljev in ravnateljev ter dinamika delovne sile so ključni dejavniki, ki jih je treba upoštevati pri preučevanju politik za privabljanje in izbiranje kandidatov v izobraževanje ter usposabljanje učiteljev in ravnateljev.

Globalni trendi so mešani, vendar se številni izobraževalni sistemi soočajo s staranjem učiteljev. Zagotavljanje učiteljev je izziv, ki zahteva usposabljanje velikega deleža mlajših učiteljev. Staranje učiteljev je sicer treba spremljati skupaj z demografskimi projekcijami števila učencev, da izobraževalni sistemi optimalno zadostijo zaposlitvenim potrebam in se izognejo prihodnjim pomanjkanjem.

Iz prvega poročila TALIS 2018 že vemo, da so v državah OECD učitelji v povprečju stari približno 44 let, 34 % pa jih ima več kot 50 let. Ker je povprečna starost upokojevanja v državah OECD okoli 64,3 let za moške in 63,7 za ženske, bodo morali izobraževalni sistemi v naslednjih 15 letih poskrbeti za vsaj tretjino novih učiteljev, če se število učencev ne spremeni. Ravnatelji so na splošno starejši od učiteljev, v državah OECD je njihova povprečna starost 52 let. Oblikovalci politik se bodo torej soočili tudi z izzivom privabljanja novih ravnateljev in priprave nove generacije le-teh v naslednjem desetletju.

Podatki TALIS 2018 kažejo, da je v državah OECD v povprečju 68 % vseh učiteljev žensk, vendar je ravnateljic 47 %. To kaže na neravnovesje med spoloma v možnostih za napredovanje učiteljic od poučevanja do vodstvenih položajev. Ne glede na vzroke je to v nasprotju s ciljem krepitve profesionalizma, saj omejuje karierno napredovanje več kot polovici učiteljev.

Kazalnik politike 1: spremljanje in napovedovanje prihodnjih potreb po učiteljih in ravnateljih v sistemih ter priprava na privabljanje novih učiteljev in ravnateljev

Izobraževalni sistemi morajo skrbno oblikovati načrte za privabljanje in izobraževanje velikih skupin novih učiteljev in ravnateljev ter njihovo ustrezno podporo za čim večjo ohranjanje zaposlenih v poklicu. Dejansko je lahko pomanjkanje tudi posledica prezgodnjega odhajanja učiteljev in ravnateljev iz poklica zaradi nezadovoljstva, pomanjkanja spoštovanja do poklica (resničnega ali zaznanega) ali izgorelosti. Dodatna možnost za privabljanje novih učiteljev je ustvarjanje novih, raznolikih kariernih poti, ki pa se mora izogniti tveganju zniževanja izobrazbenih standardov.

Kazalnik politike 2: oblikovanje učinkovitih zaposlitvenih kampanj, ki spodbujajo moške in ženske, da se pridružijo učiteljem in ravnateljem

Države in gospodarstva bi se morali vključiti v raziskave, da bi bolje razumeli dejavnike, ki so podlaga za različno privabljanje moških in ženskih kandidatov v učenje in poučevanje. Prav tako je potrebna raziskava o različnem napredovanju učiteljev in učiteljic v vodstvene vloge, pa tudi razvoj politik za premagovanje ovir v kariernem napredovanju učiteljic. Države, ki se soočajo s posebno močnimi neravnovesji med spoloma, bodo morale problem temeljiteje preučiti, na primer konkurenčnost plač za moške na delovnih mestih, ki zahtevajo podobno stopnjo izobraževanja kot poučevanje, ali kulturne norme in pričakovanja v zvezi z vlogami spolov, ki lahko odvračajo moške kandidate, da postanejo učitelji ter da razmišljajo o vodstvenih vlogah. Učitelje in ravnatelje je treba prikazati kot tiste, ki bistveno prispevajo v družbi in k razvoju prihodnjih generacij, vendar hkrati skrbeti za dobre finančne in delovne pogoje na njihovih delovnih mestih, vključno z nagrajevanjem, za intelektualno in družbeno (samo)uresničevanje, možnosti za profesionalni razvoj ter skrbjo za ravnovesje med delovnim in prostim časom.

Cilj: s privlačnimi delovnimi pogoji privabiti in oblikovati motivirane ter učinkovite učitelje in ravnatelje

V TALIS 2018 le 39 % učiteljev poroča, da so zadovoljni s svojo plačo. Podrobnejše analize pokažejo, da so v številnih državah učitelji na šolah v urbanejših predelih manj zadovoljni s plačo kot na podeželju, kar se zdi usklajeno z življenjskimi stroški. Zadovoljstvo s plačo je povezano tudi s kariernim napredovanjem, saj so skoraj v vseh izobraževalnih sistemih, kjer je napredovanje plač od začetne do plače po 15 letih dela relativno majhno, izkušeni učitelji manj zadovoljni s svojo plačo kot učitelji začetniki. Nasprotni vzorec je opaziti v državah, kjer so plače po 15 letih dela vsaj 25 % višje od začetnih. Ravnatelji poročajo o višjih stopnjah zadovoljstva s plačo (47 %) kot učitelji (39 %). Zaskrbljujoča je velika razlika v ravni zadovoljstva s plačo med ravnatelji zasebnih šol (65 %) in javnih šol (42 %). Teh razlik sicer v Sloveniji ne opažamo.

Plačilo je le eden od mnogih dejavnikov privlačnosti poklica. Velika večina učiteljev (90 %) in ravnateljev (95 %) poroča, da so, ne glede na plačo, v splošnem zadovoljni s svojim delom. Delovni pogoji, priložnosti za profesionalno učenje in rast, družbeni status in strokovna avtonomija bistveno pripomorejo, da je poklic poučevanja ne le finančno privlačen, temveč tudi intelektualno zadovoljujoč in izpolnjujoč. Poleg ravni plač TALIS preučuje še varnost zaposlitve, delo s krajšim delovnim časom in način zaposlitve (npr. delo v več šolah). Na splošno je bila večina (66 %) učiteljev v povprečju v državah OECD zadovoljna s pogoji svoje zaposlitve, ne glede na plačo. Večina učiteljev (82 %) ima pogodbe za stalno zaposlitev. 6 % jih ima pogodbo za določen čas več kot enega leta in 12 % za določen čas za eno leto ali manj, kar se pokaže za problematično, saj učitelji s pogodbami za določen čas manj kot enega leta nižje ocenjujejo svojo učinkovitost. Rezultati TALIS 2018 razkrivajo tudi njihovo manjšo vključenost v dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter medsebojno sodelovanje učiteljev.

Tabela 1.1: Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev s svojim delom

	Deleži učiteljev, ki se strinjajo, da družba ceni učiteljski poklic		Deleži učiteljev, ki se strinjajo, da so na splošno zadovoljni s službo		Deleži ravnateljev, ki se strinjajo, da so na splošno zadovoljni s službo		Deleži učiteljev, ki so zadovoljni s plačo za svoje delo		Deleži učiteljev, ki so, ne glede na plačo, zadovoljni s pogoji svoje zaposlitve		Deleži učiteljev, zaposlenih za nedoločen čas	
	2. del, poglavje 5		2. del, poglavje 2		2. del, poglavje 2		2. del, poglavje 3		2. del, poglavje 3		2. del, poglavje 3	
Alberta (Kanada)	63	▲	93	▲	99	▲	76	▲	83	▲	75	▼
Anglija (VB)	29	▲	77	▼	93		54		66		94	▲
Avstralija	45	▲	90		98	▲	67	▲	78	▲	86	▲
Avstrija	16	▼	96	▲	98	▲	70	▲	85	▲	75	▼
Belgija	16	▼	89	▼	91	▼	65	▲	70	▲	78	▼
- Belgija - Flamska	26		93	▲	90		73	▲	67		82	
- Belgija - Valonija	5	▼	85	▼	94		55	▲	74	▲	73	▼
Bolgarija	18	▼	92	▲	96		29	▼	73	▲	87	▲
Brazilija	11	▼	87	▼	92		18	▼	53	▼	79	
Buenos Aires (Argentina)	9	▼	96	▲	95		20	▼	65		72	▼
Češka	16	▼	90		96		28	▼	75	▲	82	
Čile	15	▼	94	▲	98	▲	38		54	▼	62	▼
Danska	18	▼	89		97		68		37	▼	97	▲
Estonija	26		94	▲	94		39		82	▲	85	▲
Finska	58	▲	88	▼	92		45		72	▲	78	▼
Francija	7	▼	85	▼	92		29	▼	80	▲	93	▲
Gruzija	41	▲	94	▲	95		27	▼	83	▲	35	▼
Hrvaška	9	▼	91		95		25	▼	51	▼	91	▲
Islandija	10	▼	93	▲	92		6	▼	51	▼	84	
Italija	12	▼	96	▲	93		21	▼	59	▼	75	▼
Izrael	30	▲	92		100	▲	30	▼	51	▼	79	▼
Japonska	34	▲	82	▼	93		42	▲	40	▼	75	▼
Južnoafriška r.	61	▲	78	▼	87	▼	30	▼	56	▼	84	
Kazahstan	63	▲	91	▲	95		39		51	▼	84	▲
Kolumbija	40	▲	96	▲	100	▲	36	▼	83	▲	76	▼
Koreja	67	▲	89		96		49	▲	54	▼	88	▲
Latvija	23	▼	91		97		22	▼	81	▲	93	▲
Litva	14	▼	83	▼	94		11	▼	77	▲	92	▲
Madžarska	12	▼	88	▼	94		28	▼	40	▼	88	▲
Malta	15	▼	85	▼	100	▲	18	▼	56	▼	92	▲
Mehika	42	▲	98	▲	99	▲	41		62	▼	72	▼
Nizozemska	31	▲	94	▲	97		58	▲	68		87	▲
Norveška	35	▲	93	▲	98	▲	48	▲	66		90	▲
Nova Zelandija	34	▲	86	▼	94		36		69	▲	86	▲
Portugalska	9	▼	92	▲	98	▲	9	▼	29	▼	74	▼
Romunija	41	▲	94	▲	96		23	▼	74	▲	73	▼
Ruska federacija	43	▲	91		98	▲	32	▼	64		90	▲
Šanghaj (Kitajska)	60	▲	90		96		37	▼	61	▼	30	▼
Savdska Arabija	52	▲	87	▼	92		59	▲	61	▼	100	▲
Singapur	72	▲	89	▼	98	▲	72	▲	75	▲	84	▲
Slovaška	5	▼	89	▼	95		18	▼	80	▲	82	
Slovenija	6	▼	90		96		32	▼	76	▲	91	▲
Španija	14	▼	96	▲	99	▲	50	▲	61	▼	67	▼
Švedska	11	▼	90		93		35	▼	67		88	▲
Turčija	26		89		83	▼	32	▼	57	▼	89	▲
Vietnam	92	▲	96	▲	96		52	▲	76	▲	94	▲
ZDA	36	▲	90		96		41		78	▲	62	▼
Zdr. arabski emirati	72	▲	89	▼	95		50	▲	68	▲	39	▼
Povprečje OECD-31	26		90		..		39		66		82	
Povprečje OECD-30	..		..		95		..		..		..	

Opomba: Znaki kažejo, za katere države so vrednosti nad ali pod povprečjem OECD.

Kazalnik politike 3: sodelovanje v konstruktivnem poklicnem dialogu za izboljšanje finančnega položaja in pogojev učenja ter poučevanja skozi čas

Oblikovalci izobraževalnih politik, odgovorni za učitelje in ravnatelje, morajo skrbno določiti skupna proračunska sredstva za izobraževanje in metodično odločiti, kako jih najbolje razporediti med prizadevanja

za zaposlitve, plače in pogoje dela. Kompromisi v odločitvah so neizogibni, saj v številnih državah stališča ravnateljev o pomanjkanju virov za kakovostno izobraževanje in zadovoljstvo učiteljev s svojo plačo zahtevajo dvig plač in več zaposlenih učiteljev in administrativnih delavcev. Drugi izziv je uravnovesiti oblikovanje plačne lestvice tako, da bi učinkovito privabljala nove generacij v poklic in hkrati postopno dovolj zviševala plačo skozi učiteljsko kariero, da bi ohranjala motivacijo in obdržala več izkušenih učiteljev v poklicu.

Kazalnik politike 4: razmisliti o prenovi kariernih mehanizmov učiteljev in plačnih lestvic

Ugotovitve TALIS kažejo, da učitelji in ravnatelji zahtevajo več zaposlenega osebja za zmanjšanje svojih administrativnih obremenitev. Verjetno v vsakem izobraževalnem sistemu obstajajo možnosti za zmanjšanje ali poenostavitev nekaterih administrativnih zahtev za učitelje in verjetno bo nujen ponoven razmislek o kariernih mehanizmih v smeri večje vertikalne ali horizontalne diferenciacije in prenove strukture plačnih lestvic ter dejavnikov, ki določajo plačo. Na splošno rezultati TALIS kažejo, da bi morali oblikovalci politik za povečanje gospodarske privlačnosti poklica razmisliti o tem, kako se zakonske plače učiteljev primerjajo med izobraževalnimi sistemi, med stopnjami izobrazbe znotraj sistema, med regijami glede na stroške življenja in bivanja ter skozi kariero učitelja.

Kazalnik politike 5: izbira kandidatov za učiteljski poklic, ki kažejo visoko raven notranje motivacije

Drugi pomemben vidik privabljanja novih učiteljev je izbiranje posameznikov s pravimi znanjem, spretnostmi in odnosom ob vstopu v učiteljski poklic. Pomembna ugotovitev iz TALIS 2018 je, da je družbena vrednost poklica učiteljem visoka motivacija za vstop v poklic in da posamezniki, ki družbeno vrednost poučevanja visoko cenijo, kot zaposleni verjetneje sodelujejo v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Zato bi morali izbirni postopki za vstop v poklic v največji možni meri opredeliti in dati prednost kandidatom, ki jih motivira družbena korist poklica. Prav tako je pomembno, da učitelji negujejo motivacijo skozi svojo kariero, za kar je treba spodbujati šole in vodstva. Vlade in izvajalci dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pa lahko odigrajo pomembno vlogo s svojimi ponudbami dejavnosti.

Kazalnik politike 6: pozornost na konkurenčnost delovnih pogojev za ravnatelje v javnih šolah

Glede na značilnosti posamezne države in bodisi pomanjkanja ravnateljev ali težav pri privabljanju izkušenih učiteljev, da zapolnijo ravnateljska mesta, je posebno pozornost treba nameniti tudi kariernim potem ravnateljev in konkurenčnosti delovnih pogojev v primerjavi z učitelji. V idealnem primeru bi se morale plače ravnateljev dovolj razlikovati od plač učiteljev, da bi odražale njihove dodatne odgovornosti in spodbujale motivirane ter usposobljene posameznike, da prevzamejo vodstvene položaje.

Kazalnik politike 7: zmanjšanje zaposlitev za določen čas, krajši od enega leta

Zaposlitvene pogodbe za učitelje so pogosta skrb sindikatov po vsem svetu. Negotovost začasne zaposlitve, ki večinoma prizadene mlade učitelje, pomeni, da je učiteljski poklic manj privlačen za potencialne kandidate. Kolikor je mogoče sklepati iz vzorcev zadovoljstva z delovnimi pogoji ne glede na plačo, TALIS kaže, da učiteljem več pomenijo delovna obremenitev in strokovni vidiki njihove zaposlitve kot pogodba sama po sebi. Po drugi strani ugotovitve TALIS kažejo, da učitelji, ki so zaposleni za določen čas, manj verjetno sodelujejo v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter z drugimi učitelji. Tisti, ki imajo pogodbo za manj kot eno leto, nižje ocenjujejo tudi svojo učinkovitost, s čimer razvrednotijo cilje profesionalizacije, kar vzbuja skrb.

Cilj: povečati ugled kariernih poti učiteljev kot ključnega elementa privlačnosti učiteljskega poklica

V državah OECD in tistih, ki sodelujejo v TALIS, v povprečju le 26 % učiteljev in 37 % ravnateljev soglaša, da je njihov poklic cenjen v družbi, pri čemer so razlike med državami v primeru učiteljev od manj kot 5 % do več kot 90 %. Moški učitelji, učitelji, mlajši od 30 let,in učitelji začetniki pogosteje menijo, da je poklic cenjen, kot učiteljice in učitelji v starosti 50 let in več ter tisti z več kot petimi leti izkušenj.

Kazalnik politike 8: oblikovanje učinkovitih komunikacijskih in medijskih kampanj za opozarjanje na kompleksnost in intelektualne stimulacije na karierni poti kakor tudi na prispevek učiteljev k družbi kot pozitivne značilnosti učiteljskega poklica

Pomemben vzvod politike pri oblikovanju ugleda poklica so komunikacijske kampanje, katerih namen je izboljšati javno podobo in družbeni ugled učiteljskega poklica, zlasti v medijih, z realnim prikazom učiteljskega poklica v današnjem času. Še posebej pomembno je, da kampanje poudarjajo več vidikov učenja in poučevanja, kot so kompleksnost učenja in poučevanja v obdobju hitrih sprememb, digitalizacija in vključevanje učencev z različnimi ozadji pa tudi raznolikost nalog, ki jih opravljajo učitelji, intelektualne spodbude in nagrade, ki jih prinaša poklic. Kampanje bi morale poudariti še druge strokovne lastnosti dela učiteljev, kot so priložnosti za vseživljenjsko učenje, avtonomijo in vodenje, sodelovanje s kolegi, priložnost za profesionalno rast, družbeni prispevek k razvoju učencev in prihodnosti družbe pa tudi zagotavljanje povratnih informacij o delovnih pogojih in finančnih vidikih v sistemu.

Kazalnik politike 9: razviti sistemski pristop za povečanje ugleda in statusa poklica, da bi k učenju in poučevanju ter vodenju šol pritegnili kakovostne kandidate

Ker so učiteljice, starejši in izkušenejši učitelji manj nagnjeni k temu, da svoj poklic dojemajo kot v družbi cenjen, bi morali posebni politični ukrepi ciljno za te skupine razviti nove karierne poti in vmesne vodstvene vloge, da bi zagotovili priložnosti za karierno napredovanje izkušenih učiteljic pa tudi učiteljic, ki jih šolske vodstvene vloge ne zanimajo. Zgled je Švedska, ki je od leta 2014 nadaljevala s številnimi političnimi

pristopi, da bi povečala privlačnost poklica, vključno s spremembo lestvice plač. Uvedla je povečanje plače, ki je povezano s kompetencami učiteljev in z njihovim razvojem.

Razvoj učiteljev in ravnateljev, ki vključuje visokokakovostno začetno izobraževanje ter nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

Profesionalno znanje in spretnosti so temelj učiteljskega poklica. Učitelji in ravnatelji potrebujejo odlično začetno izobraževanje in usposabljanje ter nenehno nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Znanje in spretnosti se torej razvijajo v različnih fazah poklicnih poti učiteljev in ravnateljev. V prvem delu poročila TALIS je bilo to področje natančno obravnavano in iz izsledkov je sledilo več ciljev ter kazalnikov politike, ki jih tukaj le ponovno povzemamo.

Cilj: zagotoviti visokokakovostno začetno izobraževanje in usposabljanje za bodoče učitelje in ravnatelje ter ga povezati z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem

Kazalnik politike 10: ponuditi alternativne poti vstopa v poklic, hkrati pa ohraniti kakovostno izobraževanje in usposabljanje

Zaradi pomanjkanja učiteljev in možnosti množičnega upokojevanja v nekaterih državah izobraževalni sistemi čedalje bolj potrebujejo več načinov za zadovoljitev povpraševanja po učiteljih, vključno z alternativnimi potmi. Pri tem morajo vzpostaviti mehanizme, ki bodo zagotavljali, da vsi učitelji svojo učiteljsko kariero začnejo po ustreznem in kakovostnem izobraževanju in usposabljanju.

Kazalnik politike 11: krepitev izobraževanja in usposabljanja ravnateljev pred začetkom ravnateljevanja

Veliko prostora je za izboljšanje profesionalnosti ravnateljev z boljšim izobraževanjem in usposabljanjem, ki bi jim pomagalo razvijati vodstvene sposobnosti, ki jih potrebujejo za učinkovito sodelovanje v različnih nalogah, povezanih z uspešno šolo. To vključuje razvijanje in deljenje skupne vizije, praks, vodenje za doseganje razvojnih ciljev šole, izboljšanje učenja in poučevanja, razvijanje organizacijskih zmožnosti in doseganje izboljšav.

Kazalnik politike 12: zagotavljanje povezav med vsebino začetnega izobraževanja učiteljev in dejavnostmi nadaljnjega izobraževanje in usposabljanja

Države morajo zagotoviti, da so kurikuli začetnega izobraževanja in nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja dosledni, dobro povezani in komplementarni. Dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja morajo upoštevati in graditi na znanju in spretnostih, ki jih učitelji in ravnatelji pridobijo v okviru začetnega izobraževanja ali usposabljanja pred vstopom v poklic. To ni lahko in zahteva sistematično usklajevanje v vsakem izobraževalnem sistemu, vzpostavitev posvetovanj, povratnih zank in, če se te odgovornosti delijo med več subjekti, sodelovanje med različnimi ponudniki in zainteresiranimi stranmi pri začetnem izobraževanju učiteljev ter sistemih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja.

Cilj: zagotavljanje visokokakovostnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, s poudarkom na področjih, kjer se kažejo velike potrebe

Podatki TALIS kažejo, da so se učitelji v zadnjem letu udeležili v povprečju štirih različnih vrst dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. 82 % učiteljev je poročalo, da so dejavnosti, v katerih so sodelovali, vplivale na njihovo delo. Dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so se jih učitelji najpogosteje udeležili, so tečaji ali seminarji (v državah OECD povprečno 76 % učiteljev) in branje strokovne literature (72 %), vendar je bila njihova udeležba nižja v več drugih oblikah sodelovalnih dejavnosti.

Poročila učiteljev o tem, kje čutijo največje potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, izpostavljajo področja, ki jih morajo oblikovalci politik in izvajalci nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja prednostno ponuditi za povečanje zmogljivosti učiteljev in ravnateljev.

Usposabljanje za poučevanje učencev s posebnimi potrebami je vsebina z najvišjim odstotkom učiteljev (22 %), ki imajo po učenju visoke potrebe. Obenem 32 % ravnateljev šol poroča, da je zagotavljanje kakovostnega pouka v njihovi šoli ovirano zaradi pomanjkanja učiteljev, ki bi bili usposobljeni za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, in s tem deležem problem uvrščajo na mesto najpogostejše težave z viri na šolah.

Znanje in spretnosti IKT za učenje in poučevanje je drugo med področji, kjer imajo učitelji (18 %) visoke potrebe. Čeprav je prisoten širši trend digitalizacije in širjenja IKT na vsa področja družbe, tudi v izobraževanje mlajših učiteljev, podatki TALIS kažejo, da je učiteljem za uporabo IKT v poklicu na voljo omejena priprava in podpora. Le 56 % učiteljev v državah OECD je bilo deležnih usposabljanja za uporabo IKT za učenje in poučevanje kot del njihovega formalnega izobraževanja in usposabljanja, le 43 % učiteljev pa je bilo dobro ali zelo dobro pripravljenih nanj, ko so zaključili začetno izobraževanje. Hkrati učitelji ne zaznavajo, da jim manjkajo ti viri, saj le četrtina ravnateljev poroča o pomanjkanju in nezadostnosti digitalne tehnologije za pouk.

Poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju je tretje področje visoke potrebe po profesionalnem razvoju učiteljev (15 %), saj tretjina učiteljev v državah OECD poroča, da se ne počutijo sposobne spopadati z izzivi večkulturnega razreda učencev. Zaradi obsežnih migracij in begunskih tokov so šolska okolja bolj etnično, kulturno in jezikovno raznolika kot so bila v preteklosti, zagotavljanje kakovostnih učnih izkušenj za raznoliko populacijo učencev pa je prednostna naloga politike.

Kazalnik politike 13: spodbujanje šolskih, sodelovalnih in aktivnih dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki se odzivajo na lokalne potrebe in so prilagojene okoliščinam šole

Čeprav imajo po podatkih TALIS šolske in sodelovalne dejavnosti nadaljnega izobraževanja in usposabljanja najugodnejši vpliv na učne prakse in dosežke učencev, v takih dejavnostih sodeluje nizek odstotek učiteljev. Zasnova in izvedba učinkovitega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na šolski ravni bi lahko zagotovili, da bi se usposabljanje odzivalo na potrebe in upoštevalo okoliščine šole, povečali učinkovitost in prihranek stroškov, ojačali sodelovanje med učitelji v šoli in kolektivno razmišljanje o izboljšanju šole.

Kazalnik politike 14: prilagajanje podpore za vključevanje IKT v učenje in poučevanje ter razširjanje dobrih praks

Mednarodne raziskave in študije, izvedene v mednarodnih in nacionalnih kontekstih, poudarjajo, da sta učinkoviti uporaba ter integracija informacijskih in komunikacijskih tehnologij (IKT) v razredu odvisni od izobraževanja in usposabljanja učiteljev na področju IKT, sodelovanja s kolegi, prepričanja učiteljev o samoučinkovitosti in namenih uporabe IKT pri učenju in poučevanju ter razpoložljivosti podporne infrastrukture. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev je koristen mehanizem za podporo učiteljem pri uporabi IKT za učenje in poučevanje. Usposabljanje iz znanja IKT za učenje in poučevanje mora vsebovati tako uporabo tehnologije pri pouku kot tudi krepitev vloge učiteljev za boljše poučevanje.

Kazalnik politike 15: vključiti učenje in poučevanje v raznolikem okolju v programe začetnega ter nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev

Učitelji se morajo pripraviti na poučevanje večkulturnih, večjezičnih in mešanih razredov učencev. Izobraževalni sistemi morajo imeti sistemski okvir za pripravo in podporo učiteljem za poučevanje v različnih okoljih, tudi v večkulturnih, zato morajo to vprašanje vključiti v vizijo, načrtovanje in kurikularno zasnovo začetnega izobraževanja ter nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Sistemi izobraževanja in usposabljanja bi lahko bodočim učiteljem kot del njihovega formalnega izobraževanja ali usposabljanja ponudili tudi priložnosti za študij v tujini z namenom razvoja medkulturnih in medosebnih znanj, koristnih za učenje in poučevanje v kulturno raznolikih razredih. Številne države v Evropi so za kratkotrajno učenje in poučevanje s ciljem zagotavljanja heterogenejše skupine učiteljev in odraza raznolikosti populacije učencev sprejele tudi politike za zaposlovanje učiteljev iz različnih okolij in učiteljev migrantov. Programi izobraževanja in usposabljanja učiteljev za delo v raznolikih okoljih morajo vključevati pedagoške pristope za učenje drugih jezikov in podporne strategije za pomoč učencem, da bodo postali družbeno vključeni v različna okolja.

Kazalnik politike 16: okrepiti usposabljanje za učenje in poučevanje učencev s posebnimi potrebami

Izobraževalni sistemi bi morali razviti strateške ukrepe za izboljšanje kakovosti in povečanje števila učiteljev, usposobljenih za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, saj se le-ti vse pogosteje vpisujejo v redne šole in razrede. Kot prvi korak je pomembno, da izobraževalni sistemi vlagajo v odkrivanje in strokovno diagnosticiranje učencev s posebnimi potrebami. Kar učitelji dojemajo kot problematično vedenje učencev, bi lahko imelo druge razlage. Napačna diagnoza je draga za učence, učitelje in izobraževalne sisteme kot celoto. Visoke potrebe učiteljev na tem področju, o katerih so poročali v TALIS, nakazujejo, da v šolah nimajo potrebnih izobraževalnih virov za podporo učiteljem, ki poučujejo učence s posebnimi potrebami. Posebna finančna sredstva za šole, ki vpisujejo učence s posebnimi potrebami, bi lahko izboljšala človeške in izobraževalne vire (npr. dodatni učiteljski pomočniki).

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

V državah OECD v povprečju približno polovica učiteljev (54 %) in ravnateljev (48 %) poroča, da jim udeležbo v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ovira urnik, hkrati pa čutijo še pomanjkanje spodbud za udeležbo v dejavnostih in pomoči pri stroških udeležbe. Udeležbo učiteljev v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vzpodbujajo razbremenitve pedagoških obveznosti učitelja v rednem delovnem času, zagotavljanje materialov za dejavnosti in povrnitev stroškov udeležbe.

Kazalnik politike 17: omogočiti čas za sodelovanje v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Po zgledu nekaterih držav je v dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja priporočljivo vključiti sodelovanje kot stalno učiteljevo zadolžitev in učiteljem tako omogočiti neovirano sodelovanje v teh dejavnostih v določenem številu ur. V primeru sistematičnega sodelovanja kot stalne zadolžitve se odprejo tudi možnosti njegovega upoštevanja pri kariernem napredovanju učiteljev.

Kazalnik politike 18: ustvariti in krepiti spodbude za vključevanje v dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja

Pojem spodbujanja sodelovanja v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je neposredno povezan z vprašanjem, kaj motivira učitelje in ravnatelje, da se vključijo v nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Vemo, da so to priložnosti za izboljšanje prakse ali nadgrajevanje znanja in spretnosti predmeta; gre torej za spodbude nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki ustrezajo potrebam učiteljev.

Druga pomembna spodbuda je priznanje sodelovanja kot bistvenega atributa dela učiteljev in ravnateljev in hkrati odskočne deske za profesionalno rast in karierni razvoj.

Podpiranje razvoja učiteljev in ravnateljev z uvajanjem, mentorstvom in s sodelovanjem

Začetno izobraževanje učiteljev in ravnateljev ter njihovo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje so kritični elementi profesionalnega znanja in spretnosti, vendar pa se v izobraževalnih sistemih uporabljajo tudi številne dodatne podporne strukture.

Tabela 1.2: Podpora učiteljem z uvajanjem, mentorstvom in sodelovalnim učenjem

	Deleži učiteljev, ki niso bili deležni nobenega uvajanja na trenutni šoli	Deleži učiteljev začetnikov, ki imajo mentorja na trenutni šoli	Deleži učiteljev, ki so potrdili, da je na njihovi šoli sodelovalna kultura, ki jo opredeljuje medsebojna podpora	Deleži učiteljev, ki se udeležujejo sodelovalnega profesionalnega učenja na šoli vsaj enkrat mesečno	Deleži učiteljev, ki so potrdili, da so povratne informacije o njihovem delu ugodno vplivale na poučevanje	Deleži učiteljev, ki so prejeli povratne informacije o svojem delu v več kot treh oblikah
	2. del, poglavje 5	1. del, poglavje 4	2. del, poglavje 4	2. del, poglavje 4	2. del, poglavje 4	2. del, poglavje 4
Alberta (Kanada)	55	25	83	29 ▲	79 ▲	55
Avstralija	28 ▼	37 ▲	76 ▼	39 ▲	77 ▲	59 ▲
Avstrija	77 ▲	11 ▼	83 ▲	13 ▼	63 ▼	41 ▼
Belgija	57	25	76 ▼	4 ▼	52 ▼	35 ▼
- Belgija - Flamska	52 ▼	40 ▲	77 ▼	4 ▼	59 ▼	38 ▼
- Belgija - Valonija	62 ▲	9 ▼	75 ▼	3 ▼	43 ▼	33 ▼
Brazilija	61	33 ▲	79	27 ▲	77 ▲	67 ▲
Bolgarija	62 ▲	18	78 ▼	20	73	77 ▲
Buenos Aires (Argentina)	76 ▲	6 ▼	87 ▲	15 ▼	77 ▲	29 ▼
Čile	66 ▲	7 ▼	71 ▼	24 ▲	66 ▼	56 ▲
Kolumbija	46 ▼	22	76 ▼	19	83 ▲	74 ▲
Hrvaška	45 ▼	13 ▼	79	8 ▼	77 ▲	33 ▼
Češka	43 ▼	26	87 ▲	23	73	74 ▲
Danska	63 ▲	15 ▼	85 ▲	13 ▼	59 ▼	32 ▼
Anglija (VB)	23 ▼	37 ▲	74 ▼	26 ▲	75 ▲	64 ▲
Estonija	69 ▲	17 ▼	84 ▲	19	72	65 ▲
Finska	43 ▼	10 ▼	79	9 ▼	57 ▼	13 ▼
Francija	83 ▲	17 ▼	73 ▼	3 ▼	54 ▼	28 ▼
Gruzija	85 ▲	15 ▼	95 ▲	24 ▲	89 ▲	78 ▲
Madžarska	70 ▲	27 ▲	82	14 ▼	83 ▲	66 ▲
Islandija	66 ▲	18	86 ▲	36 ▲	69	18 ▼
Izrael	59	47 ▲	83 ▲	31 ▲	79 ▲	46 ▼
Italija	75 ▲	5 ▼	81	18 ▼	67 ▼	24 ▼
Japonska	81 ▲	40 ▲	83 ▲	6 ▼	80 ▲	59 ▲
Kazahstan	33 ▼	59 ▲	93 ▲	32 ▲	89 ▲	90 ▲
Koreja	74 ▲	16 ▼	79	13 ▼	78 ▲	75 ▲
Latvija	56 ▼	16 ▼	91 ▲	12 ▼	88 ▲	86 ▲
Litva	79 ▲	9 ▼	87 ▲	11 ▼	75 ▲	84 ▲
Malta	50 ▼	23	80	13 ▼	72	46 ▼
Mehika	60	17 ▼	74 ▼	33 ▲	83 ▲	76 ▲
Nizozemska	35 ▼	41 ▲	78	15 ▼	70	58 ▲
Nova Zelandija	26 ▼	56 ▲	77 ▼	44 ▲	77 ▲	77 ▲
Norveška	65 ▲	18 ▼	95 ▲	43 ▲	69	34 ▼
Portugalska	60 ▲	14 ▼	75 ▼	5 ▼	58 ▼	33 ▼
Romunija	63 ▲	22	91 ▲	11 ▼	89 ▲	90 ▲
Ruska federacija	65 ▲	27 ▲	89 ▲	18 ▼	84 ▲	89 ▲
Savdska Arabija	63 ▲	19	82	36 ▲	76 ▲	81 ▲
Šanghaj (Kitajska)	50 ▼	67 ▲	91 ▲	70 ▲	85 ▲	88 ▲
Singapur	15 ▼	54 ▲	83 ▲	48 ▲	89 ▲	78 ▲
Slovaška	40 ▼	22	81	2 ▼	84 ▲	62 ▲
Slovenija	48 ▼	5 ▼	89 ▲	26 ▲	83 ▲	54
Južnoafriška r.	31 ▼	50 ▲	73 ▼	13 ▼	93 ▲	91 ▲
Španija	74 ▲	10 ▼	77 ▼	21	55 ▼	29 ▼
Švedska	70 ▲	17 ▼	80	44 ▲	64 ▼	32 ▼
Turčija	76 ▲	15 ▼	76 ▼	29 ▲	63 ▼	47 ▼
Zdr. arabski emirati	32 ▼	43 ▲	84 ▲	54 ▲	84 ▲	84 ▲
ZDA	39 ▼	39 ▲	79	34 ▲	79 ▲	60 ▲
Vietnam	55	30 ▲	96 ▲	27 ▲	93 ▲	96 ▲
Povprečje OECD-31	58	22	81	21	71	52

Opomba: Znaki kažejo, za katere države so vrednosti nad ali pod povprečjem OECD.

Cilj: zagotoviti prilagojeno podporo učiteljem začetnikom in novoimenovanim ravnateljem

Novi diplomirani učitelji v poklic večinoma vstopajo z določeno stopnjo izobrazbe, vendar pa podatki TALIS 2018 kažejo, da so ti učitelji pogosteje razporejeni na delovna mesta v zahtevnejše šole; 22 % jih poroča, da bi si želeli oditi na drugo šolo, če bi bilo to mogoče. Hkrati se počutijo manj samozavestni pri poučevanju ter porabijo manjši delež delovnega časa za dejansko poučevanje kot izkušenejši učitelji in več za drugo delo.

Uvajanje v poučevanje in mentorstvo sta zato nujno potrebna mehanizma za podporo učiteljem, ki so v šoli ali poklicu novi. Čeprav se učitelji in ravnatelji strinjajo, da imata omenjena mehanizma ugoden vpliv, v državah OECD v povprečju polovica učiteljev začetnikov ni imela uvajanja, le 22 % pa jih je imelo mentorja.

Kazalnik politike 19: pregled razporeditve učiteljev začetnikov po šolah

V izogib zgodnjemu odhajanju učiteljev iz poklica, ki je pereč problem v več državah (Anglija, Avstralija), potrebujemo vpogled v to, ali so začetniki pogosteje izpostavljeni zahtevnejšim delovnim pogojem, ki jih odvrnejo ali jim znižajo motivacijo, ter kako bi spodbudili izkušenejše učitelje za delo v šolah z večjim deležem učencev iz socialno in ekonomsko prikrajšanih družin, da bi tam zmanjšali potrebo po učiteljih z manj izkušnjami. Dodatna prednost takega pristopa bi bili potencialni učinki pri spodbujanju pravičnosti, saj bi v šolah z večjim deležem učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov poučevali izkušenejši učitelji. Možne rešitve se kažejo kot plačne spodbude izkušenim učiteljem, ki delajo v šolah z manjšimi deleži učencev iz prikrajšanih domov, da bi sprejeli učiteljske položaje v šolah z večjimi deleži teh učencev in da bi poučevanje v takih šolah obravnavali kot cenjeno fazo na svoji karierni poti in ne nujni prvi korak.

Kazalnik politike 20: omogočiti ravnateljem dejavno vlogo pri razvoju in spodbujanju uvajanja in mentorstva za čim večji del učiteljev začetnikov

Ključni element pri načrtovanju uvajanja za učitelja je, da se ta prilagodi okoliščinam v šoli in sestavi učencev. Ravnatelji naj bi spodbujali in podpirali učitelje, da dejavno sodelujejo pri uvajanju in mentorstvu. Sistemsko bi to bilo morda mogoče urediti z določenimi urami plačanega nepedagoškega časa, ki bi bile umeščene v delovni čas, s finančno podporo šolam (v decentraliziranih sistemih) ali z dodatnimi učitelji (v centraliziranih sistemih), da se omogoči uvajanje učiteljev ob zmanjšani učni obremenitvi in s priznanjem prispevka mentorjem (npr. zmanjšanje njihove učne obremenitve).

Kazalnik politike 21: razviti mentorske programe za novoimenovane ravnatelje

Podatki kažejo, da ravnatelji poleg temeljnega izobraževanja in usposabljanja za vodenje potrebujejo tudi uvajanje v svojo novo vlogo, ko prevzamejo vodenje šole. Ustvarjanje profesionalnih mrež ravnateljev, v katerih so izkušenejši ravnatelji mentorji novoimenovanim, bi ravnateljem omogočilo, da se učijo drug od

drugega in delijo dobre prakse. Več študij je že preučilo prednosti in slabosti mentorstva za nove ravnatelje, kar bi bilo lahko vodilo pri zasnovi teh programov.

Cilj: najbolje izkoristiti čas učiteljev v podporo kakovostnemu učenju in poučevanju ter za uporabo učinkovitih učnih praks

TALIS je pokazal, da so med praksami, ki so priznano del kakovostnega učenja in poučevanja, manj razširjene tiste, ki spodbujajo višje miselne procese med učenci. Uporablja jih le polovica učiteljev kljub temu, da učitelji večinoma poročajo, da so s sodelavci na šolah odprti za spremembe in njihove šole sprejemajo inovativne prakse, učitelji pa se počutijo samozavestne v svojih zmožnostih, da spreminjajo učne strategije in učencem pomagajo kritično razmišljati. To kaže, da se učitelji pri izvajanju kakovostnih učnih praks soočajo z omejitvami.

Omejitev se lahko nanaša na sodelovanje s sodelavci pri razvijanju in uresničevanju učinkovitih učnih praks. Ugotovitve TALIS potrjujejo pozitivno povezavo med zahtevnejšimi oblikami sodelovanja učiteljev in spodbujanjem višjih miselnih procesov med učenci. Sodelovalne dejavnosti, ki zlasti izstopajo, so sodelovalno profesionalno učenje med učitelji in skupne dejavnosti za učence, organizirane hkrati za različne razrede in starosti učencev.

Pomemben predpogoj za uporabo kakovostnih učnih praks je tudi, da se večina časa v razredu porabi za njihovo izvajanje. V državah OECD učitelji v povprečju poročajo, da porabijo 78 % časa učne ure za dejansko učenje in poučevanje. V večini držav obstaja znatno obratno razmerje med zaznano samoučinkovitostjo vodenja razreda in časom pouka, ki se porabi za zagotavljanje delovnega vzdušja v razredu.

Kazalnik politike 22: podpiranje učiteljev pri uresničevanju učinkovitih učnih praks

Ugotovitve TALIS kažejo, da učitelji, ki pogosto sodelujejo v profesionalnem učenju in skupnih dejavnosti med razredi ter različno starimi učenci, pogosteje spodbujajo višje miselne procese med učenci. Doseganje znanja višjih kognitivnih ravni je bistven cilj kakovostnega izobraževanja, zato je sistemska in šolska podpora na vseh ravneh, predvsem pa učiteljem, da bodo učinkoviti pri poučevanju, s katerim bodo učenci razvili svoje mišljenje, nujna.

Kazalnik politike 23: razmislek o učiteljevem urniku in delovnem času, omogočanje pouka v manjših skupinah in časovna optimizacija učenja in poučevanja

Učitelji morajo imeti dovolj časa za dejavnosti, ki povečujejo učenje učencev (kot so priprava učnih ur, profesionalno sodelovanje, srečanje s študenti in starši ter sodelovanje v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja), ter biti prilagodljivi pri oblikovanju učinkovitih učnih okolij, ki optimizirajo čas poučevanja. Učitelje je mogoče spodbuditi in podpreti, da se odločijo za bolj individualiziran in dejavnejši pristop k učenju, za delitev razreda na različna področja in skupine, z ustreznimi učnimi materiali za dokončanje nalog.

Cilj: spodbujati šolsko kulturo in razredno klimo, ki ugodno vplivata na učenje in dobro počutje učencev

Pomembno vprašanje za oblikovalce politik, ravnatelje, učitelje in starše je zagotoviti, da so šole varna okolja, da razredna klima prispeva k učenju učencev in da odnosi med učenci ter učitelji spodbujajo njihov razvoj in dobro počutje. V državah OECD šole učencem v povprečju zagotavljajo varno učno okolje. Rezultati TALIS 2018 kažejo, da učitelji odnose, ki jih imajo s svojimi učenci, dojemajo kot zelo pozitivne. Hkrati je prepričanje učiteljev v pomembnost dobrega počutja učencev visoko.

Kazalnik politike 24: izvajanje politik in praks na sistemski in šolski ravni za boj proti vsem oblikam nasilja

Učitelji in drugi zaposleni na šoli lahko odigrajo odločilno vlogo pri preprečevanju nasilja tako, da tesno sodelujejo z učenci v izgradnji močnih in zdravih medosebnih odnosov. Prva prednostna naloga je takojšnje prepoznavanje primerov nasilja. Programe izobraževanja in usposabljanja učiteljev ter ravnateljev je treba posodobiti z najnovejšimi trendi v preprečevanju nasilja, da bi jih bolje pripravili na nastajajoče izzive, povezane z varnostjo učencev. Programi izobraževanja in usposabljanja ter druge priložnosti za profesionalno učenje, kot so profesionalne mreže, bi morali izobraževalcem omogočati, da komunicirajo med seboj in se osredotočijo na različne okoliščine in situacije, v katerih se nasilni dogodki zgodijo, tako znotraj kot zunaj šolskega okolja, v resničnem svetu in na spletu. Podpora vedenjskih strokovnjakov lahko učiteljem pomaga tudi pri prepoznavanju žrtev ustrahovanja in zastraševanja, usposabljanje svetovalcev pa lahko učiteljem omogoči, da so bolje pripravljeni posredovati pri nasilju in podpirati vse učence, ki so žrtve ustrahovanja. Druga prednostna naloga je zagotoviti, da se obravnavajo vsi primeri ustrahovanja. Tretja prednostna naloga pa je zagotoviti, da so vzpostavljeni učinkoviti odzivi, kadar se v šoli pojavi nasilje. Izmenjava informacij in kakovostna komunikacija sta pomembna pomoč učencem pri spopadanju s škodljivimi učinki ustrahovanja. Šolski programi morajo učence izobraževati o ukrepih, ki jih je treba sprejeti, ko bodo priča nasilju. To lahko pomaga šolam, da hitro prepoznajo primere nasilja in razvijejo ustrezne odzive.

Cilj: razviti sodelovalno kulturo v šolah

Še en močan mehanizem za spodbujanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev je medsebojno sodelovanje na šoli. Raziskave so poudarile pomen sodelovanja pri učenju učiteljev, ki izhaja iz izmenjave idej in medsebojne interakcije.

Sodelovanje je mogoče razvrstiti v dve skupini, ki temeljita na naravi interakcij učiteljev. Nekatere sodelovalne dejavnosti, v TALIS opredeljene kot »profesionalno sodelovanje«, pomenijo globljo raven sodelovanja med učitelji in visoko stopnjo medsebojne odvisnosti med udeleženci, medtem ko druge oblike interakcij vključujejo preproste izmenjave in koordinacijo dela med učitelji. Po ugotovitvah TALIS 2018 je bilo profesionalno sodelovanje manj razširjeno kot preproste izmenjave in usklajevanje dela med učitelji in visoki deleži učiteljev sploh niso poročali o njem, regresijske analize pa kažejo, da je v številnih državah profesionalno sodelovanje pogostejše med starejšimi učitelji.

Rezultati TALIS potrjujejo, da učitelji, katerih šola zaposlenim zagotavlja priložnost za sodelovanje v šolskih odločitvah, pogosteje sodelujejo v zahtevnejših sodelovalnih dejavnostih. Zato je pomemben podatek, da se v vseh državah OECD v povprečju 77 % učiteljev strinja, da njihova šola zaposlenim in staršem ponuja priložnosti za dejavno sodelovanje v šolskih odločitvah.

Ugotovitve TALIS potrjujejo pomembnost kolegialnosti za sodelovanje, saj v vseh državah učitelji, ki poročajo o šolski kulturi, za katero je značilna medsebojna podpora, pogosteje poročajo o svojem profesionalnem sodelovanju. V TALIS se je velika večina učiteljev strinjala, da imajo v šoli podporno šolsko okolje, da se lahko učitelji med seboj zanesejo drug na drugega in da obstaja skupna šolska kultura, za katero je značilna vzajemna podpora (skoraj vsi ravnatelji in več kot 80 % učiteljev).

Kazalnik politike 25: izkoristiti potencial sodelovalnega profesionalnega razvoja in profesionalnih učečih se skupnosti za krepitev sodelovalne šolske kulture

Ugotovitve TALIS kažejo, da je udeležba v sodelovalnih oblikah profesionalnega razvoja povezana s pogostim medsebojnim sodelovanjem učiteljev. Učitelji so sodelovalno učenje pogosto šteli med vplivnejše dejavnosti profesionalnega razvoja pri njihovem poučevanju. Profesionalne učeče se skupnosti učiteljev (v šolah in med šolami) so lahko dodatne instrumentalne oblike sodelovalnega razvoja.

Kazalnik politike 26: spodbujati kolegialno vzdušje v šolah za spodbujanje prostovoljnega sodelovanja med učitelji

Oblikovalci politik in ravnatelji lahko oblikujejo priložnosti za sodelovanje, zlasti zahtevnejše oblike sodelovanja, ki povečujejo kolegialni stik med učitelji. Ravnatelji imajo ključno vlogo pri razvoju šolske kulture, ki prispeva k sodelovanju, saj je krepitev občutka učiteljev, da se lahko zanesejo drug na drugega, učinkovit način za spodbujanje sodelovanja v šolah.

Kazalnik politike 27: krepiti sodelovanje ravnateljev in deljeno vodenje v šolah

Deljeno vodenje v zadnjih letih narašča v številnih državah in predstavlja temeljni element sodelovalne šolske klime. Kljub temu v državah OECD v povprečju skoraj četrtina učiteljev še vedno dela v šolah, kjer skupno odločanje ni prisotno, še več učiteljev pa ne poroča o svojem sodelovanju pri sprejemanju šolskih odločitev v teh sistemih. Politični odločevalci in ravnatelji so tisti, ki naj bi omogočili in spodbudili deljeno vodenje povsod, kjer še ni prisotno, ne samo med učitelji, temveč tudi med starši, skrbniki in učenci, saj je ta način vodenja šole pozitivno povezan z medsebojnim sodelovanjem učiteljev.

Cilj: spodbuditi mentorstvo in kulturo medsebojne povratne informacije kot ključnih značilnosti profesionalnosti

Povratne informacije učiteljem o njihovem delu so še en pomemben vzvod za izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja. Medsebojne povratne informacije učiteljev so edinstvena oblika sodelovanja za izboljševanje učnih praks. Raziskave so pokazale, da ima pri uvajanju sprememb v izobraževanju zagotavljanje konstruktivnih povratnih informacij o učenju in poučevanju v razredih največji vpliv na uspešnost učencev. Povratne informacije učiteljem se tako obravnavajo kot ključna značilnost učinkovitega profesionalnega učenja in razvoja, in sicer v postopkih oblikovanja, sprejemanja in učiteljevega odzivanja nanje. Podatki TALIS kažejo, da so povratne informacije dokaj razširjene, saj v državah OECD v povprečju 90 % učiteljev poroča o prejetih povratnih informacijah. Učitelji prejmejo povratne informacije na podlagi različnih metod, kot so opazovanje v razredu (80 % učiteljev), šolski in razredni rezultati učencev na ravni razreda in šole (70 % učiteljev) ter dosežki učencev na zunanjih preverjanja znanja (64 % učiteljev).

Čeprav TALIS ne zagotavlja informacij o kakovosti in pogostosti povratnih informacij, ki jih prejmejo učitelji, lahko število različnih uporabljenih metod za povratne informacije kaže na izobraževalne sisteme, ki jih omogočajo več. Podatki iz TALIS 2018 kažejo, da le približno polovica učiteljev dobi povratne informacije z več kot štirimi metodami, kar sicer raziskave kažejo kot ustrezen obseg. Regresijska analiza pa kaže, da učitelji povratne informacije pogosteje opredelijo kot koristne za svoje učne prakse, če izhajajo iz več virov.

Povratne informacije, osredotočene na učni proces (tj. opazovanje v razredu), so neposredno povezane s praksami učenja in poučevanja. Učitelji menijo, da izboljšujejo učenje in poučevanje kot tudi kolegialnost. Opazovanje učiteljev v razredih kot oblika povratnih informacij še vedno ni običajna praksa, v številnih državah vsaj 25 % učiteljev ni nikoli prejelo povratnih informacij po opazovanju v razredu in v državah OECD v povprečju le 15 % učiteljev dobi povratne informacije po opazovanju pouka s strani drugih učiteljev več kot štirikrat letno. TALIS omogoča tudi vpogled v stališča učiteljev do teh informacij. V državah OECD je v povprečju 71 % učiteljev v zadnjem letu prejelo povratne informacije, ki so pozitivno vplivale na njihovo učno prakso. Tam, kjer povratne informacije niso tako razširjene, tudi učitelji v njih ne najdejo koristi.

Kazalnik politike 28: spodbujati razvojno miselno naravnanost in kulturo formativnih povratnih informacij

Presenetljiva ugotovitev TALIS je, da skoraj trije od desetih učiteljev povratnih informacij ne vidijo kot koristne za izboljšanje svoje prakse. Med vsemi učitelji se moškim ter starejšim in izkušenejšim učiteljem povratne informacije zdijo manj koristne, zlasti v zahodnoevropskih državah.

Ne glede na razlog za razlike, bi morali izobraževalni sistemi, strokovne organizacije in ravnatelji doseči, da bi se izboljšala stališča učiteljev do kulture profesionalnega učenja, to je tudi formativnih povratnih informacij. Sprejeli bi lahko profesionalne standarde, ki bi priznavali postopno profesionalno rast učiteljev, še posebej ranljivim skupinam in učiteljem začetnikom.

Kazalnik politike 29: spodbujati in omogočati najvplivnejše oblike povratnih informacij po mnenju učiteljev

Čeprav se zdi, da vse več držav širi prakse dajanja povratnih informacij med svojimi učitelji, pa dejstvo, da je le 71 % učiteljev, ki so prejeli povratne informacije, ugotovilo, da so bile zanje smiselne in pomembne, poziva h kritični presoji trenutnih ciljev povratnih informacij, da bi se povečal njihov vpliv. Oblikovalci politik in ravnatelji bi morali spodbujati mehanizme povratnih informacij, ki jih učitelji prepoznavajo za vplivne na vseh ravneh izobraževalnih sistemov.

Iz podatkov TALIS izhajajo ugotovitve, da je pomembno, da povratne informacije prihajajo iz več virov, da so posebej učinkovite tiste, ki nastanejo z opazovanjem učenja in poučevanja v razredu ali s presojo vsebinskega znanja učiteljev, ter da povratne informacije, ki temeljijo na rezultatih zunanjega preverjanja znanja učencev, učitelji redko prepoznajo kot vplivne za svoje poučevanje. Rezultati TALIS kažejo tudi, da je za nekatere vidike dela učiteljev lažje zagotoviti vplivne povratne informacije. To velja na primer za pedagoške kompetence in uporabo ocen učencev za izboljšanje učenja učencev. Pri oblikovanju postopkov za posredovanje povratnih informacij bi bilo zaželeno, da se ravnatelji osredotočijo na tiste vidike učne prakse, za katere se je pokazalo, da povratne informacije predstavljajo učinkovit podporni mehanizem za izboljšanje prakse.

Večji vpliv povratnih informacij, o katerem poročajo mlajši učitelji in učitelji začetniki v primerjavi z izkušenimi učitelji, lahko pomeni, da jih učitelji začetniki bolj potrebujejo, ali pa je povezano s tem, kako je povratna informacija oblikovana. Učitelji začetniki povratne informacije navadno prejmejo kot del uvajanja in mentorstva na bolj strukturiran način kot njihovi starejši kolegi. Z nadaljnjimi raziskavami in preizkusi, kaj je najučinkovitejše, je treba povečati obseg in strukturo zbiranja informacij, da bi se kar najbolj povečal učinek povratnih informacij za vsakega učitelja.

Kazalnik politike 30: spodbujanje mentorstva in kulture povratnih informacij na vseh stopnjah kariere

V okviru prizadevanj za profesionalizacijo učiteljskega poklica je treba posebno pozornost nameniti spodbujanju udeležbe učiteljev in ravnateljev v mentorstvu in povratnih informacijah na vseh stopnjah učiteljeve kariere.

Podatki TALIS kažejo, da ima v državah OECD mentorja v povprečju le nekaj izkušenih učiteljev. To je v nasprotju z drugimi podatki, da 71 % učiteljev dela v šolah, kjer lahko presoja o njihovem delu privede do imenovanja mentorja, in da dve tretjini ravnateljev poročata, da je mentorstvo zelo pomembno za izboljšanje pedagoške usposobljenosti učiteljev in sodelovanje s sodelavci. Ob velikem vplivu mentorstva je malo izkušenih učiteljev v programih mentorstva zamujena priložnost. Podobno velja za že opisane povratne informacije. Mentorstvo bi bilo koristno razširiti med vse učitelje, ne samo kot ukrep glede na njihovo uspešnost, ter v sistem mentorstva vključiti povratne informacije tudi iz posrednejših virov, na primer po zgledu nekaterih praks po svetu (na primer program na Švedskem, ki spodbuja skupinsko mentorstvo ob opazovanju pouka).

Opolnomočiti učitelje in ravnatelje za avtonomijo in vodenje

TALIS je razvil številne kazalnike o odločanju, deljenem vodenju in avtonomiji ter možnostih za karierno napredovanje v učiteljskem poklicu.

Tabela 1.3: Opolnomočenje učiteljev z avtonomijo, vodenjem in priložnostmi za karierno napredovanje

	Deleži učiteljev, ki se strinjajo, da odločajo o vsebini predmetov	Deleži ravnateljev, ki pogosto aktivno podpirajo sodelovanje med učitelji pri razvijanju novih učnih praks	Deleži učiteljev, ki se strinjajo, da jim šola nudi priložnosti za sodelovanje piri šolskih odločitvah	Deleži učiteljev na šolah, kjer ravnatelj poroča, da učitelji nikoli niso nagrajeni za svoje delo	Deleži ravnateljev, ki poročajo, da so avtonomni pri določanju povišanja plač učiteljev	Deleži učiteljev na šolah, kjer vrednotenje učiteljevega dela lahko privede do povišanja njegove plače ali finančnih nagrad	
						na šolah, kjer vodstvo ni pristojno za povišanje plač	na šolah, kjer je vodstvo pristojno za povišanje plač
	2. del, poglavje 5	2. del, poglavje 5	2. del, poglavje 4	2. del, poglavje 3	2. del, poglavje 3	2. del, poglavje 3	2. del, poglavje 5
Alberta (Kanada)	65 ▼	52	81	17 ▲	50 ▲	13 ▼	17 ▼
Avstralija*	73 ▼	60	67 ▼	2 ▼	40	3 ▼	24 ▼
Avstrija	81 ▼	61	83 ▲	11	6 ▼	16 ▼	c
Belgija	82 ▼	52 ▼	68 ▼	4 ▼	5 ▼	0 ▼	0 ▼
- Belgija - Flamska	87 ▲	51	76	4	3 ▼	0 ▼	c
- Belgija - Valonija	76 ▼	53	59 ▼	4	7 ▼	0 ▼	c
Brazilija	94 ▲	79 ▲	79	10	19 ▼	21 ▼	45
Bolgarija	69 ▼	63	89 ▲	8	43 ▲	81 ▲	87 ▲
Buenos Aires (Argentina)	85	67	63 ▼	4	13 ▼	a	a
Čile	91 ▲	79 ▲	59 ▼	4 ▼	44 ▲	10 ▼	65
Kolumbija	88 ▲	84 ▲	79	0 ▼	23 ▼	3 ▼	42
Hrvaška	83 ▼	62	81 ▲	4 ▼	2 ▼	a	a
Češka	93 ▲	60	83 ▲	1 ▼	86 ▲	81 ▲	92 ▲
Danska	94 ▲	45 ▼	75	8	49 ▲	12 ▼	37 ▼
Anglija (VB)	62 ▼	51	63 ▼	0 ▼	77 ▲	c	83 ▲
Estonija	93 ▲	45 ▼	87 ▲	1 ▼	49 ▲	82 ▲	90 ▲
Finska	83 ▼	65	77	41 ▲	13 ▼	46 ▲	67
Francija	94 ▲	56	76	2 ▼	0 ▼	22 ▼	c
Gruzija	93 ▲	75 ▲	95 ▲	1 ▼	21 ▼	84 ▲	92 ▲
Madžarska	91 ▲	59	86 ▲	2 ▼	19 ▼	34	54
Islandija	96 ▲	59	80 ▲	8 ▲	3 ▼	10 ▼	c
Izrael	94 ▲	62	68 ▼	2 ▼	12 ▼	11 ▼	54
Italija	95 ▲	66	75 ▼	36 ▲	9 ▼	87 ▲	54
Japonska	75 ▼	31 ▼	77	9	11 ▼	19 ▼	43
Kazahstan	93 ▲	86 ▲	86 ▲	0 ▼	23 ▼	42 ▲	74 ▲
Koreja	96 ▲	46 ▼	76	1 ▼	7 ▼	47 ▲	49
Latvija	82	70	88 ▲	0 ▼	44 ▲	75 ▲	94 ▲
Litva	86 ▲	63	85 ▲	0 ▼	46 ▲	62 ▲	86 ▲
Malta	62 ▼	55	73 ▼	3	13 ▼	2 ▼	c
Mehika	90 ▲	71 ▲	73 ▼	7	31	20 ▼	51
Nizozemska	95 ▲	39 ▼	81 ▲	1 ▼	76 ▲	26	61
Nova Zelandija	83	57	73 ▼	0 ▼	43	8 ▼	46
Norveška	96 ▲	65	86 ▲	15 ▲	8 ▼	3 ▼	4 ▼
Portugalska	47 ▼	61	74 ▼	6	15 ▼	4 ▼	50
Romunija	93 ▲	77 ▲	87 ▲	0 ▼	8 ▼	31	52
Ruska federacija	82 ▼	39 ▼	87 ▲	0 ▼	22 ▼	93 ▲	99 ▲
Savdska Arabija	92 ▲	72 ▲	73 ▼	2 ▼	2 ▼	11 ▼	c
Šanghaj (Kitajska)	93 ▲	88 ▲	81 ▲	0 ▼	19 ▼	91 ▲	100 ▲
Singapur	75 ▼	51	71 ▼	1 ▼	23 ▼	64 ▲	72 ▲
Slovaška	87 ▲	65	77	0 ▼	44 ▲	97 ▲	96 ▲
Slovenija	80 ▼	69 ▲	85 ▲	0 ▼	25	12 ▼	20 ▼
Južnoafriška r.	87	71 ▲	66 ▼	4	15 ▼	47 ▲	48
Španija	71 ▼	63	76	25 ▲	13 ▼	4 ▼	66
Švedska	97 ▲	54	79	5 ▼	81 ▲	c	78 ▲
Turčija	74 ▼	71 ▲	78	2 ▼	8 ▼	27 ▼	60 ▲
Zdr. arabski emirati	82 ▼	86 ▲	69 ▼	0 ▼	55 ▲	14 ▼	78 ▲
ZDA	80 ▼	59	79	0 ▼	53 ▲	16 ▼	35
Vietnam	89 ▲	84 ▲	95 ▲	0 ▼	36	81 ▲	90 ▲
Povprečje OECD-31	84	..	77	..	..	..	..
Povprečje OECD-30	..	59	..	7	32	30	55

Opombi: Znaki kažejo, za katere države so vrednosti nad ali pod povprečjem OECD. Zadnja dva stolpca izključujeta učitelje, ki niso deležni vrednotenja svojega dela.

Cilj: spodbuditi vodenje na vseh ravneh sistema

Ključni pogoj za profesionalnost ravnateljev in učiteljev je zmožnost njihovega sprejemanja odločitev in udejanjanje vodenja. Raziskave so potrdile, da je vodenje šole in učiteljev eden najpomembnejših dejavnikov na ravni šole, ki vplivajo na razvoj in dosežke učencev, v zadnjem času pa se je razvilo tudi razumevanje glavnih elementov vodenja šole. Že dolgo je prepoznana pomembnost posameznih elementov, kot so oblikovanje razvojnih ciljev, zagotavljanje ustreznih dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter sprejemanje ukrepov za uresničevanje kurikula in izboljšanje pouka, pri čemer ne bi smeli pozabiti na vodstvene vidike šole. Nedavne raziskave so poudarile, da je celovit pristop, ki vključuje vse omenjene elemente in je imenovan »vodenje učenja«, najučinkovitejši način vodenja.

Za učinkovito opravljanje vodstvenih vlog morajo imeti šole pri sprejemanju odločitev o vidikih, ki zadevajo njihove vsakodnevno delovanje, avtonomijo. Da bi osvetlili porazdelitev odgovornosti med šolami in državo, je TALIS 2018 vprašal ravnatelje, kdo je na šolski ravni pristojen za naloge, povezane z zaposlitvami, s proračunom, šolskimi pravili, kurikulumom in poučevanjem. V državah OECD ima v povprečju 63 % ravnateljev veliko odgovornost za večino teh nalog, pri čemer so velike razlike med javnimi (57 %) in zasebnimi šolami (80 %).

Ravnatelj se ukvarja z različnimi nalogami vodenja, ki jih lahko delimo na upravljanje (poslovodenje) ter vodenje učenja in poučevanja. Glede upravljanja v državah OECD v povprečju 65 % ravnateljev poroča, da so pristojni za pregledovanje administrativnih postopkov šole in poročil, 43 % pa jih poroča o reševanju težav z urniki na šoli. Vodenje učenja in poučevanja si zasluži posebno pozornost, saj se nanaša na prizadevanja ravnateljev, da se osredotočijo na kakovost učenja in poučevanja. Poudarek se je v zadnjem času iz neposrednih praks vodenja učenja in poučevanja premaknil na posredne. Razmeroma visok delež ravnateljev se ukvarja s posrednimi praksami vodenja učenja in poučevanja, kot so ukrepi za zagotavljanje, da se učitelji počutijo odgovorni za učne izide učencev (68 %) in da učitelji prevzamejo odgovornost za izboljšanje svojega učenja in poučevanja (63 %), ter podpiranje sodelovanja med učitelji pri razvijanju novih učnih praks (59 %). Regresijske analize kažejo, da so v državah OECD ravnatelji, ki kažejo višjo stopnjo vodenja učenja in poučevanja,v povprečju tisti, ki zgoraj navedenim nalogam posvetijo več časa in so tudi odgovornejši za kurikul.

Sodelovanje učiteljev pri vodenju je odvisno od priložnosti, ki jih imajo za izvajanje vodstvenih nalog ne le v razredu, temveč tudi pri sodelovanju s sodelavci za izboljšave na ravni šole. Zanimivo je preveriti povezave med vodenjem učenja in poučevanja ter deljenim vodenjem, ki ga odražata udeležba zainteresiranih strani (vključno z učitelji) pri šolskem odločanju ter kultura deljenega razumevanja in odgovornosti v šoli. Rezultati kažejo, da so tisti ravnatelji, ki v odločanje na šoli vključujejo zaposlene, starše in učence, verjetneje poročali, da se intenzivneje ukvarjajo z vodenjem učenja in poučevanja.

Predpogoj za učiteljevo vodenje je avtonomija. Stopnja, do katere so učitelji avtonomni pri sprejemanju odločitev pri svojem delu, je bila opredeljena kot temelj profesionalizma učiteljev, skupaj z znanjem in s sposobnostjo za sodelovanje na delovnem mestu. V državah OECD v povprečju približno 80 % učiteljev meni, da imajo avtonomijo pri določanju vsebine predmetov. Učitelji, ki imajo večjo avtonomijo v razredu, pogosteje sodelujejo v profesionalnih sodelovalnih aktivnostih. Poleg tega regresijska analiza kaže, da so učitelji z večjo avtonomijo v razredu v povprečju pogosteje poročali, da delajo v inovativnem okolju.

Sistemsko vodenje je tisto, ki ga razumemo kot ravnateljevo zmožnost povezovanja z drugimi ravnatelji in starši, saj se v mnogih sistemih ravnatelje vedno bolj spodbuja, da izvajajo vodenje ne le v svoji šoli, ampak tudi izven nje. Vendar TALIS kaže, da se razmeroma nizek odstotek ravnateljev pogosto ukvarja z dejavnostmi, kot sta zagotavljanje informacij staršem o šoli in uspešnosti učencev (55 %) ter sodelovanje z ravnatelji iz drugih šol pri zahtevnih delovnih nalogah (37 %).

Nazadnje sta učiteljski in ravnateljski poklic privlačna in cenjena tudi zato, ker učiteljem in ravnateljem omogočata nosilstvo sprememb v izobraževanju. V državah OECD v povprečju le 33 % ravnateljev meni, da ne morejo vplivati na odločitve, ki so pomembne za njihovo delo, kar pomeni, da dve tretjini menita, da imajo vpliv na odločitve. Občutek vpliva na sistemske odločitve je sicer mnogo nižji med učitelji (24 %).

Kazalnik politike 31: spodbujanje učiteljevega občutka vpliva z večanjem njegove avtonomije in deljenim vodenjem

Učitelji, ki imajo večji občutek avtonomije v razredu, pogosteje poročajo, da delajo v inovativnem okolju, pogosteje sodelujejo v sodelovalnih dejavnostih profesionalnega razvoja s svojimi kolegi in bolje ocenjujejo svoje uspešnost, zadovoljstvo in dobro počutje. Zato bi morala biti prednostna naloga oblikovalcev politik in ravnateljev spodbujanje avtonomije in učiteljevega vodenja.

Da bi v šolah spodbudili profesionalnost, bi morali oblikovalci politik in ravnatelji razmisliti tudi o tem, da se učiteljem podeli večja odgovornost v različnih vidikih šolskega življenja, kot so preverjanje in ocenjevanje učencev (glede na njihovo tesno povezanost s kurikulom in z vsebino predmetov), oblikovanje pravil za doseganje delovnega vzdušja v razredih in na šoli ter zaposlovanje učiteljev (sodelovanje z novozaposlenimi).

Kazalnik politike 32: krepitev vodenja šol

Pogoj za okrepitev avtonomije in učiteljevega vodenja je dovolj velika avtonomija šol in ravnateljev. Ta še zdaleč ni dosežena. V državah OECD v povprečju več kot tretjina šol ni primarno pristojna za večino nalog, povezanih z zaposlovanjem, s proračunom, šolskimi pravili in kurikulom. Odgovornost ravnateljev za te naloge je namreč pomembna, da lahko vzpostavijo in razvijejo podporne mehanizme za spodbujanje profesionalnega učenja in razvoja učiteljev, sprejemanje učinkovitih učnih praks in ustvarjanje pogojev za učinkovito učenje in poučevanje – še posebej v javnih šolah, kjer se več kot 40 % ravnateljev pri vodenju šole sooča z omejitvami.

Kazalnik politike 33: okrepitev sistemskega vodenja in krepitev glasu učiteljev in ravnateljev v razpravah o šolski politiki

Ne glede na stopnjo avtonomije šol in učiteljev je zmožnost šol, da kurikul in delo prilagodijo potrebam lokalnih skupnosti in učencem, odvisna od stopnje zavzetosti šole in staršev ter šolske skupnosti. Na žalost zavzetost ni tako velika, kot bi lahko bila, bodisi z vidika sodelovanja ravnateljev ali sodelovanja staršev. Regresijska analiza TALIS pokaže pozitivno povezavo med stopnjo udeležbe zainteresiranih strani v šolskih odločitvah ter vodenjem učenja in poučevanja.

Cilj: kakovostno izkoristiti ravnateljev delovni čas za spodbujanje vodenja učenja in poučevanja

Pogoji za učenje in poučevanje so odvisni tudi od časa in prizadevanj, ki jih ravnatelji vlagajo v podporo učiteljem ter vodenju učenja in poučevanja na šoli. TALIS kaže, da so ravnatelji pri izvajanju vodenja učenja in poučevanja omejeni s časom in viri. V državah OECD porabijo v povprečju 16 % svojega delovnega časa za kurikul in naloge, ki so povezane z učenjem in poučevanjem, kar je tretja časovno najzahtevnejša naloga (30 % delovnega časa ravnateljev gre za administracijo in še 21 % za upravne naloge). Ena izmed najpogostejših težav z viri, ki ovirajo kakovostno učenje in poučevanje, je pomanjkanje ali neustreznost časa za vodenje učenja in poučevanja.

Kljub temu se ravnatelji zdijo pripravljeni bolj vključiti v dejavnosti vodenja učenja in poučevanja, saj se jih je več kot 70 % udeležilo usposabljanja, da bi postali vodje učenja in poučevanja. Visoki deleži ravnateljev poročajo o potrebi po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju za razvijanje sodelovanja med učitelji (26 % ravnateljev v državah OECD) in po usposabljanju za uporabo podatkov za izboljšanje kakovosti šole (24 %).

Kazalnik politike 34: spodbujati vodenje učenja in poučevanja z jasnimi profesionalnimi standardi za ravnatelje ter ponoven razmislek o njihovi vlogi in razporeditvi delovnega časa

Mnoge države so za znanje in izobraževanje učiteljev določile visoke standarde. Podobno se kaže, da bi bilo potrebno določiti in zagovarjati poklicne in izobraževalne standarde za ravnateljski poklic. Ker je za vse naloge vodenja očiten problem pomanjkanje časa, potrebujejo ravnatelji več podpore za razvoj vodenja učenja in poučevanja, preden prevzamejo vodstveno vlogo. Zdi se, da je ena od možnosti za izobraževalne sisteme ali šole ustvarjanje vmesnih vodstvenih vlog ali izvajanje nekaterih vodstvenih in upravnih nalog za učitelje, ki se zanimajo za vodenje. Taka rešitev bi ravnateljem omogočila več časa za sodelovanje pri kurikulu in pedagoških dejavnostih, prav tako pa bi učiteljem omogočila, da rastejo in krepijo svojo profesionalnost.

Kazalnik politike 35: krepitev zmožnosti za vodenje učenja in poučevanja ter zaposlovanje uspešnih učiteljev kot vodij učenja in poučevanja

Glede na pomembnost vodenja učenja in poučevanja je treba usposabljanja zanj obravnavati kot predpogoj za ravnatelje pred prevzemom vodstvenih nalog. Usposabljanje ravnateljev bi moral biti stalen proces, ki ravnatelju po prevzemu njegovih dolžnosti ponudi tudi priložnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje iz vodenja učenja in poučevanja.

Cilj: povezati spremljanje in vrednotenje učiteljevega dela z njihovim kariernim napredovanjem

Povratne informacije o poučevanju učiteljev se nanašajo na formalno spremljanje in vrednotenje dela učiteljev, da se presodi in/ali zagotovi povratne informacije o njihovih kompetencah in uspešnosti. Raziskovalna literatura opozarja, da so povratne informacije o učiteljevem učenju in poučevanju pomemben gradnik učinkovitih izobraževalnih sistemov, kot orodje za zagotavljanje kakovosti, zagotovilo, da so izpolnjeni zahtevani standardi ali se upoštevajo priporočene prakse. Da bi bolje razumeli, kako se povratne informacije uporabljajo za izboljšanje šole in učiteljev, je TALIS 2018 ravnatelje vprašal o formalnih postopkih oblikovanja povratnih informacij, pogostosti presoje učiteljevega dela in možnih posledicah.

V državah OECD je v povprečju le majhen delež učiteljev (7 %) v šolah, v katerih se delo učitelja nikoli ne spremlja in vrednoti, čeprav je ta delež v nekaterih državah bistveno večji. Povratne informacije o učenju in poučevanju najpogosteje oblikujejo ravnatelj šole (64 % učiteljev dela na takih šolah) ali drugi člani vodstva šole (51 % učiteljev). Opazovanje poučevanja v razredu je običajno del postopkov spremljanja in vrednotenja dela učiteljev (90 % učiteljev dela v takih šolah). Druge pogosto uporabljene metode se zanašajo na analizo šolske in razredne uspešnosti učencev na ravni razreda in šole (za 94 % učiteljev) in na rezultate zunanjih preverjanj znanja učencev (za 93 % učiteljev). Druge metode so še zbiranje odgovorov učencev na vprašanja o poučevanju (82 % učiteljev), ocene vsebinskega znanja učiteljev (70 %) ali samoocenjevanje dela učiteljev (68 %).

Povratne informacije o učenju in poučevanju učitelja so namenjene doseganju izboljšav v poučevanju. TALIS osvetljuje postopke, ki sledijo oblikovanju povratnih informacij. V državah OECD so v povprečju skoraj vsi učitelji (98 %) zaposleni v šolah, kjer ravnatelj poroča, da oblikovanju povratnih informacij vsaj včasih, redno ali vedno sledi razprava z učiteljem o ukrepih za odpravo slabosti pri poučevanju. Druge posledice vključujejo pripravo načrta profesionalega razvoja (90 % učiteljev), imenovanje mentorja (71 %) ali spremembo delovnih obveznosti (70 %), čeprav so pomembne razlike med državami. Finančne posledice so manj pogoste: spremembe poklicnih možnosti učiteljev (53 %); prekinitev ali nepodaljšanje zaposlitvene pogodbe učiteljem (51 %); povečanje plače ali plačilo finančnih bonusov (41 %); zmanjšanje letnega povišanja plač (15 %).

Kazalnik politike 36: opredeliti ključne cilje spremljanja in vrednotenja dela učiteljev in skladno z njimi oblikovati ustrezne mehanizme spremljanja in vrednotenja

Uspeh sistema spremljanja in vrednotenja učiteljevega dela je odvisen od jasne uskladitve njegovih procesov, metod in orodij z zasledovanimi cilji. Posebna previdnost je potrebna pri uporabi rezultatov učencev pri zunanjih preverjanjih znanja kot vira informacij za spremljanje in vrednotenje dela učiteljev, saj prispevki učiteljev k učnim dosežkom učencev niso nikoli neposredno merljivi. Zagotoviti je treba, da so posledice oblikovanja povratnih informacij usklajene tudi z zastavljenimi cilji, da bi spodbudili določeno ravnanje učiteljev. Na primer, posledice, kot so nadaljnja izmenjava, načrtovanje profesionalnega razvoja ali imenovanje mentorja, verjetneje ustvarijo uspešen cikel formativnega spremljanja in vrednotenja ter izboljšanje učenja in poučevanja. Nasprotno pa so spodbude za uspešnost, kot so zvišanja plač, finančni bonusi ali celo odpuščanje učiteljev, verjetneje učinkovite, če je cilj zagotoviti dobro delovanje in skladnost s standardi.

Tabela 1.4: Samouresničevanje in ohranjanje učiteljev v poklicu

	Deleži učiteljev, ki so zaposleni za določen čas (za 1 šolsko leto ali manj)		Deleži učiteljev, ki bi radi zamenjali šolo zaposlitve, če bi bilo mogoče		Deleži učiteljev, ki doživljajo veliko stresa pri svojem delu		Deleži učiteljev, ki jim je preveč administrativnega dela vir precejšnjega ali velikega stresa		Deleži učiteljev, starih do 50 let, ki želijo zamenjati poklic v naslednjih 5 letih	
	2. del, poglavje 5		2. del, poglavje 2		2. del, poglavje 2		2. del, poglavje 2		2. del, poglavje 2	
Alberta (Kanada)	20	▲	23		26	▲	29	▼	7	▼
Avstralija	10	▼	25	▲	24	▲	55	▲	13	▼
Avstrija	20	▲	10	▼	12	▼	48		4	▼
Belgija	17	▲	14	▼	22	▲	65	▲	8	▼
- Belgija - Flamska	14		14	▼	27	▲	72	▲	7	▼
- Belgija - Valonija	20	▲	15	▼	17		57	▲	10	▼
Brazilija	12		13	▼	14	▼	38	▼	13	
Bolgarija	8	▼	19		22	▲	58	▲	22	▲
Buenos Aires (Argentina)	4	▼	12	▼	8	▼	19	▼	8	▼
Čile	22	▲	25	▲	20		53	▲	15	
Kolumbija	17	▲	25	▲	14	▼	49		5	▼
Hrvaška	3	▼	16	▼	7	▼	60	▲	13	
Češka	11		10	▼	11	▼	61	▲	12	▼
Danska	2	▼	10	▼	14	▼	50		20	▲
Anglija (VB)	3	▼	23	▲	38	▲	65	▲	22	▲
Estonija	10	▼	13	▼	18		30	▼	27	▲
Finska	17	▲	20		14	▼	33	▼	11	▼
Francija	6	▼	26	▲	11	▼	60	▲	8	▼
Gruzija	30	▲	11	▼	1	▼	17	▼	9	▼
Madžarska	7	▼	16	▼	32	▲	63	▲	12	▼
Islandija	12		15	▼	26	▲	45	▼	29	▲
Izrael	15	▲	16	▼	18		35	▼	11	▼
Italija	25	▲	18		6	▼	40	▼	a	
Japonska	18	▲	31	▲	20		52	▲	10	▼
Kazahstan	6	▼	16	▼	3	▼	36	▼	15	
Koreja	6	▼	35	▲	18		49		7	▼
Latvija	2	▼	14	▼	23	▲	39	▼	26	▲
Litva	3	▼	15	▼	10	▼	54	▲	29	▲
Malta	5	▼	13	▼	28	▲	48		20	▲
Mehika	13		28	▲	9	▼	34	▼	9	▼
Nizozemska	10	▼	16	▼	10	▼	46	▼	11	▼
Nova Zelandija	9	▼	24	▲	28	▲	64	▲	22	▲
Norveška	7	▼	13	▼	15	▼	47	▼	16	
Portugalska	17	▲	28	▲	35	▲	77	▲	3	▼
Romunija	21	▲	13	▼	5	▼	43	▼	6	▼
Ruska federacija	4	▼	12	▼	4	▼	39	▼	19	▲
Savdska Arabija	0	▼	47	▲	11	▼	33	▼	35	▲
Šanghaj (Kitajska)	1	▼	29	▲	11	▼	22	▼	9	▼
Singapur	5	▼	39	▲	23	▲	54	▲	28	▲
Slovaška	11	▼	14	▼	11	▼	53	▲	16	
Slovenija	6	▼	18		16		59	▲	14	
Južnoafriška r.	8	▼	45	▲	25	▲	63	▲	25	▲
Španija	27	▲	20		11	▼	46	▼	4	▼
Švedska	10	▼	18	▼	17		65	▲	25	▲
Turčija	5	▼	37	▲	7	▼	35	▼	9	▼
Zdr. arabski emirati	20	▲	38	▲	27	▲	46	▼	27	▲
ZDA	26	▲	18		26	▲	30	▼	17	▲
Vietnam	3	▼	18		4	▼	35	▼	4	▼
Povprečje OECD-31	12		20		18		49		14	

Opomba: Za opise posameznih modelov s seznamom napovednikov glej spletne tabele ustreznih poglavij.

Kazalnik politike 37: ustvariti pogoje za doseganje ključnih ciljev spremljanja in vrednotenja učiteljevega dela

Pri oblikovanju mehanizmov spremljanja in vrednotenja učiteljevega dela je pomembno upoštevati, da morajo biti skladni z dodeljeno odgovornostjo v izobraževalnem sistemu. TALIS kaže, da so posledice presoje učiteljevega učenja in poučevanja povezane z odgovornostjo oseb v šolah. Pomembno je, da oblikovalci politik ustvarijo okvirne pogoje in se vodstvom šol podeli več avtonomije na področjih, kjer so zaželene spremembe. TALIS dokazuje, da je učinkovitejše, če so šole neodvisne za odločanje o teh vprašanjih, saj bo do sprememb verjetneje prišlo v primeru, če bodo v pristojnosti šol.

Pomemben izziv za izobraževalne sisteme je, da se učiteljem, ki so trenutno zaposleni v šolah, zagotovi občutek dobrega počutja, intelektualna izpolnitev in zadovoljstvo, da bi jih ohranili v šolah in poklicu. TALIS 2018 se ukvarja tudi s podatki o tveganjih za odhod učiteljev iz poklica. V državah OECD je v povprečju 14 % učiteljev, mlajših od 50 let, ki želijo zamenjati službo pred upokojitveno starostjo. Če upoštevamo še število učiteljev, ki bi jih bilo treba nadomestiti zaradi pojava staranja populacije učiteljev, lahko to pomeni resen pretres v izobraževanju po svetu.

Cilj: izboljšati delovne pogoje za zmanjšanje stresa in izboljšanje dobrega počutja

Pomemben vidik v izobraževanju je z ustreznimi viri omogočiti zaposlenim dobre delovne pogoje ter zagotoviti podporno in sodelovalno delovno okolje. Raziskave kažejo, da lahko dobri delovni pogoji izboljšajo splošno počutje učiteljev, povečajo zavezanost k delu in učinkovitost ter po drugi strani pripravljenost, da ostanejo v poklicu. Rezultati TALIS kažejo, da v državah OECD v povprečju 18 % učiteljev poroča o precejšnjem stresu pri delu in o njegovem vplivu na zdravje.

Regresijske analize kažejo, da sta dobro počutje učiteljev in obseg stresa negativno povezana s samoučinkovitostjo in z zadovoljstvom z delom v skoraj vseh državah; učitelji, ki poročajo o veliko stresa pri svojem delu, verjetneje želijo zamenjati poklic, z obsegom stresa pa so povezani tudi medsebojno sodelovanje učiteljev, plače in drugi pogoji zaposlitve. Želja po odhodu na delo v drugo šolo je v približno tretjini držav negativno povezana z zadovoljstvom z delovnimi pogoji.

Dejavniki zadovoljstvo pri delu, podpora šole, motivacija in samoučinkovitost lahko zmanjšajo stres in namero učiteljev, da zamenjajo poklic, kaže TALIS. Zato je pomembna pozornost na omejevanje stresa in povečanje zadovoljstva z delom. Največji dejavniki stresa, o katerih poročajo učitelji, so preveč administrativnega dela (49 %), odgovornost za dosežke učencev (44 %) in sledenje zahtevam zunanjih institucij (41 %). Dejavniki stresa, o katerih poročajo ravnatelji, so podobni učiteljskim. Vključujejo preveč administrativnega dela (69 %) in sledenje zahtevam zunanjih institucij (55 %).

Kazalnik politike 38: nagovoriti identificirane dejavnike stresa

TALIS oblikovalcem politik ponuja edinstveno priložnost, da slišijo stališča učiteljev in ravnateljev do ključnih omejitev, ki vplivajo na njihovo delo in so glavni dejavniki stresa, s katerimi se soočajo. Oblikovalci politik lahko te odzive preučijo v nacionalnem kontekstu in v sodelovanju z učitelji ustrezno naslovijo najpogostejše dejavnike stresa. Številna vprašanja izhajajo iz mednarodne analize.

Oblikovalci politik bi se najprej lahko soočili z raziskavami na nacionalni ravni, da bi bolje razumeli posebne vidike administrativnega dela, ki povzročajo stres, in ugotovili, ali bi bilo mogoče te naloge poenostaviti ali narediti učinkovitejše, če se jih že ne bi dalo ukiniti v celoti. Presenetljiva ugotovitev iz TALIS je, da so izkušenejši učitelji veliko bolj izpostavljeni stresu zaradi administrativnih nalog kot njihovi kolegi začetniki. Vprašanje je, ali zato, ker imajo več odgovornosti v šoli ali ker so manj verjetno kot njihovi mlajši kolegi usposobljeni za uporabo digitalnih orodij, da bi jim pomagala prihraniti čas in povečati učinkovitost pri administrativnih nalogah. Sodelovanje v posvetovanjih po vsej državi bi lahko pripomoglo k opredelitvi nepotrebnih in neproduktivnih administrativnih zahtev.

Nujno je tudi najti načine za ublažitev administrativnega bremena ravnateljev, da se le-ti lahko osredotočijo na vodstvene dejavnosti. To bi lahko dosegli z dvema strategijama, na strani povpraševanja s pregledom, z racionalizacijo in izluščenjem nujnih administrativnih zadev, na strani ponudbe pa bi morali doseči, da ravnatelj administrativno breme deli s podpornim osebjem in vodstvenimi zaposlenimi na srednji ravni, na primer z osebami, ki se razvijajo v smeri vodstvenih položajev oz. vlog ali potrebujejo začasen odmor od pedagoške prakse v razredu.

Oblikovalci politik morajo tudi obravnavati pomembnost stresa, ki izhaja iz premislekov o odgovornosti za dosežke učencev, o katerih je v povprečju poročalo 44 % učiteljev v državah OECD. Razmisliti bi bilo mogoče tudi o večjem poudarku na kolektivni in ne na individualni odgovornosti. Obravnava stresa zaradi sledenja zahtevam oblasti zahteva mehanizme za spodbujanje usklajenosti politik s šolsko prakso.

Kazalnik politike 39: krepiti odpornost učiteljev s ciljem zmanjšanja njihove ravni stresa in preprečevanjem odhajanja iz poklica

Analize podatkov TALIS o povezavah med stresom in učiteljskimi namerami, da zamenjajo poklic, lahko osvetlijo ideje za izgradnjo odpornosti učiteljev na stres. Odpornost krepijo individualna motivacija, občutek samoučinkovitosti, podpora šole s priložnostmi za uvajanje, udeležba v dejavnostih profesionalnega razvoja, samostojnost in profesionalno sodelovanje ter zadovoljstvo pri delu. Glede na pomembnost posrednih dejavnikov za zmanjšanje ravni stresa in tveganja za odhod iz poklica je pomembno, da oblikovalci politik vprašanje podrobneje preučijo in usmerjajo politične odzive na posredujoče dejavnike, ki imajo največji vpliv v nacionalnem kontekstu.

Cilj: skrbeti za profesionalno intelektualno samouresničitev učiteljev s ciljem povečanja zadovoljstva z delom

Ključna ugotovitev iz TALIS 2018 je močna povezanost med zadovoljstvom z delom in tveganjem zamenjave poklica. V 42 državah je višja stopnja zadovoljstva z delom povezana z manj verjetno namero, da bodo učitelji predčasno zapustili svoj poklic. Spodbujanje občutka izpolnitve in zadovoljstva učiteljev z delom je zato skupni cilj izobraževalnih sistemov po vsem svetu.

Pomembno je, da velika večina učiteljev ne obžaluje, da so izbrali učiteljski poklic, vendar pa se jih ena tretjina sprašuje, ali ne bi bilo vseeno bolje izbrati druge službe. Rezultati prikazujejo izredno visoko raven zadovoljstva, saj 90 % učiteljev poroča, da so v celoti zadovoljni s svojim delom. V nekaterih državah so razlike med mlajšimi in starejšimi ali med šolami v bolj in manj urbanem okolju. Ravni zadovoljstva ravnateljev s sedanjim delovnim okoljem so izjemno visoke (med 94 in 96 % zadovoljnih, odvisno od specifičnega kazalnika). Precejšen delež se jih vseeno (20 %) sprašuje, ali ne bi bilo bolje izbrati drugega poklica.

Da bi bolje razumeli, kaj prispeva k občutku izpolnitve in zadovoljstvu učiteljev pri delu, je koristno povezanost preučevati z dejavniki, ki so bili v obeh delih mednarodnega poročila TALIS 2018 opredeljeni kot pomembno povezani z zadovoljstvom z zaposlitvijo. Na kratko so povzeti v Tabeli 1.5. Upoštevati je treba, da večina teh razmerij ne drži za vse države. Nekatera je treba razlagati z dodatno previdnostjo zaradi omejene pojasnjevalne moči nekaterih modelov (nizki deleži pojasnjene variance R^2).

Kazalnik politike 40: izboljšati pogoje za povečanje zadovoljstva z delom

Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev je bistveno za krepitev uspešnosti izobraževalnih sistemov. Ugotovitve TALIS poudarjajo pomen petih politik za povečanje zadovoljstva z delom:

1. izbor kandidatov za učitelje z močno motivacijo in sposobnostjo, da postanejo vseživljenjski učenci in strokovnjaki pri delu,
2. osredotočenost na uvajanje in mentorstvo skozi celotno kariero,
3. poudarek na zagotavljanju smiselnih in prepoznano učinkovitih priložnosti za profesionalni razvoj,
4. delovni pogoji in šolska kultura, ki ugodno vplivajo na dobro počutje učiteljev,
5. pomen občutka zaupanja učiteljski poklic in spoštovanja do učiteljskega poklica.

Tabela 1.5: Odnos med napovedniki iz TALIS in zadovoljstvom z delom

	Indeks zadovoljstva s službo, napovedni model odvisnosti od napovednikov:								
	Poučevanje kot prva izbira poklica	Udeležen v uvajanju (formalnem ali ne) na trenutni šoli	Uvajanje vključije poučevanje v timu z izkušenim učiteljem	Dejavnosti strokovnega razvoja v zadnjem letu so ugodno vplivale na poučevanje	Učiteljski poklic je cenjen v družbi	Indeks dobrega počutja in stresa na delovnem mestu	Indeks strokovnega sodelovanja	Prejemanje vplivnih povratnih informacij	Indeks zadovoljstva z avtonomijo v razredu
	1. del, poglavje 4	1. del, poglavje 4	1. del, poglavje 4	1. del, poglavje 5	2. del, poglavje 2	2. del, poglavje 2	2. del, poglavje 4	2. del, poglavje 4	2. del, poglavje 5
Alberta (Kanada)	+	+		+	+	—	+	+	+
Anglija (VB)	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Avstralija	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Avstrija	+	+		+	+	—	+	+	+
Belgija	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Belgija — Flamska	+	+		+	+	—	+	+	+
Belgija — Valonija	+	+		+	+	—	+	+	+
Bolgarija	+		+	+	+	—	+	+	+
Brazilija	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Buenos Aires (Argentina)	+	+		+		—	+	+	+
Češka	+	+		+	+	—	+	+	+
Čile	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Danska	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Estonija	+	+		+	+	—	+	+	+
Finska	+	+		+	+	—	+	+	+
Francija	+	+	+	+	+	—	m	+	+
Gruzija	+		+	+	+	—	+	+	+
Hrvaška	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Islandija	+			+	+	—	+	+	+
Italija	+	+		+	+	—	+	+	+
Izrael	+			+	+	—	+	+	+
Japonska	+		+	+	+	—	+	+	+
Južnoafriška r.	+	+		+	+	—	+	+	+
Kazahstan	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Kolumbija	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Koreja	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Latvija	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Litva		+		+	+	—	+	+	+
Madžarska	+	+	+	m	+	—	+	+	+
Malta	+	+		+	+	—		+	
Mehika	+	+		+	+	—	+	+	+
Nizozemska	+				+	—	+		+
Norveška	+	+		+	+	—	+	+	+
Nova Zelandija	+	+	+	+	+	—		+	+
Portugalska		+		+	+	—	+	+	+
Romunija	+	+		+	+	—	+	+	+
Russia	m	+	+	+	+	—	+	+	+
Šanghaj (Kitajska)	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Savdska Arabija	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Singapur	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Slovaška	+		+	+	+	—	+	+	+
Slovenija	+		+		+	—	+	+	+
Španija	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Švedska	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Turčija	+		+	+	+	—	+	+	+
Vietnam	+			+	+	—	+	+	+
ZDA		+	+	+	+	—	+	+	+
Zdr. arabski emirati	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Povprečje OECD—31	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Povprečje EU—23	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Povprečje TALIS—48	+	+	+	+	+	—	+	+	+
Število izob. sist. s pozitivno značilno povezavo	44	37	29	45	47	0	45	47	47
Število izob. sist. z negativno značilno povezavo	0	0	0	0	0	48	0	0	0

Opomba: Za opise posameznih modelov s seznamom napovednikov glej spletne tabele ustreznih poglavij.

Kazalnik politike 41: dogovoriti se o ciljnih politikah za različne skupine učiteljev in posebne izzive na vsaki ravni izobraževalnega sistema

Večje tveganje za izstop iz poklica med mlajšimi učitelji in začetniki je treba jemati resno, saj se zaradi staranja populacije učiteljev številne države že soočajo s pomanjkanjem učiteljev ali ga pričakujejo v prihodnosti. Razmisliti je treba o vrsti možnih strategij za spodbujanje zadovoljstva učiteljev začetnikov, da bi jih ohranili v poklicu, kot je zmanjšanje začetnega pretresa ob vstopu v prakso (na primer več prakse v začetnem izobraževanju učiteljev, manj usmerjanja novih učiteljev na najzahtevnejše šole in mentorstvo za učitelje začetnike). Drugi sklop politik bi si lahko prizadeval za določeno časovno obdobje zagotoviti visokokakovostne kandidate v poklicu (npr. s štipendijami za določeno število let poučevanja, v upanju, da se ti učitelji odločijo, da ostanejo v poklicu). Poleg tega bi morali izobraževalni sistemi spoznati, da je za učitelje iz mlajših generacij poučevanje verjetno le eno od delovnih mest v njihovem življenju in ne vseživljenjska kariera.

Položaj izkušenih učiteljev si zasluži tudi natančnejši pregled. Zaskrbljujoče je, da v nekaterih državah pomembni deleži starejših in izkušenejših učiteljev premišljujejo, ali ne bi bilo bolje izbrati drugega poklica. Politike bi se morale osredotočiti na izboljšanje delovnih pogojev, izobraževalni organi pa priznati, da je poučevanje zahteven in stresen poklic ter da izkušeni učitelji v neki točki svoje kariere morda potrebujejo spremembo ali odmor za obnovo energije.

Rezultati TALIS v številnih državah razkrivajo tudi nižjo raven zadovoljstva z delom med učitelji v javnih kot med tistimi v zasebnih šolah, kar lahko pojasnijo viri, birokracija in avtonomija. Glede na razmeroma velik obseg javnega sektorja v mnogih državah bi bilo vire nezadovoljstva v njem upravičeno raziskati ločeno. Če je razlog nezadovoljstva pomanjkanje avtonomije, bi lahko s poskusnimi pobudami šolam in njihovim vodstvom zagotovili več manevrskega prostora za odločanje o ključnih vidikih njihovega dela. Pri tem bi bil lahko navdih nizozemski model avtonomije, uravnovešen s sistemskim nadzorom. Po natančni oceni vpliva poskusnih pobud na rezultate, enakost in zadovoljstvo učiteljev bi bile lahko sprejete odločitve o tem, ali naj bodo pobude vključene v celoten sistem.

Kazalnik politike 42: osredotočiti se na prizadevanja za ohranjanje učiteljev v šolah z zahtevno strukturo učencev

Posebna prizadevanja bi morala biti usmerjena v to, da na šolah z večjimi deleži učencev iz socialno in ekonomsko prikrajšanih domov največ učiteljev poroča o nameri po zamenjavi šole. Posebne politike in spodbude bi morale biti zasnovane tako, da bi učitelje ohranile v teh šolah z zahtevno strukturo učencev, zlasti uspešne in izkušene. TALIS kaže, da bi s spodbudami pri plačah in drugih zaposlitvenih pogojih lažje ohranili učitelje v šolah, kjer so najpotrebnejši. Kot je omenjeno zgoraj, je eden od načinov, da zaposlitve na teh šolah postanejo prestižno obdobje kariere, s primerno strukturo nagrajevanja.

Cilj: povečati občutek poklicne izpolnitve med učitelji s povečanjem njihovega občutka samoučinkovitosti

Učitelje in ravnatelje v poklicu poleg dobrega počutja in zadovoljstva z delom ohranja njihov občutek poklicne izpolnitve. Ker so razlogi učiteljev za odločitev za učiteljski poklic povezani z občutkom izpolnitve, to je prispevek k družbi in vpliv na razvoj otrok, je ustrezen vzvod politike prizadevanje za izboljšanje občutka lastne učinkovitosti učiteljev.

Da bi bolje razumeli dejavnike, ki prispevajo k občutku poklicne izpolnitve in večajo samoučinkovitost, je koristno raziskati vrste dejavnikov iz obeh delov mednarodnega poročila TALIS 2018 v povezavi z oceno samoučinkovitosti. Ti dejavniki lahko zagotovijo učinkovite vzvode politike za povečanje občutka izpolnitve. Na kratko so povzeti spodaj, ob upoštevanju, da večina teh razmerij ne drži za vse države. Nekatere povezave je treba razlagati z dodatno previdnostjo zaradi omejene pojasnjevalne moči nekaterih modelov (nizki deleži pojasnjene variance R^2). S slike 1.6 je mogoče prepoznati, kateri vzvodi bodo najverjetneje učinkoviti pri krepitvi občutka izpolnitve in samoučinkovitosti učiteljev v nacionalnem kontekstu.

Omeniti je treba, da so opredeljeni dejavniki večinoma podobni tistim, ki izhajajo iz analize zadovoljstva z delom, z nekaj razlikami:

- vidiki zaposlitvenih pogodb učiteljev, ki zadevajo varnost zaposlitve (trajanje pogodbe) in prožnost (ureditev s krajšim delovnim časom);
- vzpodbudna šolska kultura;
- vpliv profesionalnega razvoja kot tudi njegova vsebina, ki zajema poučevanje v raznolikih okoljih, vedenje učencev in vodenje razreda.

Kazalnik politike 43: razviti pogoje za večjo samoučinkovitost učiteljev

Glede na podobnost dejavnikov, ki povečujejo zadovoljstvo pri delu in samoučinkovitost učiteljev, kazalniki politik za povečanje zadovoljstva učiteljev z delom veljajo tudi za povečanje samoučinkovitosti:

1. notranja motivacija, želja po vseživljenjskem učenju in doseganju profesionalnosti naj bi bili kriteriji za izbiro kandidatov za učiteljski poklic;
2. poudarek na uvajanju in mentorstvu skozi celotno poklicno pot;
3. poudarek na zagotavljanju smiselnih in vplivnih priložnosti za profesionalni razvoj;
4. delovni pogoji in šolska kultura, ki spodbuja dobro počutje učiteljev;
5. pomembnost občutka zaupanja v učiteljski poklic in spoštovanja do učiteljskega poklica.

Kot pomoč učiteljem pri prilagajanju na raznolikost razredov v vseh ozirih, tudi v zagotavljanju vzpodbudnega delovnega vzdušja, ki optimalno prispeva k učenju učencev, izstopajo dejavniki, ki povezujejo sestavo populacije učencev in vsebino profesionalnega razvoja. Sporočilo političnim odločevalcem je, da se učiteljem v zahtevnih učnih okoljih mora omogočiti pridobivanje zadostnih izkušenj in ustrezno usposabljanje, da se opolnomočijo za delo s posebnimi izzivi svojih učencev.

Tabela 1.6: Odnosi med napovedniki iz TALIS in samoučinkovitostjo

	Indeks samoučinkovitosti, napovedni model odvisnosti od napovednikov:								
	Poučevanje kot prva izbira poklica[1]	Udeležen v uvajanju (formalnem ali ne) na trenutni šoli[2]	Uvajanje vključije poučevanje v timu z izkušenim učiteljem[2]	Dejavnosti strokovnega razvoja v zadnjem letu so ugodno vplivale na poučevanje[3]	Učiteljski poklic je cenjen v družbi[4]	Indeks dobrega počutja in stresa na delovnem mestu[4]	Indeks strokovnega sodelovanja[5]	Prejemanje vplivnih povratnih informacij[5]	Indeks zadovoljstva z avtonomijo v razredu[4]
	1. del, poglavje 4	1. del, poglavje 4	1. del, poglavje 4	1. del, poglavje 5	2. del, poglavje 2	2. del, poglavje 2	2. del, poglavje 4	2. del, poglavje 4	2. del, poglavje 5
Alberta (Kanada)		—		+				+	+
Anglija (VB)	+	—	+	+		—	—	+	+
Avstralija	+	—		+		—	—	+	+
Avstrija	+	—		+	+	—	—	+	+
Belgija	+	—	+		+	—	—	+	+
— *Belgija — Flamska*	+	—		+		—	—	+	+
— *Belgija — Valonija*		—	+	+		—	—	+	+
Bolgarija	+	—		+	+	—		+	+
Brazilija		—	+	+	+	—		+	+
Buenos Aires (Argentina)		—	+	+		—		+	+
Češka	+	—	+	+		—	—	+	+
Čile		—	+	+	+	—	—	+	+
Danska	+	—			+	—	—	+	+
Estonija	+	—	+	+	+			+	+
Finska	+	—	+		+	—	—	+	+
Francija	+	—	+		+	—		m	+
Gruzija		—		+		—	—	+	+
Hrvaška	+	—	+	+	+	—		+	+
Islandija	+	—			+	—		+	+
Italija	+	—	+			—	w	+	+
Izrael	+	—			+	—	w	+	+
Japonska		—		+	+	—		+	+
Južnoafriška r.		—		+	+	—		+	+
Kazahstan	+	—	+	+		—		+	+
Kolumbija		—		+	+	—		+	+
Koreja		—		+	+			+	+
Latvija		—	+	+	+	—	—	+	+
Litva	+	—			+	—		+	+
Madžarska	+	—	+	+	m	—	—	+	+
Malta	+	—		+	+			+	+
Mehika		—	+	+	+	—		+	+
Nizozemska	+	—	+		+	—	w	+	+
Norveška	+	—				—	—	+	+
Nova Zelandija	+	—		+	+			+	+
Portugalska		—	+		+	—		+	+
Romunija	+	—	+	+	+	—	—	+	+
Russia	m	m	◉	m	m	◉	m	m	◉
Šanghaj (Kitajska)		—	+	+	+	—		+	+
Savdska Arabija		—	+	+	+	—	c	+	+
Singapur	+	—		+		—		+	+
Slovaška	+	—		+	+	—		+	+
Slovenija		—			+	—		+	+
Španija	+	—	+	+	+	—		+	+
Švedska	+	—		+	+	—	—	+	+
Turčija		—		+	+	—		+	+
Vietnam		c	+	+		—	—	+	+
ZDA		a		+		—		+	+
Zdr. arabski emirati	+	—	+	+	+	—		+	+
Povprečje OECD—31	+	—	+	+	+	—	—	+	+
Povprečje EU—23	+	—	+	+	+	—	—	+	+
Povprečje TALIS—48	+	—	+	+	+	—	—	+	+
Število izob. sist. s pozitivno značilno povezavo	29	0	25	35	33	0	0	46	47
Število izob. sist. z negativno značilno povezavo	0	45	0	0	0	42	15	0	0

Opomba: Za opise posameznih modelov s seznamom napovednikov glej spletne tabele ustreznih poglavij.

V splošnem zgornji politični kazalniki ponujajo nabor možnosti, kako naj oblikovalci politik v svojem nacionalnem kontekstu razumejo specifične izzive in omejitve izobraževanja. Enako pomembno je nato prilagoditi odzive politike na nacionalni kontekst, pri čemer je treba pozornost obrniti k dejavnikom in vzvodom politike, ki se najbolje skladajo s političnimi cilji v določeni državi.

Izobraževalna politika nikakor ni prilagojena na ukrepanje oblike »en pristop je dober za vse«. Vendar, če jih politika uporabi pametno z mislijo na lokalne okoliščine, lahko zgornji kazalniki pomenijo velik potencial za uspešen začetek krepitve profesionalnosti učiteljskega poklica. Če uspejo, potem te politične ideje obetajo, da bodo uspešen začetek spremenile v stalen proces dviganja učiteljskega poklica na višjo raven in doseganje boljših rezultatov tako za učitelje in ravnatelje kot tudi za učence.

Viri, ki so podlaga izhodiščem raziskave, razpravi in interpretaciji rezultatov

Abbiati, G., G. Argentin in T. Gerosa (2017). "Different Teachers for Different Students? Evidence on Teacher-Student Matching and its Consequences in the Italian Case", Politica economica 1, pp. 12-58, http://dx.doi.org/10.1429/86375.

Ainley, J. and R. Carstens (2018). "Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework", OECD Education Working Papers, No. 187, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en.

Antinluoma, M. et al. (2018). "Schools as professional learning communities", Journal of Education and Learning, Vol. 7/5, pp. 76-91, http://dx.doi.org/10.5539/jel.v7n5p76.

Avalos, B. (2011). "Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years", Teaching and Teacher Education, Vol. 27/1, pp. 10—20, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007.

Bakkenes, I., J. Vermunt in T. Wubbels (2010). "Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers", Learning and Instruction, Vol. 20/6, pp. 533—548, http://dx.doi.org/10.1016/j.learninstruc.2009.09.001.

Bakker, A. et al. (2007). "Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high", Journal of Educational Psychology, Vol. 99/2, pp. 274-284, http://dx.doi.org/10.1037/0022—0663.99.2.274.

Barber, M. in M. Mourshed (2009). Shaping the Future: How Good Education Systems Can Become Great in the Decade Ahead, Report on the International Education Roundtable, 7 July 2009, Singapore, McKinsey & Company, London.

Barnes, G., E. Crowe in B. Schaefer (2007). The costs of turnover in five districts. A pilot study., National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC.

Bautista, A., J. Wong in S. Gopinathan (2015). "Teacher professional development in Singapore: Depicting the landscape", Psychology, Society, & Education, Vol. 7/3, pp. 311—326, http://dx.doi.org/10.25115/psye.v7i3.523.

Berliner, D. (2001). "Learning about and learning from expert teachers", International Journal of Educational Research, Vol. 35/5, 463—482, http://dx.doi.org/10.1016/S0883-0355(02)00004-6.

Bertoni, E. et al. (2018). School finance in Latin America: A conceptual framework and a review of policies education division social sector, Inter-American Development Bank, Washington, DC, http://dx.doi.org/10.18235/0001306.

Beteille, T. in D. Evans (2019). Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession, The World Bank, Washington, D.C., http://documents.worldbank.org/curated/en/235831548858735497/Successful-Teachers-Successful-Students-Recruiting-and-Supporting-Society-s-Most-Crucial-Profession.pdf.

Betoret, F. (2009). "Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach", Educational Psychology, Vol. 29/1, 45—68, http://dx.doi.org/10.1080/01443410802459234.

Boe, E. in L. Cook (2006). "The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education", Exceptional Children, Vol. 72/4, 443—460, http://dx.doi.org/10.1177/001440290607200404.

Bolam, R. et al. (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.

Borko, H. (2004). "Professional development and teacher learning: Mapping the terrain", Educational Researcher, Vol. 33/8, pp. 3-15, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X033008003.

Borman, G. in N. Dowling (2008). "Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research", Review of Educational Research, Vol. 78/3, 367—409, http://dx.doi.org/10.3102/0034654308321455.

Braun, H. (2005). "Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models policy information", ETS Policy Information Center Reports, No. 16, Educational Testing Service, Princeton, http://www.ets.org/research/policy_research_reports/publications/report/2005/cxje.

Brief, A. in H. Weiss (2002). "Organizational behavior: Affect in the workplace", Annual Review of Psychology, Vol. 53/1, 279—307, http://dx.doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135156.

Bruns, B., D. Filmer and H. Patrinos (2011). Making schools work: New evidence on accountability reforms, The World Bank, Washington, DC, http://dx.doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8.

Caprara, G. et al. (2003). "Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction", Journal of Educational Psychology, Vol. 95/4, 821—832, http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821.

Cerna, L. et al. (2019). "Strength through diversity's Spotlight Report for Sweden", OECD Education Working Papers, No. 194, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/059ce467-en.

Chapman, C. in D. Muijs (2014). "Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 25/3, 351—393, http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2013.840319.

Chapman, C. et al. (eds.) (2016). Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy, and Practice, Routledge, Abingdon; New York, NY.

Cheng, M., A. Cheng and S. Tang (2010). "Closing the gap between the theory and practice of teaching: Implications for teacher education programmes in Hong Kong", Journal of Education for Teaching, Vol. 36/1, 91—104, http://dx.doi.org/10.1080/02607470903462222.

Cochran-Smith, M. (2004). "The problem of teacher education", Journal of Teacher Education, Vol. 55/4, 295—299, http://dx.doi.org/10.1177/0022487104268057.

Collie, R. in A. Martin (2017). "Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement", Learning and Individual Differences, Vol. 55, 29—39, http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03.003.

Collie, R., J. Shapka and N. Perry (2012). "School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy", Journal of Educational Psychology, Vol. 104/4, 1189—1204, http://dx.doi.org/10.1037/a0029356.

Cooc, N. (2018). "Who Needs Special Education Professional Development?: International Trends from TALIS 2013", OECD Education Working Papers, No. 181, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/042c26c4-en.

Croft, J. (2015). "Collaborative Overreach: Why Collaboration Probably Isn't Key to the Next Phase of School Reform", Research Report, No. 7, The Centre for the Study of Market Reform of Education Ltd., Westminster, London, http://www.cfee.org.uk/sites/default/files/Collaborative%20overreach.pdf.

Crossman, A. in P. Harris (2006). "Job satisfaction of secondary school teachers", Educational Management Administration and Leadership, Vol. 34/1, 29—46, http://dx.doi.org/10.1177/1741143206059538.

Cummings, C. et al. (2007). "Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report", DfES Research Report, No. 852, University of Manchester, Manchester.

Curry, J. in E. O'Brien (2012). "Shifting to a Wellness Paradigm in Teacher Education: A Promising Practice for Fostering Teacher Stress Reduction, Burnout Resilience, and Promoting Retention", Ethical Human Psychology and Psychiatry, Vol. 14/3, pp. 178-191, http://dx.doi.org/10.1891/1559-4343.14.3.178.

Daresh, J. (2004). "Mentoring school leaders: Professional promise or predictable problems?", Educational Administration Quarterly, Vol. 40/4, 495—517, http://dx.doi.org/10.1177/0013161X04267114.

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

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

Darling-Hammond, L. (2013). Getting teacher evaluation right: What really matters for effectiveness and improvement, Teachers College Press, New York.

Darling-Hammond, L. et al. (2009). Professional Learning in the Learning Profession: A Status Report on Teacher Development in the United States and Abroad, National Staff Development Council, Dallas, TX and and The School Redesign Network at Stanford University, https://learningforward.org/docs/default-source/pdf/nsdcstudy2009.pdf.

Darling-Hammond, L. et al. (2007). Preparing School Leaders for a Changing World: Lessons from Exemplary Leadership Development Programs, Stanford University, Stanford Educational Leadership Institute, Stanford, CA, https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/publications/preparing-school-leaders-changing-world-lessons-exemplary-leadership-development-programs_1.pdf.

Darling-Hammond, L. in G. Sykes (2003). "Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the 'highly qualified teacher' challenge", Education Policy Analysis Archives, Vol. 11/3, http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003.

den Brok, P., T. Wubbels and J. van Tartwijk (2017). "Exploring beginning teachers' attrition in the Netherlands", Teachers and Teaching: Theory and Practice, Vol. 23/8, 881—895, https://doi.org/10.1080/13540602.2017.1360859.

Desimone, L. (2009). "Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures", Educational Researcher, Vol. 38/3, 181—199, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X08331140.

Desrumaux, P. et al. (2015). "The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at

work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction?", Revue Europeenne de Psychologie Appliquee, Vol. 65/4,179—188, http://dx.doi.org/10.1016/j.erap.2015.06.003.

Dhuey, E. in J. Smith (2018). "How school principals influence student learning", Empirical Economics, Vol. 54/2, 851—882, http://dx.doi.org/10.1007/s00181-017-1259-9.

Dolton, P. et al. (2018). Global Teacher Status Index 2018, http://www.varkeyfoundation.org.

Dwyer, M. (2004). "More is better: The impact of study abroad program duration", Frontiers: The Interdisciplinary Journal of Study Abroad, Vol. 10/Fall, 151—163, https://frontiersjournal.org/wp-content/uploads/2015/09/DWYER-FrontiersX-MoreIsBetter.pdf.

Echazarra, A. et al. (2016). "How teachers teach and students learn: Successful strategies for school", OECD Education Working Papers, No. 130, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jm29kpt0xxx-en.

Erickson, G. et al. (2005). "Collaborative teacher learning: Findings from two professional development projects", Teaching and Teacher Education, Vol. 21/7, 787—798, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.05.018.

Espey, M. (2008). "Does space matter? Classroom design and team-based learning", Review of Agricultural Economics, Vol. 30/4, 764—775, http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9353.2008.00445.x.

European Commission (2013). "Study on Policy Measures to Improve the Attractiveness of the Teaching Profession in Europe", http://dx.doi.org/10.2766/41166.

Evans, L. (2008). "Professionalism, Professionality and the Development of Education Professionals", British Journal of Educational Studies, Vol. 56/1, 20—38, http://eprints.whiterose.ac.uk/4077/ (accessed on 15 February 2019).

Fischer, C. et al. (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, Vol. 72, 107—121, http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2018.02.011.

Forghani-Arani, N., L. Cerna in M. Bannon (2019). "The lives of teachers in diverse classrooms", Education Working Papers, No. 198, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/8c26fee5-en.

Fraillon, J. et al. (2014). Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report, Springer International Publishing, Heidelberg, https://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf.

Gil-Flores, J., J. Rodríguez-Santero and J. Torres-Gordillo (2017). "Factors that explain the use of ICT in secondary-education classrooms: The role of teacher characteristics and school infrastructure", Computers in Human Behavior, Vol. 68, pp. 441—449, http://dx.doi.org/10.1016/J.CHB.2016.11.057.

Glazerman, S. et al. (2010). Impacts of Comprehensive Teacher Induction: Final Results from a Randomized Controlled Study, (NCEE 2010-4027). National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Institute of Education Sciences, U.S., Washington, DC, https://ies.ed.gov/ncee/pubs/20104027/pdf/20104027.pdf.

Goddard, Y., R. Goddard and M. Tschannen-Moran (2007). "A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools", Teachers College Record, Vol. 109/4, 877—896.

Goldhaber, D. et al. (2015). "Crossing the Border? Exploring the Cross-State Mobility of the Teacher Workforce.", Educational Researcher, Vol. 44/8, 421—431, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X156139

Gomendio, M. (2017). Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-en.

Grissom, J. in S. Loeb (2011). "Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills", American Educational Research Journal, Vol. 48/5, 1091—1123, http://dx.doi.org/10.3102/0002831211402663.

Grissom, J., S. Loeb and B. Master (2013). "Effective instructional time use for school leaders: Longitudinal evidence from observations of principals", Educational Researcher, Vol. 42/8, 433—444, http://dx.doi.org/10.3102/0013189X13510020.

Guerriero, S. (ed.) (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.

Guin, K. (2004). "Chronic teacher turnover in urban elementary schools", Educational Evaluation and Policy Analysis,, Vol. 12/42, 1—25.

Gu, Q. in C. Day (2007). "Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness", Teaching and Teacher Education, Vol. 23/8, 1302—1316, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2006.06.006.

Hadfield, M. in C. Chapman (2009). Leading School-based Networks, Routledge, London.

Hakanen, J., A. Bakker and W. Schaufeli (2006). "Burnout and work engagement among teachers", Journal of School Psychology, Vol. 43/6, 495—513, http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001.

Hallinger, P. (2018). "Bringing context out of the shadows of leadership", Educational Management Administration and Leadership, Vol. 46/1, 5—24, http://dx.doi.org/10.1177/1741143216670652.

Hallinger, P. (2015). "The evolution of instructional leadership", in Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale, Springer International Publishing, Heidelberg, http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-15533-3_1.

Hallinger, P. (2011). "Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research", Journal of Educational Administration, Vol. 49/2, 125—142, http://dx.doi.org/10.1108/09578231111116699.

Hallinger, P. in R. Heck (2010). "Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning", School Leadership & Management, Vol. 30/2, 95—110, http://dx.doi.org/10.1080/13632431003663214.

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

Hall, W. (2017). "The effectiveness of policy interventions for school bullying: A systematic review", Journal of the Society for Social Work and Research, Vol. 8/1, 45—69, http://dx.doi.org/10.1086/690565.

Hargreaves, A. (2000). "Four Ages of Professionalism and Professional Learning", Teachers and Teaching, Vol. 6/2, 151—182, http://dx.doi.org/10.1080/713698714.

Hargreaves, A. in M. Fullan (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school., Teachers College Press., New York, NY.

Hargreaves, A. in M. O'Connor (2018). "Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism", Phi Delta Kappan, Vol. 100/1, 20—24, http://dx.doi.org/10.1177/0031721718797116.

Hargreaves, L. (2009). "The status and prestige of teachers and teaching", in L. J. Saha in A. G. Dworkin (eds.). IThe Springer International Handbook of Research on Teachers and teaching, Springer, New York.

Harris, A. in D. Muijs (2004). School Improvement through Teacher Leadership, Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire.

Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement, Routledge, New York, https://www.readpbn.com/pdf/Visible-Learning-A-Synthesis-of-Over-800-Meta-Analyses-Relating-to-Achievement-Sample.pdf.

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, 1265—1287, http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0165-y.

Hoban, G. in G. Erickson (2004). "Dimensions of learning for long-term professional development: Comparing approaches from education, business and medical contexts", Journal of In-Service Education, Vol. 30/2, 301-324, https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/13674580400200247.

Horng, E., D. Klasik and S. Loeb (2010). "Principal's Time Use and School Effectiveness", Vol. 116/4, 491—523, http://dx.doi.org/10.1086/653625.

Horng, E. in S. Loeb (2010). "New thinking about instructional leadership", Phi Delta Kappan, Vol. 92/3, 66—69, http://dx.doi.org/10.1177/003172171009200319.

Howard, S. in B. Johnson (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout.

Hoyle, E. (2001). "Teaching Prestige, Status and Esteem", Educational Management Administration & Leadership,, Vol. 29/3, 139—152, http://doi.org/10.1177/0263211X010292001.

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

Ingersoll, R. in G. Collins (2018). "The status of teaching as a profession", v Ballantine, J., J. Spade in J. Stuber (eds.). Schools and Society: A Sociological Approach to Education, Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA, https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221.

Ingersoll, R. in E. Merrill (2011). "The Status of Teaching as a Profession", GSE Publications, https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221

Ingvarson, L., M. Meiers and A. Beavis (2005). "Factors affecting the impact of professional development programs on teachers' knowledge, practice, student outcomes and efficacy", Education Policy Analysis Archives, Vol. 13/10, 1—28, http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v13n10.2005.

Isoré, M. (2009). "Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review", OECD Education Working Papers, No. 23, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/223283631428.

Jacobsen, C., J. Hvitved and L. Andersen (2014). "Command and motivation: How the perception of external interventions relates to intrinsic motivation and public service motivation", Public Administration, Vol. 92/4, 790—806, http://dx.doi.org/10.1111/padm.12024.

Jarzabkowski, L. (2002). The social dimensions of teacher collegiality, https://www.semanticscholar.org/paper/The-social-dimensions-of-teacher-collegiality-Jarzabkowski/932e7ce0c9b612a639820269661fa9e741364c01.

Jensen, B. in J. Reichl (2011). Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance, Grattan Institute, Melbourne, https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf.

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

Jensen, B., B. Weidmann and J. Farmer (2013). The Myth of Markets in School Education, Grattan Institute, Carlton.

Johnson, S. in M. Donaldson (2007). "Overcoming the Obstacles to Leadership", Educational Leadership, Vol. 65/1, 8—13.

Johnson, S., M. Kraft and J. Papay (2012). "How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement", Teachers College Record, Vol. 114, 1—39, https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685.

Kardos, S. in S. Johnson (2007). "On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues", Teachers College Record, Vol. 109/9, 2083—2106,

Kini, T. in A. Podolsky (2016). Does Teaching Experience Increase Teacher Effectiveness? A Review of the Research, Learning Policy Institute, Palo Alto, CA, https://learningpolicyinstitute.org/product/does-teaching-experience-increase-teacher-effectiveness-review-research.

Klassen, R. in M. Chiu (2010). "Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress", Journal of Educational Psychology, Vol. 102/3, 741—756, http://dx.doi.org/10.1037/a0019237.

Klassen, R. et al. (2013). "Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries", European Journal of Psychology of Education, Vol. 28/4, 1289-1309, http://dx.doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x.

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.

Kraft, M., D. Blazar and D. Hogan (2018). "The effect of teacher coaching on instruction and achievement: A meta-analysis of the causal evidence", Review of Educational Research, Vol. 88/4, 547—588, https://doi.org/10.3102/0034654318759268.

Krumsvik, R. (2008). "Situated learning and teachers' digital competence", Education and Information Technologies, Vol. 13/4, 279—290, http://dx.doi.org/10.1007/s10639-008-9069-5.

Kumrow, D. in B. Dahlen (2002). "Is Peer Review an Effective Approach for Evaluating Teachers?", The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, Vol. 75/5, 238—241, http://dx.doi.org/10.1080/00098650209603947.

Kyriacou, C. (2001). "Teacher Stress: Directions for future research", Educational Review, Vol. 53/1, 27—35, http://dx.doi.org/10.1080/00131910120033628.

Ladd, H. in L. Sorensen (2017). "Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school", Education Finance and Policy, Vol. 12/2, 241—279, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00194.

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.

Lee, K., J. Carswell in N. Allen (2000). "A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables", Journal of Applied Psychology, Vol. 85/5, 799—811, http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.85.5.799.

Leithwood, K., L. Leonard in L. Sharratt (1998). "Conditions fostering organizational learning in schools", Educational Administration Quarterly, Vol. 34/2, 243—276, http://dx.doi.org/10.1177/0013161x98034002005.

Lillejord, S. in K. Børte (2019). "Trapped between accountability and professional learning? School leaders and teacher evaluation", Professional Development in Education, http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2019.1585384.

Little, J. (1990). "The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations", Teachers College Record, Vol. 91/4, 509-536, https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=406.

Lomos, C., R. Hofman and R. Bosker (2011). "Professional communities and student achievement – a meta-analysis", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 22/2, 121—148, http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2010.550467.

Lortie, D. (1975). School Teacher: A Sociological Inquiry, University of Chicago Press, Chicago, IL.

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, 532—575, https://doi.org/10.1086/444197.

Marks, H. in S. Printy (2003). "Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership", Educational Administration Quarterly, Vol. 39/3, 370—397, http://dx.doi.org/10.1177/0013161X03253412.

Marzano, R., T. Waters and B. McNulty (2005). School Leadership That Works: From Research to Results, Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Meissel, K., J. Parr in H. Timperley (2016). "Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement?", Teaching and Teacher Education, Vol. 58, 163—173, http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.013.

Melnick, S. in D. Meister (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns, https://eric.ed.gov/?id=EJ788428.

Moreno, J. (2007). "Do the initial and the continuous teachers' professional development sufficiently prepare teachers to understand and cope with the complexities of today and tomorrow's education?", Journal of Educational Change, Vol. 8/2, 169—173, http://dx.doi.org/10.1007/s10833-007-9027-9.

Mostafa, T. in J. Pál (2018). "Science teachers' satisfaction: Evidence from the PISA 2015 teacher survey", OECD Education Working Papers, No. 168, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/1ecdb4e3-en.

Muijs, D. (2011). "Leadership and organisational performance: From research to prescription?", International Journal of Educational Management, Vol. 25/1, 45—60, http://dx.doi.org/10.1108/09513541111100116.

Muijs, D. et al. (2014). "State of the art: teacher effectiveness and professional learning", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 25/2, 231—256, http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2014.885451

Niemi, H. (2015). "Teacher professional development in Finland: Towards a more holistic approach", Psychology, Society & Education, Vol. 7/3, 279—294, http://ojs.ual.es/ojs/index.php/psye/article/view/519.

O'Donnell, R. in G. White (2005). "Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement", NASSP Bulletin, Vol. 89/645, 56—71, http://dx.doi.org/10.1177/019263650508964505.

OECD (2019). A Flying Start: Improving Initial Teacher Preparation Systems, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/cf74e549-en.

OECD (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/f8d7880d-en.

OECD (2019). Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en.

OECD (2019). More than the sum of their parts: Human resource policies for effective schools, OECD Publishing, Paris.

OECD (2019). Part-time and Partly Equal: Gender and Work in the Netherlands, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/204235cf-en.

OECD (2019). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en.

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

OECD (2019). TALIS 2018 Technical Report, OECD, Paris, http://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf.

OECD (2019). Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en.

OECD (2018). Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal-an OECD Review, OECD Publishing.

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 (2017). "Flexible working arrangements", v The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264281318-21-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). PISA 2015 Results (Volume III): Students' Well-Being, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264273856-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, 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 (2015). Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en.

OECD (2014). Measuring Innovation in Education: A New Perspective, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264215696-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). Synergies for Better Learning: An International Perspective on Evaluation and Assessment, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264190658-en.

OECD (2010). "How Good is Part-Time Work?", in OECD Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/empl_outlook-2010-5-en.

OECD (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-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.

Opfer, D. (2016). "Conditions and Practices Associated with Teacher Professional Development and Its Impact on Instruction in TALIS 2013", OECD Education Working Papers, No. 138, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/5jlss4r0lrg5-en.

Opfer, V. in D. Pedder (2011). "Conceptualizing Teacher Professional Learning", Review of Educational Research, Vol. 81/3, 376-407, http://dx.doi.org/10.3102/0034654311413609.

Papay, J. (2012). "Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation", Harvard Educational Review, Vol. 2/1, 123—141, https://doi.org/10.17763/haer.82.1.v40p0833345w6384.

Papay, J. in M. Kraft (2015). "Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges and new evidence on long-term career improvement", Journal of Public Economics, Vol. 130, 105—119, http://dx.doi.org/10.1016/j.jpubeco.2015.02.008.

Pérez-Díaz, V. in J. Rodríguez (2014). "Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views", European Journal of Education, Vol. 49/3, 365—377, http://dx.doi.org/10.1111/ejed.12087.

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

Price, H. in J. Collett (2012). "The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers", Social Science Research, Vol. 41/6, 1469—1479, http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2012.05.016.

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, 113—149, http://dx.doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882.

Reeves, P., W. Pun and K. Chung (2017). "Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement", Teaching and Teacher Education, Vol. 67, 227—236, http://dx.doi.org/10.1016/J.TATE.2017.06.016.

Renzulli, L., H. Macpherson Parrott in I. Beattie (2011). "Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools", Sociology of Education, Vol. 84/1, 23—48, http://dx.doi.org/10.1177/0038040710392720.

Rockoff, J. (2008). "Does Mentoring Reduce Turnover and Improve Skills of New Employees? Evidence from Teachers in New York City", NBER Working Paper Series, No. 13868, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, http://dx.doi.org/10.3386/w13868.

Ronfeldt, M., S. Loeb in J. Wyckoff (2013). "How Teacher Turnover Harms Student Achievement", American Educational Research Journal, Vol. 50/1, 4—36, http://dx.doi.org/10.3102/0002831212463813.

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

Rundstrom Williams, T. (2005). "Exploring the impact of study abroad on students' intercultural communication skills: Adaptability and sensitivity", Journal of Studies in International Education, Vol. 9/4, 356—371, http://dx.doi.org/10.1177/1028315305277681.

Rutter, M. (2000). "School effects on pupil progress: Research findings and policy implication", in Smith, P. in A. Pellegrini (eds.). Psychology of Education: Major Themes, Falmer Press, London.

Rutter, M. in B. Maughan (2002). "School of effectiveness findings 1979-2002", Journal of School Psychology, Vol. 40/6, 451—475, http://dx.doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00124-3.

Sanders, W. in J. Rivers (1996). Cumulative and Residual Effects of Teachers on Future Student Academic Achievement, University of Tennessee Value-Added Research and Assessment Center, Knoxville, TN,

Schaufeli, W., M. Leiter in C. Maslach (n.d.). "Burnout: 35 years of research and practice", http://dx.doi.org/10.1108/13620430910966406.

Schleicher, A. (2018). Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en.

Schleicher, A. (2011). Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en.

Simmie, G. et al. (2017). "Discursive positioning of beginning teachers' professional learning during induction: A critical literature review from 2004 to 2014", Asia-Pacific Journal of Teacher Education, Vol. 45/5, 505—519, http://dx.doi.org/10.1080/1359866X.2017.1280598.

Skaalvik, E. in S. Skaalvik (2018). "Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being", Social Psychology of Education, Vol. 21/5, 1251—1275, http://dx.doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8.

Skaalvik, E. in S. Skaalvik (2016). "Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession", Vol. 7, 1785—1799, http://dx.doi.org/10.4236/ce.2016.713182.

Smak, M. in D. Walczak (2017). "The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers", Edukacja. An interdisciplinary approach, 22—40, http://dx.doi.org/10.24131/3724.170502.

Somech, A. in R. Bogler (2002). "Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment", Educational Administration Quarterly, Vol. 38/4, 555—577, http://dx.doi.org/10.1177/001316102237672.

Southworth, G. (1995). "Reflections on mentoring for new school leaders", Journal of Educational Administration, Vol. 33/5, 17—28, http://dx.doi.org/10.1108/09578239510098509.

Spillane, J., M. Shirrell in M. Hopkins (2016). "Designing and deploying a professional learning community (PLC) organizational routine: Bureaucratic and collegial arrangements in tandem", Les dossiers des sciences de l'éducation 35, 97-122, http://dx.doi.org/10.4000/dse.1283.

Spooner-Lane, R. (2016). "Mentoring beginning teachers in primary schools: Research review", Professional Development in Education, Vol. 43/2, 253—273, http://dx.doi.org/10.1080/19415257.2016.1148624.

Steinberg, M. in L. Sartain (2015). "Does teacher evaluation improve school performance? experimental evidence from Chicago's excellence in teaching project", Education Finance and Policy, Vol. 10/4, 535—572, http://dx.doi.org/10.1162/EDFP_a_00173.

Stromquist, N. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession, Education International, Brussels, http://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/2018_ei_research_statusofteachers_eng_final.pdf.

Taylor, E. in J. Tyler (2012). "The effect of evaluation on teacher performance", American Economic Review, Vol. 102/7, 3628-3651, http://dx.doi.org/10.1257/aer.102.7.3628.

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

Tye, B. in L. O'Brien (2002). "Why are experienced teachers leaving the profession?", Phi Delta Kappan,, Vol. 84/1, 24—32, https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170208400108

Urick, A. in A. Bowers (2014). "The Impact of Principal Perception on Student Academic Climate and Achievement in High School: How Does it Measure Up?", Journal of School Leadership, Vol. 24/2, 386—414, http://dx.doi.org/10.1177/105268461402400207.

Viac, C. in P. Fraser (2019). "Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis", OECD Publishing, Paris.

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

Viennet, R. in B. Pont (2017). "Education policy implementation: A literature review and proposed framework", OECD Education Working Papers, No. 162, OECD Publishing, Paris, https://dx.doi.org/10.1787/fc467a64-en.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: an International Review of the Literature, UNESCO-IIE, Paris, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000133010.

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

Weldon, P. (2015). "The teacher workforce in Australia: Supply, demand and data issues", Policy Insights, ACER, https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=policyinsights.

2. Krepitev ugleda in položaja učiteljskega poklica

To poglavje prinaša vpogled v zaznavanje delovnih pogojev učiteljev v odnosu do ugleda in položaja njihovega poklica. Raziskujemo ugled poklica, preučujemo, v kolikšni meri učitelji in ravnatelji menijo, da je njihov poklic cenjen v družbi, opisujemo raven stresa, o katerem poročajo, da ga doživljajo pri svojem delu, in raziskujemo njegove dejavnike. Zaključujemo s presojo, kako se zaznavanje delovnih pogojev med učitelji povezuje z odhajanjem iz poklica.

Poudarki

- V državah OECD v povprečju le 26 % učiteljev meni, da družba ceni njihov poklic; starejši in izkušeni učitelji v manjši meri kot mlajši učitelji in učitelji začetniki.
- Več kot 80 % učiteljev in ravnateljev je zadovoljnih s trenutnimi delovnimi pogoji, več kot 60 % pa jih je na splošno zadovoljnih s svojim poklicem.
- V državah OECD bi v povprečju 20 % učiteljev raje poučevalo na drugi šoli, če bi imeli možnost. Želja po zamenjavi šole je pogostejša med mlajšimi učitelji kot med starejšimi in na šolah z večjim deležem učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin.
- Približno eden od petih učiteljev v OECD-območju poroča, da doživlja veliko stresa pri svojem delu. Dejavniki stresa so večinoma: preveč administrativnega dela, prevelika odgovornost za dosežke učencev in sledenje spreminjajočim se zahtevam vodstva šol in drugih odločevalcev (npr. ministrstva).
- Stres je povezan z obremenitvami učiteljev. Število ur, ki jih učitelji porabijo za administrativno delo, je močneje povezano s poročano ravnjo stresa kot s številom ur poučevanja v razredu.
- V državah OECD v povprečju približno 15 % učiteljev in 29 % ravnateljev želi zamenjati poklic v prihodnjih petih letih. Najvišji delež učiteljev, ki želijo zapustiti poklic, je med mlajšimi od 35 let, sledi starostno obdobje med 45 in 54 let.
- V državah OECD v povprečju učitelji, ki doživljajo veliko stresa, od kolegov, ki poročajo o nizki ravni stresa, dvakrat pogosteje sporočajo, da bodo v prihodnjih petih letih zamenjali poklic. Če upoštevamo podporo šole učiteljem in njihovo motivacijo, povezava v mnogih državah ni statistično značilna.

Uvod

Privabljanje, razvijanje in ohranjanje učinkovitih učiteljev v poklicu je osrednji cilj izobraževalnih sistemov, ki ga je treba doseči, da bi zagotavljali in razvijali visoko kakovostne ter profesionalne strokovnjake na področju vzgoje in izobraževanja. V resnici uspešni izobraževalni sistemi privabljajo visoko usposobljene kandidate za učitelje tako, da ponujajo karierne poti, ki priznavajo in skrbijo za kakovostne strokovnjake (Ainley in Carstens, 2018; Akiba, 2013; OECD, 2005; 2018; 2019; Viac in Fraser, 2019; Barber in Mourshed, 2007; Darling-Hammond et al., 2017).

Privlačnost poučevanja med kandidati za učitelje in ohranjanje učinkovitih učiteljev v poklicu bi se zagotovo povečala, če bi poklic veljal za uglednega. Najuglednejši poklici so navadno tisti, v katere smo sposobni privabiti in v njih obdržati visoko usposobljene kandidate, kot so na primer bodoči zdravniki. Za dvig in ohranjanje ugleda učiteljskega poklica si že dolgo prizadevajo številni pedagogi, učiteljska združenja ter organizacije in snovalci politik, ki vlagajo trud v profesionalizacijo strokovnjakov na področju vzgoje in izobraževanja (Ingersoll in Collins, 2018; Price in Weatherby, 2017; Hargreaves, 2000; Hargreaves, 2009; Hoyle, 2001; OECD, 2005; Schleicher, 2018).

Delovni pogoji učiteljev in ravnateljev imajo ključno vlogo pri oblikovanju ugleda poklica. Raziskave so pokazale, da je zadovoljstvo z delovnimi pogoji, odločanjem v šoli in s priznavanjem kakovostnega dela večje med učitelji, ki čutijo, da jih družba ceni. Dobri delovni pogoji, kot je ustrezno razporejanje virov, skupaj s podpornim in sodelovalnim delovnim okoljem, lahko izboljšajo dobro počutje učiteljev, njihovo predanost delu in učinkovitost. Nasprotno pa lahko neobvladljive delovne zahteve in stresne delovne razmere privedejo do manjšega zadovoljstva in slabšega počutja učiteljev, manjše predanosti delu in izgorelosti. Prav tako lahko povečajo želje po menjavi poklica in privedejo do pomanjkanja strokovnjakov na področju vzgoje in izobraževanja. Zato je pomembno priznati, da lahko večji ugled in boljši delovni pogoji prispevajo k ohranjanju učiteljev v poklicu in vanj privabljajo močne kandidate. (Borman in Dowling, 2008; Price in Weatherby, 2017; Bakker, Hakanen, Demerouti in Xanthopoulou, 2007; Cochran-Smith, 2004; Collie in Martin, 2017; Hakanen, Bakker in Schaufeli, 2006; Mostafa in Pál, 2018; Collie, Shapka in Perry, 2012; Desrumaux et al., 2015; Klassen et al., 2013; Skaalvik in Skaalvik, 2016; Betoret, 2009; Skaalvik in Skaalvik, 2018; Weiss, 1999).

Z uporabo kazalnikov TALIS 2018 v tem poglavju opisujemo zapletene odnose med ugledom, zadovoljstvom z delom, poklicnim stresom in odhajanjem učiteljev iz poklica. Najprej navajamo, koliko učitelji in ravnatelji zaznavajo, da družba ceni njihov poklic, ter raziskujemo poročanje učiteljev in ravnateljev o njihovem delu ter o zadovoljstvu z njihovim trenutnim delovnim okoljem in poklicem. Nato poglavje obravnava stres na delovnem mestu med učitelji in ravnatelji pa tudi dejavnike stresa, s posebnim poudarkom na delovnem času in intenzivnosti nalog. Nazadnje se posvetimo vse večjemu splošnemu pomanjkanju učiteljev in raziskujemo, kako je to povezano s stresom, z delovnimi pogoji in značilnostmi učiteljev.

Ugled in status poklica kot dejavnika njegove privlačnosti

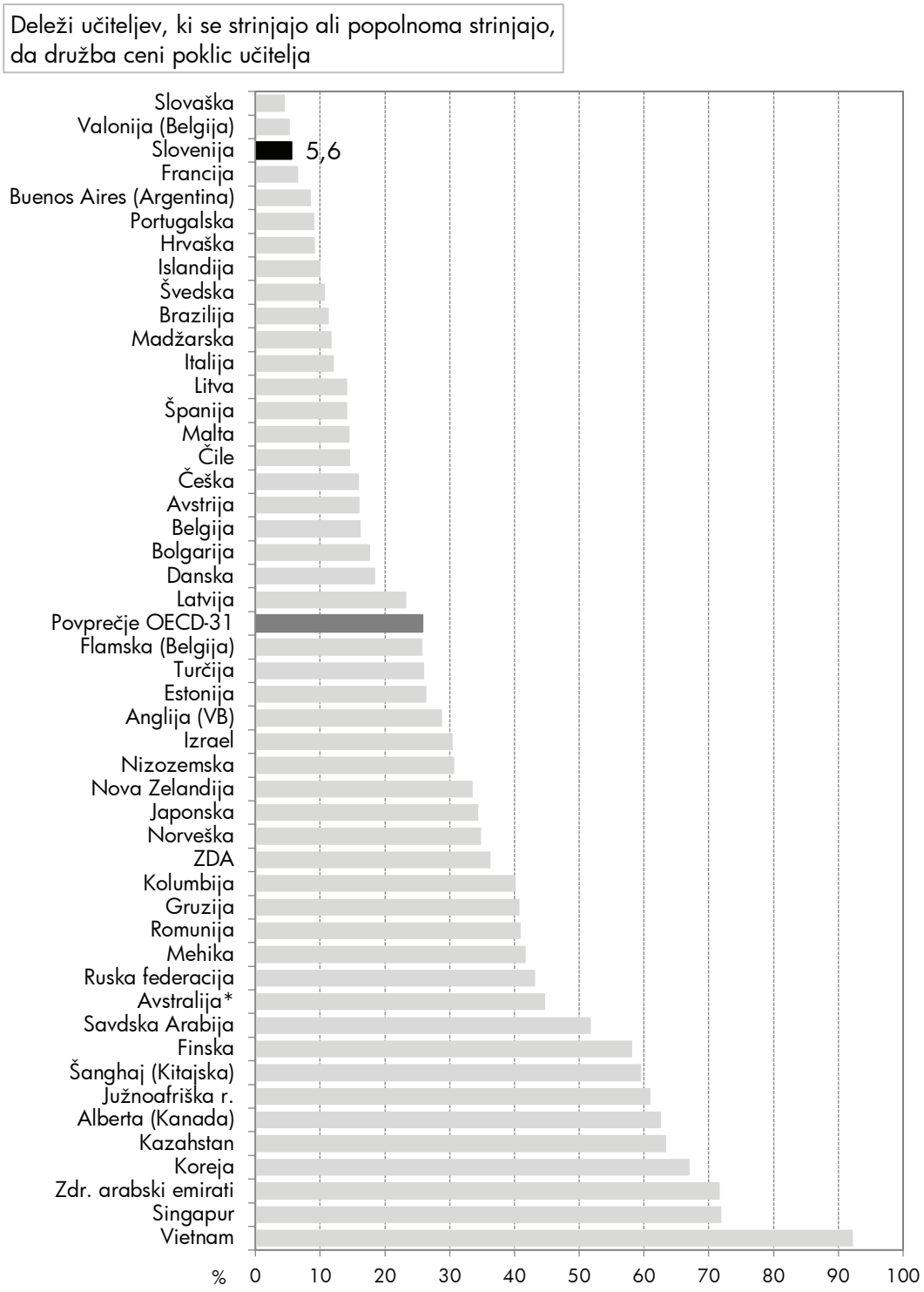
Pojem ugled, ki ga uporabljamo v raziskavi TALIS, je blizu konceptu, kot ga je določil Hoyle: gre za »spoštovanje poklica s strani splošne javnosti na podlagi odličnih osebnostnih lastnosti, za katere se razume, da jih imajo zaposleni v tem poklicu« (str. 147). (Ingersoll in Collins, 2018; Hoyle, 2001).

Raziskave so pokazale nekaj zanimivih ugotovitev o pomenu ugleda učiteljskega poklica. Na primer, intervjuji z 99 španskimi učitelji so pokazali, da učitelji, ki menijo, da je njihov poklic nizko cenjen, kažejo višjo stopnjo čustvene izčrpanosti pri delu; v študiji, izvedeni v Združenem kraljestvu med 849 učitelji, so ugotovili, da lahko ugled igra ključno vlogo pri ohranjanju učiteljev v poklicu. Uspešni izobraževalni sistemi, ki dosegajo visoko raven znanja, imajo navadno visoke deleže učiteljev, ki se počutijo cenjeni v družbi. Naslednja značilnost je tudi, da je splošen ugled poklica v družbi, kot ga zaznava celotna populacija in posebej učitelji, pozitivno povezan z učnimi dosežki učencev. (Cano-Garcia, Padilla-Muñoz in Carrasco-Ortiz, 2005; Fuller, Goodwyn in Francis-Brophy, 2013; Dolton, Marcenaro, De in She, 2018; Schleicher, 2018).

Zaznavanje ugleda učiteljskega poklica

V raziskavi TALIS 2018 so učitelji in ravnatelji navedli, koliko se strinjajo, da družba ceni učiteljski poklic. V državah OECD, sodelujočih v raziskavi TALIS, se je v povprečju le 26 % učiteljev »strinjalo« ali »popolnoma strinjalo«, da je njihov poklic v družbi cenjen (tabela BIN.TCH.VALUE_SOC). Med 6 in 9 % učiteljev se je strinjalo s to izjavo v Buenos Airesu (Argentina), na Hrvaškem, v Franciji, na Portugalskem in le 5 % učiteljev v francoskem delu Belgije, na Slovaškem in v Sloveniji, kjer se z izjavo strinja 5,6 % osnovnošolskih in 9,8 % srednješolskih učiteljev (tabela BMUL.NO.VALUE_PROF_I3). Na drugi strani so sistemi, v katerih večina učiteljev (vsaj 50 %) meni, da je poučevanje v družbi cenjeno, Vietnam (92 %), Singapur (72 %), Združeni arabski emirati (72 %), Koreja (67%), Kazahstan (63 %), Alberta (Kanada) (63 %), Južnoafriška republika (61 %), Šanghaj (Kitajska) (60 %), Finska (58 %) in Savdska Arabija (52 %).

Mnenja učiteljev o tem, koliko je njihov poklic cenjen v družbi, se zelo razlikujejo po spolu. V državah OECD in v posameznih 32 državah v raziskavi TALIS je v povprečju 29 % učiteljev in 24 % učiteljic menilo, da je učiteljski poklic cenjen v družbi (tabela TCH.VALUE_SOC). Največje razlike so v Mehiki (razlika 13 odstotnih točk) in v Latviji (12 odstotnih točk). V Sloveniji je menilo, da je poklic učitelja cenjen, 4,8 % učiteljic in 8,5 % učiteljev. Edine države, kjer je več učiteljic kot učiteljev menilo, da je poklic v družbi cenjen, so Savdska Arabija (razlika 16 odstotnih točk), Združeni arabski emirati (4 odstotne točke) in Vietnam (2 odstotni točki).



Slika 2.1: Mnenja učiteljev o tem, koliko družba ceni njihov poklic

Razlike med spoloma je mogoče razlagati na več načinov. Čeprav obstajajo dokazi, ki kažejo, da ima poučevanje, skupaj z drugimi poklici, v katerih je zaposlen velik delež žensk, nižji ugled od drugih poklicev, imajo lahko moški v prevladujoče ženskih skupinah poseben položaj in uživajo nekatere privilegije. Na primer, raziskave so pokazale, da v delovnem okolju, kot je poučevanje, kjer prevladujejo ženske, moški verjetneje kot njihove kolegice zasedajo uglednejše vloge (npr. vodstvene). Podatki iz raziskave TALIS 2018 kažejo, da je dejansko med ravnatelji šol večji delež moških v primerjavi z deležem učiteljev v skoraj vseh državah, vključenih v raziskavo TALIS, čeprav ravnatelji običajno izhajajo iz vrst učiteljev (García-Mainar, Montuenga in García-Martín, 2018; Williams, 1992; Cognard-Black, 2004).

Druga možna razlaga je, da morda šole, kjer med zaposlenimi prevladujejo ženske, pri zaposlovanju novih kandidatov dajejo prednost učiteljem, da bi zagotovile pravičnejšo sestavo strokovnjakov v vzgoji in izobraževanju po spolu. V odgovor na velik delež učiteljic v nekaterih državah je bilo oblikovano priporočilo že v prvem poročilu o rezultatih raziskave TALIS, in sicer priporočilo o zasnovi zaposlitvenih kampanj, z namenom, da bi tudi moški v poklicu učitelja prepoznali možnost profesionalne rasti. Raziskava TALIS 2018 kaže, da je razlika med deležem učiteljev in učiteljic, ki imajo pozitiven pogled na poklic, večja v sistemih, kjer prevladujejo ženske. Na ravni držav, vključenih v raziskavo TALIS, sta delež učiteljic in razlika med mnenjem učiteljev in učiteljic o tem, ali je poklic cenjen v družbi, med seboj pozitivno povezana (korelacijski koeficient, r, je 0,41 med državami, vključenimi v TALIS) (OECD, 2019).

Da je poklic cenjen v družbi, v državah OECD meni v povprečju manj učiteljev v starostni skupini 50 let in več kot učiteljev v skupini mlajših od 30 let (med prvimi 26 %, med drugimi 29 %) (tabela BIN.TCH.VALUE_SOC). Največje razlike (10 odstotnih točk ali več) so v Bolgariji, Estoniji, Gruziji, Kazahstanu, Romuniji, Ruski federaciji in na Švedskem oz. skupaj v 10 državah. V šestih državah je obratno; da je njihov poklic cenjen v družbi, verjame manj mlajših kot starejših učiteljev. Največje razlike (10 odstotnih točk ali več) so na Malti, v Mehiki, Savdski Arabiji in Singapurju. V Sloveniji ni razlik med učitelji različne starosti.

Delež učiteljev, ki imajo manj kot pet let izkušenj (30 %) in menijo, da je njihov poklic cenjen v družbi, je večji od deleža učiteljev z več kot petimi leti delovnih izkušenj (25 %) (tabela BIN.TCH.VALUE_SOC), in sicer v 22 državah, vključenih v raziskavo TALIS. Države z največjimi razlikami (10 odstotnih točk ali več), so Bolgarija, Estonija, Romunija, Ruska federacija in Švedska. Nobena država ne kaže obratnega vzorca. Učitelji z več leti delovnih izkušenj imajo torej bolj izraženo mnenje o nespoštovanju poklica v družbi v skoraj polovici držav. Ponovno v Sloveniji ni razlik med bolj in manj izkušenimi učitelji v njihovem stališču o spoštovanju poklica v družbi.

Razlike v zaznavanju ugleda učiteljskega poklica v družbi med učitelji z različnih šol, z različnimi deleži učencev z nizkim družbeno-ekonomskim položajem, s priseljenskim ozadjem in posebnimi potrebami v sodelujočih državah ne kažejo jasnega vzorca in so precej majhne (tabela BIN.SCH.VALUE_SOC). To je dobro, saj nakazuje, da ugled učiteljskega poklica ni povezan z značilnostmi šol. Res je v nekaj sistemih delež učiteljev, ki menijo, da je njihov poklic cenjen v družbi, višji v šolah na podeželju ali v vaseh (do 3000 ljudi) kot v mestnih šolah (kraji z več kot 100000 prebivalci), tj. v Avstriji, Braziliji, Gruziji, na Madžarskem, v Kazahstanu, Mehiki, Romuniji, Ruski federaciji in Južnoafriški republiki. Podobno višje mnenje imajo v nekaj državah učitelji, ki delajo v javnih šolah (Buenos Aires (Argentina) Čile, Gruzija, Kazahstan in Vietnam), v šolah z razmeroma visokim deležem učencev iz družbeno-ekonomsko prikrajšanih okolij (Kolumbija, Gruzija, Izrael in Italija), v šolah z razmeroma visokim deležem učencev priseljencev (Finska, Švedska in Združeni arabski emirati) in v šolah z razmeroma visokim deležem učencev s posebnimi potrebami (Belgija) (Stromquist, 2018).

Dejavnik ugleda učiteljskega poklica je tudi njegova privlačnost, ki jo delno pokažejo deleži učiteljev, ki jim je bilo poučevanje prva karierna izbira. V državah OECD in v 27 državah, vključenih v raziskavo TALIS, je bilo poučevanje v povprečju prva poklicna izbira učiteljev, ki menijo, da je njihov poklic v družbi cenjen (tabela REG.LOG_FCHOICE_VALSOC). Rezultati kažejo, da prav ugled učiteljskega poklica v teh državah pritegne potencialne kandidate, da pri odločanju o izbiri svojega poklica razmislijo tudi o poučevanju. Raziskava TALIS 2018 je že v prvem poročilu pokazala, da so v večini držav učitelji, katerih prva karierna izbira je bilo poučevanje, zadovoljnejši s svojim delom in se ocenjujejo kot učinkovitejše (glej preglednico v 1. delu poročila TALIS 2018).

V skoraj polovici držav, vključenih v raziskavo TALIS, prva karierna izbira in ugled poklica v družbi nista povezana, kar kaže na razlike med državami v dejavnikih, ki vplivajo na odločanje za poklic učitelja, kot so institucionalne razlike v postopkih izbora in certificiranja kandidatov za učitelje pa tudi kulturne razlike v pogledih na izbiro poklica in možnosti za profesionalni razvoj (OECD, 2019).

Delež učiteljev, ki menijo, da je njihov poklic v družbi cenjen, je povezan tudi z zadovoljstvom zaposlenih in njihovo učinkovitostjo. Čeprav je pri razlagi povezanosti potrebna previdnost, regresijska analiza kaže močne pozitivne povezave med deleži učiteljev, ki so v družbi cenjeni, samooceno njihove učinkovitosti in njihovim zadovoljstvom pri delu (tabela REG.OLS.C_JSAT.VALSOC), in sicer v vseh državah, vključenih v raziskavo TALIS, razen v Buenos Airesu (Argentina).

Zaznavanje ugleda učiteljskega poklica v družbi med srednješolskimi učitelji

Podatki kažejo, da je delež srednješolskih učiteljev, ki menijo, da je njihov poklic cenjen v družbi, v 6 od 11 držav višji, kot je v primeru osnovnošolskih učiteljev. Največje razlike so na Danskem (20 odstotnih točk), Portugalskem (5 odstotnih točk) in v Sloveniji (4 odstotne točke). Edina izjema je Alberta (Kanada), kjer je delež učiteljev, ki menijo, da je njihov poklic cenjen v družbi, nižji v srednješolskem izobraževanju kot v osnovnošolskem (razlika 8 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO. VALUE_PROF_I3).

Pogledi ravnateljev in družbe na ugled učiteljskega poklica

Številne raziskave kažejo, da učitelji na splošno o tem, koliko družba ceni njihovo delo, menijo, da malo (Eurydice, 2004; Fuller, Goodwyn in Francis-Brophy, 2013; Pérez-Díaz in Rodríguez, 2014; Smak in Walczak, 2017). Ker so ravnatelji odgovorni za vodenje učiteljev in nudenje podpore učiteljem, je pomembno raziskati tudi njihova mnenja o ugledu učiteljskega poklica, zato smo v raziskavi TALIS 2018 o tem, ali družba ceni poklic učitelja, vprašali tudi ravnatelje.

V državah OECD se je v povprečju 37 % ravnateljev strinjalo, da je učiteljski poklic v družbi cenjen (tabela BIN.PCH.VALUE_SOC_P), kar je opazno več od deleža učiteljev s takšnim mnenjem (26 %). To velja za skoraj vse države, ki so sodelovale v raziskavi TALIS. Še posebej velika razlika je v Sloveniji, kjer je kar 32 % ravnateljev osnovnih šol in 35 % ravnateljev srednjih šol sporočilo, da se strinjajo, da je učiteljski poklic cenjen v družbi.

V primerjavi z drugimi poklici se po ugledu v družbi učiteljski poklic večinoma umešča med srednje ugledne poklice. Na primer, raziskave v Belgiji in Španije so pokazale, da je poučevanje cenjen poklic že dlje časa, v visoko uspešnih državah, kot sta Kitajska in Singapur, pa so učitelji enako cenjeni kot zdravniki. Res je tudi, da poučevanje ni med najbolj zaželenimi karierami, vsaj ne glede na rezultate raziskave PISA, ki je bila opravljena na populaciji 15-letnih dijakov (Dolton, Marcenaro, De in She, 2018; Ingersoll in Collins, 2018; Smak in Walczak, 2017; L'Institut wallon de l'évaluation, 2019; Pérez-Díaz in Rodríguez, 2014; Verhoeven, Aelterman, Rots in Buvens, 2006; Dolton, Marcenaro, De in She, 2018). Da tisti dijaki, ki izražajo želje ali namere po zaposlitvi v pedagoških poklicih, običajno niso najuspešnejši v šoli, je pokazala PISA (OECD, 2018) in v Sloveniji tudi raziskava TIMSS Advanced, opravljena na populaciji maturantov leta 2015.

Zadovoljstvo s poklicem in z delom v trenutnem delovnem okolju

Delovni pogoji imajo ključno vlogo pri oblikovanju stališč do poklica učitelja. V nadaljevanju preučujemo mnenja učiteljev in ravnateljev o njihovem zadovoljstvu s trenutnim delovnim okoljem in poklicem. (OECD, 2017; Han, Borgonovi in Guerriero, 2018; Price in Weatherby, 2017)

Zadovoljstvo pri delu pozitivno vpliva na učitelje, šolsko kulturo, razredno klimo in učence; raziskave kažejo, da je povezano z uspešnostjo učiteljev, vpliva namreč na njihovo odzivnost učiteljev, zavzetost in učinkovitost pri vsakdanjem delu z otroki. Nizka stopnja zadovoljstva lahko močno vpliva na izgorelost, odsotnost, izčrpanost, zavezanost ciljem in v splošnem na odhajanje strokovnjakov iz poklica. Do sedaj je bilo zadovoljstvo ravnateljev na delovnem mestu manj pogosto predmet raziskovanja kot zadovoljstvo učiteljev. Ker imajo ravnatelji vse zahtevnejše vloge poslovodij in pedagoških vodij hkrati, je tudi zanje vse nujneje, da se dobro počutijo na svojih delovnih mestih, zato se raziskave vse bolj širijo tudi nanje (Ainley in Carstens, 2018; Lortie, 1975; Renzulli, Macpherson Parrott in Beattie, 2011; Caprara, Barbaranelli, Borgogni in Steca, 2003; Klassen et al., 2013; Tschannen-Moran in Hoy, 2001; Brief in Weiss, 2002; Ingersoll in Collins, 2018; Kardos in Johnson, 2007; Lee, Carswell in Allen, 2000; Price in Collett, 2012; Somech in Bogler, 2002; Federici, Skaalvik, Federici in Skaalvik, 2012).

Zadovoljstvo z delom je mogoče analitično razdeliti na zadovoljstvo s trenutnim okoljem in zadovoljstvo s poklicem. V raziskavah učitelji pogosto izražajo zadovoljstvo z različnimi vidiki poučevanja, a nezadovoljstvo z delovnimi pogoji (Butt in Lance, 2005; Crossman in Harris, 2006; Dinham in Scott, 1998; Mostafa in Pál, 2018; Viac in Fraser, 2019).

V raziskavi TALIS 2018 smo zadovoljstvo med učitelji in ravnatelji izmerili z vprašanji o njihovem strinjanju z izjavami o pozitivnih in negativnih dejavnikih njihovega trenutnega delovnega okolja in poklica.

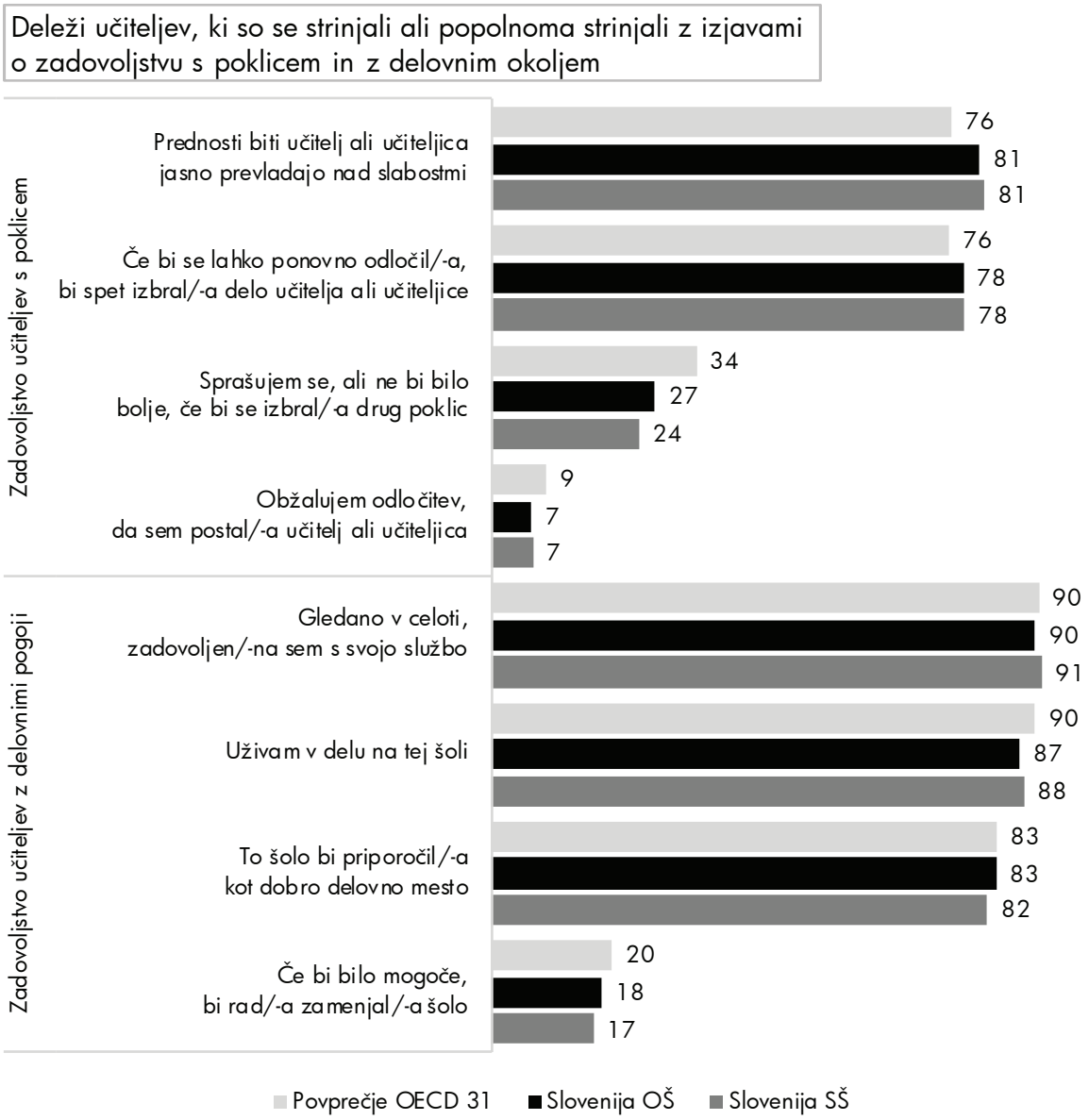
Zadovoljstvo učiteljev s poklicem smo v raziskavi TALIS 2018 preverili s štirimi trditvami: »prednosti učiteljskega poklica odtehtajo slabosti« (strinjalo se je 76 % učiteljev), »če bi se lahko ponovno odločil/-a, bi si še vedno izbral/-a učiteljski poklic« (strinjalo se je 76 % učiteljev), »sprašujem se, ali ne bi bilo bolje, da bi izbral/-a drug poklic« (strinjalo se je 66 % učiteljev) in »žal mi je, da sem se odločil/-a, da postanem učitelj/-ica« (91 % učiteljev se ni strinjalo) (tabela BMUL.NO.SAT_PROF). Delež učiteljev, ki izražajo zadovoljstvo s poklicem v vseh štirih izjavah, presega 70 % v Avstriji, Buenos Airesu (Argentina), Kolumbiji, flamskem delu Belgije, Italiji, Mehiki, na Nizozemskem, v Sloveniji, Španiji in Vietnamu.

V Sloveniji je zadovoljstvo z delovnim okoljem in poklicem podobno v osnovni in srednji šoli. Največja razlika je med 24 % osnovnošolskih in 27 % srednješolskih učiteljev, ki premišljujejo, ali ne bi bilo bolje izbrati drugega poklica, čeprav sta oba deleža pod povprečjem držav OECD, ki je 34 %. V vseh drugih izjavah se slovenski učitelji skoraj ne razlikujejo od povprečja držav OECD, kar pomeni, da jih je več kot tri četrtine precej zadovoljnih s poklicem, svojim delovnim mestom in šolo, kjer učijo (slika 2.2).

Natančnejši pregled posameznega kazalnika razkriva zanimive razlike med posameznimi državami. Čeprav je v vseh državah OECD v povprečju le 9 % učiteljev obžalovalo, da so postali učitelji, so deleži ponekod dvakrat večji, in sicer v Savdski Arabiji (26 %), na Portugalskem (22 %), v Koreji (19 %), na Malti (18 %) in v Južnoafriški republiki (18 %) (tabela BMUL.NO.SAT_PROF). V šestih državah se več kot polovica učiteljev sprašuje, ali ne bi bilo bolje izbrati drugega poklica, tj. v Litvi (59 %), na Malti (58 %), v Saudski Arabiji (52 %), Angliji (Združeno kraljestvo) (52 %), na Islandiji (51%) in v Južnoafriški republiki (51 %). Z izjemo Koreje, Litve in Islandije je v vseh teh državah pod povprečjem držav OECD tudi stopnja strinjanja s pozitivnima izjavama o poklicu, tj. izjavama »prednosti učiteljskega poklica odtehtajo slabosti« in »če bi se lahko ponovno odločil/-a, bi si še vedno izbral/-a učiteljski poklic«, kar bi lahko odražalo splošen vzorec nezadovoljstva s poklicem v teh državah.

V večini držav se mlajši učitelji (v starosti do 30 let) in učitelji začetniki (z do 5 leti izkušenj) pogosteje kot njihovi starejši kolegi (stari 50 let in več) ter izkušeni kolegi (z več kot 5 leti izkušenj) sprašujejo, ali ne bi bilo bolje, da bi izbrali drug poklic (tabela BIN.TCH.SAT_PROF). Razlika med mlajšimi in starejšimi učitelji presega 15 odstotnih točk v Alberti (Kanada), Izraelu, Kazahstanu, na Malti, v Singapurju, Sloveniji, ZDA in Vietnamu. V Sloveniji bi drug poklic izbralo 38 % učiteljev začetnikov in le 19 % izkušenih učiteljev.

Del razlik med državami bi lahko izhajal iz razlik v raznolikosti in dogajanju na širših trgih dela, v razpoložljivosti privlačnih, alternativnih kariernih možnosti za mlajše in starejše učitelje v različnih državah. Vzorec lahko razložijo tudi dejavniki, povezani s starostjo. Z vidika obsega usposobljenosti imajo mlajši učitelji manj znanja in spretnosti za poklic, zato bi bili lahko bolj kot njihovi starejši kolegi pripravljeni prevzeti karierna tveganja in razmisliti o drugih kariernih poteh. Želje učiteljev, da bi izbrali drug poklic, se pričakovano zmanjšujejo v poznejših kariernih obdobjih, saj imajo izkušeni učitelji večji obseg znanja in spretnosti.



Slika 2.2: Zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem in trenutnim delovnim okoljem

Zadovoljstvo učiteljev s trenutnim delovnim okoljem in z učiteljskim poklicem v srednješolskem izobraževanju

Precejšnje razlike med kazalniki zadovoljstva bi lahko odražale ne le različna delovna okolja, temveč tudi razlike v profilih učiteljev na različnih ravneh izobraževanja v kariernih željah v vzgoji in izobraževanju.

Zadovoljstvo s trenutnim delovnim okoljem: Učitelji v srednješolskem izobraževanju so manj zadovoljni s trenutnim delovnim okoljem kot njihovi kolegi v osnovnošolskem izobraževanju, a so razlike precej majhne (tabela BMUL.NO. SAT_ENV_I3). Danska prikazuje dosleden vzorec: v treh od štirih kazalnikov zadovoljstva s sedanjim delovnim okoljem so učitelji v srednješolskem izobraževanju manj zadovoljni kot njihovi kolegi v osnovni šoli.

Zadovoljstvo s poklicem: Učitelji v srednješolskem izobraževanju so zadovoljnejši s poklicem od učiteljev v osnovnošolskem izobraževanju le v nekaterih državah (tabela BMUL.NO. SAT_PROF_I3). Na primer, v 3 od 11 držav, ki imajo razpoložljive podatke, in sicer na Hrvaškem, Danskem in Portugalskem, se srednješolski učitelji manj pogosto sprašujejo, ali ne bi bilo bolje, da bi izbrali drug poklic, kot njihovi kolegi v osnovni šoli. V Sloveniji 3 odstotne točke manj v primeru srednješolskih učiteljev ne pomenijo, da je razlika značilna.

V vsem območju držav OECD je v povprečju večji delež učiteljev, ki delajo v javnih šolah, kot delež tistih, ki delajo v zasebnih, sprašuje, ali ne bi bilo bolje izbrati drug poklic (tabela BIN.SCH.SAT_PROF). Najizrazitejše razlike (več kot 10 odstotnih točk) so opazili v Singapurju (24 odstotnih točk), Južnoafriški republiki (19 odstotnih točk), na Madžarskem (14 odstotnih točk), Malti (13 odstotnih točk) in v Združenih arabskih emiratih (11 odstotnih točk), kar bi lahko pripisali razlikam v delovnih pogojih med zasebnimi in javnimi šolami. Ponekod pa je ravno obratno, učitelji v javnih šolah so zadovoljnejši z izbiro poklica kot učitelji v zasebnih šolah; tako je v Čilu (razlika 11 odstotnih točk), Buenos Airesu (Argentina) (9 odstotnih točk), Gruziji (8 odstotnih točk) in Kolumbiji (6 odstotnih točk), kar kaže na različne ureditve javnega in zasebnega šolstva po svetu, kar je povezano tudi z razporeditvijo učiteljev. V Singapurju večji delež učiteljev začetnikov dela v zasebnih šolah, v Kolumbiji pa v javnih šolah (OECD, 2019). V Sloveniji je učiteljev v zasebnih šolah tako malo, da primerjave sploh ni mogoče izračunati.

Kako povečati zadovoljstvo učiteljev?

V okviru držav OECD je v povprečju 93 % učiteljev zadovoljnih s svojo uspešnostjo v šoli (tabela BMUL. NO.SAT_ENV). Visoko stopnjo zadovoljstva je mogoče opaziti tudi z delovnim okoljem, saj so učitelji v veliki večini sporočili, da se strinjajo z izjavami »na splošno sem zadovoljen s svojo službo« (90 %), »uživam v delu na tej šoli« (90 %) in »šolo bi priporočil kot dobro mesto za zaposlitev« (83 %). V velikem deležu se ne strinjajo z izjavo »rad bi zamenjal šolo, če bi bilo to mogoče« (80 %) (slika 2.3, tabela BMUL.NO.SAT_ENV). Kazalnik menjave šole je treba preučiti previdno, saj morda ni nujno pokazatelj nezadovoljstva z delovnim okoljem, temveč

je bolj izraz prizadevanj učiteljev za napredovanje. Na primer, v Singapurju učitelje po treh letih poučevanja ocenijo, katera izmed treh kariernih poti bi jim najbolj ustrezala, in sicer učitelj strokovnjak, strokovnjak za kurikul ali raziskovanje in strokovnjak za vodenje šole. Vsaka vključuje vrsto izkušenj in usposabljanj na različnih položajih v več šolah. Singapurski razmeroma visok delež bi bil lahko primer dobre prakse, ki uspešno podpira karierni razvoj učiteljev (OECD, 2011).

V državah OECD in v 31 državah, vključenih v raziskavo TALIS, je v povprečju večji delež učiteljev, mlajših od 30 let, v primerjavi s kolegi, starimi nad 50 let, poročal, da bi rad zamenjal šolo (tabela BIN. TCH.SAT_ENV). Leta delovnih izkušenj učiteljev prikazujejo podoben vzorec. V 14 državah, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, bi učitelji začetniki pogosteje želeli zamenjati šolo kot njihovi izkušenejši kolegi. To bi bilo lahko povezano z dejstvom, da učitelji začetniki pogosteje delajo v šolah z večjimi deleži učencev iz socialno in ekonomsko prikrajšanih domov. Odraža lahko tudi nacionalno zakonodajo, na primer, v Franciji starejši učitelji verjetneje pridobijo dovoljenje za prestop v drugo šolo, medtem ko učitelji začetniki ne morejo sami izbrati svoje prve zaposlitve oz. šole. (Mostafa in Pál, 2018; OECD, 2019; 2005).

Učitelji, ki delajo v šolah z razmeroma visokim deležem učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, pogosteje navajajo, da bi radi zamenjali šolo, kot učitelji v šolah z manjšim deležem tovrstnih učencev. (tabela bin. Sch. SAT_ENV). Podobno bi učitelji v šolah z več otroki s posebnimi potrebami pogosteje želeli oditi v druge šole kot učitelji, ki so zaposleni v šolah z manjšim številom takih otrok. Slovenije ni med državami, kjer bi bile razlike statistično značilne.

Opravili smo regresijsko analizo povezanosti med pripravljenostjo učiteljev za menjavo šole, zadovoljstvom s poklicem in nekaterimi demografskimi značilnostmi (tabela REG.LOG.LEAVE_JSPRO). V vseh državah OECD so učitelji, ki želijo zamenjati šolo, manj zadovoljni s poklicem, niso izbrali poučevanja kot prve izbire poklica, so nekoliko mlajši in manj izkušeni, pogosteje so zaposleni za polni delovni čas ali poučujejo v razredih z nekoliko višjimi deleži prikrajšanih učencev, z nizkim učnim uspehom ali z vedenjskimi težavami. Čeprav so razlike v povezavah med državami precejšnje, je sporočilo analize, da si zadovoljnejši učitelji manj verjetno želijo oditi v drugo šolo. V Sloveniji so učitelji, ki si želijo zamenjati šolo, najpogosteje tisti, ki so manj zadovoljni s svojim poklicem ter poučevanje ni bilo njihova prva poklicna izbira.

Zadovoljstvo pri delu v trenutnem delovnem okolju in s poklicem je pozitivno povezano s stopnjami samoučinkovitosti učiteljev. V skoraj vseh državah, vključenih v raziskavo TALIS, učitelji, ki izražajo višjo stopnjo zadovoljstva s trenutnim delovnim okoljem ali poklicem, poročajo tudi o višji stopnji samoučinkovitosti (tabela REG.OLS.C_SELF.WESAT) in (tabela REG.OLS.C_SELF.PRSAT). Rezultati so pomembni, vendar jih je treba razlagati previdno, saj je razlagalna moč modela omejena (deleži pojasnjene variance, R^2, so nizki).

V odzivih učiteljev na vprašanja o njihovem zadovoljstvu z delovnim okoljem in s poklicem (tabela ICC. SAT) je razbrati, da lahko le malo razlik pripišemo razlikam med šolami. Prizadevanja za višjo raven zadovoljstva učiteljev s poklicem bodo zato učinkovitejša, če bodo usmerjena k posameznim učiteljem in ne k šolam. V Sloveniji so razlike med najmanjšimi sploh.

Povečanje zadovoljstva učiteljev

Estonija

V Estoniji je zagotavljanje zadovoljstva učiteljev in njihovega ugleda v družbi bistvo Strategije vseživljenjskega učenja 2014–2020. Vladni ukrepi vključujejo dvig plač in reforme v organizaciji dela z namenom, da bi poklic poučevanja postal v družbi zelo cenjen. Za privabljanje najboljših kandidatov v poučevanje so povprečne plače učiteljev prilagojene tako, da so skladne z zahtevanimi kvalifikacijami in visokim znanjem. Plače učiteljev začetnikov so posebej usmerjene k povečanju priljubljenosti učiteljskega poklica med mladimi. Plačni sistem za učitelje vključuje tudi spodbude za motivirano vključevanje učiteljev v aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, z možnostjo, da učitelji pol leta opravljajo določeno razvojno nalogo namesto poučevanja.

Estonija ugled strokovnjakov v družbi povečuje tudi z nagradami. Na vsakoletnem dogodku, Učitelj leta, nagradijo najboljše strokovnjake na področju vzgoje in izobraževanja za kakovostno izobraževanje in podporo učencem.

Vir: Ministrstvo za šolstvo in raziskave, »Estonska strategija vseživljenjskega učenja 2020«, https://www.hm.ee/en/Estonian-lifelong

Južna Koreja

Za povečanje motivacije učiteljev in njihovega zadovoljstva je v letu 2016 ministrstvo za šolstvo učiteljem omogočilo odsotnost od dela z namenom samoizobraževanja. Učitelji imajo možnost, da dobijo dopust za vključitev v dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ali za obnovo svoje energije. Imeti morajo vsaj deset let izkušenj z učenjem in poučevanjem, njihov dopust pa ne sme presegati enega leta. Namen tega ukrepa je spodbuditi profesionalni razvoj in osebno izboljšanje/počutje ter obdržati učitelje, ki bi sicer lahko zapustili poklic. Država je ustanovila tudi regionalne centre za čustveno pomoč učiteljem. Njihov namen je zagotoviti učinkovito podporo učiteljem, ki trpijo zaradi nadlegovanja ali ustrahovanja, in zaščititi njihove pravice.

Vir: Educational Policy Outlook 2019, OECD, 2019)

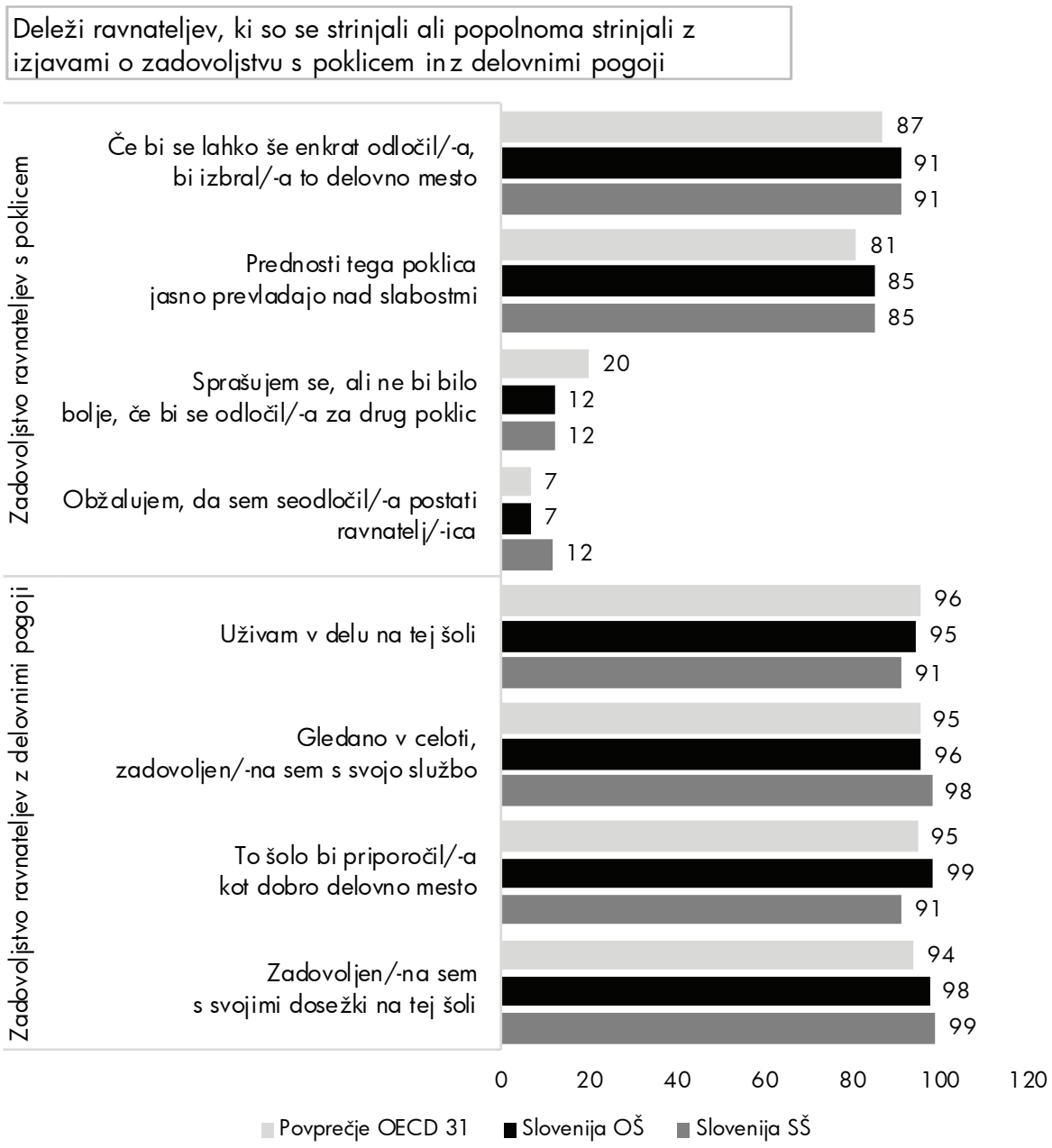
Zadovoljstvo z delom med ravnatelji

V vseh državah OECD je zadovoljstvo ravnateljev s trenutnim delovnim okoljem v povprečju izjemno visoko. Okoli 95 % ravnateljev se strinja z vsemi pozitivnimi izjavami: »uživam v delu na tej šoli« (96 %), »na splošno sem zadovoljen z mojo službo« (95 %), »to šolo bi priporočil kot dober kraj za delo« (95 %) in »zadovoljen sem s svojimi dosežki na tej šoli« (94 %) (slika 2.3, tabela BMUL.NO.SAT_ENV_P). V 36 državah, vključenih v raziskavo TALIS, najmanj 90 % ravnateljev navaja, da se strinjajo z vsemi naštetimi izjavami, razlike med državami pa so majhne.

V Sloveniji so podobno kot drugje ravnatelji pretežno zadovoljni s svojim delom in z okoljem. Skoraj polovico manj kot v povprečju držav OECD (12 proti 20 %) bi se jih odločilo za drug poklic. Res pa je, da je med srednješolskimi ravnatelji za polovico večji delež tistih, ki jim je žal, da so postali ravnatelji, kot med osnovnošolskimi in kot je povprečje v državah OECD. Slovenski ravnatelji so skoraj vsi zadovoljni s svojimi dosežki na šoli, v celoti s svojo službo in tudi s šolo, ki bi jo kot dobro delovno mesto priporočilo 99 % osnovnošolskih in 91 % srednješolskih ravnateljev. Iz odgovorov slovenskih ravnateljev lahko sklenemo, da so na delovnem mestu ravnatelja zadovoljni.

S poklicem so ravnatelji zelo zadovoljni tudi drugje. V vseh državah OECD v povprečju najmanj 80 % ravnateljev izraža zadovoljstvo s poklicem in se strinja z izjavama »če bi se lahko ponovno odločil, bi spet izbral to službo/položaj« (87 %) in »prednosti tega poklica jasno prevladajo nad slabostmi« (81 %). Nizek delež ravnateljev se strinja z negativnima izjavama »sprašujem se, ali ne bi bilo bolje izbrati drugega poklica« (20 %) in »obžalujem, da sem se odločil, da postanem ravnatelj« (7 %) 8 (tabela BMUL.NO.SAT_PROF_P). Države in sistemi z najmanj 80 % ravnateljev, ki izražajo zadovoljstvo v vseh štirih kazalnikih (s strinjanjem s pozitivnimi izjavami in z nestrinjanjem z negativnimi izjavami), so Avstrija, Buenos Aires (Argentina), Čile, Kolumbija, Danska, Estonija, Izrael, Koreja, Mehika, Nizozemska, Singapur, Slovenija, Španija, Združeni arabski emirati, Združene države Amerike in Vietnam.

V nekaterih državah so vzorci zadovoljstva v ostrem nasprotju s povprečjem držav OECD. V Bolgariji in francoski skupnosti Belgije le 40 % ravnateljev navaja, da prednosti poklica prevladajo nad slabostmi (tabela BMUL.NO.SAT_PROF_P), več kot 20 % ravnateljev obžaluje svojo odločitev, da so postali ravnatelji, v Alberti (Kanada), Bolgariji, Savdski Arabiji in Turčiji, več kot 30 % ravnateljev pa se sprašuje, ali ne bi bilo bolje izbrati drugega poklica, v Bolgariji, Litvi, na Malti, v Savdski Arabiji, Južnoafriški republiki in Turčiji. Odstotki ravnateljev, ki se strinjajo s to izjavo, so še posebej visoki v Litvi (77 %) in Savdski Arabiji (50 %).



Slika 2.3: Zadovoljstvo ravnateljev s svojim poklicem in trenutnim delovnim okoljem

Zadovoljstvo ravnateljev s trenutnim delovnim okoljem in z učiteljskim poklicem v srednješolskem izobraževanju

Zadovoljstvo s trenutnim delovnim okoljem

V primeru ravnateljev med ravnmi izobraževanja praktično ni bistvenih razlik v zadovoljstvu z delovnim okoljem, nekaj primerov pa je vredno izpostaviti. V Sloveniji osnovnošolski ravnatelji pogosteje priporočajo svojo šolo kot dober kraj za delo kot njihovi kolegi v srednjih šolah (vrzel je 7 odstotnih točk), v Turčiji pa so srednješolski ravnatelji s svojimi dosežki na šoli (vrzel je 7 odstotnih točk) in s svojim delom (vrzel je 10 odstotnih točk) zadovoljnejši kot osnovnošolski (tabela BMUL.NO.SAT_ENV_P_3).

Zadovoljstvo s poklicem

Razlik med ravnatelji med izobrazbenima ravnema skoraj ni, razen v dveh državah: v Braziliji in Turčiji je delež ravnateljev v srednjih šolah, ki navajajo, da bi ponovno izbrali svoj poklic, višji od deleža njihovih osnovnošolskih kolegov (vrzel v višini 10 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.SAT_PROF_P_I3).

Dejavniki in ravni stresa pri učiteljih in ravnateljih

Stres, povezan z delom, je mogoče obravnavati kot neravnovesje med potrebami dela in razpoložljivimi delovnimi pogoji ali osebnostnimi zmožnostmi za delo. Zaposleni lahko občutijo stres, ko delovne zahteve presegajo družbeno podporo pri njihovem delu znanje, spretnosti ali sposobnost za obvladovanje dela. Kazalniki, ki se v raziskavi TALIS uporabljajo za merjenje stresa, so omejeni na odzive učiteljev na stres na delovnem mestu in v poklicu. Več mednarodnih študij je potrdilo povezave med delovnimi razmerami in poklicnim stresom. Stresno okolje in situacije lahko vplivajo na prakse učiteljev in ravnateljev, njihovo motivacijo za delo in dosežke učencev. Raziskave so povezale visoke ravni stresa z nižjo samoučinkovitostjo učiteljev za poučevanje, nižjim zadovoljstvom z delom, nižjo predanostjo, izgorelostjo in odhajanjem iz poklica (Kyriacou, 2001; Viac in Fraser, 2019; Collie, Shapka in Perry, 2012; Desrumaux et al., 2015; Klassen et al., 2013; Skaalvik in Skaalvik, 2016; Schaufeli, Leiter in Maslach, 2009).

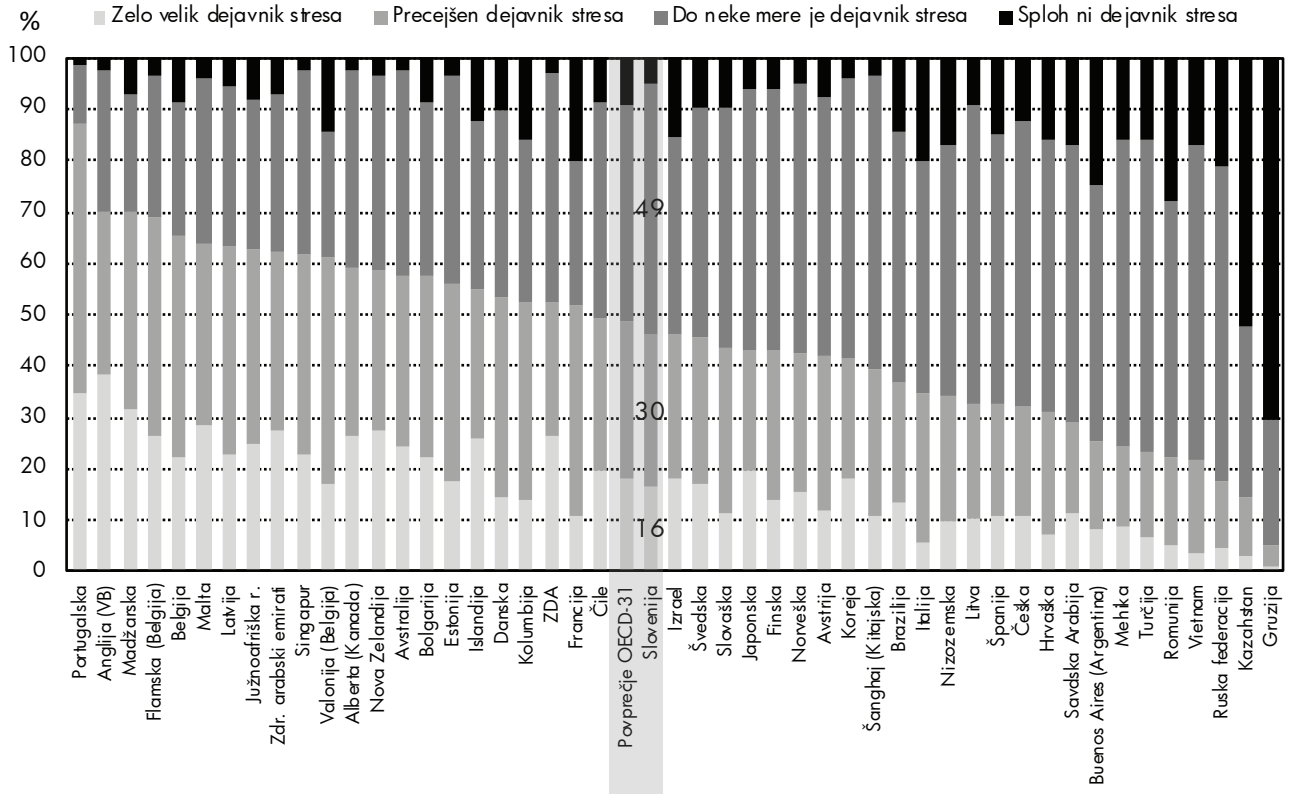
Naslednji odstavek opisuje izjave učiteljev in ravnateljev o njihovem doživljanju stresa in dejavnikih, ki jim stres povzročajo. Raziskujemo odnos med ravnmi stresa in nekaterimi značilnostmi delovnih pogojev, s posebnim poudarkom na delovnem času in delovni obremenitvi, ki ju učitelji najpogosteje navajajo kot dejavnika stresa.

Ravni stresa učiteljev

V raziskavi TALIS 2018 smo učitelje prvič vprašali o tem, kako močno občutijo stres pri svojem delu. Možni odgovori so bili: sploh ne, do neke mere, nekaj ali precej. V državah OECD je v povprečju 18 % učiteljev poročalo o precej visoki ravni stresa pri svojem delu (tabela BMUL.UND.WBEING_COMPLETE). Vendar pa med

državami, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, obstaja veliko razlik. Več kot 30 % učiteljev je poročalo o precej visoki ravni stresa v Angliji (Združenem kraljestvu), na Madžarskem in Portugalskem. Nasprotno pa 5 % učiteljev ali manj doživlja precej visoko raven stresa pri svojem delu v Gruziji, Kazahstanu, Ruski federaciji in Vietnamu.

Deleži učiteljev po oceni, kolikšen dejavnik stresa je njihovo delo



Slika 2.4: Izkušnje učiteljev glede doživljanja stresa pri delu

Delež učiteljev, ki poročajo, da sploh ne doživljajo stresa, je v državah OECD v povprečju majhen, saj samo 9 % učiteljev stresa ne doživlja (slika 2.4 in tabela BMUL.UND.WBEING_COMPLETE). V Sloveniji je 16 % učiteljev navedlo, da so pod zelo velikim stresom, in nadaljnjih 30 %, da jim delo predstavlja precejšen dejavnik stresa. To je sicer podobno povprečju držav OECD, vendar je v absolutnem smislu skoraj polovica učiteljev, ki poročajo, da so pod velikim stresom, slab kazalnik našega izobraževanja. Zelo malo je slovenskih učiteljev, ki jim delo sploh ne predstavlja dejavnika stresa, okoli 5 %, kar je vsaj 4-krat manj kot v Italiji in Franciji, kjer je takih več kot 20 %. Stresa ne pozna tudi 20 % učiteljev ali več v Buenos Airesu (Argentina), Kazahstanu, Romuniji in Ruski federaciji ter zelo veliko učiteljev v Gruziji (71 %) in Kazahstanu (52 %).

Študija torej kaže, da skoraj vsi slovenski učitelji zaradi svoje službe doživljajo stalen stres na delovnem mestu. Prizadevanja na nacionalni ravni za vzpodbudno in varno okolje bi se verjetno morala razširiti še na zagotavljanje okolja, ki ne bo stresno, in sicer ne samo za učence, ampak tudi za učitelje.

Velike razlike med državami v doživljanju stresa pri učiteljih odražajo razlike v splošni populaciji. Stopnja doživljanja stresa pri ljudeh je odvisna od gospodarskega razvoja države, vendar je povezana tudi s potrebami, cilji in kulturo. Diener in Louis sta ugotovila, da v državah, v katerih ljudje poročajo o visoki ravni stresa, prebivalci nimajo samo visoke ravni dohodka, ampak tudi visoko življenjsko dobo in so z življenjem zelo zadovoljni (Ng, Diener, Aurora in Harter, 2009; Diener in Tay, 2015).

Spol je ena od značilnosti, kjer so se pokazale razlike v doživljanju stresa med učitelji. Učiteljice poročajo, da doživljajo stres veliko pogosteje kot njihovi moški kolegi (20 % učiteljic v primerjavi s 15 % učiteljev). V 32 državah, vključenih v raziskavo TALIS, bistveno večji delež učiteljic kot učiteljev doživlja precej stresa pri svojem delu (tabela BIN.TCH.WBEING). Največje razlike je opaziti na Malti (14 odstotnih točk), na Portugalskem (13 odstotnih točk) in v Alberti (Kanada) (10 odstotnih točk). V Sloveniji so med 13 % učiteljev in 17 % učiteljic 4 odstotne točke razlike. Rezultate je treba brati s previdnostjo, saj lahko obstaja vrsta posrednih dejavnikov, ki jih pojasnjujejo, kot so razlike med spoloma v delovni obremenitvi, hierarhiji delovnih mest in družbeni podpori (Antoniou, Polychroni in Vlachakis, 2006; Klassen, 2010).

V državah OECD in v 19 državah, vključenih v TALIS, učitelji, mlajši od 30 let, stres doživljajo v povprečju veliko pogosteje učitelji, mlajši od 30 let, kot njihovi kolegi, stari 50 let ali več (20 % mlajših in 15 % starejših) (tabela BIN.TCH.WBEING), vendar ne v Sloveniji. Poleg tega učitelji, ki delajo v šolah na mestnih območjih, v javnih šolah in šolah z visokimi deleži učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, učencev s posebnimi potrebami in učencev z migrantskim ozadjem pogosteje poročajo o doživljanju stresa kot njihovi kolegi v šolah v vaseh ali na podeželju, v zasebnih šolah in šolah z manj ranljivimi učenci (tabela BIN.SCH.WBEING). V Sloveniji razlik v zaznavanju stresa med učitelji na različnih šolah ni.

V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali tudi, v kolikšni meri delo negativno vpliva na njihovo duševno in telesno zdravje. V državah OECD je v povprečju 7 % učiteljev sporočilo, da njihovo delo zelo negativno vpliva na njihovo duševno zdravje, in 6 %, da zelo negativno vpliva na njihovo telesno zdravje (tabela BMUL.UND.WBEING_COMPLETE), pri nas zaporedoma 6 in 5 %. Več kot 10 % učiteljev o obeh negativnih učinkih poroča v Angliji (Združeno kraljestvo), Belgiji, Koreji, na Portugalskem, v Savdski Arabiji, Južnoafriški republiki in Združenih arabskih emiratih.

V kolikšni meri delo učiteljem omogoča tudi preživljanje prostega časa, je še en pomemben kazalnik stresa (tabela BMUL.UND.WBEING_COMPLETE). Za doseganje ravnovesja med delom in osebnim življenjem je nujno, da se učitelji v prostem času spočijejo. V vseh državah OECD v povprečju le 6 % učiteljev meni, da njihovo delo nikoli ne dopušča tudi preživljanje prostega časa, vendar so med državami velike razlike: od 1 % učiteljev na Danskem in Norveškem preko več kot 15 % učiteljev na Japonskem, v Kazahstanu, Koreji, Južnoafriški republiki in Vietnamu do visokih 27 % na Islandiji in 39 % v Vietnamu. V Sloveniji je takih učiteljev 3 %, 45 % pa jih zagotavlja, da jim delo pušča precej ali veliko prostega časa.

Kako stres učiteljev vpliva na njihovo delo, smo učitelje vprašali s štirimi omenjenimi vprašanji (v kolikšni meri učitelji doživljajo stres pri svojem delu; ali jim delo dopušča prosti čas; vpliv dela na njihovo duševno zdravje; vpliv dela na njihovo telesno zdravje), ki so bila združena v kazalnik zaznanega stresa učiteljev. Regresijski rezultati prikazujejo značilno negativno povezavo med občutenim stresom učiteljev in zadovoljstvom z delom ter oceno samoučinkovitosti (tabeli REG.OLS.C_SELF.WSTRESS in REG.OLS.C_JSAT.WSTRESS). Učitelji, ki so pod večjim stresom, pogosteje poročajo o manjšem zadovoljstvu z delom v prav vseh državah, vključenih v raziskavo TALIS, tudi v Sloveniji z enako močjo kot je povprečje držav OECD. Povezave so relativno močne,

deleži pojasnjene variance R^2 so relativno visoki. Rezultati potrjujejo druge ugotovitve mednarodnih študij, ki prikazujejo medsebojno povezanost med zadovoljstvom in stresom na delovnem mestu (Betoret, 2009; Collie, Shapka in Perry, 2012; Desrumaux et al., 2015).

Učitelji, ki so pod večjim stresom, pogosteje poročajo o manjši samoučinkovitosti v skoraj vseh državah, vključenih v raziskavo TALIS, tudi pri nas, v 6 državah pa povezave niso značilne. Rezultati kažejo, da lahko visoka stopnja stresa slabi samozavest učiteljev za učinkovito poučevanje, čeprav priporočamo previdnost, saj je razlagalna moč tega modela omejena (deleži pojasnjene variance R^2 so nizki) (tabela REG.OLS.C_SELF. WSTRESS).

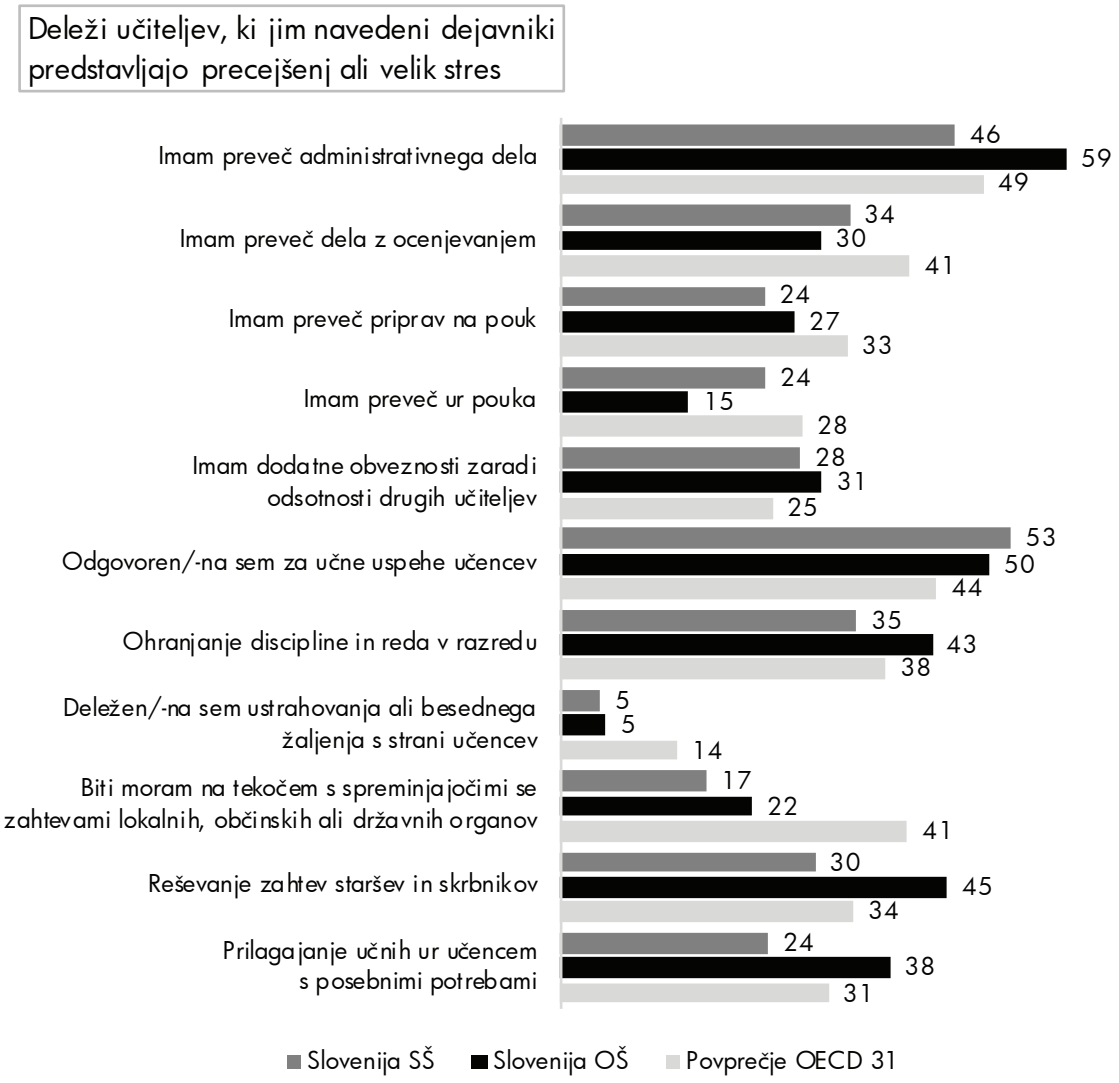
Ravni doživljanja stresa pri učiteljih v srednješolskem izobraževanju

Na Danskem so učitelji v srednješolskem izobraževanju v manjši meri kot osnovnošolski poročali, da jim delo dopušča preživljanje prostega časa (razlika 7 odstotnih točk). Obratno je na Portugalskem, kjer srednješolski učitelji pogosteje kot osnovnošolski povedo, da imajo ob delu tudi prosti čas. Poleg tega poročajo, da delo precej negativno vpliva na njihovo duševno in telesno zdravje. Enak vzorec, z izjemo vpliva na telesno zdravje, lahko opazimo tudi v Sloveniji (tabela BMUL. UND.WBEING_COMPLETE_I3).

Dejavniki stresa pri učiteljih in ravnateljih

Poleg obsega in učinkov stresa je koristno raziskati dejavnike, ki prispevajo k doživljanju stresa pri učiteljih. V zadnjih 15 letih so številne študije raziskovale dejavnike stresa, zlasti njegovo povezavo z delovnimi pogoji. Pokazale so, da se obseg stresa razlikuje glede na njegove dejavnike. Na primer, stresa, povezanega z dejavnostmi v razredu in s sodelovanjem z učenci, je več kot stresa zaradi (ne)podpore šole in države učiteljem. V raziskavi TALIS 2018 smo razloge skušali spoznati tako, da smo učitelje in ravnatelje vprašali, v kolikšni meri jim izbrani dejavniki povzročajo stres. Možni odgovori so bili: sploh ne, do neke mere, precej in zelo. Dejavniki stresa pri učiteljih so bili razvrščeni v tri različne skupine: delovne obremenitve; vedenje učencev; odnosi z vodstvom (Bakker, Hakanen, Demerouti in Xanthopoulou, 2007; Betoret, 2009; Chan, 2002; Collie, Shapka in Perry, 2012; Hakanen, Bakker in Schaufeli, 2006; Klassen et al., 2013; Montgomery in Rupp, 2005; Antoniou, Polychroni in Vlachakis, 2006; Klassen, 2010; Ainley in Carstens, 2018).

V vseh državah OECD so učitelji v povprečju poročali, da so precej ali zelo veliki dejavniki stresa naslednji: »preveč administrativnega dela« (49 %), »preveč ocenjevanja« (41 %), »preveč priprav na pouk« (33 %), »preveč ur pouka« (28 %) in »dodatne naloge zaradi odsotnosti drugih učiteljev« (25 %) (tabela BMUL.NO. IN STRES). Države, kjer so ti deleži najvišji (50 % ali več učiteljev, za vseh pet trditev), so Danska, Portugalska, Južnoafriška republika in Združeni arabski emirati, države z najnižjimi deleži (pod 20 %) so Buenos Aires (Argentina), Finska, Gruzija in Mehika.



Slika 2.5: Učitelji, ki doživljajo veliko stresa pri posameznih delovnih nalogah

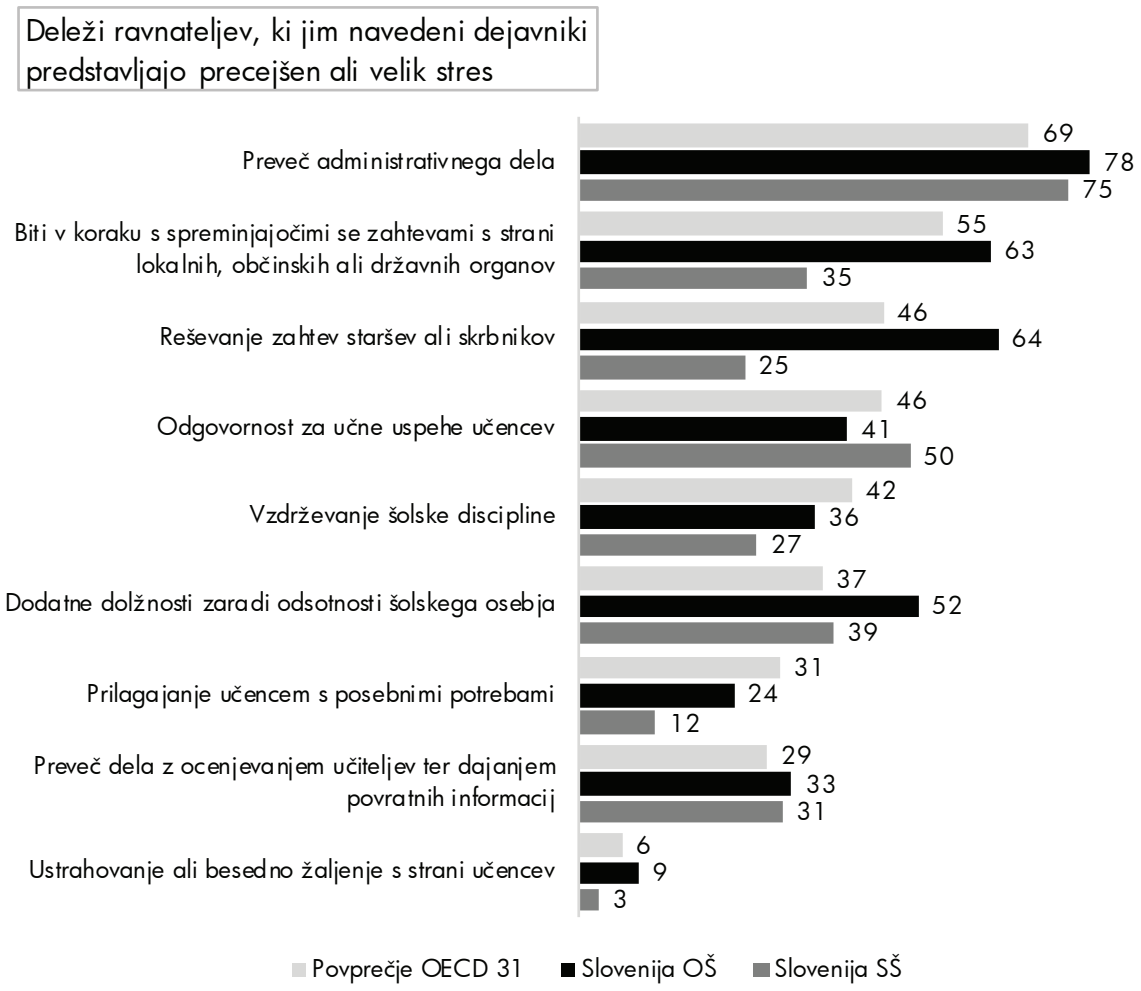
Pri dejavniku stresa, povezanim s količino administrativnega dela, je veliko razlik med bolj in manj izkušenimi učitelji. V 30 od 48 držav učitelji začetniki poročajo o bistveno manjšem stresu zaradi administrativnega dela kot učitelji z večletnimi izkušnjami (tabela BIN. Tch. IN_STRES). Ugotovitve se skladajo z drugimi raziskavami, ki so pokazale, da se dejavniki stresa med učitelji razlikujejo glede na leta izkušenj. Začetniki doživljajo večji stres pri vodenju razreda, izkušenejši učitelji pa zaradi delovne obremenitve (Antoniou, Ploumpi in Ntalla, 2013; Antoniou, Polychroni in Vlachakis, 2006).

Drugi sklop dejavnikov stresa se nanaša na vodenje razreda in vedenje učencev. Moteče vedenje učencev šteje za glavni vzrok psihičnega stresa pri učiteljih. V raziskavi TALIS so se za precejšen ali velik vir stresa izkazali štirje elementi: biti odgovoren za dosežke učencev je vir večjega stresa za 44 % učiteljev, vzpostavljanje delovnega vzdušja v razredu za 38 %, prilagajanje pouka učencem s posebnimi potrebami za 31 % in ustrahovanje ali žaljenje s strani učencev za povprečno 14 % učiteljev v državah OECD (tabela BMUL.no. IN_STRES). Države z najvišjimi deleži učiteljev, ki doživljajo te vrste stres (50 % ali več v treh točkah), so Bolgarija, Francija, francoska skupnost Belgije, Latvija, Litva, Portugalska, Savdska Arabija in Južnoafriška republika, z najnižjimi (pod 20 %) pa Buenos Aires (Argentina), Gruzija, Mehika in Norveška.

Zadnji sklop dejavnikov stresa se nanaša na zmožnost učiteljev, da se odzivajo na zahteve in potrebe izobraževalnih sistemov in vodstev šol. Dodatne naloge lahko povečajo delovni pritisk na učitelje in negativno vplivajo na njihov občutek strokovnosti. V vseh državah OECD v povprečju 41 % učiteljev meni, da je »biti na tekočem s spreminjajočimi se zahtevami lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih ali organov« precejšen vir stresa, 34 % učiteljev pa, da je zanje visoko stresno »reševanje zahtev staršev ali skrbnikov. Poleg tega so spremenjene družbene zahteve po vključevanju učencev s posebnimi potrebami v redne šole učiteljem prinesle dodatne naloge, kot so »prilagajanje pouka učencem s posebnimi potrebami«, kar za 31 % učiteljev predstavlja dejavnik večjega stresa (tabela BMUL.NO.IN_STRES). Države z najvišjimi deleži učiteljev, ki doživljajo te vrste stres (50 % ali več v treh točkah), so Francija, francoska skupnost Belgije in Portugalska, z najnižjimi (v povprečju pod 20 % učiteljev) pa Buenos Aires (Argentina), Gruzija, Kazahstan in Mehika.

Za ravnatelje je v vseh državah OECD v povprečju največji dejavnik stresa preveč administrativnega dela – to kot vir precejšnega ali velikega stresa ocenjuje 69 % (tabela BMUL.NO.STRESS_P), še posebej visok delež ravnateljev, več kot 90 %, o tem poroča v Češki republiki, francoski skupnosti Belgije in na Portugalskem. Drugi sklop dejavnikov njihovega stresa izhaja iz vpetosti ravnateljev v sodelovanje z odločevalci na ravni ministrstev in z drugimi organi, kar je bilo v povprečju držav OECD velik vir stresa za 55 % ravnateljev, največ na Portugalskem (92%) in v Latviji (82 %). »Biti odgovoren za dosežke učencev« je še eden večjih dejavnikov stresa ravnateljev, v povprečju držav OECD za 46 % ravnateljev. Najvišji delež (94 %) jih o tem poroča na Portugalskem in zelo visok delež v Latviji (85 %) ter Litvi (81 %). »Reševanje zahtev staršev ali skrbnikov« je v povprečju držav OECD stresno za 47 % ravnateljev, vendar pa za kar 88 % na Portugalskem in 74 % ravnateljev v Italiji.

V Sloveniji so ravnatelji najbolj pod stresom zaradi preveč administrativnega dela in v osnovni šoli izrazito več kot v povprečju držav OECD zaradi reševanja zahtev staršev in skrbnikov ter nadomestnih nalog zaradi odsotnosti zaposlenih (slika 2.6, tabeli BMUL.NO.STRESS_P in BMUL.NO.STRESS_P_I3).



Slika 2.6: Delovne naloge, ki povzročajo precejšen in velik stres ravnateljem

Izkazalo se je še, da so ravnatelji v javnih šolah pod večjim stresom zaradi upravljanja šole kot v zasebnih. V državah OECD povprečno 71 % ravnateljev javnih šol in 61 % zasebnih šol, poroča, da je upravljanje šole zanje dejavnik precejšnjega ali velikega stresa (tabela BIN.SCH.STRESS_P). V devetih državah je razlika značilna, velika pa posebej v Buenos Airesu (Argentina) (razlika 50 odstotnih točk), Združenih državah Amerike (44 odstotnih točk) in na Novi Zelandiji (42 odstotnih točk). V Sloveniji je podatkov za izračun razlik premalo.

Viri stresa med učitelji in ravnatelji v srednješolskem izobraževanju

Učitelji

Nekateri izzivi učiteljem na višjih ravneh izobraževanja povzročajo manj stresa kot na nižjih. V 9 od 11 držav učitelji v srednješolskem izobraževanju v manjšem obsegu kot njihovi kolegi v osnovnošolskem izobraževanju poročajo, da je zanje dejavnik stresa prilagajanje pouka učencem s posebnimi potrebami. Največja razlika je na Danskem (30 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.STRESS_I3).

Obravnavanje zahtev staršev ali skrbnikov se tudi zdi, da je kot vir stresa prisotnejše na nižjih ravneh izobraževanja kot na višjih. V 9 od 11 držav z razpoložljivimi podatki srednješolski učitelji v manjšem obsegu kot njihovi kolegi v osnovi šoli poročajo, da je zanje stresno reševanje zahtev staršev ali skrbnikov, spet z največjo razliko na Danskem (34 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.STRESS_I3).

V nasprotju s tem se zdi, da se stres zaradi spremljanja in vrednotenja dela učiteljev povečuje z višjo ravnjo izobraževanja. V štirih od enajstih držav z razpoložljivimi podatki so osnovnošolski učitelji v manjšem obsegu kot srednješolski navedli, da jim spremljanje in vrednotenje njihovega dela predstavlja vir stresa. Največje razlike so v Braziliji (9 odstotnih točk) in na Danskem (7 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.STRESS_I3).

Še en vir stresa, ki ga je pomembno izpostaviti, je delovno vzdušje v razredu. V 10 od 11 držav, ki imajo razpoložljive podatke, srednješolski učitelji v manjšem obsegu kot njihovi kolegi v osnovni šoli poročajo, da je ohranjanje delovnega vzdušja v razredu vir stresa, z največjo razliko na Portugalskem (13 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.STRESS_I3)

V Sloveniji več učiteljem v osnovni šoli kot v srednji stres povzroča administrativno delo in več učiteljem v srednji šoli kot v osnovni ocenjevanje dijakov ter sledenje zahtevam lokalnim in nacionalnih organov.

Ravnatelji

V državah večinoma ni razlik med srednješolskimi in osnovnošolskimi ravnatelji. Vendar pa v Sloveniji ravnatelji v srednješolskem izobraževanju o štirih dejavnikih stresa poročajo v manjšem obsegu kot njihovi kolegi v osnovnošolskem izobraževanju: »slediti spreminjajočim se zahtevam lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih organov« (razlika v višini 28 odstotnih točk), »reševanje zahtev staršev ali skrbnikov« (39 odstotnih točk), »opravljanje dodatnih nalog zaradi odsotnosti drugih zaposlenih« (13 odstotnih točk) in »ustrahovanje in žaljenje s strani učencev« (6 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.STRESS_P_I3). V Sloveniji osnovnošolski ravnatelji poročajo, da doživljajo več stresa zaradi vseh nalog, o katerih so bili vprašani z vprašalnikom TALIS, kot srednješolski, razen zaradi odgovornosti za ocene dijakov, ki predstavlja večji stres ravnateljem srednjih šol kot osnovnih.

Delovni čas in stres

Raziskave so dosledno pokazale, da so časovni pritiski in delovna obremenitev med glavnimi dejavniki, ki vplivajo na stres in počutje učiteljev. Dokazano je bilo, da je pomembno uporabiti podrobnejše kazalnike delovne obremenitve, kot so število ur, ki jih učitelji porabijo za določene dejavnosti, pri tem pa je treba ločiti pedagoške in druge naloge. Učitelji dejansko porabijo veliko časa za nepedagoške naloge, kot je administracija, ki bi bila lahko avtomatizirana ali bi jo opravili drugi. Čas, porabljen za administracijo, lahko privede do zgodnjega izstopa učiteljev iz poklica oz. odhajanja iz poklica (Bakker, Hakanen, Demerouti in Xanthopoulou, 2007; Collie, Shapka in Perry, 2012; Hakanen, Bakker in Schaufeli, 2006; Klassen in Chiu, 2010; Skaalvik in Skaalvik, 2018; Tye in O'Brien, 2002).

Da bi pridobili dodaten vpogled v dejavnike stresa, je pomembno poznati čas, ki ga učitelji porabijo za dane naloge. V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali, koliko 60-minutnih ur so porabili za določene naloge v zadnjem koledarskem tednu. Učitelji v vseh državah OECD so poročali o povprečnih 38,8 urah dela na teden, ob tem pa je bilo malo več kot polovico časa (20,8 ur) namenjenega poučevanju (glej 1. del poročila TALIS)

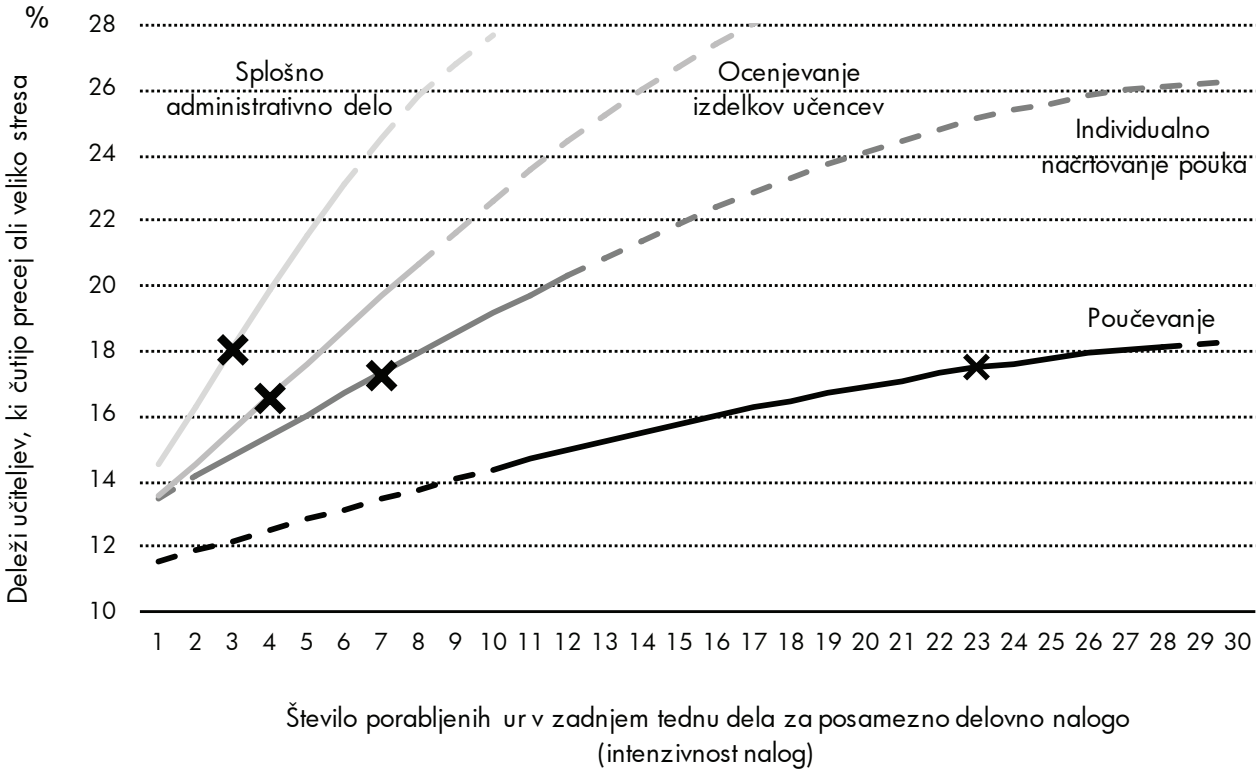
Na splošno v območju držav OECD učiteljem največ časa vzamejo naloge, ki niso namenjene poučevanju: »individualno načrtovanje ali priprava na pouk v šoli ali izven nje« (6,5 ure), »ocenjevanje/popravljanje izdelkov učencev« (4,2 ure), »splošno administrativno delo« (2,7 ure) in »timsko delo in razprave s kolegi na šoli« (2,7 ure) (glej 1. del poročila TALIS).

Čas, porabljen za ocenjevanje in administrativno delo, se sklada s poročanjem učiteljev, da sta večja dejavnika stresa »preveč administrativnega dela« in »preveč ocenjevanja«. Med državami, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, čas, porabljen za ocenjevanje, presega sedem ur na Portugalskem, v Šanghaju (Kitajska) in Singapurju ter šest ur v Kolumbiji, Angliji (Združeno kraljestvo) in Južnoafriški republiki. Administrativno delo je največje breme na Japonskem in v Južni Koreji, kjer učitelji zanj porabijo vsaj pet ur na teden, pa tudi v Avstraliji in na Novi Zelandiji, kjer učitelji zanj v povprečju porabijo štiri ure na teden (OECD, 2019).

Slika 2.7 prikazuje odnos med zahtevnostjo nalog in stresom učiteljev. Vodoravna os kaže število ur, ki jih učitelji porabijo za naloge, navpična pa delež učiteljev (povprečje v OECD-31), ki jim naloge povzročajo veliko stresa. Graf potrjuje rezultate korelacijske analize. Med učitelji, ki učijo 21 ur, jih v povprečju držav OECD 17 % doživlja veliko stresa (tabela REG.LOG.STRESS_TEACHING).

Analiza kaže, da povprečni deleži učiteljev, ki doživljajo veliko stresa, strmo naraščajo z več porabljenega časa za načrtovanje ur, ocenjevanje in še posebej za administrativno delo (tabele REG.LOG.STRESS_PLANNING, REG.LOG.STRESS_MARKING, REG.LOG.STRESS_ADMIN).

Učitelji, ki več ur opravljajo administrativne naloge, verjetneje poročajo o doživljanju visoke ravni stresa kot tisti, ki veliko ur poučujejo v razredu. V ločenem okvirju je zapisan primer politične pobude v Angliji za zmanjšanje obremenitve, ki jo povzroča stres, in kako je Slovaška republika sledila temu zgledu.



Slika 2.7: Odnos med porabljenimi urami za naloge in stresom med osnovnošolskimi učitelji

Zmanjšanje delovne obremenitve učiteljev

Anglija (Združeno kraljestvo):

Leta 2014 je bila na pobudo Ministrstva za šolstvo uvedena pobuda Izziv delovne obremenitve za reševanje problematičnega obsega delovne obremenitve za učitelje in podpiranje kakovostnega izobraževanja. V prvi fazi spletnega posvetovanja so bili zbrani predlogi in povratne informacije o nepotrebnih in neproduktivnih delovnih obremenitvah. Kot najtežavnejše so učitelji in izobraževalni strokovnjaki v glavnem izpostavili delo s podatki, načrtovanje in uporabo virov, neučinkovito ocenjevanje in splošno administracijo. Ustanovljene so bile tri neodvisne skupine, ki so obravnavale te obremenjujoče naloge in preiskale praktične in trajnostne rešitve, ki ne bi negativno vplivale na rezultate učencev. Pobuda je bila vključena v dveletno raziskavo delovnih obremenitvah učiteljev, ki je bila prvič izvedena leta 2016.

Zbrani podatki so omogočili, da je Ministrstvo za izobraževanje zagotovilo ciljno usmerjeno podporo šolam in jim pomagalo odpraviti nepotrebne in neučinkovite prakse, ki ne izboljšujejo življenjskih možnosti učencev. Pripravljena so bila gradiva za učitelje in šole ter pilotni projekt o delu s podatki in odgovornostih, da bi zmanjšali delovno obremenitev učiteljev, njihovo raven stresa in osip učiteljev.

https://www.gov.uk/government/Collections/reducing-School-Workload#department-for-education-policy

Slovaška republika:

Po pobudi Združenega kraljestva si je tudi Slovaška republika prizadevala zmanjšati obsežno administrativno obremenitev svojih učiteljev. Leta 2015 je Ministrstvo za šolstvo, znanost, raziskave in šport ustanovilo delovno skupino iz predstavnikov izobraževalcev in uradnikov ministrstva. Poenostavili so postopke, jih avtomatizirali ali celo izločili. Država se je zavezala, da bo obravnavala vprašanja delovne obremenitve v vladnem Manifestu in v prvem akcijskem načrtu nacionalnega programa reforme izobraževanje (2018–19).

https://www.mfsr.sk/en/finance/Institute-Financial-Policy/Strategic-Documents/National-reform-program/

Kaj prispeva k stresu učiteljev?

Kako lahko izobraževalni sistemi vplivajo na dobro počutje in ravni stresa med učitelji? Najprej je treba ugotoviti, ali je stres pojav, ki ga v glavnem pojasnijo razlike med šolami (npr. vrsta šole, lokacija, sestava ali dejavniki) ali razlike med učitelji (npr. certificiranje, izkušnje in vrsta zaposlitve). Glede na odgovor bodo sistemi vedeli, ali bi bilo učinkovitejše zasnovati politike, namenjene šolam, ali tiste, namenjene ciljnim skupinam učiteljem. S podatki iz raziskave TALIS 2018 smo ocenili deleže variance v počutju in stresu med učitelji (koliko stresa doživljajo zaradi dela, v kolikšni meri jim delo omogoča preživljanje prostega časa in koliko delo vpliva na njihovo zdravje) in v odgovorih učiteljev o stresu zaradi delovne obremenitve (kolikšen vir stresa so poučevanje, priprave, ocenjevanje, administracija in dodatne naloge), ki jih pojasnjujejo značilnosti šole (tabela ICC.STRESS).

V državah OECD lahko v povprečju le 6 % variance v počutju in doživljanju stresa pri učiteljih pripišemo šolskim značilnostim (tabela ICC.STRES). Z drugimi besedami, večina variance v počutju učiteljev in doživljanju stresa je posledica individualnih značilnosti učiteljev in njihovega dela. Med državami so zaznavne razlike: 10 % ali več variance je moč pojasniti s šolskimi razlikami v Braziliji, Bolgariji, Kolumbiji, Mehiki, Savdski Arabiji, Južnoafriški republiki, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu in manj kot 3 % v flamski skupnosti Belgije in na Nizozemskem. Razmeroma višji deleži variance v tem modelu nakazujejo, da lahko v teh državah obstajajo različni dejavniki šol, ki so relativno močneje povezani s počutjem in stresom učiteljev.

V državah OECD lahko v povprečju le 7 % variance v obremenjenosti učiteljev pripišemo razlikam med šolami (tabela ICC.STRESS), v Sloveniji pa še manj, 4 %. To pomeni, da med šolami skoraj ni razlik v povprečni obremenjenosti učiteljev, skoraj vse razlike so med učitelji znotraj šol. Rezultati se zdijo nekoliko nepričakovani, saj bi bilo lahko doživljanje stresa pri učiteljih zaradi obremenitve z delom močno povezano z zunanjimi šolskimi značilnostmi, kot sta vpisana populacija (značilnosti učencev) ali lokacija šole. Ponovno je mogoče opaziti razlike med državami: z 10 % ali več lahko pojasnimo varianco zaradi razlik med šolami v Braziliji, Kolumbiji, na Danskem, v Estoniji, Gruziji, Ruski federaciji, Savdski Arabiji, Južnoafriški republiki, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu, medtem ko je delež te variance manj kot 3 % v Belgiji, Franciji, na Nizozemskem in omenjenih 4 % v Sloveniji. Delež variance v obremenjenosti, ki jo pojasnijo razlike med šolami, je posebej visok na Danskem (23 %), kar kaže na povezanost med značilnostmi šole in delovno obremenitvijo učiteljev.

V splošnem rezultati pomagajo razumeti razloge za doživljanje stresa med učitelji. Možna razlaga za povezanost počutja in stresa z osebnostnimi značilnostmi učiteljev je, da je stres povezan z odpornostjo učiteljev in s sposobnostjo obvladovanja stresa. Odpornost razumemo kot sposobnost učiteljev, da se odločno in učinkovito odzovejo, ko se soočijo s stisko na svojem delovnem mestu. Kvalitativna študija, izvedena v osmih šolah v Adelaidi v Južni Avstraliji, je pokazala, da vrsta elementov, kot so občutek zanosa, ponos ob dosežkih učencev in samozavest pri delu, deluje kot zaščita pri spopadanju s stresnimi razmerami. Hkrati je študija poudarila pomen dejavnikov šole, kot je skrbno vodstvo, ki učinkovito gradi odpornost svojih zaposlenih. Čeprav je odpornost pretežno osebnostna lastnost, jo lahko značilnosti okolja spodbujajo in s tem pomagajo učiteljem, da se uspešno spopadajo s svojimi izzivi. (Curry in O'Brien, 2012; Gu in Day, 2007; Kyriacou, 2001; Howard in Johnson, 2004)

Odhajanje učiteljev iz poklica

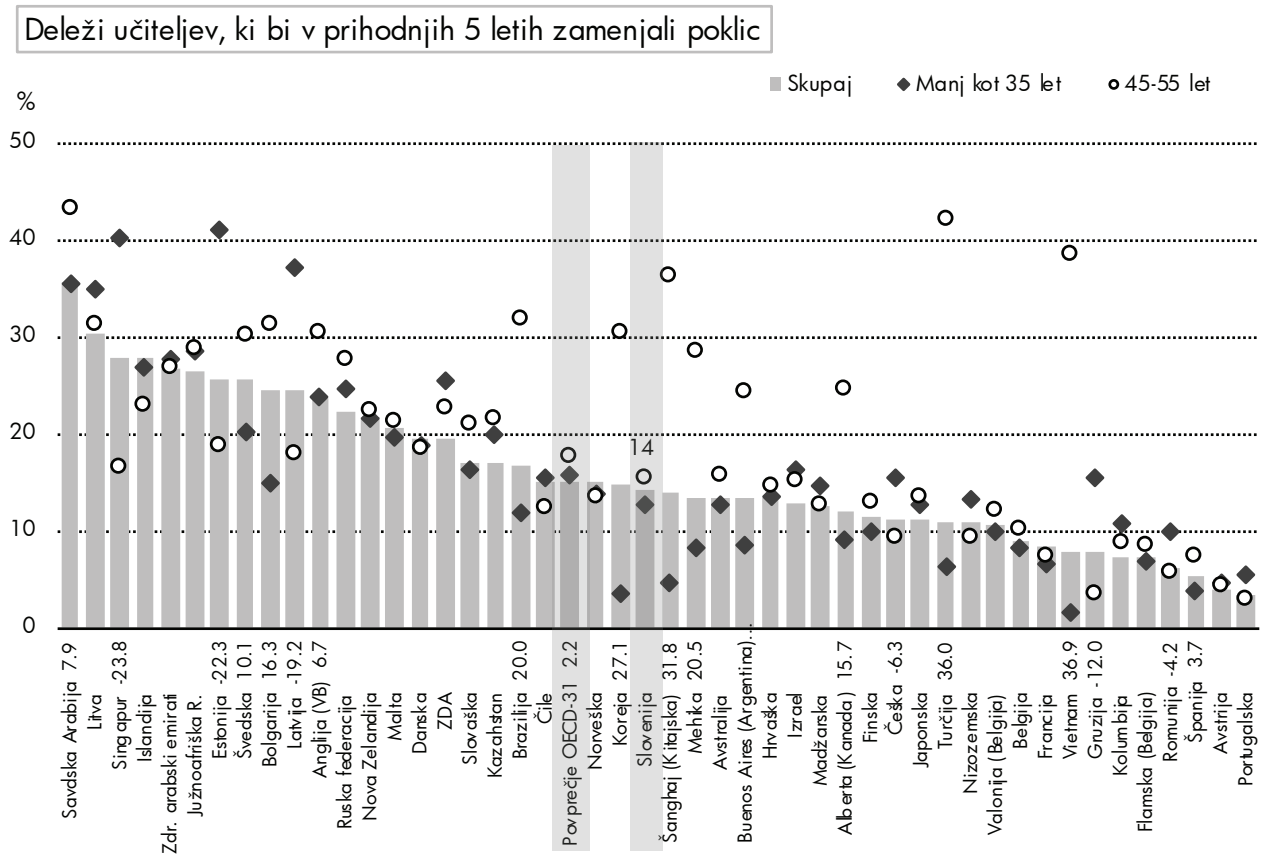
Pomanjkanje učiteljev je postalo resen problem, ki ogroža stabilnost več izobraževalnih sistemov po vsem svetu. Ločimo učitelje, ki zapustijo svojo šolo, vendar ostanejo v poklicu, in učitelje, ki zapustijo poklic v celoti (Viac in Fraser, 2019; Borman in Dowling, 2008; Bradley, Green in Leeves, 2007).

Pomanjkanje učiteljev lahko na učenje učencev škodljivo vpliva. Odsotnost učiteljev lahko vpliva na dosežke učencev, saj negativno vpliva na šolsko kulturo in klimo ter na uresničevanje kurikula. Poleg tega lahko privede do hudih težav z nezadostnim številom zaposlenih, zlasti na šolah z visokim deležem učencev iz prikrajšanih družin. Takšne odsotnosti za izobraževalne sisteme pomenijo tudi znatne finančne stroške, saj morajo v šolah z visokim deležem učencev iz prikrajšanih družin nadomestiti odsotne učitelje. Slednje predstavlja velik izziv, saj je treba sredstva nameniti usposabljanju novega osebja namesto drugim področjem, kot je profesionalni razvoj učiteljev. V raziskavo TALIS 2018 smo zato vključili vprašanja, ki opisujejo različne oblike odsotnosti učiteljev (Borman in Dowling, 2008; Ronfeldt, Loeb in Wyckoff, 2013; Guin, 2004; Boe in Cook, 2006; Ingersoll, 2001; Barnes, Crowe in Schaefer, 2007; Darling-Hammond in Sykes, 2003).

TALIS je raziskava, opravljena le med zaposlenimi učitelji, in zato neposredno odhajanja iz poklica ali pomanjkanja učiteljev v sistemu ne meri; vendar pa ima kazalnike, ki lahko omogočijo približne ocene stanja. Učitelje in ravnatelje smo vprašali, koliko let bi še radi opravljali svoje delo oz. poklic. Čeprav je ta kazalnik odvisen od starosti anketirancev, lahko še vedno zagotavlja koristne informacije o kariernih načrtih učiteljev ali njihovih željah. Pri razlagi je pomembno upoštevati, da raziskava TALIS ne zagotavlja informacij o razlogih prenehanja opravljanja poklica. Vsaj za nekatere je verjetno, da se načrtujejo zaposliti na drugem delovnem mestu, morda v vodstvu šole ali zunaj nje, na primer v lokalni ali državni upravi ali kot raziskovalci. Ne glede na nejasne načrte je kazalnik koristna informacije za izobraževalne sisteme o potrebah po bodočem nadomeščanju učiteljev.

V vseh državah OECD učitelji v povprečju poročajo, da bi želeli še naprej delati kot učitelji dodatnih 15 let (tabela CON.TCH.CAREER_PLAN), tudi v Sloveniji. Ker je povprečna starost učiteljev v državah OECD 44 let, za večino držav nadaljnjih 15 let dela pomeni delo do upokojitvene starosti. V vseh državah OECD nameravajo ravnatelji v povprečju delati še osem let, tudi v Sloveniji (tabela CON.PCH.CAREER_PLAN_P). Ker je v državah OECD povprečna starost ravnateljev 52 let, bi to tudi pri njih lahko pomenilo delo do upokojitve.

Natančnejši vpogled dobimo z analizo skupine učiteljev, mlajših od 55 let, ki želijo zamenjati zaposlitev v prihodnjih petih letih. Teh je med vsemi učitelji v državah OECD v povprečju 15 %. Več kot 25 % učiteljev želi zamenjati zaposlitev v naslednjih petih letih v Estoniji, na Islandiji, v Litvi, Savdski Arabiji, Singapurju, Južnoafriški republiki, na Švedskem in v Združenih arabskih emiratih, vendar pa le 5 % ali manj v Avstriji, na Portugalskem in v Španiji. V vseh državah OECD je največji delež učiteljev, ki želijo zamenjati zaposlitev v prihodnjih petih letih, v povprečju v dveh starostnih skupinah: v starosti 45–54 let (18 %) in v starosti pod 35 let (16 %). Ti rezultati so skladni s tem, kar raziskovalna literatura opisuje kot bimodalno krivuljo tveganja za odhajanje iz poklica: večina učiteljev, ki želijo zapustiti poklic, so starejši učitelji, ki so pripravljeni, da se upokojijo, ali mlajši učitelji, ki iščejo druge karierne možnosti (Tye in O'Brien, 2002).



Slika 2.8. Starostna porazdelitev učiteljev, ki bi v prihodnjih petih letih zamenjali zaposlitev

Starejši učitelji (50 let ali več) pogosteje kot mlajši (manj kot 30 let) poročajo, da želijo v prihodnjih petih letih zamenjati zaposlitev (tabela BIN.UND.CAREER_PLAN). V Sloveniji razlike med starejšimi in mlajšimi učitelji ni. Toda v petih državah je delež učiteljev, mlajših od 35 let, ki bi radi zamenjali zaposlitev v naslednjih petih letih, bistveno višji od deleža učiteljev, starih od 45 do 54 let, ki poročajo o tej želji. To velja za Singapur (razlika v 24 odstotnih točkah), Estonijo (22 odstotnih točk), Latvijo (19 odstotnih točk), Gruzijo (12 odstotnih točk), Češko republiko (6 odstotnih točk) in Romunijo (4 odstotne točke). Velik delež učiteljev, mlajših od 35 let, ki želijo zapustiti poklic, je še posebej problematičen v Estoniji, Gruziji in Latviji, kjer predstavlja resen izziv za ohranjanje učiteljskega poklica, saj je povprečna starost sedanjih učiteljev 50 let. Višji odstotek mladih učiteljev, ki želijo zapustiti svoje delo v prihodnjih petih letih, je lahko pokazatelj poklicnih želja, kariernih poti in priložnosti za mobilnost, ki so vgrajene v vsak izobraževalni sistem. Ne glede na to, ali to res vodi v dejansko pomanjkanje učiteljev, bo od vsakega sistema posebej odvisno, kako bo nadomestil učitelje v svojih šolah (OECD, 2019).

Večji delež učiteljev v mestnih šolah kot v podeželskih ali vaških poroča, da želi zamenjati zaposlitev v prihodnjih petih letih (tabela BIN.SCH.CAREER_PLAN). To velja za povprečje držav OECD in za deset držav v raziskavi TALIS. Največje razlike so v Združenih državah Amerike (razlika 17 odstotnih točk), Južnoafriški republiki in na Švedskem (razlika 10 odstotnih točk). V Sloveniji je razlika 9 odstotnih točk. V dveh državah

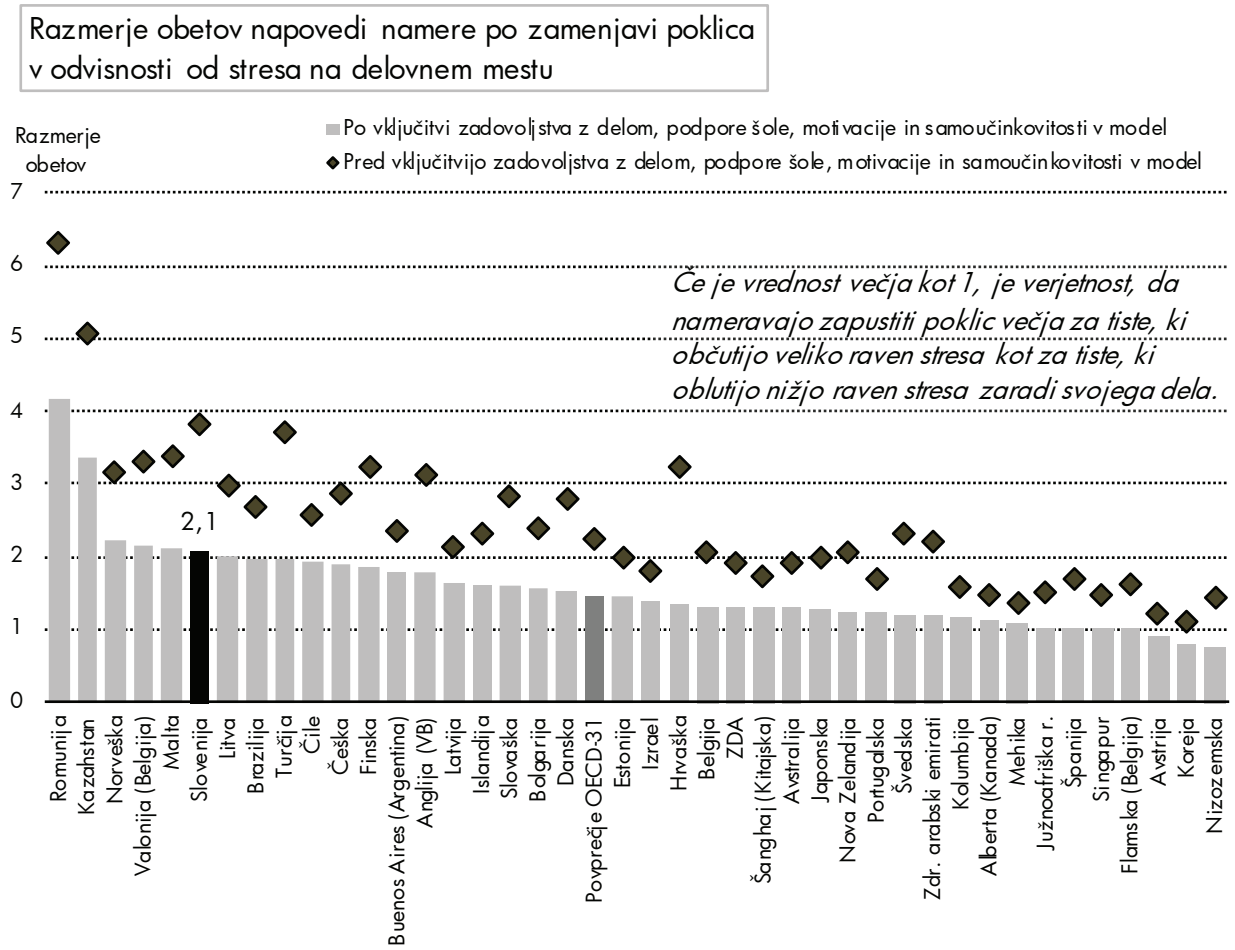
sicer učitelji v šolah na podeželju ali v vaseh pogosteje kot njihovi kolegi v mestnih šolah poročajo, da želijo zamenjati zaposlitev v naslednjih petih letih, in sicer v Litvi (razlika 12 odstotnih točk) in Estoniji (9 odstotnih točk). V Sloveniji je za 8 odstotnih točk tudi večji delež učiteljev, ki si želijo zamenjati poklic na šolah, kjer je večji delež otrok s posebnimi potrebami, ta torej znaša 20 %, proti 12 % na šolah, kjer je teh otrok zelo malo.

Kateri so glavni dejavniki, povezani z učitelji, ki želijo zapustiti svoje delo? Pri raziskovanju tega vprašanja smo v raziskavi TALIS 2018 preverili povezave s stresom. Raziskave so namreč poudarile, da imajo lahko ravni doživljanja stresa pomembno vlogo pri odločitvah učiteljev, da zapustijo svoj poklic (Kyriacou, 2001).

Analiza razmerja obetov namere po zamenjavi poklica v odvisnosti od stresa na delovnem mestu in značilnosti učiteljev (tabela REG.LOG.LEAVINGP_STRESSv1) kaže, da so učitelji, ki so pri svojem delu zaznavali večji stres, verjetneje poročali, da želijo v prihodnjih petih letih zamenjati zaposlitev. To velja za povprečje držav OECD in skoraj za vse države, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, tudi za Slovenijo, če upoštevamo tudi vpliv starosti učiteljev, spola, izkušenj v trenutni šoli in vrsto zaposlitve ter značilnosti razredov, v katerih poučujejo. Izjeme so Alberta (Kanada), Avstrija, Koreja, Mehika, Nizozemska, Savdska Arabija in Vietnam.

Ker lahko šole negativne vplive stresa omejijo s svojo skrbjo za zaposlene, smo model razširili z dodatnimi dejavniki, ki vplivajo na ohranjanje učiteljev v šolah, kot so delovni pogoji in podpora šole pa tudi raven avtonomije in medsebojnega sodelovanja, ki imata pomembno vlogo pri izboljševanju počutja učiteljev. Za upoštevanje individualne motivacije in lastne učinkovitosti so bili v model dodani odgovori na vprašanje, ali je poklic učitelja v družbi cenjen, in lestvica samoučinkovitosti. Da bi upoštevali šolsko podporo, kot sta avtonomija in vzajemno sodelovanje, smo dodali obseg strokovnega sodelovanja in zadovoljstvo z avtonomijo. Sodelovanje pri formalnih dejavnostih uvajanja ter učinkovito nadaljnje izobraževanje in usposabljanje sta bila vključena kot sestavni del podpore za učitelje. Nazadnje je model zajel še lestvico zadovoljstva na delovnem mestu kot splošno merilo delovnega okolja (tabela REG.LOG.LEAVINGP_STRESSv1).

Slika 2.9 kaže, da model potem, ko upoštevamo zadovoljstvo učiteljev s poklicem, podporo šole, motivacijo in oceno lastne učinkovitosti, potrdi povezanost med stresom in namero po prekinitvi zaposlitve v prihodnjih 5 letih v 18 državah, vključenih v raziskavo TALIS. Vsi rezultati, ki kažejo razmerje obetov, večje kot 1, pomenijo pozitivno povezanost med namero po zamenjavi poklica in stresom. Natančnejši pregled pokaže, da k relaciji največ prispeva zadovoljstvo z delom. V 42 državah, vključenih v raziskavo TALIS, tudi v Sloveniji, velja, da zadovoljnejši kot so učitelji z delom, manj verjetno izražajo željo po zamenjavi zaposlitve. Dejstvo, da druge spremenljivke niso značilni napovedniki, kaže na to, kako močno so le-te povezane s pojmovanjem zadovoljstva z delom. Ti rezultati in rezultati poglavij 4 in 5 kažejo na to, kako zelo je zadovoljstvo z delom pomembno za ohranjanje učiteljev na delovnih mestih in v poklicu nasploh.



Slika 2.9: Odnos med željo učiteljev, da zamenjajo svojo zaposlitev v prihodnjih petih letih, in doživljanjem visoke ravni stresa na delovnem mestu

Pomanjkanje učiteljev v srednješolskem izobraževanju

V vseh državah z razpoložljivimi podatki je mogoče opaziti, da želi večji delež srednješolskih kot osnovnošolskih učiteljev, mlajših od 55 let, zamenjati zaposlitev v prihodnjih petih letih, razen v Vietnamu (tabela BIN.UND.CAREER_PLAN_I3). Največje razlike (10 odstotnih točk ali več) so na Hrvaškem (13 odstotnih točk), Portugalskem (13 odstotnih točk), v Turčiji (12 odstotnih točk) in Sloveniji (11 odstotnih točk). Razlike v odzivih učiteljev, mlajših od 55 let, so lahko povezane z različnimi profili učiteljev na obeh ravneh izobraževanja pa tudi z različnimi delovnimi pogoji, značilnimi za vsako raven.

Viri

Ainley, J. in Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. In OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en

Akiba, M. (Ed.). (2013). Teacher Reforms around the World: Implementations and Outcomes. Emerald Publishing Limited, Bingley.

Antoniou, A. S., Ploumpi, A. in Ntalla, M. (2013). Occupational Stress and Professional Burnout in Teachers of Primary and Secondary Education: The Role of Coping Strategies. Psychology, 4(3A), 349—355. doi:10.4236/psych.2013.43A051

Antoniou, A. S., Polychroni, F. in Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. Journal of Managerial Psychology, 21(7), 682—690. doi:10.1108/02683940610690213

Bakker, A., Hakanen, J., Demerouti, E. in Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. Journal of Educational Psychology, 99(2), 274—284. doi:10.1037/0022-0663.99.2.274

Barber, M. in Mourshed, M. (2007). How the world's best-performing school systems come out on top. Retrieved from https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top

Barnes, G., Crowe, E. in Schaefer, B. (2007). The costs of turnover in five districts. A pilot study. National Commission on Teaching and America's Future, Washington, DC.

Betoret, F. (2009). Self-efficacy, school resources, job stressors and burnout among Spanish primary and secondary school teachers: A structural equation approach. Educational Psychology, 29(1), 45—68. doi:http://dx.doi.org/10.1080/01443410802459234

Boe, E. in Cook, L. (2006). The chronic and increasing shortage of fully certified teachers in special and general education. Exceptional Children, 72(4), 443—460. doi:10.1177/001440290607200404

Borman, G. in Dowling, N. (2008). Teacher Attrition and Retention: A Meta-Analytic and Narrative Review of the Research. Review of Educational Research, 78(3), 367—409. doi:10.3102/0034654308321455

Bradley, S., Green, C. in Leeves, G. (2007). Worker absence and shirking: Evidence from matched teacher-school data. Labour Economics, 14(3), 319—334. doi:10.1016/j.labeco.2006.05.002

Brief, A. in Weiss, H. (2002). Organizational behavior: Affect in the workplace. Annual Review of Psychology, 53(1), 279—307. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135156

Butt, G. in Lance, A. (2005). Secondary Teacher Workload and Job Satisfaction: Do Successful Strategies for Change Exist? Educational Management Administration in Leadership, 33(4), 401—422. doi:10.1177/1741143205056304

Cano-Garcia, F., Padilla-Muñoz, E. in Carrasco-Ortiz, M. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. Personality and Individual Differences, 38(4), 929—940. doi:10.1016/j.paid.2004.06.018

Caprara, G., Barbaranelli, C., Borgogni, L. in Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. Journal of Educational Psychology, 95(4), 821—832. doi:http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821

Cochran-Smith, M. (2004). The problem of teacher education. Journal of Teacher Education, 55(4), 295—299. doi:10.1177/0022487104268057

Cognard-Black, A. (2004). Will They Stay, or Will They Go? Sex-Atypical Work among Token Men Who Teach. The Sociological Quarterly, 45(1), 113—139.

Collie, R. in Martin, A. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. Learning and Individual Differences, 55, 29—39. doi:10.1016/j.lindif.2017.03.003

Collie, R., Shapka, J. in Perry, N. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. Journal of Educational Psychology, 104(4), 1189—1204. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0029356

Crossman, A. in Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. Educational Management Administration and Leadership, 34(1), 29—46. doi:10.1177/1741143206059538

Curry, J. in O'Brien, E. (2012). Shifting to a Wellness Paradigm in Teacher Education: A Promising Practice for Fostering Teacher Stress Reduction, Burnout Resilience, and Promoting Retention. Ethical Human Psychology and Psychiatry, 14(3), 178—191. doi:10.1891/1559-4343.14.3.178

Darling-Hammond, L. in Sykes, G. (2003). Wanted: A national teacher supply policy for education: The right way to meet the 'highly qualified teacher' challenge. Education Policy Analysis Archives, 11(3). doi:http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v11n33.2003

Darling-Hammond, L., Burns, D., Campbell, C., Goodwin, A., Hammerness, K., Low, E. L., . . . Zeichner, K. (2017). Empowered Educators: How High-Performing Systems Shape Teaching Quality Around the World. Jossey-Bass, San Francisco.

Desrumaux, P., Lapointe, D., Ntsame Sima, M., Boudrias, J., Savoie, A. in Brunet, L. (2015). The impact of job demands, climate, and optimism on well-being and distress at work: What are the mediating effects of basic psychological need satisfaction? Revue Europeenne de Psychologie Appliquee, 65(4), 179—188. doi:10.1016/j.erap.2015.06.003

Dinham, S. in Scott, C. (1998). A three domain model of teacher and school executive career satisfaction. Journal of Educational Administration, 36(4), 362—378. doi:10.1108/09578239810211545

Dolton, P., Marcenaro, O., De, R. in She, P. W. (2018). Global Teacher Status Index 2018. Retrieved 05 20, 2019, from www.varkeyfoundation.org.

Eurydice. (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. In Report IV. Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education (p. Brussels). European Comission. Retrieved from http://www.eurydice.org

Federici, R. in Skaalvik, E. (2012). Principal self-efficacy: relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. Soc Psychol Educ, 15, 295—320. doi:10.1007/s11218-012-9183-5

Fuller, C., Goodwyn, A. in Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. doi:10.1080/13540602.2013.770228

García-Mainar, I., Montuenga, V. in García-Martín, G. (2018). Occupational Prestige and Gender-Occupational Segregation. Work, Employment and Society, 32(2), 348—367. doi:10.1177/0950017017730528

Gu, Q. in Day, C. (2007). Teachers resilience: A necessary condition for effectiveness. Teaching and Teacher Education, 23(8), 1302—1316. doi:10.1016/j.tate.2006.06.006

Hakanen, J., Bakker, A. in Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. Journal of School Psychology, 43(6), 495—513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

Han, S., Borgonovi, F. in Guerriero, S. (2018). What Motivates High School Students to Want to Be Teachers? The Role of Salary, Working Conditions, and Societal Evaluations About Occupations in a Comparative Perspective. American Educational Research Journal, 55(1), 3—39. doi:10.3102/0002831217729875

Hargreaves, A. (2000). Four Ages of Professionalism and Professional Learning. Teachers and Teaching, 6(2), 151—182. doi:10.1080/713698714

Hargreaves, L. (2009). The status and prestige of teachers and teaching. In L. J. Saha, in A. G. Dworkin (Eds.), IThe Springer International Handbook of Research on Teachers and teaching (pp. 217–230). Springer, New York.

Howard, S. in Johnson, B. (2004). Resilient teachers: resisting stress and burnout. Retrieved 11 23, 2019

Hoyle, E. (2001). Teaching Prestige, Status and Esteem. Educational Management Administration in Leadership,, 29(3), 139—152. doi:http://doi.org/10.1177/0263211X010292001.

Ingersoll, R. in Collins, G. (2018). The status of teaching as a profession. In J. Ballantine, J. Spade, in J. Stuber (Eds.), Schools and Society: A Sociological Approach to Education. Pine Forge Press/Sage Publications, Thousand Oaks, CA. Retrieved from https://repository.upenn.edu/gse_pubs/221

Kardos, S. in Johnson, S. (2007). On their own and presumed expert: New teachers' experiences with their colleagues. Teachers College Record, 109(9), 2083—2106. Retrieved from http://tcrecord.org/Content.asp?ContentID=12812

Klassen, R. (2010). Teacher Stress: The Mediating Role of Collective Efficacy Beliefs. The Journal of Educational Research, 103(5), 342—350. doi:10.1080/00220670903383069

Klassen, R. in Chiu, M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. Journal of Educational Psychology, 102(3), 741—756. doi:http://dx.doi.org/10.1037/a0019237

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A., Hannok, W., Wong, M., Wongsri, N., . . . Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. European Journal of Psychology of Education, 28(4), 1289—1309. doi:10.1007/s10212-012-0166-x

Kyriacou, C. (2001). Teacher Stress: Directions for future research. Educational Review, 53(1), 27—35. doi:10.1080/00131910120033628

Lee, K., Carswell, J. in Allen, N. (2000). A meta-analytic review of occupational commitment: Relations with person- and work-related variables. Journal of Applied Psychology, 85(5), 799—811. doi:10.1037/0021-9010.85.5.799

Lortie, D. (1975). School Teacher: A Sociological Inquiry. University of Chicago Press, Chicago, IL.

Montgomery, C. in Rupp, A. (2005). A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers. Canadian Journal of Education , 28(3), 458—486 . doi:http://dx.doi.org/10.2307/4126479.

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

Ng, W., Diener, E., Aurora, R. in Harter, J. (2009). Affluence, feelings of stress, and well-being. Social Indicators Research, 94(2), 257—271. doi:10.1007/s11205-008-9422-5

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. (2011). Lessons from PISA for the United States. In Strong Performers and Successful Reformers in Education. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264096660-en

OECD. (2013). How's Life? 2013: Measuring Well-being. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264201392-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. (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

OECD. (2019). Education Policy Outlook 2019: Working Together to Help Students Achieve their Potential. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/2b8ad56e-en

OECD. (2019). More than the sum of their parts: Human resource policies for effective schools. OECD Reviews of School Resources, Paris.

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

Pérez-Díaz, V. in Rodríguez, J. (2014). Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views. European Journal of Education, 49(3), 365—377. doi:10.1111/ejed.12087

Price, H. in Collett, J. (2012). The role of exchange and emotion on commitment: A study of teachers. Social Science Research, 41(6), 1469—1479. doi:10.1016/j.ssresearch.2012.05.016

Price, H. in Weatherby, K. (2017). The global teaching profession: how treating teachers as knowledge workers improves the esteem of the teaching profession. School Effectiveness and School Improvement. doi:10.1080/09243453.2017.1394882

Renzulli, L., Macpherson Parrott, H. in Beattie, I. (2011). Racial mismatch and school type: Teacher satisfaction and retention in charter and traditional public schools. Sociology of Education, 84(1), 23—48. doi:10.1177/0038040710392720

Ronfeldt, M., Loeb, S. in Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. American Educational Research Journal, 50(1), 4—36. doi:10.3102/0002831212463813

Schaufeli, W., Leiter, M. in Maslach, C. (n.d.). Burnout: 35 years of research and practice. doi:10.1108/13620430910966406

Schleicher, A. (2018). Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help. In International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en

Skaalvik, E. in Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy as Predictors of Engagement, Emotional Exhaustion, and Motivation to Leave the Teaching Profession. 7, 1785—1799. doi:10.4236/ce.2016.713182

Skaalvik, E. in Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. Social Psychology of Education, 21(5), 1251—1275. doi:10.1007/s11218-018-9464-8

Smak, M. in Walczak, D. (2017). The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. Edukacja. An interdisciplinary approach (22—40). doi:10.24131/3724.170502

Somech, A. in Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. Educational Administration Quarterly, 38(4), 555—577. doi:10.1177/001316102237672

Stromquist, N. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Education International.

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

Tye, B. in O'Brien, L. (2002). Why are experienced teachers leaving the profession? Phi Delta Kappan, , 84(1), 24—32. Retrieved 05 21, 2019, from https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/003172170208400108

Verhoeven, J., Aelterman, A., Rots, I. in Buvens, I. (2006). Public perceptions of teachers' status in Flanders. Teachers and Teaching: Theory and Practice, 12(4), 479—500. doi:10.1080/13450600600644350

Viac, C. in Fraser, P. (2019). Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis. OECD Publishing, Paris.

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

Williams, C. (1992). The Glass Escalator: Hidden Advantages for Men in the »Female« Professions. Social Problems, 39(3), 253—267. Retrieved from http://socpro.oxfordjournals.org/

3. Zagotavljanje varnih, fleksibilnih in zadovoljujočih delovnih mest učiteljev in ravnateljev

To poglavje predstavlja kazalnike delovnih pogojev in dobrega počutja učiteljev na delovnem mestu ter ugotovitve raziskave o zadovoljstvu učiteljev. Začne se z razpravo o varnosti zaposlitve za učitelje, o krajšem delovnem času za učitelje in ravnatelje in o poučevanju v več šolah. Sledi pregled značilnosti formalnih postopkov spremljanja in vrednotenja dela učiteljev v državah, vključenih v raziskavo TALIS. Zaključi se z razpravo o zadovoljstvu učiteljev in ravnateljev s plačo in z drugimi delovnimi pogoji.

Poudarki

- Delež učiteljev, ki poročajo, da so zaposleni za določen čas, v povprečju znaša manj kot 20 % v državah OECD in državah, vključenih v raziskavo TALIS, vendar je precej višji pri učiteljih, mlajših od 30 let (približno 50 %).
- Delež učiteljev, ki poročajo, da so zaposleni za krajši delovni čas, se je od leta 2013 znatno povečal v 15 od 32 držav, vključenih v raziskavo TALIS, in zmanjšal v samo dveh državah. V letu 2018 v državah OECD in državah, vključenih v raziskavo TALIS, v povprečju približno 20 % učiteljev poroča, da so zaposleni za krajši delovni čas, od tega več učiteljic, mlajših učiteljev in učiteljev v zasebnih šolah.
- Delo za določen čas, ki je krajše od enega leta, zaposlitev za manj kot 70 % polnega delovnega časa ali za od 71 % do 90 % polnega delovnega časa se negativno povezujejo s samoučinkovitostjo učiteljev v približno eni tretjini držav, vključenih v raziskavo TALIS.
- Izobraževalni sistemi uporabljajo različne metode in vire spremljanja in vrednotenja dela učiteljev. Učitelji v državah OECD in v državah, vključenih v raziskavo TALIS, v povprečju delajo v šolah, kjer so v uporabi več kot trije različni viri spremljanja in vrednotenja dela učiteljev.
- Okoli 30 % učiteljev v državah vključenih v raziskavo TALIS dela v šolah, kjer lahko vodstvo učitelju na podlagi dobre ocene plačo poviša ali mu dodeli finančni bonus, 55 % učiteljev pa dela v šolah, kjer ravnatelji te pristojnosti nimajo.

- V državah OECD in državah, vključenih v raziskavo TALIS, v povprečju le manjšina učiteljev in ravnateljev poroča, da so zadovoljni s plačo, ki jo prejmejo za svoje delo. Zadovoljstvo s plačo je višje v zasebnih šolah, zlasti to velja za ravnatelje. Dve tretjini vseh učiteljev in ravnateljev poročata, da so zadovoljni z drugimi vidiki svoje zaposlitve.
- Zadovoljstvo učiteljev z zaposlitvijo je v večini držav, vključenih v raziskavo TALIS, močneje pozitivno povezano s podporo, ki jo prejmejo za profesionalni razvoj in svojo vlogo pri vodenju šole, kot s posebnimi pogodbenimi dogovori, ki se nanašajo npr. na skrajšanje delovnega časa in zaposlitev za določen čas. Zaposlitev po pogodbah za določen čas ali s krajšim delovnim časom je z zadovoljstvom učiteljev z zaposlitvijo povezana le v majhnem številu držav, vključenih v raziskavo TALIS.

Uvod

Delovni pogoji vplivajo na kakovost dela. Vključujejo plačilo, delovni čas in druge pogodbene dogovore, fizično in družbeno okolje, intenzivnost dela, možnosti profesionalnega razvoja, avtonomijo zaposlenih, sodelovanje pri odločanju, timsko delo in zaupanje. V primeru učiteljev je poleg prispevka k njihovemu počutju kakovost delovnega okolja bistvena za spodbujanje razvoja učinkovitih učnih okolij (Eurofound in International Labour Organization, 2019; Cazes, Hijzen in Saint-Martin, 2015; Gomendio, 2017).

Kakovostna delovna mesta pomenijo precej več od dobre plače in možnosti profesionalnega razvoja. Delavcem je omogočeno, da svoje ambicije izpolnijo tako, da se jim prizna njihov prispevek k skupnosti in zagotovi konstruktivne povratne informacije ter priložnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V številnih izobraževalnih sistemih po vsem svetu učinkovitost učitelja ni niti finančno niti profesionalno nagrajena, deloma zato, ker jo je težko izmeriti. Skrbno zasnovani sistemi spremljanja in vrednotenja dela učiteljev lahko pripomorejo k boljšemu priznavanju truda in kompetenc učiteljev, ki so zato zadovoljnejši in bolj motivirani. To poglavje obravnava sisteme spremljanja in vrednotenja dela učiteljev, katerih namen je usmerjati profesionalni razvoj učiteljev in odločitve o njihovi karierni poti. Neformalne povratne informacije, ki jih prejmejo od sodelavcev, vodstva šole ali iz drugih virov, so obravnavane v poglavju številka 4 (Cazes, Hijzen in Saint-Martin, 2015; Crehan, 2016; OECD, 2013; Isoré, 2009).

Zagotavljanje dobrih delovnih pogojev za učitelje in ravnatelje je pomembno za njihovo dobro počutje in dobro delovanje izobraževalnih sistemov. Dobri delovni pogoji pomagajo:

pritegniti kakovostne kandidate v učiteljski poklic: če so delovni pogoji privlačni, so osebe vseh starosti bolj motivirane, da se vpišejo v programe izobraževanja učiteljev, se v nekaterih državah registrirajo kot učitelji in prijavijo na delovno mesto učitelja. Privabljanje nadarjenih posameznikov v pedagoško dejavnost je nujen pogoj za zagotavljanje kakovosti poučevanja in pereča skrb številnih držav OECD (OECD, 2019; OECD, 2005);

ohraniti dobre učitelje v poklicu: dobri delovni pogoji izboljšujejo poklicno blaginjo učiteljev in njihovo pripravljenost, da ostanejo v poklicu. Ohranjanje učiteljev v poklicu je postalo bistvenega pomena v času, ko so se številne države začele soočati s pomanjkanjem usposobljenih učiteljev. Ohranjanje učiteljev v poklicu pomeni, da z leti izkušenj pridobijo možnosti za izboljšanje svoje učinkovitosti in sposobnosti poučevanja (Viac in Fraser, 2019; OECD, 2019; Berliner, 2001; Ladd in Sorensen, 2017; Melnick in Meister, 2008);

izboljšati motivacijo in samoučinkovitost učiteljev: zaradi dobrih delovnih pogojev lahko učitelji verjamejo, da družba ceni njihov prispevek. Lahko se zmanjša njihova raven stresa, še posebej, če so finančno in zaposlitveno varni ter zmorejo usklajevati svoje odgovornosti znotraj in zunaj šole. Učiteljem dobro počutje in motivacija pomagata, da učinkovito opravljajo svoje delovne naloge in k učenju učencev prispevajo kar največ (Leithwood in McAdie, 2007);

zagotavljati denarne in nedenarne spodbude za visoko uspešnost in profesionalni razvoj: možnosti za profesionalno rast so lahko vertikalne (napredovanje v karieri z zaporednim prehajanjem na položaje z naraščajočo odgovornostjo in plačilom) ali horizontalne (spremembe nalog, ki vključujejo določeno stopnjo specializacije na nekaterih strokovnih področjih). V obeh primerih te spodbude učiteljem pomagajo sooblikovati delovna mesta, na katerih lahko kar najbolje uresničujejo svoje interese in v kar največji meri uporabijo svoje znanje in veščine (Crehan, 2016; OECD, 2019).

Glede na to, da so za plače v izobraževanju večinoma odgovorne vlade in da morajo te pri načrtovanju plač uravnotežiti svoje (druge) cilje, za zagotavljanje delovnih pogojev učiteljev ne more biti enako uspešna ena sama politika za vse države. Pri izbiranju med različnimi rešitvami morajo vlade upoštevati kontekst ter prednosti in slabosti svojih izobraževalnih sistemov. To je potrebno imeti v mislih tudi pri razumevanju mednarodnih primerjav, predstavljenih v nadaljevanju tega poglavja.

Varnost zaposlitve in fleksibilna ureditev časa v šolah

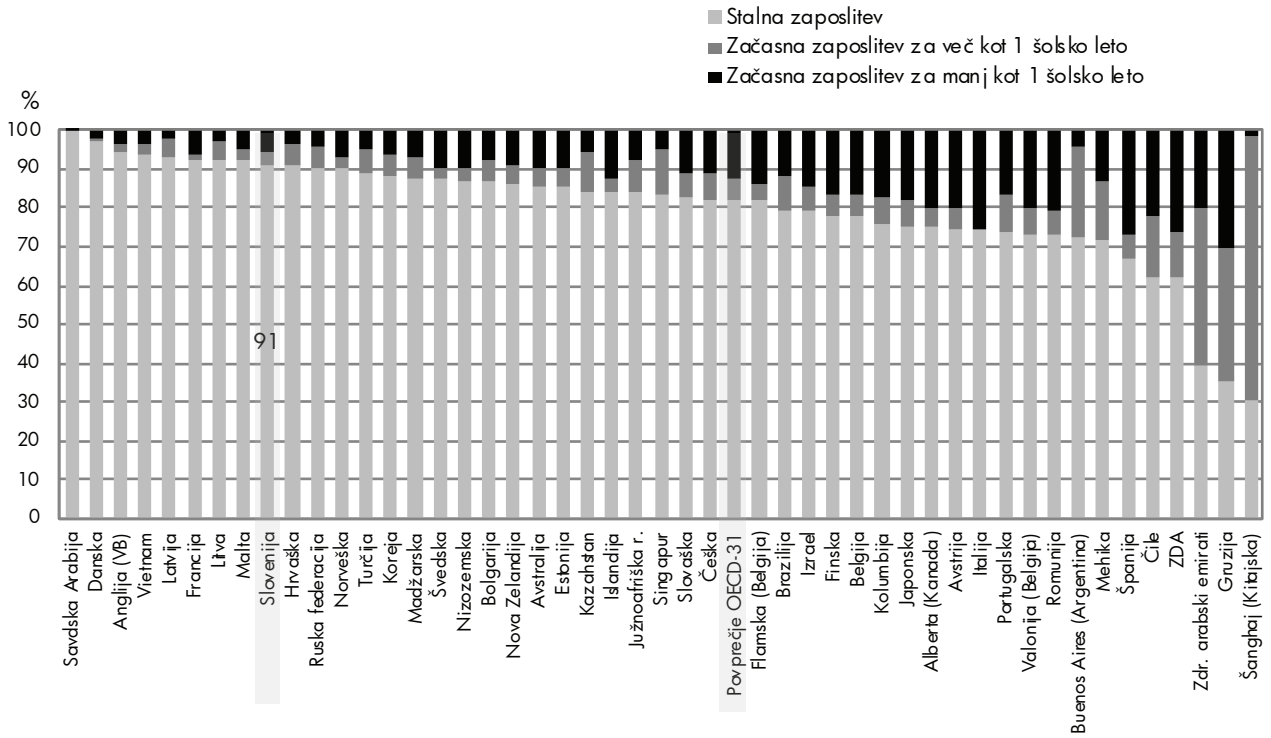
Privlačnost učiteljskega poklica je odvisna od zaposlitvenih pogojev. V zaposlitev je lažje privabiti nadarjene nove učitelje in hkrati obdržati tiste, ki so že zaposleni, če so delovna mesta privlačnejša. Poleg plač (o katerih TALIS ne zbira neposrednih informacij) na privlačnost poučevanja vplivajo tudi varnost zaposlitve, delo s krajšim delovnim časom in dogovori o zaposlitvi (na primer delo v več šolah). Varnost zaposlitve je pri učiteljih zaželena, manj pa pri delodajalcih (vlada, šola), saj zmanjšuje prožnost pri zaposlovanju učiteljev. Zaposlitev s krajšim delovnim časom učiteljem in ravnateljem omogoča, da zmanjšajo svojo delovno obremenitev in preživijo več časa s svojo družino ali se ukvarjajo z drugimi dejavnostmi. Vendar pa v nekaterih okoliščinah zaposlitev s krajšim delovnim časom učiteljem prinaša tudi ovire pri napredovanju na karierni poti in zagotavljanju pokojnine. Možnost dela v več šolah lahko učiteljem omogoči, da delajo nekaj dodatnih ur, šolam pa, da so učitelji zaposleni za krajši delovni čas v vsaki izmed njih. Obenem to povečuje tudi zahteve do učiteljev in zmanjša čas, ki je na voljo za sodelovanje z drugimi učitelji in v drugih dejavnostih (Bertoni et al., 2018; Bruns, Filmer in Patrinos, 2011; OECD, 2010; 2017; 2019).

Učitelji, zaposleni za določen čas

Pogodbe o zaposlitvi za določen čas imajo omejeno trajanje, in ko potečejo, lahko učitelji še naprej delajo za istega delodajalca le, če njihove pogodbe podaljšajo. Možnost zaposlovanja za določen čas šolam in izobraževalnim sistemom omogoči, da se hitro odzovejo na spremembe v potrebah po učiteljih. Zaposlitev za določen čas šolam daje možnost, da ocenijo spretnosti in sposobnosti učiteljev začetnikov, preden jim ponudijo stalno zaposlitev (Bertoni et al., 2018; Bruns, Filmer in Patrinos, 2011; OECD; 2019).

Zaposlitev za določen čas vključuje določeno stopnjo nepredvidljivosti, ki lahko povzroči pritisk in nekaterim zaposlenim učiteljem predstavlja oviro za optimalno delo. Poleg tega so lahko v negotovosti tudi učenci, saj ne morejo vnaprej vedeti, kdo jih bo v bližnji prihodnosti poučeval (de Cuyper, de Witte in Van Emmerik, 2011; OECD, 2019).

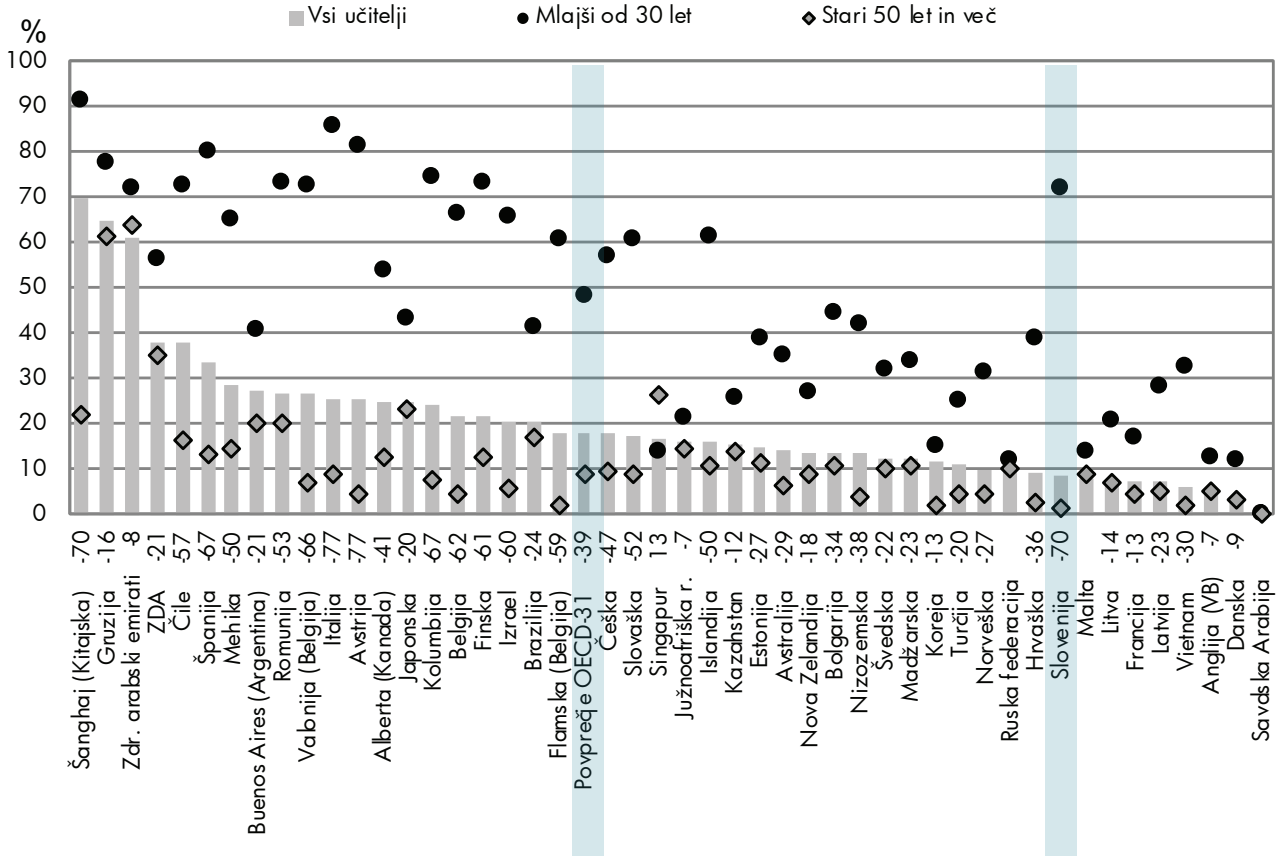
V državah OECD ima v povprečju 82 % učiteljev pogodbo o zaposlitvi za nedoločen čas, 6 % pogodbo o zaposlitvi za določen čas, daljši od enega leta, 12 % pa jih ima pogodbo o zaposlitvi za določen čas, le za eno leto ali manj (tabela BMUL.NO.CONTRACT). Med državami so velike razlike. Na Danskem in v Savdski Arabiji je več kot 95 % učiteljev zaposlenih za nedoločen čas, v Gruziji, Italiji, Španiji in Združenih državah pa najmanj 25 % učiteljev dela po pogodbah. Podatki o Sloveniji so vzpodbudni: v osnovni in srednji šoli samo 9 % učiteljev nima stalne zaposlitve, 6 % učiteljev pa je zaposlenih za manj kot celo šolsko leto.



Slika 3.1: Porazdelitev osnovnošolskih učiteljev glede na vrsto zaposlitve

Delež učiteljev, ki poročajo, da imajo sklenjene pogodbe o zaposlitvi za določen čas, je močno povezan z njihovo starostjo (tabela BIN.TCH.CONTRACT). V državah OECD je delež učiteljev, ki so zaposleni za določen čas, v povprečju 18-odstoten, vendar je veliko višji med učitelji, ki so mlajši od 30 let (48 %). V Avstriji, Italiji, Šanghaju (Kitajska) in Španiji poroča več kot 80 % učiteljev, mlajših od 30 let, da imajo sklenjene pogodbe o zaposlitvi za določen čas. V Sloveniji je med zaposlenimi za določen čas 72 % mlajših od 30 let (slika 3.2).

Na področju izobraževanja se lahko na splošno pričakuje, da bo za določen čas zaposlen večji delež mladih kot delež starejših učiteljev, v kar je zajeta tudi poskusna doba ali čas pripravništva. Vendar pa je zelo velik delež mladih učiteljev, ki imajo pogodbo o zaposlitvi za določen čas, lahko zaskrbljujoč. Po mnenju sindikatov učiteljev po vsem svetu so za določen čas zaposleni učitelji manj vključeni v pokojninske sheme, manj pogosto dobijo študijski dopust in so manj upravičeni do drugih ugodnosti in pravic, vključno z regresi. Zato je poučevanje za mlade učitelje manj privlačen poklic, kljub sprejetemu cilju, da bi vanj do leta 2030 pritegnili 69 milijonov novih učiteljev po vsem svetu (Stromquist, 2018; UNESCO, ILO, UNICEF, Education International, 2019).



Slika 3.2: Starostna porazdelitev učiteljev, ki imajo zaposlitev za določen čas

V približno dveh tretjinah držav, vključenih v raziskavo TALIS, se delež učiteljev s pogodbo o zaposlitvi za določen čas v zasebnih šolah bistveno razlikuje od deleža učiteljev, zaposlenih v javnih šolah: v zasebnih je za 9 odstotnih točk višji (tabela BIN.SCH.CONTRACT). Vendar pa so v nekaterih državah razlike še večje, na primer v Singapurju (+ 72 odstotnih točk za učitelje, ki delajo v zasebnih šolah), Kolumbiji (+ 66 odstotnih točk), Turčiji (+ 58 odstotnih točk), Vietnamu in Mehiki (+ 49 odstotnih točk). V Sloveniji ni na voljo dovolj podatkov za izračun razlike.

Izboljšanje varnosti zaposlitve mladih učiteljev v Flamski skupnosti Belgije

Leta 2018 je flamska vlada s socialnimi partnerji sklenila tri nove kolektivne pogodbe (collectieve arbeidsuveenkomsten, CAOS) v zvezi z zaposlitvenimi možnostmi v izobraževanju. Odobrenih je bilo več ukrepov za večjo stabilnost učiteljskega poklica in za krepitev varnosti zaposlitve za nove učitelje. Popravljen je bil sistem plač, varnost zaposlitve pa se je povečala s poenostavitvijo napredovanja učiteljev. Po novem lahko učitelji hitreje dosežejo polno zaposlitev, poleg tega je na voljo več zaposlitvenih mest. Vlada je zagotovila 6000 novih mest za stalno zaposlitev učiteljev, ki nadomeščajo odsotne učitelje. Poleg tega je CAOs uvedel tudi obvezno začetno mentorstvo in šolam dodelil dodatna sredstva za razvoj uvajalnega postopka za novozaposlene učitelje.Vir: Eurydice, Belgium (Flemish Community) — National Reforms in School Education, 2019.

Učitelji in ravnatelji, zaposleni za krajši delovni čas

Zaposlitev s krajšim delovnim časom je med delavci v državah OECD vedno pogostejša. Posameznikom lahko pomaga, da uravnovesijo delo in zasebno življenje ter osebno blaginjo. Mnogi posamezniki, zlasti ženske, se odločijo za zaposlitev s krajšim delovnim časom in so zadovoljni z manjšo plačo in z manjšimi poklicnimi priložnostmi v zameno za pogoje, ki so bolje usklajeni z njihovim življenjem. (OECD, 2010, 2017, 2019).

Vendar pa se pogosto izkaže, da si učitelji ne želijo biti zaposleni za krajši delovni čas. Poleg tega pogosto delajo več časa, kot je opredeljeno v njihovih pogodbah. Zato skrbi prevelika zastopanost nekaterih demografskih skupin (zlasti žensk) med delavci, zaposlenimi za krajši delovni čas.

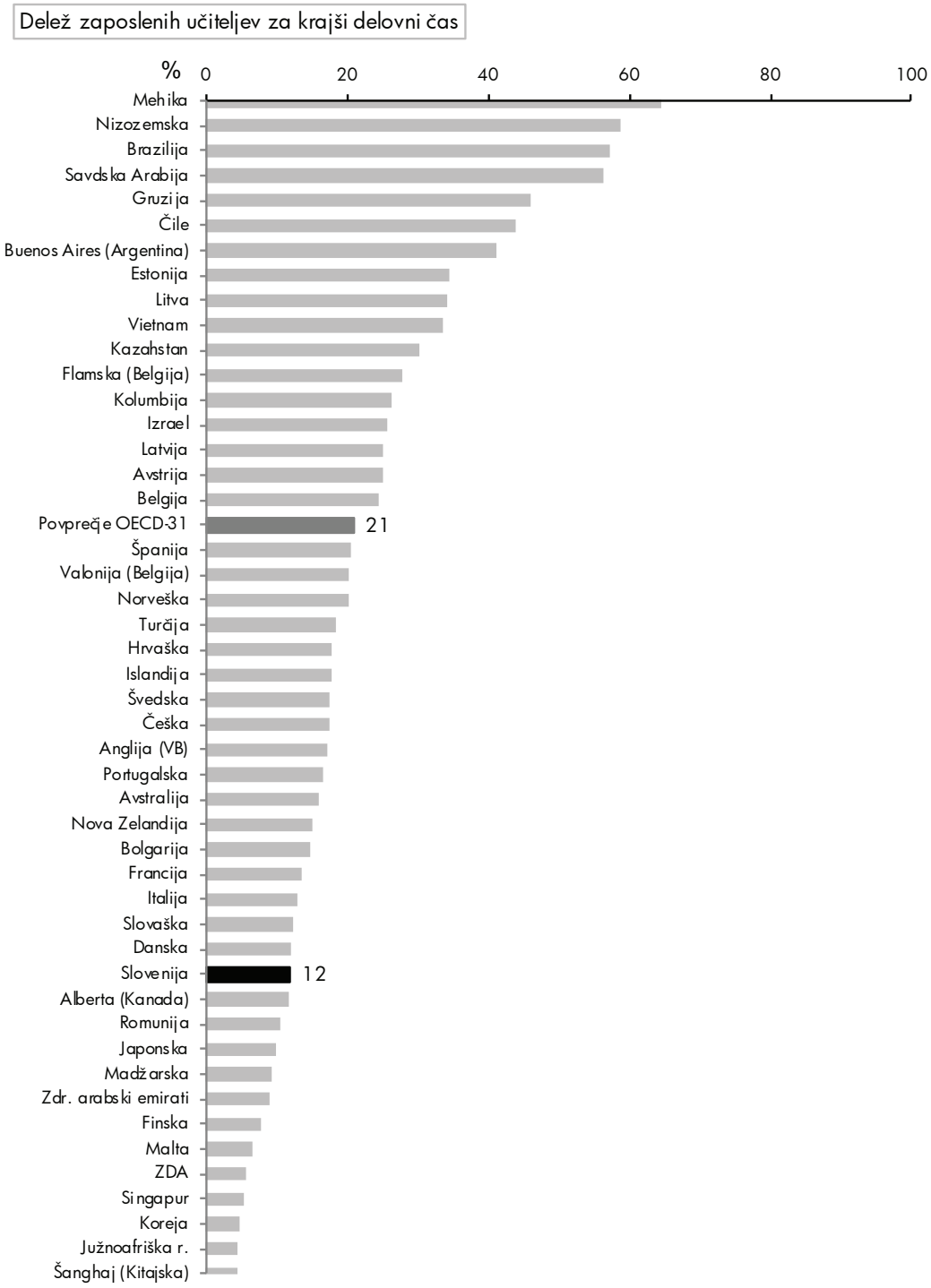
V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali, ali so zaposleni za polni ali nepolni delovni čas. Odgovor so izbrali med več kategorijami: več kot 90 % delovnega časa ali skrajšan delovni čas, od 71 do 90 %, od 50 do 70 % ali manj kot 50 % polnega delovnega časa. Ravnatelje smo vprašali, ali so na delovnem mestu ravnatelja zaposleni s polnim delovnim časom in ali ob tem še poučujejo.

V državah OECD je v povprečju 79 % učiteljev poročalo, da so zaposleni za polni delovni čas. V mnogih manjših deležih so poročali o zaposlitvah za vsako od kategorij krajšega delovnega časa (tabela BMUL.NO.FP_TIME). Med državami so velike razlike: v Braziliji, Mehiki, na Nizozemskem in v Savdski Arabiji je večina učiteljev zaposlenih za krajši delovni čas. Nasprotno pa je na Nizozemskem 53 % učiteljev zaposlenih za od 50 do 90 % polnega delovnega časa, delež učiteljev, ki so zaposleni za manj kot 50 % delovnega časa, pa je razmeroma majhen (6 %). V Sloveniji je 88 % učiteljev tako v osnovni kot v srednji šoli zaposlenih za polni delovni čas.

Trenutne projekcije pomanjkanja učiteljev po državah predpostavljajo, da bo ostal delež učiteljev, zaposlenih za krajši delovni čas, nespremenjen. V državah, vključenih v raziskavo TALIS, se je pokazalo, da je zaposlitev za krajši delovni čas le rahlo povezana s pomanjkanjem učiteljev. Delež učiteljev, zaposlenih za krajši delovni čas (tabela BIN.TCH.FP_TIME), je pozitivno povezan z deležem ravnateljev, ki poročajo, da v šoli pomanjkanje usposobljenih učiteljev ovira šolsko delo (r =0,27).

Razširjenost zaposlitev za krajši delovni čas se razlikuje med izobraževalnimi sistemi pa tudi med skupinami učiteljev (tabela BIN.TCH.FP_TIME). Več jih je med učiteljicami kot učitelji (razlika v višini 4 odstotne točke, v povprečju v vseh državah OECD), vendar v Sloveniji ni razlik. Razlika med ženskami in moškimi je še posebej velika (10 odstotnih točk ali več) v Alberti (Kanada), Avstraliji, Avstriji, Belgiji, Angliji (Združenem kraljestvu), na Nizozemskem, Novi Zelandiji in Norveškem. Nasprotno pa je v Estoniji, Latviji in Litvi delež moških, ki so zaposleni za krajši delovni čas, za 10 odstotnih točk večji od deleža žensk. V 20 državah, vključenih v raziskavo TALIS, je delež učiteljev, mlajših od 30 let, ki so zaposleni za krajši delovni čas, bistveno višji od deleža učiteljev, starih 50 let ali več, ter bistveno nižji v 10 državah z razpoložljivimi podatki. V Sloveniji je med mlajšimi od 30 let sedemkrat več učiteljev zaposlenih za krajši delovni čas kot med starejšimi od 50 let ter dvakrat več med začetniki z do 5 leti izkušenj kot med izkušenimi učitelji. V 18 državah je zaposlitev za krajši delovni čas pogostejša med učitelji v zasebnih šolah kot med učitelji v javnih (tabela BIN.SCH.FP_TIME), z največjo razliko (več kot 20 odstotnih točk) v Braziliji in na Norveškem. Nasprotno pa so v Gruziji, Kazahstanu in Turčiji učitelji v javnih šolah pogosteje zaposleni za krajši delovni čas kot njihovi kolegi v zasebnih šolah. Opozarjamo, da v nekaterih državah in gospodarstvih zasebne šole predstavljajo le majhen del vseh šol v izobraževalnem sistemu.

Nekateri učitelji poročajo, da delajo precejšnje število ur, čeprav so zaposleni za krajši delovni čas. V državah OECD v povprečju 23 % učiteljev, zaposlenih za 70 % polnega delovnega časa ali manj, poroča o opravljenih 35 ali več delovnih urah v tednu pred anketo. Delež takih učiteljev je presegel 40 % v Čilu, Kolumbiji, Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska), Singapurju, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu. Rezultat bi lahko pomenil, da mnogi učitelji delajo več kot zahteva njihov delovni čas, opredeljen v zaposlitveni pogodbi, da je intenzivnost dela učiteljev tekom šolskega leta zelo različna ali da je pričakovani običajni delovni čas za učitelje, zaposlene za polni delovni čas, precej nad 40 ur na teden (tabela BIN.C34.FP_TIME). Tudi v Sloveniji v osnovni šoli tretjina učiteljev, ki ima pogodbo za manj kot 70 % polnega delovnega časa, dela več kot 35 ur na teden in dve tretjini učiteljev, ki imajo pogodbo za 70 do 90 % polnega delovnega časa, delata več kot 35 ur na teden. Skupni zakonsko določen delovni čas osnovnošolskih učiteljev, zaposlenih za polni delovni čas v javnem sektorju, se med izobraževalnimi sistemi držav OECD precej razlikuje, od 1265 ur na leto v Angliji (Združeno kraljestvo) do 1800 ali več v Čilu, Kolumbiji, na Islandiji, Japonskem in v ZDA (glej TALIS poročilo, 1. del). Mednarodno primerljivi podatki o z zakoni opredeljenih tedenskih delovnih obremenitvah niso na voljo. (OECD, 2019).



Slika 3.3: Delež učiteljev, zaposlenih za krajši delovni čas

Učitelji, zaposleni po pogodbi o zaposlitvi za krajši delovni čas, porabijo svoj čas za različne naloge na podoben način kot drugi učitelji. V vseh državah OECD učitelji, zaposleni za krajši delovni čas, za vse naloge, povezane z njihovim delom v šolah, v povprečju porabijo 32 ur na teden, v Sloveniji 36 ur. Od tega povprečno 17 ur resnično poučujejo v razredih pri nas in drugje (tabela CON.NO.WORK_HOURS). Z drugimi besedami, učitelji porabijo nekaj več kot polovico (54 %) delovnega časa za poučevanje, kar je podoben delež kot pri učiteljih, ki so zaposleni za polni delovni čas (53 %) (glej 1. del poročila TALIS). Učitelji, zaposleni za krajši delovni čas, čas za nepedagoške naloge porazdelijo zelo podobno kot drugi učitelji, pri čemer »individualno načrtovanje ali priprava na pouk v šoli ali izven šole« in »ocenjevanje/popravljanje izdelkov učencev« ostajata najzamudnejši opravili.

Zaposlitev za krajši delovni čas je med ravnatelji veliko manj pogosta. V vseh državah OECD v povprečju 97 % ravnateljev poroča, da so zaposleni za polni delovni čas (tabela BMUL.NO.FP_TIME_P). Delež ravnateljev, ki so zaposleni za krajši delovni čas, je pod 25 % v skoraj vseh državah, vključenih v raziskavo TALIS.

Tudi če so ravnatelji zaposleni za polni delovni čas, vsega delovnega časa ne morejo posvečati vodenju šole, če imajo učne obveznosti. Zahteva, da ravnatelj tudi poučuje, izhaja iz pričakovanj sistema, da bodo ravnatelji izhajali iz vrst najizkušenejših učiteljev in da bodo z nadaljevanjem poučevanja potrjevali svojo strokovnost. V Slovaški republiki, na primer, morajo ravnatelji izpolnjevati posebne zahteve glede izkušenj s poučevanjem in števila ur poučevanja na teden. Obveznost poučevanja pa lahko ravnatelje omeji pri posvečanju vodenju šole (Peetz, 2015; Santiago, Halász, Levačić in Shewbridge, 2016; OECD, 2019).

V vseh državah OECD v povprečju 31 % ravnateljev poroča, da so zaposleni za polni delovni čas z nekaterimi obveznostmi poučevanja, 2 % pa jih poroča, da so zaposleni za krajši delovni čas z nekaterimi obveznostmi poučevanja (tabela BMUL.NO.FP_TIME_P). V Sloveniji je zaposlenih 80 % ravnateljev za polni delovni čas brez obveznosti poučevanja in 20 % za polni delovni čas s poučevanjem. Dodeljevanje obveznosti poučevanja ravnatelju je v nekaterih izobraževalnih sistemih zelo pogosto in v drugih zelo redko. Na primer, več kot 90 % ravnateljev ima obveznost poučevanja v Bolgariji, na Češkem (kjer to zahteva zakon), v Izraelu, Romuniji in na Slovaškem. Nasprotno pa ima manj kot 5 % ravnateljev obveznost poučevanja v Belgiji, Kolumbiji, na Hrvaškem, Japonskem, v Koreji, na Malti, v Savdski Arabiji, na Švedskem in v ZDA.

V vseh državah OECD je delež ravnateljev z obveznostjo poučevanja v povprečju še posebej velik na podeželskih območjih ali v vaseh (7 odstotnih točk večji kot v mestih), v zasebnih šolah (12 odstotnih točk večji kot v javnih) in v šolah z manj kot 500 učenci (8 odstotnih točk večji kot v drugih šolah) (tabela BIN.SCH.FP_TIME_P(b) in BIN.C36.FP_TIME_P). Tudi pri nas 40 % ravnateljev v šolah v ruralnem okolju in 30 % ravnateljev na manjših šolah (manj kot 500 učencev) hkrati tudi poučuje.

Učitelji, ki delajo v več šolah

Nekateri učitelji poučujejo v več šolah hkrati. V nekaterih izobraževalnih sistemih to šolam omogoča, da učitelje zaposlijo za krajši delovni čas, učiteljem pa povečan obseg dela. Vendar pa je delo v več kot eni šoli za učitelja zahtevnejše, saj potrebuje več časa za pripravo na pouk, izgradnja odnosov s kolegi je zahtevnejša, prav tako tudi sodelovanje z drugimi učitelji in v drugih dejavnostih. Učitelji so večkrat prisiljeni delati v več šolah hkrati, ker so v slabšem položaju, na primer: v Urugvaju so učitelji dodeljeni šolam prek centraliziranega

sistema, ki temelji na njihovih željah in višini njihove uvrstitve na seznam. Posledično učitelji, ki so razvrščeni nizko, večkrat dobijo zaposlitev na več šolah hkrati (Bertoni et al., 2018; OECD, 2019; Santiago, Ávalos, Burns, Morduchowicz in Radinger, 2016).

V večini držav, vključenih v raziskavo TALIS, učitelji razmeroma redko poročajo o delu v več kot eni šoli hkrati (4 % ali manj) (tabela BMUL.NO.NB_SCH), vendar v Braziliji, Buenos Airesu (Argentina), Litvi in Romuniji več kot 15 % učiteljev dela v več kot eni šoli. V Sloveniji 3 % učiteljev uči hkrati na dveh šolah, ostalih 97 % učiteljev pa na eni šoli.

Učitelji, ki so zaposleni v več šolah, imajo lahko manj varno zaposlitev kot drugi učitelji. V vseh državah OECD med učitelji, ki imajo sklenjene pogodbe za določen čas, v povprečju 27 % dela v več šolah, to je 10 odstotnih točk več od deleža učiteljev, ki delajo samo v eni šoli (tabela BIN.C31.CONTRACT). Delež učiteljev, ki so zaposleni za določen čas, je bistveno večji med učitelji, ki delajo v več šolah hkrati, kot med drugimi učitelji, v skoraj polovici držav, vključenih v raziskavo TALIS. V Sloveniji ni razlik.

Varnost zaposlitve in fleksibilna ureditev delovnega časa v srednješolskem izobraževanju

V državah, vključenih v raziskavo TALIS, se delež učiteljev, ki poročajo, da so zaposleni po pogodbi za določen čas, povečuje s stopnjo izobrazbe. V 5 od 11 držav je bistveno večji delež srednješolskih kot osnovnošolskih učiteljev zaposlen za manj kot 50 % polnega delovnega časa (tabela BMUL.NO.FP_TIME_I3). V Sloveniji je 88 % učiteljev zaposlenih za polni delovni čas.

V nasprotju s tem ni bistvenih razlik med ravnatelji. Edina opazna izjema je Švedska, kjer je delež ravnateljev, zaposlenih za polni delovni čas z obveznostmi poučevanja, večji na srednješolski ravni (tabela BMUL.NO.FP_TIME_P_I3). V Sloveniji je 78 % ravnateljev brez in 21 % z obveznostjo poučevanja, vendar vsi za polni delovni čas.

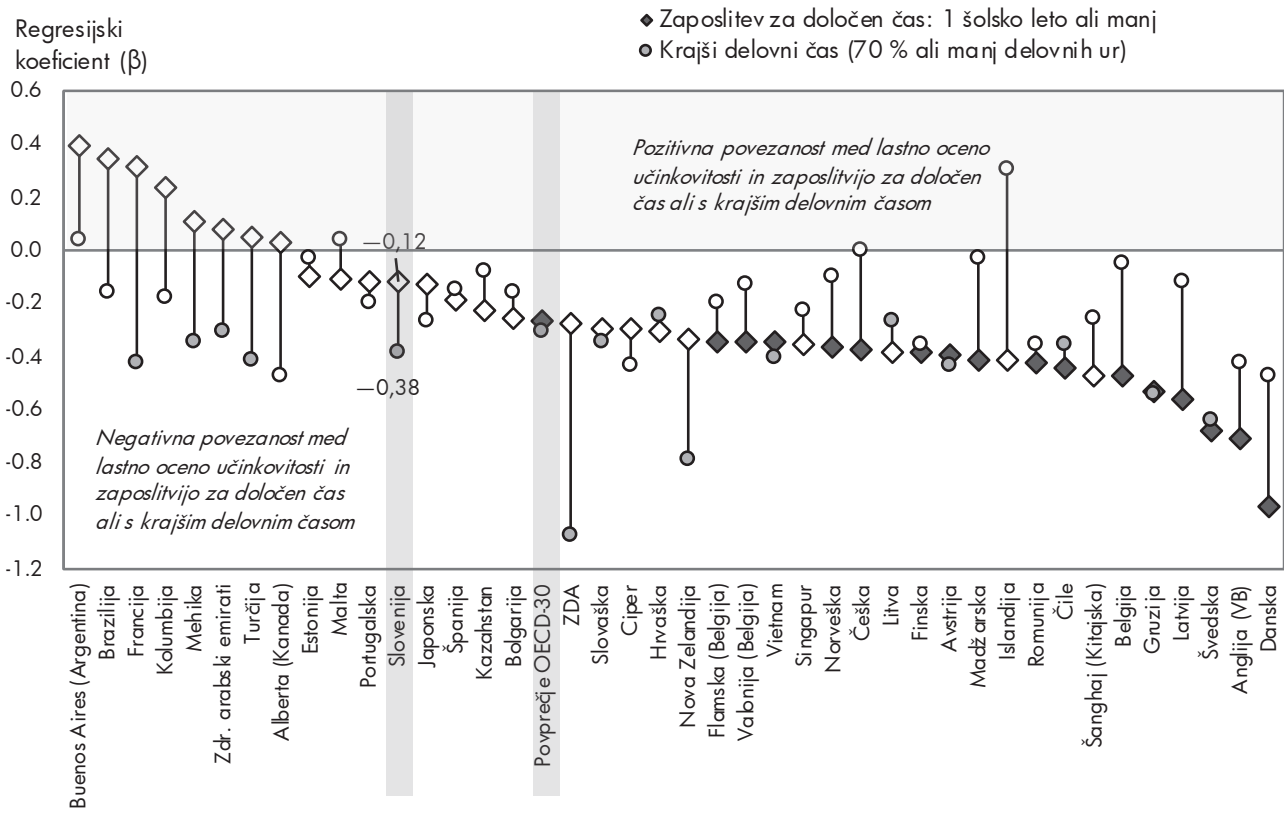
Kako so varnost zaposlitve in prilagodljive pogodbe povezane s samoučinkovitostjo in dobrim počutjem učiteljev na delovnem mestu

Za učitelje, ki poročajo, da so zaposleni po pogodbi za določen čas in s krajšim delovnim časom, znaki opozarjajo na njihovo manjšo vključenost v nekatere aktivnosti profesionalnega razvoja. Rezultati iz raziskave TALIS 2018 kažejo, da se učitelji, zaposleni za krajši delovni čas, manj verjetno vključijo v aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, kar bi lahko privedlo do nižje učinkovitosti.

Regresijske analize kažejo, da učitelji, ki so zaposleni po pogodbi za krajši čas od enega leta, v splošnem menijo, da so v poučevanju manj uspešni, potem ko upoštevamo njihovo starost, spol, leta delovnih izkušenj in druge dejavnike (tabela REG.OLS.C_T3SELF.STD1). Nasprotno pa zaposlitev po pogodbi za določen čas, ki je

daljši od enega leta, in zaznana samoučinkovitost učiteljev nista povezani. Zaposlitev za krajši delovni čas je sicer v povprečju negativno povezana s samoučinkovitostjo učiteljev v celotnem območju držav OECD.

Zaposlitev po pogodbi za določen čas, ki je krajša od enega leta in obenem za 70 % ali manj delovnega časa ali med 71 in 90 % delovnega časa, je negativno povezana z zaznano samoučinkovitostjo v približno eni tretjini izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki (tabela REG.OLS.C_T3SELF.STD1). Izkaže se, da se v večini držav učitelji s tovrstno zaposlitvijo sami ocenjujejo za manj učinkovite ali uspešne pri poučevanju kot tisti, ki so zaposleni za nedoločen čas (Slika 3.4). Regresijska analiza je pokazala, da so povezave med samoučinkovitostjo in obsegom zaposlitve za krajši delovni čas negativne v večini držav, tudi v Sloveniji. Trikrat izraziteje od začasne zaposlitve za 1 leto ali manj na učinkovitost učiteljev negativno vpliva krajša zaposlitev kot za polni delovni čas. Obstaja pa nekaj držav, kjer takšne zaposlitve v primeru zaposlitve za določen čas pozitivno vplivajo na učiteljevo samoučinkovitost, na primer Brazilija ter Francija in Islandija.



Slika 3.4: Povezanost vrste zaposlitve in ocene samoučinkovitosti učiteljev

V vseh državah OECD učitelji, ki so zaposleni za 70 % ali manj delovnega časa, dosežejo na lestvici dobrega počutja in stresa v povprečju boljše rezultate kot zaposleni za polni delovni čas (tabela REG.OLS. C_T3WELS.STD1). Lestvica dobrega počutja in stresa temelji na strinjanju učiteljev s štirimi vidiki: »delo je vir stresa«, »delo dopušča prosti čas«, »delo negativno vpliva na moje duševno zdravje« in »delo negativno vpliva na moje telesno zdravje«. Negativna povezava v eni tretjini izobraževalnih sistemov med tem indeksom in

zaposlenostjo učiteljev za 70 % ali manj delovnega časa pomeni, da učitelji, zaposleni za manj ur, občutijo manj stresa.

Presenetljivejša in v nasprotju z dejstvi o varnosti zaposlitve je negativna povezava v državah OECD med delom po pogodbi za določen čas ter indeksom dobrega počutja in stresa na delovnem mestu. V povprečju držav OECD so namreč učitelji s pogodbami, krajšimi od enega leta, in učitelji s pogodbami za določen čas pod manjšim stresom kot učitelji, ki imajo pogodbe sklenjene za nedoločen čas (tabela REG.OLS.C_T3WELS. STD1). Medtem ko obstoječe teorije dosledno predpostavljajo negativno povezavo med začasnim delom in zadovoljstvom z delom ter dobrim počutjem, so empirični rezultati drugačni. V ozadju so verjetno še drugi dejavniki (tudi vse večja fleksibilnost iskalcev zaposlitev), ki jih bo treba raziskati v prihodnje.

Formalno spremljanje in vrednotenje dela učiteljev

Spremljanje in vrednotenja dela učiteljev se nanaša na formalen postopek, katerega namen je, »da se presodi in/ali zagotovi povratne informacije o učiteljevih kompetencah in uspešnosti«. Vrednotenje učiteljev poteka v mnogih oblikah, od centraliziranih nacionalnih sistemov spremljanja in vrednotenja s strogo reguliranimi postopki do pristopov, ki se avtonomno razvijajo v šolah. Akterji in metode se med izobraževalnimi sistemi zelo razlikujejo, tako kot tudi posledice za učitelje. Tipični primeri vključujejo ocenjevanje učiteljev ob koncu poskusne dobe, registracijo učitelja (npr. prek nacionalnih strokovnih izpitov ali strokovnih združenj), redne letne ocene delovne uspešnosti (npr. ravnatelj šole) in sheme nagrajevanja, ki temeljijo na identifikaciji visoko uspešnih učiteljev (OECD, 2013).

Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev ima več namenov. Lahko je orodje za zagotavljanje kakovosti, kadar je cilj zagotoviti, da so izpolnjeni zahtevani standardi ali priporočene prakse. Učiteljem lahko zagotovi možnost, da razmislijo o svojih učnih praksah ter o svojih prednostih in slabostih ter opredelijo področja za izboljšanje. Lahko je vir pomembnih informacij za podporo šolam, učiteljem in zunanjim organom pri sprejemanju odločitev o kariernem napredovanju in profesionalnem razvoju (Isoré, 2009; Papay, 2012).

Obstoječa literatura vrednotenje dela učiteljev izpostavlja kot pomemben gradnik učinkovitih izobraževalnih sistemov. Na primer, Hattie je v svoji metaanalizi več kot 800 raziskav o izobraževalnih ukrepih in dosežkih učencev konstruktivno spremljanje in vrednotenje učenja in poučevanja v razredu prepoznal kot enega najučinkovitejših ukrepov za povečanje uspešnosti učencev (Hattie, 2009; IEA et al., 2009). Vendar pa je veliko učiteljev že v raziskavi TALIS 2013 poročalo, da so povratne informacije in vrednotenje malo vplivali na njihovo poučevanje in da ni vedno najboljši učitelj tisti, ki prejme največje priznanje. Po ugotovitvah raziskave je uspeh sistemov vrednotenja učiteljev odvisen od določenih pogojev, kot so dovolj vloženega časa za natančno in dobro zasnovano vrednotenje, veliko strokovnega znanja ocenjevalcev in pripravljenost učiteljev na sodelovanje.

Formalno vrednotenje ni edini način, da učitelji dobijo informacije, ki jih potrebujejo za izboljšanje svojih kompetenc za učenje in poučevanje ter praks. Na primer, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (TALIS 2018, 1. del, poglavje 5), začetno izobraževanje in usposabljanje ter uvajanje učiteljev v poklic (TALIS 2018, 1. del, poglavje 4), spodbujanje sodelovanja za izboljšanje kakovosti (TALIS 2018, 2. del, poglavje 4) lahko učinkovito prispevajo k doseganju tega cilja. Vendar pa se zdi vrednotenje dela učiteljev edini način za

izgradnjo plačnih sistemov, ki bi se oddaljili od enotne metodologije za obračun in izplačilo plač; uporablja se v številnih izobraževalnih sistemih. V sistemu enotne metodologije se učiteljem plača vsako leto poveča ne glede na kakovost učenja in poučevanja, s potencialno negativnimi učinki na motivacijo učiteljev in njihovo uspešnost (Crehan, 2016).

V raziskavi TALIS 2018 smo vprašali ravnatelja, ali in kako pogosto so učitelji na njihovi šoli formalno vrednoteni (lestvica odgovorov: »nikoli«, »manj kot enkrat vsaki dve leti«, »enkrat vsaki dve leti«, »enkrat na leto« ali »dvakrat ali večkrat na leto«). Ravnatelji so poročali tudi o metodi vrednotenja dela učiteljev in izbirali med odgovori: »opazovanje pouka v razredu«, »odzivi na ankete med učenci o poučevanju«, »ocena vsebinskega znanja učiteljev«, "zunanji preizkusi učencev«, »šolski in razredni dosežki (npr. rezultati projekta)« in »samorefleksija učiteljev (npr. predstavitev listovnika, analiza poučevanja z uporabo videa)«. Ravnatelji so zapisali tudi, kdo vrednoti delo učitelja: »ravnatelj«; »drugi člani vodstva šole«; »dodeljeni mentorji«; »drugi učitelji (ki niso del vodstva šole)« ali »zunanji posamezniki, lokalni in nacionalni organi«.

Nazadnje je ravnatelj navedel potencialne posledice vrednotenja dela učiteljev tako, da je izbral ustrezno izjavo: »o ukrepih za odpravo pomanjkljivosti pri poučevanju se dogovorijo z učiteljem«; »načrtujemo razvoj in usposabljanje«; »izvedemo materialne sankcije, kot je zadrževanje letnega povišanja plače«; »imenujemo mentorja, ki bi učitelju pomagal izboljšati poučevanje«; »sprememba delovnih nalog učitelja (npr. povečanje ali zmanjšanje njegove/njene učne obremenitve, poslovodne/vodstvene odgovornosti ali odgovornosti mentorjev)«; »povišanje plače učitelja ali plačilo finančnega dodatka«; »sprememba verjetnosti pedagoškega napredovanja«; ali »odpoved pogodbe o zaposlitvi ali nepodaljšanje pogodbe«. Ravnatelje smo vprašali, kako pogosto se take posledice pojavljajo v njihovi šoli (možni odgovori: »nikoli«; »včasih«; »večinoma«; »vedno«).

Pogostost in viri vrednotenja dela učiteljev

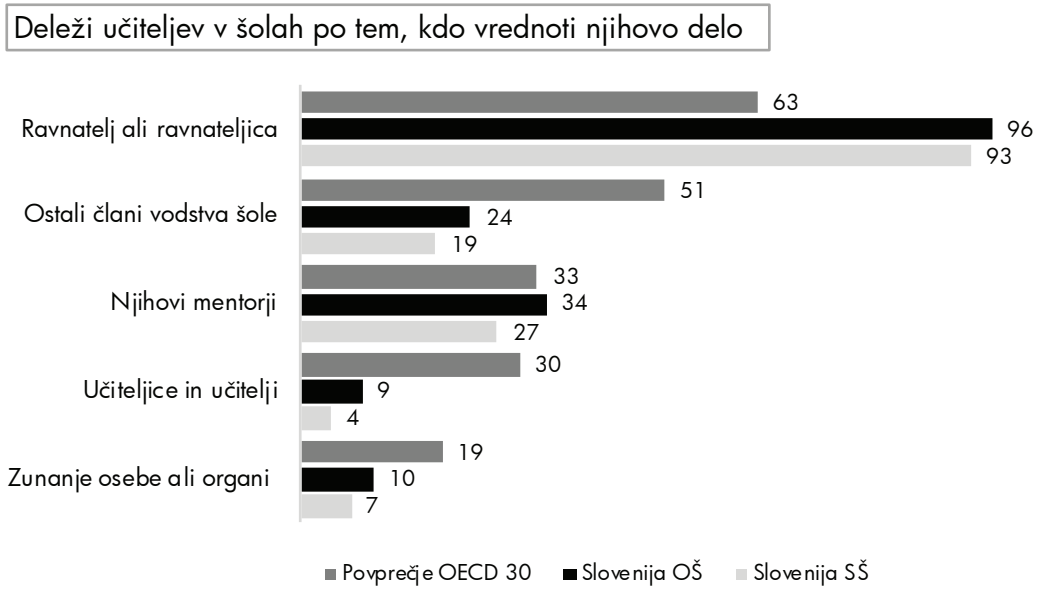
V vseh državah OECD je v povprečju le majhen delež učiteljev (7 %) zaposlen v šolah, v katerih učitelji niso nikoli ovrednoteni (tabela BMUL.NO.APPRAIS_SOURCE). V nekaterih državah pa je delež neocenjenih učiteljev bistveno večji, na primer na Finskem (41 %), v Italiji (36 %) in Španiji (25 %). V Sloveniji ravnatelji poročajo, da so ocenjeni vsi učitelji.

Spremljanje in vrednotenje najpogosteje izvajajo ravnatelj šole ali drugi člani šolskega vodstva. V vseh državah OECD v povprečju 64 % učiteljev dela v šolah, kjer ravnatelji vsako leto vrednotijo vsakega učitelja, 51 % pa jih dela v šolah, kjer letne ocene delovne uspešnosti pripravijo drugi člani vodstva šole (slika 3.5, tabela BMUL.NO.APPRAIS_SOURCE). Tudi v Sloveniji učitelje prevladujoče ocenjuje ravnatelj (slika 3.4). Redno oceno delovne uspešnosti pri nas in po svetu običajno poda ravnatelj, kar je najpogostejša oblika vrednotenja učiteljev v državah tudi glede na rezultate drugih raziskav, izvedenih v državah OECD (OECD, 2013).

Vrednotenje učiteljev s strani drugih zaposlenih je manj pogosto. Približno 34 % učiteljev pri nas in drugje dela v šolah, kjer letne ocene delovne uspešnosti oblikujejo mentorji učiteljev, podoben delež (31 %) pa jih v povprečju držav OECD dela v šolah, kjer letne ocene podajajo drugi učitelji (slika 3.5). V Sloveniji mnogo manj pogosto kot drugje učitelje ocenjujejo drugi zaposleni na šoli kot ravnatelji. Kolegialna presoja učitelja je lahko uporabna formativna ocena, saj lahko izkušeni učitelji na osnovi svojega visokega strokovnega znanja in poznavanja poučevanja svetujejo sodelavcem, kako naj izboljšajo svoje splošno in specifično znanje. Poleg

tega izkušeni učitelji razumejo položaj svojih kolegov in lahko svoje nasvete ustrezno podajo. Vendar pa ocena mentorjev predstavlja tudi izzive: na primer, učitelji začetniki lahko bolj neradi priznajo svoja šibka področja mentorju, če so ti mentorji kasneje njihovi formalni ocenjevalci (Goldstein, 2007; Isoré, 2009; OECD, 2013).

Le približno 20 % učiteljev dela v šolah, kjer vsakega učitelja vsako leto ovrednotijo zunanji posamezniki ali organi (npr. inšpektorji, občinski predstavniki ali osebje okrožnega/pristojnega urada). Tudi vrednotenja s strani zunanjih oseb je v Sloveniji polovico manj kot drugje v državah OECD. Presoja zunanjih oseb lahko šteje za objektivnejšo in manj kritično, kot je presoja vodstva šole ali sodelavcev, ki delajo na isti šoli. Vendar je treba poudariti, da je lahko presoja zunanjih oseb zelo raznolika in je zato težko izpeljati posledične ukrepe (Darling-Hammond, 2015; McIntyre in Hobson, 2015).



Slika 3.5: Vrednotenje dela učiteljev

Spremljanje in vrednotenja dela učiteljev iz več virov omogoča robustnejšo in zanesljivejšo oceno učiteljev. V državah OECD učitelji v povprečju delajo v šolah, kjer za vrednotenje uporabijo tri do pet virov (tabela BMUL.NO.APPRAIS_SOURCE), pri nas je povprečje trije viri. Samo v Italiji in na Finskem (kjer v številnih šolah ni vrednotenja dela) je povprečno število virov manjše od dveh. Povprečno število virov, ki se uporabljajo za vrednotenje, je največje v Šanghaju (Kitajska), ki ima med izobraževalnimi sistemi največji delež učiteljev v šolah, v katerih vsakega učitelja vsako leto ocenijo ravnatelj šole, drugi člani vodstva šole, učiteljev mentor in drugi učitelji.

Učitelji, ki niso nikoli ovrednoteni, bi morda lahko bili prikrajšani za povratne informacije, kar lahko vpliva na njihovo zaupanje v poučevanje. Regresijski rezultati pri tej spremenljivki so na voljo samo za 13 držav in ne za Slovenijo, vendar kažejo, da učitelji, ki delajo v šolah brez postopkov spremljanja in vrednotenja, niso bistveno slabši po oceni svoje učinkovitosti (tabela REG.OLS.C_T3SELF.std2), predvsem v Belgiji in na

Japonskem. Takšni učitelji bistveno manj verjetno poročajo, da so imele povratne informacije pozitiven učinek na njihovo delo v Alberti (Kanada), Avstriji, na Japonskem in v Mehiki. (tabela REG.LOG.D_TT3G30.std5).

Metode vrednotenja dela učiteljev

Informacije, potrebne za vrednotenje dela učiteljev, se lahko zbirajo z različnimi metodami, odvisno od namena. Uporaba več virov pomeni natančnejše in pravičnejše ovrednotenje dela učitelja za različne naloge, ki jih zahteva delovno mesto. (OECD, 2013)

Tabela 3.1. Deleži učiteljev po virih vrednotenja njihovega dela

	Opazovanje poučevanja v razredu	Anketa o poučevanju med učenci	Preverjanje učiteljevega znanja iz predmeta poučevanja	Neodvisni zunanji rezultati učencev	Šolski in razredni rezultati	Samo-ocenjevanje učiteljevega dela
Povprečje OECD	95.9	82.2	70.0	93.3	94.3	68.3
Slovenija SŠ	100.0	81.0	38.2	94.7	92.4	48.9
Slovenija OŠ	100.0	69.0	40.1	95.9	91.2	67.8

V državah, vključenih v raziskavo TALIS, je običajno ena od metod vrednotenja opazovanje učenja in poučevanja. V vseh izobraževalnih sistemih z razpoložljivimi podatki več kot 90 % učiteljev dela v šolah, kjer se ta metoda uporablja za vrednotenja dela (pri nas za vse učitelje), razen Finske, Islandije, Portugalske in Španije (šole, kjer vrednotenja dela nimajo, so izključene iz tega izračuna) (tabela BMUL.NO.APPRAIS_METHOD). Razširjenost opazovanja učenja in poučevanja v razredu za pridobitev formalne ocen delovne uspešnosti je skladna z uporabo te metode za povratne informacije (glej poglavje 4). Opazovanje pouka v razredu je pomemben element formativnega spremljanja in vrednotenja, saj pomaga zagotoviti, da se slabosti in prednosti posameznih učiteljev obravnavajo v okviru načrtovanja nadaljnjega profesionalnega razvoja. Vendar pa opazovanje v razredu temelji na človeški presoji, lahko je subjektivno ter nagnjeno k predsodkom (OECD, 2013; Papay, 2012).

Tudi rezultati učencev se pogosto uporabljajo za vrednotenje učiteljev, pri nas za dobrih 90 % učiteljev. V državah OECD v povprečju 94 % učiteljev dela v šolah, kjer uporabljajo dosežke učencev na ravni razreda in šole (npr. uspešnost, rezultati projektov, ocene testov) in 93 % jih dela v šolah, kjer uporabljajo zunanje rezultate učencev (npr. nacionalni preizkusi znanja) (tabela BMUL.NO.APPRAIS_METHOD). V Sloveniji je okoli 95 % učiteljev ocenjenih tudi na podlagi zunanjih rezultatov učencev. V Latviji, Litvi, Mehiki, Romuniji, Ruski federaciji in Šanghaju (Kitajska) vsi učitelji delajo v šolah, ki uporabljajo rezultate učencev za vrednotenje dela učiteljev (spet, šole brez postopkov spremljanja in vrednotenja so izključene iz tega izračuna). V Bolgariji, Latviji, na Norveškem in v Romuniji vsi učitelji delajo v šolah, kjer se uporabljajo za vrednotenje dela učiteljev zunanji rezultati. Kot vir informacij so ti rezultati v prednosti, ker so merljivi in izrecno usmerjeni v dosežke učenja učencev, kar je glavni cilj učenja in poučevanja. Vendar pa prispevki učiteljev k učnim dosežkom učencev niso nikoli neposredni, ocene delovne uspešnosti učiteljev, ki temeljijo na dosežkih učencev, pa so odvisne od številnih občutljivih statističnih predpostavk. Zato je treba učinkovite sisteme spremljanja in vrednotenja dela

učiteljev, ki uporabljajo dosežke učencev, kombinirati z drugimi metodami spremljanja in vrednotenja (Braun, 2005; OECD, 2013; Papay, 2012).

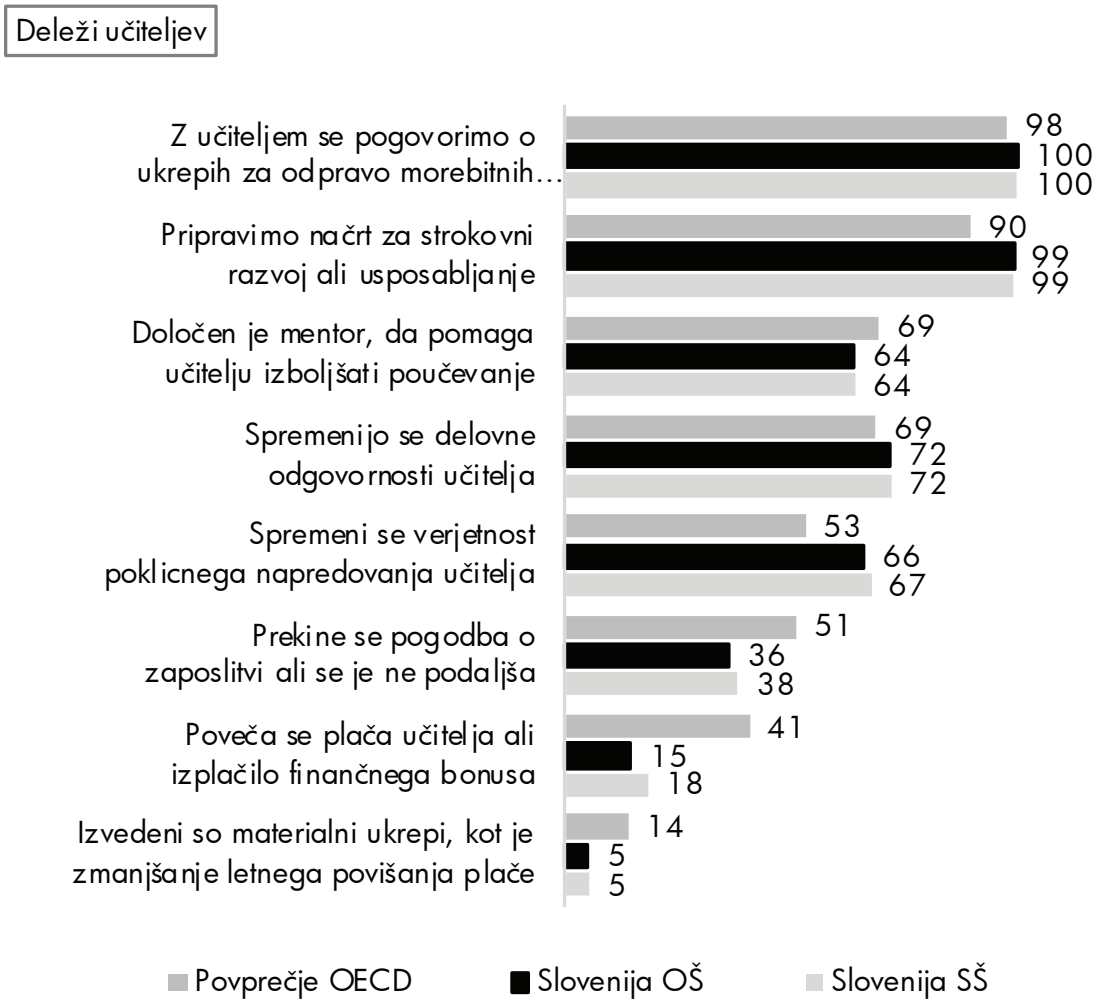
In nazadnje, v državah OECD v povprečju manjši, a še vedno znaten delež učiteljev dela v šolah, kjer v procesu spremljanja in vrednotenja dela učiteljev uporabijo odgovore učencev na vprašanja o učenju in poučevanju (82 %), ocene vsebinskega znanja učiteljev (70 %) ali samorefleksije oz. samoocenjevanje učiteljev (68 %) (tabela BMUL.NO.APPRAIS_METHOD). Presenetljivo je, da je tudi pri nas kar 80 % srednješolskih in 70 % osnovnošolskih učiteljev ocenjenih tudi na podlagi mnenja učencev. Mnenja učencev o učnem okolju, ki so zbrana s skrbno zasnovanimi instrumenti, so na splošno zanesljiva. Poleg tega zagotavljajo edinstven in pomemben vpogled v interakcije v razredu, vedenje učiteljev in izkušnje učencev. Ker pa učenci za vrednotenje dela učiteljev niso usposobljeni in lahko na njihove odzive vplivajo številni dejavniki, ki niso povezani z učenjem in poučevanjem, so njihova mnenja najuporabnejša v kombinaciji z drugimi orodji (Kane in Staiger, 2012; Wagner, Göllner, Helmke, Trautwein in Lüdtke, 2013; Wallace, Kelcey in Ruzek, 2016).

Posledice spremljanja in vrednotenja dela učiteljev

Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev lahko služi za razmislek o preteklem delu in o profesionalnem razvoju učiteljev, je pa tudi mehanizem za zagotavljanje ustrezne uspešnosti učiteljev ali skladnosti njihovega dela s standardi. Ni presenetljivo, da skoraj vsi ravnatelji poročajo, da vrednotenju včasih, večinoma ali vedno sledi razprava z učiteljem o ukrepih za odpravo pomanjkljivosti pri njihovem učenju in poučevanju. Glede na raziskavo TALIS je v vseh državah OECD v povprečju 98 % učiteljev zaposlenih v takih šolah, v Sloveniji vsi (tabela BMUL.NO.APPRAIS_OUTC).

Načrtovanje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je tudi zelo pogosta posledica spremljanja in vrednotenja dela učiteljev, saj je v državah OECD v šolah, kjer včasih, večinoma ali vedno načrtujejo profesionalni razvoj učiteljev, v povprečju zaposlenih 90 % učiteljev, v Sloveniji skoraj vsi, 99 % (izvzete so šole, kjer se vrednotenje dela učiteljev ne izvaja). Načrtovanje profesionalnega razvoja učiteljev je torej cilj spremljanja in vrednotenja dela učiteljev v večini izobraževalnih sistemov OECD, kar je dobro, če vemo, da ta pozitivno vpliva na učenje in poučevanje učencev (OECD, 2013; Desimone, 2009; Fischer et al., 2018; Meissel, Parr in Timperley, 2016; Villegas-Reimers, 2003).

Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev ima lahko za posledico tudi mentoriranje. V raziskavi TALIS je mentorstvo opredeljeno kot »podporna struktura v šolah, kjer izkušenejši učitelji podpirajo manj izkušene učitelje«. V državah OECD je v povprečju 70 %, v Sloveniji pa 64 % učiteljev zaposlenih v šolah, kjer spremljanje in vrednotenje lahko privede do imenovanja mentorja, ki učitelju pomaga izboljšati učenje in poučevanje, malo manj pogosto pa vrednotenje povzroči spremembe v nalogah in odgovornostih učitelja (tabela BMUL. NO.APPRAIS_OUTC). Vendar pa med državami obstajajo pomembne razlike. Šole, na katerih lahko vrednotenje sproži dogovor o mentorstvu za skoraj vse učitelje (99 % ali več), so v Angliji (Združeno kraljestvo), Kazahstanu, na Nizozemskem, v Šanghaju (Kitajska) in Singapurju. Kot bi lahko pričakovali, so to tudi izobraževalni sistemi, v katerih so največji deleži učiteljev vključeni v mentorske programe: v Angliji ima mentorja 37 % mlajših učiteljev, v Šanghaju pa 67 %. Na Nizozemskem je 25 % in v Kazahstanu 45 % učiteljev z več kot petimi leti izkušenj mentorstva drugim učiteljem (glej TALIS; 1. del poročila).



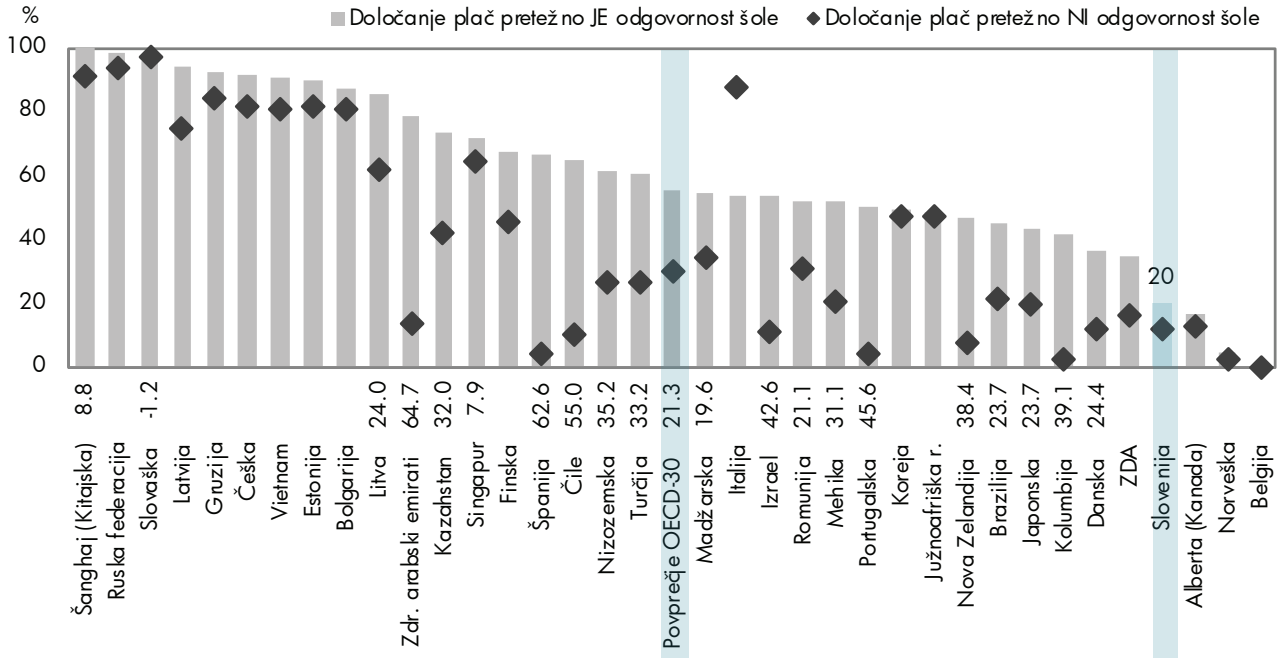
Slika 3.6: Posledice spremljanja in vrednotenja dela učiteljev

Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev manj pogosto vpliva na njihov karierni razvoj. Delež učiteljev v šolah, v katerih poznajo vrednotenje in kjer lahko vrednotenje dela učiteljev vpliva na njihovo napredovanje, je v državah OECD v povprečju 53 %, v Sloveniji pa več, 66 % (tabela BMUL.NO.APPRAIS_OUTC). Podoben delež učiteljev (51 %) v državah OECD v povprečju dela v šolah, kjer lahko zaradi izrečenih ocen delovne uspešnosti doživijo prekinitev ali nepodaljšanje pogodbe o zaposlitvi. V tem oziru Slovenija odstopa navzdol, saj vrednotenje na zaposlitveno pogodbo vpliva le v primeru 36 % osnovnošolskih in 38 % srednješolskih učiteljev.

Še manj pogoste so materialne posledice spremljanja in vrednotenja dela. V celotnem območju držav OECD je v povprečju 41 % učiteljev zaposlenih v šolah, v katerih ravnatelji poročajo, da ocena delovne uspešnosti učitelja na povečanje plače ali plačilo finančnega dodatka vpliva »včasih«, »večinoma« ali »vedno«. V Sloveniji je ta delež učiteljev mnogo manjši, 15 % v osnovnih in 18 % v srednjih šolah. Usklajen je s podatkom, da ravnatelji niso pristojni za določanje plač učiteljev.

Šole, ki izrečejo materialne sankcije (kot je zmanjšano letno zvišanje plače), zajamejo v povprečju držav OECD le 15 % učiteljev, v Slovenija pa še trikrat manj, 5 % (tabela BMUL.NO.APPRAIS_OUTC). Vendar pa nekateri izobraževalni sistemi izstopajo. Več kot 90 % učiteljev dela v šolah, kjer lahko ocena delovne uspešnosti povzroči povišanje plače učitelja ali plačilo finančnega dodatka, na Češkem in Slovaškem, v Ruski federaciji in Šanghaju (Kitajska). Na Švedskem več kot 70 % učiteljev dela v šolah, kjer zaradi slabše ocene delovne uspešnosti lahko doživijo materialne sankcije. Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev ima posledice, če ima vodstvo šole ustrezna pooblastila, torej dejavno vlogo pri sprejemanju odločitev. Delež učiteljev, ki se jim lahko zviša plača, je manjši (30 %) v šolah, ki niso pristojne za določanje zvišanj plač učiteljev, vendar večji v šolah, ki to pristojnost imajo (55 %) (slika 3.7, tabela BIN.C32.APPRAIS_OUTC(a)). Pri odgovornosti za določanje zvišanja plač učiteljev ter tudi za nepodaljševanje pogodb ali odpuščanje učiteljev (tabela BIN.C32.APPRAIS_OUTC(b)) je ključna podlaga avtonomija šol pri načrtovanju razporejanja sredstev in zaposlovanju (poglavje 5).

Delež ravnateljev, ki poročajo, da spremljanje in vrednotenje dela učiteljev lahko vodi v povečanje njihovih plač ali finančnih ugodnosti



Slika 3.7: Posledice spremljanja in vrednotenja dela učiteljev glede na odgovornost šole

Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev s plačo in z drugimi pogoji zaposlitve

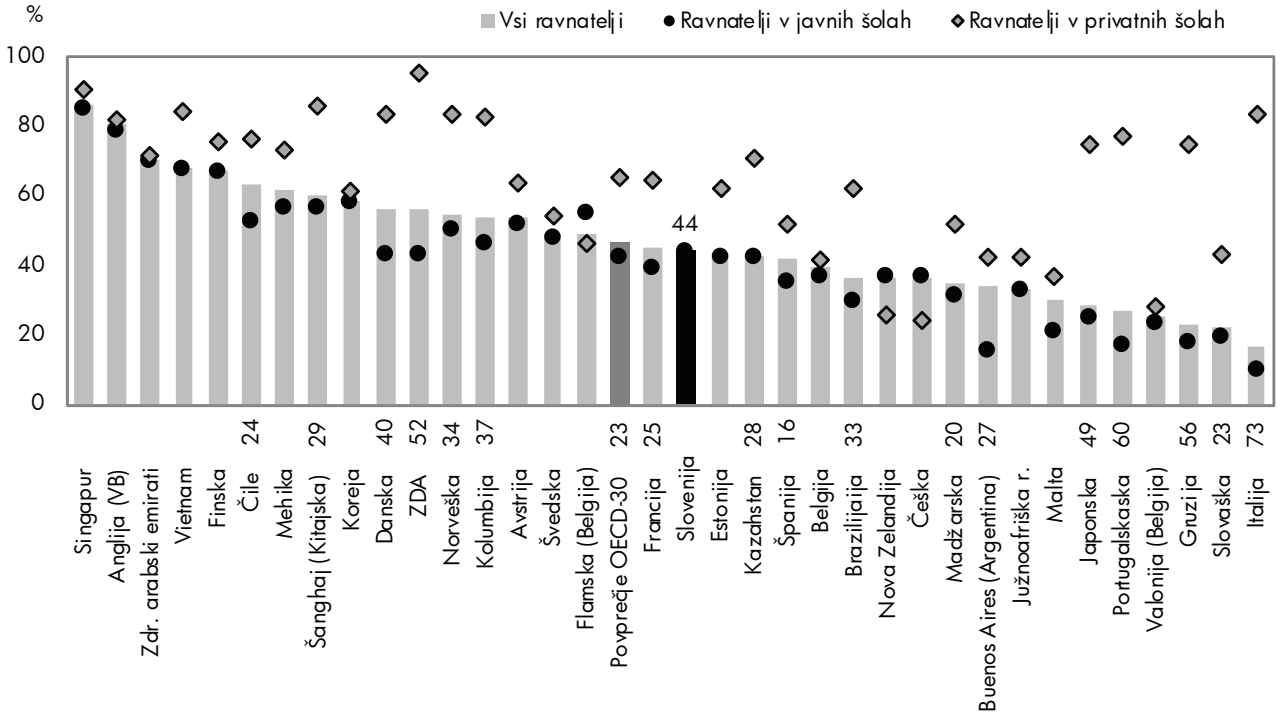
Najpomembnejši vir motivacije za odločitev dijakov za učiteljski poklic je povezan z občutkom izpolnitve, ki ga učitelji dobijo, ker prispevajo k družbi, na primer z vplivanjem na razvoj otrok. Vendar pa je pomembna tudi zunanja motivacija. V vseh državah OECD je velika večina učiteljev poročala, da so varnost zaposlitve, zanesljivost dohodkov in možnosti usklajevanja dela z drugimi odgovornostmi zmerno ali zelo pomembni dejavniki za njihovo odločitev, da postanejo učitelji. (Bruns, Filmer in Patrinos, 2011; OECD, More than the sum of their parts: Human resource policies for effective schools, 2019)

Izobraževalni sistemi in šole morajo svojim zaposlenim ponuditi privlačne pogoje same po sebi, primerljive z drugimi delovnimi mesti, ki zahtevajo podobne kvalifikacije. Raziskave ugotavljajo, da je v različnih državah in gospodarskih sektorjih zadovoljstvo zaposlenih s plačami odvisno tudi od strukture spodbud in mehanizmov za plačilo uspešnosti. (OECD, More than the sum of their parts: Human resource policies for effective schools, 2019) (Boswell in Boudreau, 2000; Chen, Yang, Shiau in Wang, 2006; Schay in Fisher, 2013; Tomaževič, Seljak in Aristovnik, 2014)

Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev s plačo

V raziskavi TALIS smo učitelje in ravnatelje vprašali, koliko so zadovoljni s plačo, ki jo prejmejo za svoje delo. V državah OECD se je v povprečju 39 % učiteljev in 47 % ravnateljev »strinjalo« ali »popolnoma strinjalo« s trditvijo, da so s svojo plačo zadovoljni (tabela BIN.TCH.VALUE_SAL_A in namizno REGAL. SCH.VALUE_SAL_PA). V Sloveniji je s svojo plačo zadovoljnih 32 % učiteljev v osnovnih šolah in 27 % v srednjih šolah. S plačo je zadovoljnih 44 % vseh ravnateljev v osnovnih in 50 % v srednjih šolah.

V povprečju držav OECD je delež ravnateljev, ki so zadovoljni s svojimi plačami, v zasebnih šolah 23 odstotnih točk višji kot v javnih šolah (slika BIN.SCH.VALUE_SAL_PA). V Sloveniji je na voljo premalo podatkov za primerjavo (slika 3.8, kjer o razlike navedene samo za države, kjer so statistično značilne).



Slika 3.8: Zadovoljstvo ravnateljev s plačo glede na vrsto šole

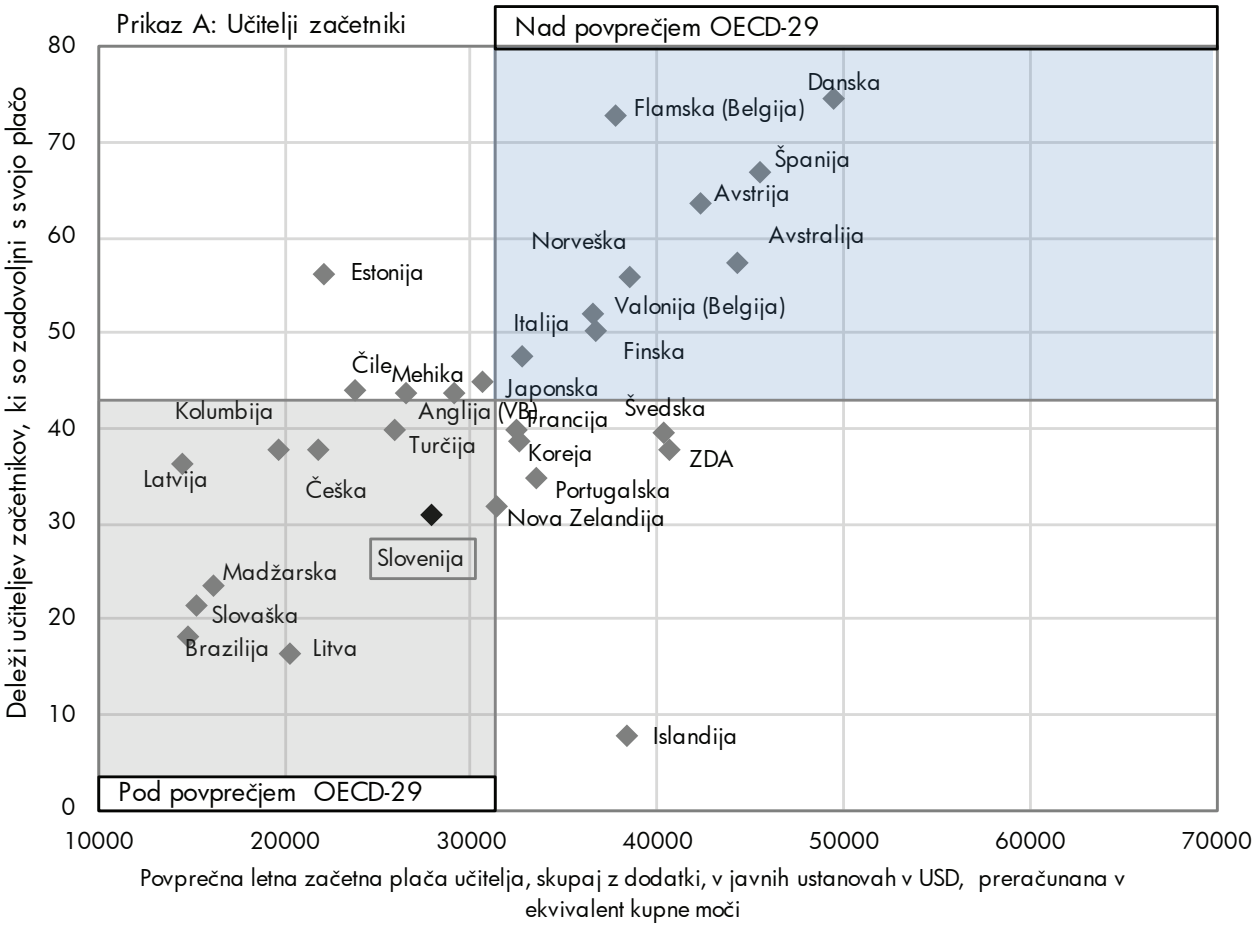
V povprečju držav OECD je delež učiteljev, ki poročajo, da so zadovoljni s svojimi plačami, tudi višji v zasebnih šolah kot v javnih šolah (za 4 odstotne točke), vendar v manjši meri, kot je to v primeru ravnateljev. Poleg tega je v dveh državah (na Danskem in v Združenih arabskih emiratih) delež učiteljev, ki so zadovoljni s svojimi plačami, bistveno višji v javnih kot v zasebnih šolah (tabela BIN.SCH.VALUE_SAL_A).

Podatke iz raziskave TALIS o zadovoljstvu s plačami lahko primerjamo s podatki o zakonsko predpisanih plačah učiteljev in ravnateljev, ki so na voljo prek drugih zbirk podatkov OECD (OECD, 2019). Naslednja analiza upošteva zakonsko predpisano letno bruto plačo (prilagojeno na pariteto kupne moči in brez bonusov in dodatkov) osnovnošolskih učiteljev in ravnateljev s polnim delovnim časom v splošnih programih v javnih šolah v letu 2018 (preglednice v poročilu EAG 2019). Te plače temeljijo na najbolj prevladujočih kvalifikacijah (za učitelje) ali na minimalnih potrebnih kvalifikacijah za delo (za ravnatelje). Zneski se nanašajo na različne točke plačne lestvice (začetna plača in plača po 15 letih izkušenj za učitelje in najvišja plača za ravnatelje). Preverili smo povezave med temi kazalniki plač in bruto povprečnim zaslužkom za polni delovni čas pri polnoletnih delavcih s terciarno izobrazbo v starostni skupini 25–64 let, kot merilom za primerjanje plače zaposlenih v šolah z zaposlenih v drugih poklicih (OECD, 2019).

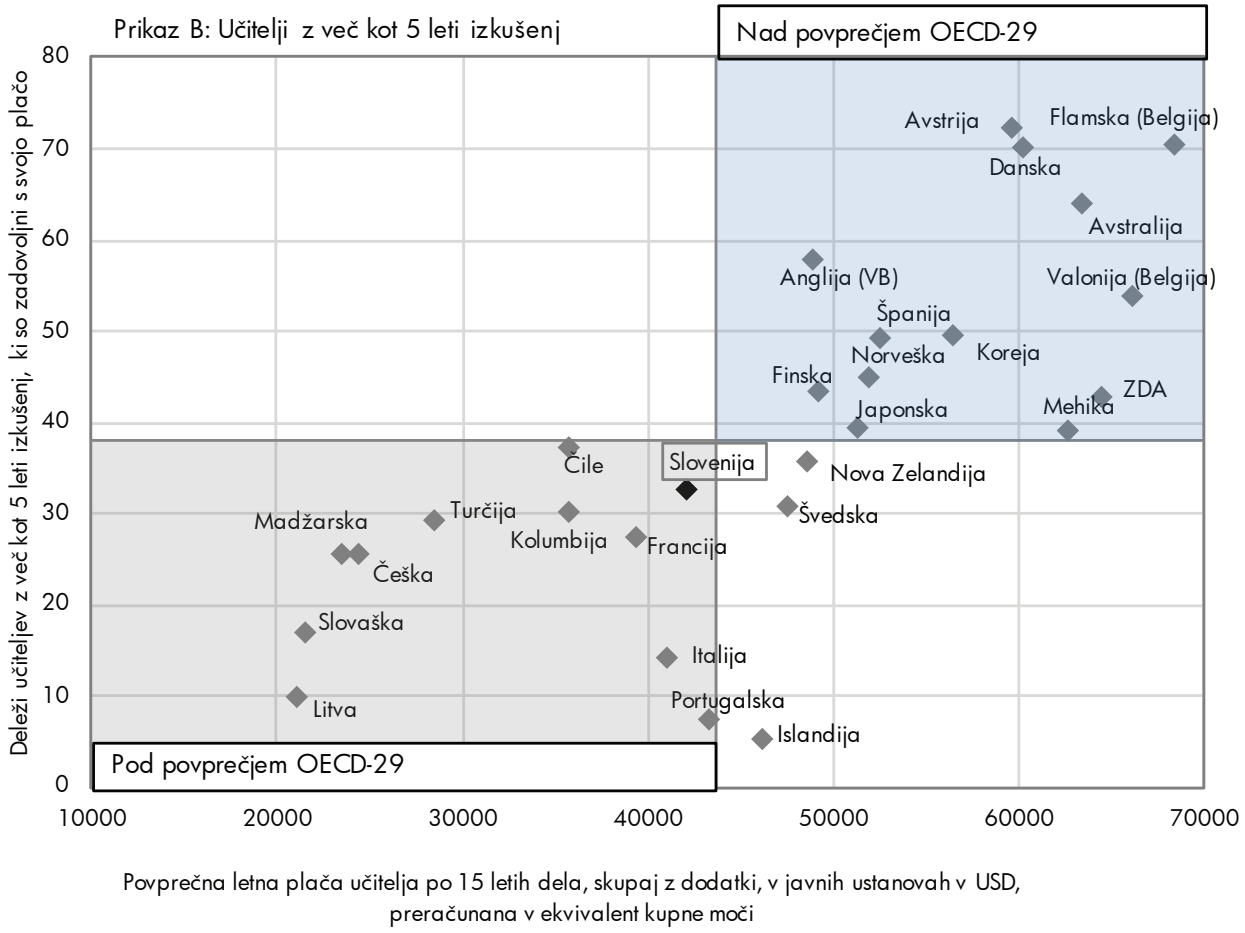
Med izobraževalnimi sistemi je zadovoljstvo učiteljev s plačami močno povezano s povprečno plačo, ki jo zaslužijo učitelji v javnih šolah. Slika 3.9A kaže močno pozitivno korelacijo med deležem učiteljev začetnikov (s petimi leti ali manj delovnih izkušenj kot učitelji), ki so zadovoljni s svojimi plačami v javnih šolah, in zakonsko določenimi izhodiščnimi plačami za učitelje leta 2018 (koeficient linearne korelacije, r, je 0,62 za 32 izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki). V Avstriji, na Danskem in v Španiji na primer vse

začetne plače presegajo 40000 USD (so med najvišjimi v izobraževalnih sistemih z razpoložljivimi podatki), več kot 60 % učiteljev začetnikov pa je zadovoljnih s svojimi plačami (med najvišjimi deleži). Nasprotno pa je v Braziliji, na Madžarskem in na Slovaškem letna povprečna začetna plača precej nižja od 20000 USD, manj kot 25 % učiteljev začetnikov pa je zadovoljnih s svojimi plačami (med najnižjimi ravnmi v državah, vključenih v raziskavo TALIS). Obstaja tudi močna pozitivna korelacija med deležem učiteljev, ki imajo več kot 5 let izkušenj s poučevanjem, in zakonsko plačo učiteljev s 15-letnimi izkušnjami v javnih šolah (slika 3.9 B – linearni korelacijski koeficient, r, je 0,67 za 29 izobraževalnih sistemov).

Slika 3.9 prikazuje še, da so izobraževalni sistemi, kjer so plače relativno stabilne (s čimer je mišljeno, da sta si zakonsko določena plača po 15 letih in začetniška plača blizu), nagnjeni k negativni razliki med zadovoljstvom učiteljev pri izkušenejših učiteljih in učiteljih začetnikih (korelacijski koeficient je r = 0.52, za 32 izobraževalnih sistemov). Izkušenejši učitelji so manj zadovoljni s plačo kot začetniki v vseh državah, kjer je razmerje med plačo po 15 letih in začetniško plačo pod 1.25 (razen na Islandiji in Danskem, kjer zveza ni značilna). Nasprotno je v izobraževalnih sistemih, kjer je razmerje med plačo po 15 letih in začetniško plačo nad 1.25, delež zadovoljnih s plačo med izkušenejšimi učitelji večji kot med začetniki, to je v Avstraliji, Avstriji, Angliji, Izraelu in Koreji. Nižji je le na Japonskem.



Slika 3.9 A: Zakonsko predpisane plače in plače učiteljev začetnikov po delovnih izkušnjah



Slika 3.9 B: Zakonsko predpisane plače in plače izkušenih učiteljev po delovnih izkušnjah

V Sloveniji so plače pod povprečjem držav OECD, vendar so učitelji relativno zadovoljni z njimi. Obe sliki Slovenijo kažeta razmeroma blizu diagonale in v desni zgornji polovici področja, ki označuje države s plačami pod povprečjem držav OECD. Slovenski učitelji začetniki imajo večjo plačo kot češki, latvijski in estonski kolegi, vendar so z njo manj zadovoljni, sploh manj kot v Estoniji. Najvišje so plače in zadovoljstvo učiteljev na Danskem. Plače učiteljev z več kot 5 leti izkušenj so na voljo za manj držav, vendar vseeno opazimo razlike v vzorcu. Slovenske plače izkušenih učiteljev so večje od francoskih, italijanskih in še posebej čeških plač in rahlo večje je tudi povprečno zadovoljstvo z njimi. Najvišje so plače v Belgiji in z njimi tudi zadovoljstvo učiteljev.

Zadovoljstvo učiteljev s plačami je torej povezano ne le z ravnjo plač učiteljev v izobraževalnih sistemih, temveč tudi z rastjo plače z leti izkušenj. Uravnavanje plačne lestvice s prilivom sredstev in povečanjem začetne plače lahko prizadene plače izkušenejših učiteljev. Lahko pripomore k privabljanju in ohranitvi novih učiteljev, lahko pa tudi zmanjša motivacijo med izkušenejšimi učitelji (OECD, 2019). Rezultate je treba brati previdno, ker so z njimi povezani še mnogi dejavniki, na primer, plače vsebujejo mnoge dodatke ali se razlikujejo med generacijami različno izobraženih učiteljev.

Pričakovali smo, da bo povprečno zadovoljstvo učiteljev z njihovo plačo v državi odvisno od plače primerjalne skupine (npr. podobno izobraženih delavcev), vendar pa se je pokazalo, da te povezave ni. V državah, vključenih v raziskavo TALIS, ni trdnih dokazov, da je povprečna relativna plača učiteljev povezana z njihovim povprečnim zadovoljstvom s plačo. Tudi v Sloveniji ni razlik med zadovoljstvom učiteljev s plačo v različnih šolah ali po spolu. Delež ravnateljev v javnih šolah, ki so zadovoljni s svojimi plačami, je v izobraževalnih sistemih pozitivno povezan z najvišjo zakonsko določeno plačo ravnateljev v javnih šolah na ravni osnovne šole (koeficient linearne korelacije je r = 0.47, za 26 izobraževalnih sistemov). Zveza med zadovoljstvom ravnateljev s plačo in najvišjo predpisano plačo ravnateljev na ravni srednje šole je šibkejša (korelacijski koeficient r = 0.25, za 24 izobraževalnih sistemov) in je skladna z vzorcem, ki smo ga opazili pri učiteljih (Slika 3.8)

Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev z drugimi pogoji zaposlitve

V raziskavi TALIS smo razen o plači učitelje in ravnatelje vprašali tudi o njihovem zadovoljstvu s pogoji njihove zaposlitve (npr. urnik dela). V državah OECD se je v povprečju 66 % učiteljev »strinjalo« ali »popolnoma strinjalo«, da so s pogoji zaposlitve zadovoljni. To kaže, da so učitelji v povprečju veliko zadovoljnejši s splošnimi pogoji zaposlitve kot s svojimi plačami. V letu 2018 je delež učiteljev, ki so bili zadovoljni s pogoji svoje zaposlitve, presegel 80 % v Alberti (Kanada), Avstriji, Kolumbiji, Estoniji, Gruziji, Latviji in na Slovaškem, vendar 40 % ali manj na Danskem, Madžarskem, Japonskem in Portugalskem (tabela BIN.TCH.VALUE_SAL_B). Med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji v Sloveniji je s pogoji v svoji zaposlitveni pogodbi, ne glede na plačo, zadovoljnih 76 % učiteljev.

V vseh državah OECD so ravnatelji v povprečju bolj kot učitelji zadovoljni s pogoji svoje zaposlitve kot s plačami (66 % se jih »strinja« ali »popolnoma strinja««, da so zadovoljni s pogoji, in 47 %, da s zadovoljni s plačami) (tabela BIN.SCH.VALUE_SAL_PA, tabela BIN.SCH.VALUE_SAL_PB). Več kot 80 % ravnateljev je zadovoljnih s pogoji zaposlitve v Kolumbiji, Angliji (Združenem kraljestvu), Estoniji, Latviji, na Nizozemskem, v Singapurju in Združenih državah Amerike. S pogoji v pogodbi o zaposlitvi, ne glede na plačo, je tudi v Sloveniji zadovoljnih 65 % ravnateljev v osnovnih šolah in 50 % v srednjih šolah.

Zadovoljstvo učiteljev in ravnateljev v srednješolskem izobraževanju s plačami in pogoji njihove zaposlitve

Nekatere razlike je mogoče opaziti med osnovno in srednjo šolo, čeprav so majhne. Na primer, srednješolski učitelji so manj zadovoljni s pogoji zaposlitve v 4 od 11 izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki, tudi v Sloveniji, vendar je razlika bistveno večja od 5 odstotnih točk samo na Danskem (22 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.VALUE_SAL_I3).

V primerjavi z učitelji so poročila ravnateljev o zadovoljstvu z njihovimi plačami v državah z razpoložljivimi podatki podobnejša med obema ravnema. V 4 od 11 izobraževalnih sistemov pa je bistveno večji del srednješolskih ravnateljev zadovoljen s pogoji svoje zaposlitvene pogodbe (razen plač), tudi v Sloveniji za več kot 10 odstotnih točk. Največja razlika je ugotovljena na Danskem (21 odstotnih točk) in v Turčiji (19 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.VALUE_SAL_P_I3).

Med izobraževalnimi sistemi ni močne povezave med deležem učiteljev, ki so zadovoljni s svojimi plačami, in tistimi, ki so zadovoljni z drugimi pogoji svoje zaposlitve (koeficient korelacije, r, je 0,25). Na Danskem, na primer, je 67 % učiteljev zadovoljnih s svojimi plačami (eden največjih deležev v državah TALIS), vendar jih je le 38 % zadovoljnih z drugimi pogoji njihove zaposlitve (eden od najnižjih deležev). Nasprotno pa je v Litvi le 11 % učiteljev zadovoljnih s svojimi plačami, vendar jih je 77 % zadovoljnih z drugimi pogoji njihove zaposlitve. Odnos med zadovoljstvom s plačo in zadovoljstvom z drugimi pogoji zaposlitve je močnejši med ravnatelji (korelacijski koeficient, r, je 0,55) (tabela BIN.SCH.VALUE_SAL_A, tabela BIN.SCH.VALUE_SAL_B, tabela BIN. SCH.VALUE_SAL_PA, tabela BIN.SCH.VALUE_SAL_PB).

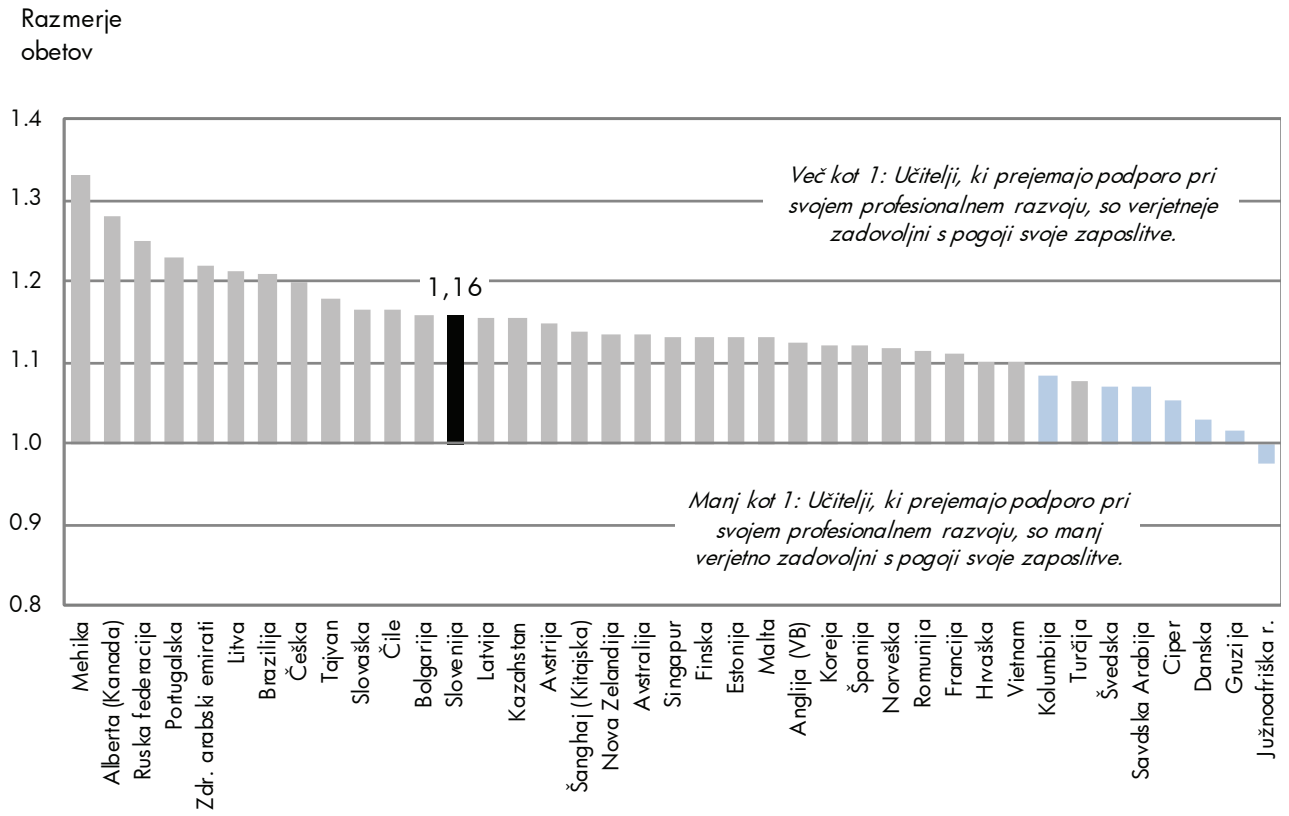
Izobraževalni sistemi z velikim deležem učiteljev, ki so zadovoljni s pogoji zaposlitve, imajo tudi velik delež ravnateljev, ki so zadovoljni s temi pogoji (koeficient korelacije je r je 0,59). Na primer, na Portugalskem je 29 % učiteljev in 40 % ravnateljev zadovoljnih s pogoji zaposlitve, kar je med najnižjimi deleži v državah, vključenih v raziskavo TALIS. V nasprotju s tem je v Alberti (Kanada), Kolumbiji, Estoniji in Latviji najmanj 80 % učiteljev in ravnateljev zadovoljnih s svojimi pogoji zaposlitve, kar je med najvišjimi deleži v državah TALIS (tabela BIN.SCH.VALUE_SAL_B, tabela BIN.SCH.VALUE_SAL_PB). Kot smo že navedli, je Slovenija s svojimi deleži na sredini lestvice.

Na zadovoljstvo učiteljev s pogoji njihove zaposlitve bi lahko vplivali različni dejavniki. Na primer, zadovoljni bi lahko bili z zaposlitvijo za krajši delovni čas ali za določen čas, vendar je glede na mešane empirične rezultate o povezanosti zaposlitev za določen čas in zadovoljstvom pri delu to težko potrditi (OECD, 2010, 2017, OECD, 2019; Wilkin, 2012).

Za preverjanje, kako so stališča učiteljev do pogojev zaposlitve povezana z zaposlitvami po pogodbah za določen čas (bodisi manj kot eno leto ali z daljšim trajanjem) ali s krajšim delovnim časom (med 71 in 90 % polnega delovnega časa ali manj), je bila opravljena logistična regresija. Vključene so bile neodvisne spremenljivke: 1) število oblik podpore nadaljnjemu izobraževanju in usposabljanju, ki so jih bili učitelji deležni v 12 mesecih pred raziskavo, in 2) indeks sodelovanja učiteljev pri vodenju šole. Skupno število delovnih ur v tednu pred raziskavo ter sklop značilnosti učiteljev in šol so bili vključeni kot kontrolne spremenljivke.

Med izobraževalnimi sistemi ni opaziti stalnega vzorca povezanosti med zaposlitvami za določen čas in krajšim delovnim časom ter zadovoljstvom učiteljev s pogoji zaposlitve. Na primer, delo po pogodbi za določen čas, ki je krajši od enega leta, je pomembno povezano z zadovoljstvom učiteljev s pogoji zaposlitve v nekaj izobraževalnih sistemih, bodisi negativno (Avstrija, Kazahstan) ali pozitivno (Bolgarija in Češka). Zadovoljstvo učiteljev s pogoji zaposlitve je negativno povezano s tem, da je učitelj zaposlen za od 71 do 90 % polnega delovnega časa v osmih državah, vključenih v raziskavo TALIS, ter pozitivno povezano v devetih (tabela REG. LOG.D_TT3G54B.STD6).

V nasprotju s tem je podpora, ki je na voljo za sodelovanje učiteljev v aktivnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, pozitivno povezana z zadovoljstvom učiteljev z njihovimi zaposlitvenimi pogoji v približno štirih petinah držav. Poleg tega je sodelovanje pri vodenju šole pozitivno povezano z zadovoljstvom učiteljev s pogoji zaposlitve v vseh izobraževalnih sistemih, razen v Alberti (Kanada) in Južnoafriški republiki. Skupni delovni čas je negativno povezan z odvisnimi spremenljivkami v približno dveh tretjinah izobraževalnih sistemov. Kaže, da je zadovoljstvo učiteljev s pogoji zaposlitve odvisnejše od podpore, ki jo prejmejo za vključitev v aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja in sodelovanje v vodenju, kot od posebnih olajšav, kot sta zaposlitev za določen čas in s skrajšanim delovnim časom.



Slika 3.10: Razmerje med zadovoljstvom učiteljev s pogoji zaposlitve in podporo profesionalnemu razvoju

V Sloveniji so učitelji zadovoljnejši s pogoji svoje zaposlitve, če je šola manjša, če podpira njihov profesionalni razvoj in če jim nudi možnosti sodelovanja pri vodenju šole. S plačo pa so zadovoljnejši le, če je šola manjša. Drugi dejavniki z zadovoljstvom s plačo niso značilno povezani.

Razmerje med zadovoljstvom učiteljev s plačo in zaposlitvenimi pogoji ter mobilnostjo učiteljev med šolami

Mobilnost učiteljev med šolami je lahko ključnega pomena pri iskanju pravega ujemanja med učiteljem in šolo. Izsledki iz Združenih držav Amerike kažejo, da učitelji, ki so manj učinkoviti po kriteriju dosežkov učencev, verjetneje zamenjajo šolo in je njihova učinkovitost po prehodu na drugo šolo navadno višja. Torej lahko mobilnost učiteljev pozitivno vpliva na njihovo učinkovitost (Boyd, Lankford, Loeb, Ronfeldt in Wyckoff, 2011; Hanushek in Rivkin, 2010; Jackson, Rockoff in Staiger, 2014).

Vendar pa obstajajo tudi znaki, da mobilnost učiteljev prizadene šole s težavnejšimi učenci (npr. tiste z visokimi deleži učencev iz migrantskih ali socialno-ekonomsko prikrajšanih družin), kar škoduje izobraževalnim rezultatom vseh učencev v teh šolah. Med izobraževalnimi sistemi držav OECD velja, da so šole, ki najbolj potrebujejo izkušeno osebje (tiste, ki delujejo v najtežjih družbenih kontekstih), tudi tiste, ki imajo največ težav z zaposlovanjem in ohranjanjem zaposlenih. Učitelji, ki delajo v zahtevnejših delovnih okoljih, pogosteje navajajo, da želijo zamenjati šolo (poglavje 2). Čeprav je mobilnost zaposlenih pomembna in zaželena značilnost šolskih sistemov, je za uspešnost šol bistvena njihova sposobnost, da ohranijo že zaposlene učitelje in ravnatelje, zlasti v šolah, ki delujejo v prikrajšanih ali raznolikih skupnostih (OECD, 2019).

V povprečju držav OECD imajo učitelji v šolah z več kot 30-odstotnim deležem učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin skoraj eno leto manj izkušenj kot učitelji v šolah, v katerih je ta delež manjši. V Alberti (Kanada), Flamski skupnosti Belgije, Franciji in Vietnamu imajo učitelji v šolah z mnogimi učenci iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin dve leti ali manj izkušenj kot učitelji drugje (tabela CON.SCH.TCEXP). V vseh državah OECD imajo v povprečju ravnatelji v šolah z več kot 30-odstotnim deležem učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin 1,2 let manj izkušenj kot drugi ravnatelji (tabela CON.SCH.TCEXP_P), v Sloveniji kar 2,5 leti manj.

V državah OECD je razmeroma pogosto, da učitelji vsaj enkrat v karieri zamenjajo šolo. V državah OECD so bili učitelji v svoji trenutni šoli v povprečju zaposleni nekaj več kot 10 let, poklic učitelja pa so opravljali približno 17 let (glej preglednico 3.9 v 1. delu poročila). Število let izkušenj na trenutni šoli je enako vsem letom izkušenj za samo 19 % učiteljev z vsaj desetimi leti izkušenj iz učenja in poučevanja (kar pomeni, da so drugi učitelji vsaj enkrat v karieri zamenjali šolo) (tabela BMUL.C35.CHANGESCH). V Sloveniji je 65 % učiteljev z več kot 5 leti izkušenj že zamenjalo šolo. Učiteljev, ki so vse izkušnje dobili v sedanji šoli, je le 2 % v Turčiji in 3 % v Franciji in Italiji. V Franciji in Italiji je pogoj za vstop v učiteljski poklic nacionalni izpit, ki učiteljem podeljuje status javnega uslužbenca. Ko to postanejo, lahko učitelji zaprosijo za premestitev. Izkušenejši učitelji imajo večjo možnost, da jim odobrijo prošnjo za premestitev. Zato mladi učitelji navadno začnejo poučevati v šolah, ki se ne ujemajo z njihovimi željami in morajo počakati, da so premeščeni v želene šole (Barbieri, Rossetti in Sestito, 2011; Prost, 2013).

Ena od političnih rešitev za omejitev odliva izkušenih učiteljev iz teh šol zaradi mobilnosti učiteljev je izboljšanje plač in drugih pogojev zaposlovanja v šolah, ki služijo prikrajšanim skupnostim. Nekateri izobraževalni sistemi so uvedli sheme finančnega nadomestila za spodbujanje učiteljev k zaposlovanju v šolah z večjim deležem migrantskih ali socialno-ekonomsko prikrajšanih družin ali v šolah s pomanjkanjem učiteljev, vendar so te pobude doživele različen uspeh. Na primer, učitelji so pozitivno odgovorili na finančne spodbude v Severni Karolini (Združene države) in na Norveškem, medtem ko v Franciji niso opazili nobene razlike, morda zato, ker so bile spodbude majhne (Clotfelter, Glennie, Ladd in Vigdor, 2008; Falch, 2011; Prost, 2013); francoski politični program se je od takrat precej razvil. Ugotovljeno je bilo, da so višje plače negativno povezane z mobilnostjo učiteljev v šolah na Švedskem (Karbownik, 2014).

Privabljanje in ohranjanje visoko uspešnih učiteljev v šolah s prikrajšanimi učenci v Čilu in Franciji

Čile

Oblikovalci politik v Latinski Ameriki so z velikim sklopom spodbud učitelje prepričali, da se zaposlijo in ostanejo v šolah z velikim deležem učencev iz prikrajšanih okolij. Čilska vlada je zasnovala nagrado, ki zagotavlja dodaten finančni bonus za visoko uspešne učitelje, ki se odločijo za delo v šolah z večjim deležem otrok iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin. Leta 2002 je Čile ustanovil program asignación de excelencia pedagógica (AEP) za nagrajevanje najučinkovitejših učiteljev in s tem za ohranjanje zaposlenih v učiteljskem poklicu. Druga različica programa (2012) vključuje denarno nagrado za učitelje, ki delajo v šolah z večjim deležem otrok iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, da bi s tem nadomestili pomanjkljive druge delovne pogoje. Ugotovili so, da spodbuda ni bila dovolj za preusmeritev visoko uspešnih učiteljev v šole z večjim deležem učencev, ki prihajajo iz prikrajšanih družin, vendar je bila uspešna pri ohranjanju učinkovitih učiteljev teh šolah. Ena od glavnih ovir je različna stopnja odprtosti učiteljev do dela v teh šolah. Rezultati kažejo, da je lahko učinkoviteje, če prepričajo učitelje, ki že delajo v šolah z večjim deležem otrok iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, da ostanejo, kot da poskušajo pritegniti nadarjene učitelje od drugod (Can Financial Incentives Help-Disadvantaged Schools to Attract and Retain High Performing Teachers?: Evidence from Chile, 2019).

Francija

Francija od leta 1982 izvaja kompenzacijsko izobraževalno politiko, ki šolam z večjim deležem otrok iz družbeno-ekonomsko prikrajšanih družin namenja dodatno pozornost in sredstva. Leta 1992, na primer, je bil učiteljem v takih šolah dodeljen letni bonus v višini 600 EUR. Z analizo podatkov za obdobje 1987–1992 so ugotovili, da sta velikost finančnega dodatka in razumevanje programa bistvena za ohranitev učiteljev na prikrajšanih šolah. Od takrat se je ta shema politike precej razvijala. Na primer, od septembra 2015 se učiteljem v šolah, ki delujejo v okolju s prikrajšanimi skupnostmi, dodeli letni bonus med 1734 EUR in 2312 EUR (bruto znesek) (French Government, Arrêté du 28 août 2015, 2015). Od septembra 2019 učitelji, ki delajo v šolah na najbolj ogroženih območjih, dobijo letno bruto plačo v višini 4646 EUR (French Government, Arrêté du 23 juillet 2019, 2019).

Na vsem območju držav OECD je zadovoljstvo učiteljev s plačami in z zaposlitvenimi pogoji v povprečju povezano z namenom zamenjave šole, če upoštevamo značilnosti učiteljev, kot so starost, spol, delovne izkušnje v šoli, in različne šolske dejavnike. Učitelji, ki so zadovoljni s svojimi plačami, se precej manj verjetno kot drugi učitelji strinjajo z izjavo, da bi radi zamenjali šolo, če bi bilo to mogoče (razmerje obetov je v povprečju v OECD 0,8). Učitelji, ki so zadovoljni z drugimi zaposlitvenimi pogoji, se še manj verjetno kot drugi učitelji strinjajo s to izjavo (razmerje obetov je v povprečju držav OECD 0,5) (tabela REG.LOG.D_TT3G54B.STD6).

Želje po zamenjavi šole so negativno povezane z zadovoljstvom s plačo v približno eni tretjini držav ter z zadovoljstvom z drugimi pogoji v pogodbah o zaposlitvi v vseh izobraževalnih sistemih razen v Alberti (Kanada). V nobenem izobraževalnem sistemu ti vrsti zadovoljstva nista pozitivno povezani z željo učiteljev po zamenjavi šole. Ti rezultati kažejo, da so lahko ugodne plače in dobri pogoji zaposlitve način za ohranjanje učiteljev v tistih šolah, kjer so najbolj potrebni.

Viri

Barbieri, G., Rossetti, C. in Sestito, P. (2011). The determinants of teacher mobility: Evidence using Italian teachers' transfer applications. Economics of Education Review, 30 (6), 1430—1444.

Berliner, D. (2001). Learning about and learning from expert teachers. International Journal of Educational Research , 35 (5), 463-482.

Bertoni, E., Elacqua, G., Marotta, L., Martinez, M., Soares, S., Santos, H., et al. (2018). School finance in Latin America: A conceptual framework and a review of policies education division social sector. Inter-American Development Bank, Washington, DC.

Boswell, W. in Boudreau, J. (2000). Employee Satisfaction with Performance Appraisals and Appraisers: The Role of Perceived Appraisal Use. Human Resource Development Quarterly, 11 (3).

Boyd, D., Lankford, H., Loeb, S., Ronfeldt, M. in Wyckoff, J. (2011). The role of teacher quality in retention and hiring: Using applications to transfer to uncover preferences of teachers and schools. Journal of Policy Analysis and Management, 30 (1), 88-110.

Braun, H. (2005). Using student progress to evaluate teachers: A primer on value-added models policy information. In ETS Policy Information Center Reports. Educational Testing Service, Princeton.

Bruns, B., Filmer, D. in Patrinos, H. (2011). Making schools work: New evidence on accountability reforms. The World Bank, Washington, DC.

Cazes, S., Hijzen, A. in Saint-Martin, A. (2015). Measuring and Assessing Job Quality: The OECD Job Quality Framework. In OECD Social, Employment and Migration Working Papers (Vol. 2015). OECD Publishing, Paris.

Chen, S. H., Yang, C. C., Shiau, J. Y. in Wang, H. H. (2006). The development of an employee satisfaction model for higher education. The TQM Magazine , 18 (5), 484—500.

Clotfelter, C., Glennie, E., Ladd, H. in Vigdor, J. (2008). Would higher salaries keep teachers in high-poverty schools? Evidence from a policy intervention in North Carolina. Journal of Public Economics , 92 (5—6), 1352-1370.

Crehan, L. (2016). Exploring the impact of career models on teacher motivation. UNESCO, Paris.

Darling-Hammond, L. (2015). Can Value Added Add Value to Teacher Evaluation? Educational Researcher , 44 (2), 132—137.

De Cuyper, N., de Witte, H. in Van Emmerik, H. (2011). Temporary employment: Costs and benefits for (the careers of); employees and organizations. Career Development International , 16 (2), 104—113.

Desimone, L. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures. Educational Researcher , 38 (3), 181—199.

Eurofound in International Labour Organization. (2019). Working conditions in a global perspective Working conditions - Joint ILO-Eurofound report. Publications Office of the European Union, Luxembourg.

Falch, T. (2011). Teacher Mobility Responses to Wage Changes: Evidence from a Quasi-Natural Experiment. American Economic Review , 101 (3), 460—465.

Fischer, C., Fishman, B., Dede, C., Eisenkraft, A., Frumin, K., Foster, B. et al. (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.

French Government. (2019). Arrêté du 23 juillet 2019 modifiant l'arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes « Réseau d'éducation prioritaire renforcé » et « Réseau d'éducation prioritaire ». Journal Officiel de la République Française, 0195 (21).

French Government. (2015). Arrêté du 28 août 2015 fixant les taux annuels en application du décret n° 2015-1087 du 28 août 2015 portant régime indemnitaire spécifique en faveur des personnels exerçant dans les écoles ou établissements relevant des programmes « Réseau d'éducation prioritaire renforcé » et « Réseau d'éducation prioritaire ». Journal Officiel de la République Française, 0200 (13).

Goldstein, J. (2007). Easy to Dance To: Solving the Problems of Teacher Evaluation with Peer Assistance and Review. American Journal of Education , 113 (3), 479-508.

Gomendio, M. (2017). Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All. In International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris.

Hanushek, E. in Rivkin, S. (2010). Constrained job matching: Does teacher job search harm disadvantaged urban schools? In NBER Working Papers. National Bureau of Economics and Statistics, Cambridge.

IEA, DPC, I., Canada, S. in OECD. (2013). Teaching and Learning International Survey, TALIS 2013: Conceptual Framework. OECD, Paris.

Isoré, M. (2009). Teacher Evaluation: Current Practices in OECD Countries and a Literature Review. In OECD Education Working Papers (Vol. 2009). OECD Publishing, Paris.

Jackson, C., Rockoff, J. in Staiger, D. (2014). Teacher Effects and Teacher-Related Policies. Annual Review of Economics , 6 (1), 801—825.

Kane, T. in Staiger, D. (2012). Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains. The Bill in Melinda Gates Foundation, Seattle.

Karbownik, K. (2014). The determinants of teacher mobility in Sweden. In IFAU Working Papers. nstitute for Evaluation of Labour Market and Education Policy, Uppsala.

Ladd, H. in Sorensen, L. (2017). Returns to teacher experience: Student achievement and motivation in middle school. Education Finance and Policy, 12 (2), 241—279.

Leithwood, K. in McAdie, P. (2007). Teacher working conditions that matter. Education Canada , 47 (2), 42—45.

McIntyre, J. in Hobson, A. (2015). Supporting beginner teacher identity development: external mentors and the third space. Research Papers in Education , 31 (2), 133—158.

Meissel, K., Parr, J. in Timperley, H. (2016). Can professional development of teachers reduce disparity in student achievement? Teaching and Teacher Education , 58, 163-173.

Melnick, S. in Meister, D. (2008). A comparison of beginning and experienced teachers' concerns.

OECD. (2019). Education at a Glance 2019: OECD Indicators.

OECD. (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. In PISA. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2017). Flexible working arrangements. In The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2010). How Good is Part-Time Work? In OECD Employment Outlook 2010: Moving beyond the Jobs Crisis. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2019). More than the sum of their parts: Human resource policies for effective schools. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2019). Part-time and Partly Equal: Gender and Work in the Netherlands. OECD Publishing, Paris.

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.

OECD. (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. In TALIS. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2019). TALIS 2018 Results (Volume I): Teachers and School Leaders as Lifelong Learners. In TALIS. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2019). TALIS 2018 Technical Report. OECD, Paris.

OECD. (2005). Teachers Matter: Attracting, Developing and Retaining Effective Teachers. In Education and Training Policy. OECD Publishing, Paris.

Papay, J. (2012). Refocusing the debate: Assessing the purposes and tools of teacher evaluation. Harvard Educational Review , 2 (1), 123—141.

Peetz, T. (2015). Reforming school leadership: From primus inter pares to manager? In T. Klenk in E. Pavolini (Eds.), Restructuring welfare governance: marketization, managerialism and welfare state professionalism. Edward Elgar Publishing, Cheltenham.

Prost, C. (2013). Teacher Mobility: Can Financial Incentives Help Disadvantaged Schools to Retain Their Teachers? Annals of Economics and Statistics (111/112), 171.

Santiago, P., Ávalos, B., Burns, T., Morduchowicz, A. in Radinger, T. (2016). OECD Reviews of School Resources: Uruguay 2016. In OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris.

Santiago, P., Halász, G., Levačić, R. in Shewbridge, C. (2016). OECD Reviews of School Resources: Slovak Republic 2015. In OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris.

Schay, B. in Fisher, S. (2013). The Challenge of Making Performance-Based Pay Systems Work in the Public Sector. Public Personnel Management , 42 (3), 359—384.

Stromquist, N. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Education International, Brussels.

Tomaževič, N., Seljak, J. in Aristovnik, A. (2014). Factors influencing employee satisfaction in the police service: the case of Slovenia. Personnel Review , 43 (2), 209—227.

UNESCO, ILO, UNICEF, Education International, U. (2019). Joint Message from Ms Audrey Azoulay, Director-General of UNESCO, Guy Ryder, Director-General, International Labour Organization, Henrietta H. Fore, Executive Director, UNICEF Achim Steiner, Administrator, UNDP and David Edwards, General Secretary, Education International, on the occasion of World Teachers' Day "Young Teachers: the Future of the Profession". UNESCO, ILO, UNICEF, Education International, UNDP.

Viac, C. in Fraser, P. (2019). Teacher's well-being: A framework for data collection and analysis. OECD Publishing, Paris.

Villegas-Reimers, E. (2003). Teacher Professional Development: an International Review of the Literature. UNESCO-IIE, Paris.

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.

Wallace, T., Kelcey, B. in Ruzek, E. (2016). What Can Student Perception Surveys Tell Us About Teaching? Empirically Testing the Underlying Structure of the Tripod Student Perception Survey. American Educational Research Journal , 53 (6), 1834—1868.

Wilkin, C. (2012). I can't get no job satisfaction: Meta-analysis comparing permanent and contingent workers. Journal of Organizational Behavior , 34 (1), 47—64.

4. Spodbujanje sodelovanja za izboljšanje strokovnosti

To poglavje opisuje različne načine sodelovanja učiteljev v razredih, šolah in aktivnostih profesionalnega razvoja. Preučuje, kako pogosto učitelji sodelujejo v skupnih dejavnostih in kako to oblikuje druge razsežnosti učiteljskega poklica, kot sta strokovno znanje in zadovoljstvo z delom. Nadalje preučuje dejavnike, ki zagotavljajo pogoje za sodelovalno delovno okolje, kot sta kolegialnost učiteljev in kakovost medosebnih odnosov med sodelavci v šolah. Drugi del poglavja obravnava povratne informacije, ki jih prejmejo učitelji, in ugotavlja, kako lahko različne vrste povratnih informacij učiteljem pomagajo izboljšati njihovo učenje in poučevanje.

Poudarki

- Učitelji med seboj sodelujejo na več načinov. V povprečju sta med državami in gospodarstvi OECD dve najpogosteje opisani vrsti sodelovanja med učitelji, ki se zgodita vsaj enkrat mesečno, »razprave o učnem razvoju učencev s posebnimi potrebami« (61 % učiteljev) in »izmenjava učnih gradiv s sodelavci« (47 %).
- Skupne dejavnosti, kot so opazovanje drugih učiteljev in dajanje povratnih informacij ter timsko poučevanje, ki vključujejo višjo stopnjo medsebojnega sodelovanja, so manj pogoste. V državah OECD v povprečju le 9 % učiteljev poroča, da vsaj enkrat mesečno podajo ali prejmejo povratno informacijo, ki temelji na opazovanju učenja in poučevanja, medtem ko jih 50 % poroča, da na ta način sodelujejo manj kot enkrat mesečno, 41 % učiteljev pa se nikoli ne vključuje v to obliko sodelovanja.
- Učitelji, ki poročajo o pogostejšem medsebojnem sodelovanju, ki vključuje višjo stopnjo takšnega sodelovanja, prav tako pogosteje poročajo o višjih stopnjah zadovoljstva z delom in višji stopnji samoučinkovitosti. Poročajo tudi, da uporabljajo strategije, ki pri učencih spodbujajo višje miselne procese. Oboje velja za vse države, ki sodelujejo v raziskavi TALIS.
- Učitelji imajo v državah OECD večinoma pozitivno mnenje o medsebojni kolegialnosti (torej o dobrih odnosih s sodelavci), a ne vsi. Povprečno 81 % učiteljev pravi, da je v njihovi šoli prisotna sodelovalna kultura, za katero je značilna vzajemna podpora, in 87 % se jih strinja, da se učitelji v njihovi šoli lahko zanesejo drug na drugega.

- Približno polovica učiteljev (52 %) v državah OECD poroča, da so ob neki priložnosti prejeli povratne informacije različnih oblik in iz štirih ali več virov. Najpogosteje se povratne informacije nanašajo na opazovanje pouka ter na rezultate na ravni oddelka ali šole.
- V državah OECD je v povprečju 71 % učiteljev, ki so prejeli povratno informacijo, potrdilo, da je bila ta koristna za njihovo učenje in poučevanje. V primerjavi s starejšimi in z izkušenejšimi učitelji je bistveno višji delež (+ 9 odstotnih točk) učiteljev začetnikov in mlajših učiteljev potrdil, da so povratne informacije pozitivno vplivale na njihovo učenje in poučevanje.
- V državah OECD od učiteljev, ki pravijo, da so prejeli povratne informacije, v povprečju 55 % poroča, da so takšne povratne informacije še posebej koristne za izboljšanje njihovih kompetenc za učenje in poučevanje predmetov.
- Učitelji, ki so poročali o prejemu povratnih informacij iz več virov in v več oblikah, so pogosteje potrdili, da so te povratne informacije pozitivno vplivale na njihovo učenje in poučevanje, in to v vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS.

Uvod

TALIS učenje in poučevanje opredeljuje kot večplasten poklic. Zato poleg vloge učiteljev spodbuja tudi raziskovanje poklicnih praks učiteljev, da bi njihovo delo pojasnili celoviteje (Ainley in Carstens, 2018). Raziskava TALIS je pokazala, da je med poklicnimi praksami učiteljev v ospredju sodelovanje. Preučili smo vlogo sodelovanja pri profesionalnem razvoju učiteljev in eksperimentiranju s pedagoškimi inovacijami. V raziskavi TALIS je sodelovanje opredeljeno kot značilen vidik profesionalnosti učiteljev (Ainley in Carstens, 2018; Goddard, Goddard, Sook Kim in Miller, 2015). Raziskave kažejo, kako zelo je sodelovanje pomembno pri učenju učiteljev, to je za izmenjavo idej pri sodelovalnem učenju (Goddard, Goddard in Tschannen-Moran, 2007). Sporazumevanje med učitelji ter učenje iz prakse in s pomočjo izkušenj drugih pa pomaga pri izboljšavi lastnega učenja in poučevanja (Reeves, Pun in Chung, 2017). Deluje tudi kot podpora učiteljem, ki delajo v zahtevnih okoljih (Johnson, Kraft in Papay, 2012) in olajša izvajanje nekaterih učnih praks, kot je spodbujanje skupinskega dela med učenci (Shachar in Shmuelevitz, 1997). Pomembna oblika sodelovanja so učeče se profesionalne skupnosti, ki jih je mogoče razumeti kot vsakodnevno sodelovanje učiteljev pri izmenjavi znanja, strukturirano in namensko povezovanje in skupinske izboljšave (Antinluoma, Ilomaki, Lahti-Nuuttila in Toom, 2018; Lomos, Hofman in Bosker, 2011; Spillane, Shirrell in Hopkins, 2016).

Cilj tega poglavja je raziskati sodelovanje kot pomemben steber profesionalnosti učiteljev. Prvi razdelek ponuja vpogled v to, kako učitelji sodelujejo s sodelavci pa tudi v kakovost njihovih medosebnih odnosov, ki so predpogoj za učinkovito sodelovanje. Nadalje preučujemo, kako se sodelovanje učiteljev povezuje z učnimi praksami, inovacijami in zadovoljstvom učiteljev. Sledi predstavitev posebne oblike sodelovanja, povratnih informacij, ki jih prejmejo učitelji iz različnih virov in preko različnih metod. Zaključi se z informacijami o tem, koliko učitelji pri izboljševanju svojih učnih praks upoštevajo povratne informacije, ki jih prejmejo.

Kako učitelji sodelujejo?

V raziskavi TALIS raziskujemo širok spekter sodelovalnih dejavnosti med učitelji, od medsebojnega sodelovanja do sprejemanja odločitev o učenju in poučevanju glede na sporočila sodelavcev. Katere vrste sodelovanja so najkoristnejše za učenje in poučevanje z vidika učiteljev in učencev, še ni znano (Reeves, Pun, in Chung, 2017).

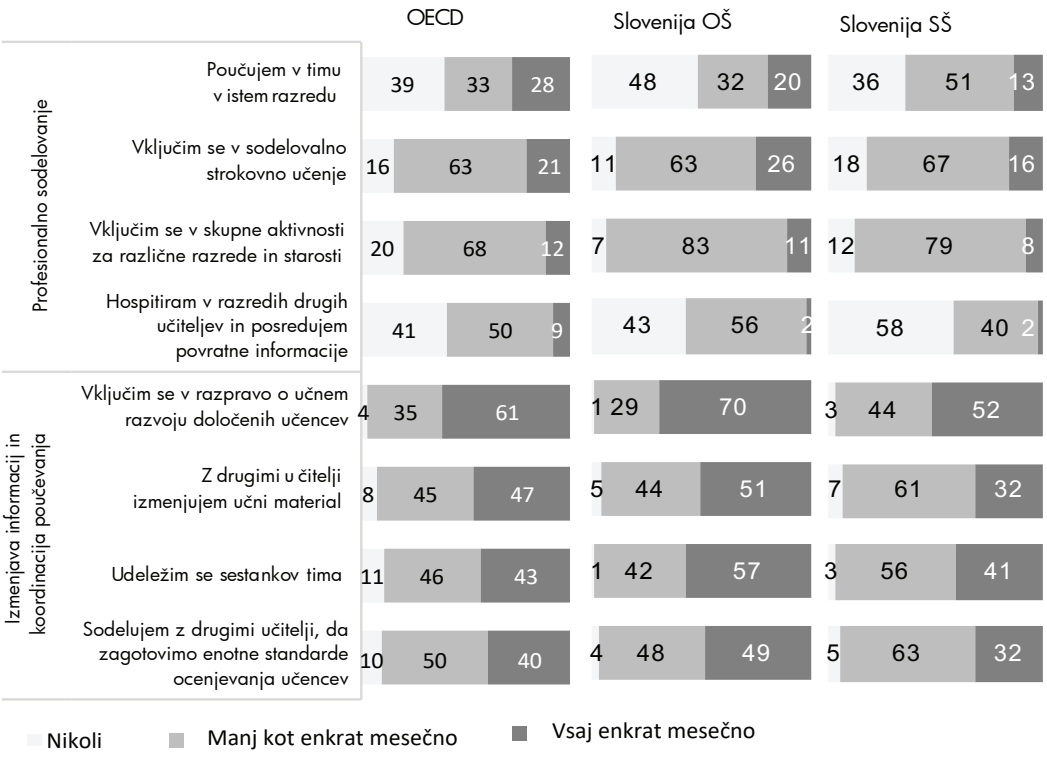
Sodelovalne dejavnosti učiteljev

Učitelji imajo veliko priložnosti za interakcijo in delo s sodelavci. Nekatere so lahko formalne in v nekaterih sistemih izhajajo iz zahtev za zaposlene učitelje, lahko pa so interakcije med sodelavci tudi neformalne in prostovoljne, kadar jih sprožijo situacije ali izzivi, ob katerih učitelji čutijo potrebo po skupnem reševanju (Ainley in Carstens, 2018).

Po naravi sodelovanja med učitelji je sodelovalne dejavnosti, ki jih zajema raziskava TALIS, mogoče razvrstiti v dve skupini: v izmenjavo in sodelovanje med učitelji, ki vključuje visoko stopnjo medsebojne odvisnosti (profesionalno sodelovanje), ter preprosto izmenjavo ali usklajevanje med učitelji (OECD; 2009, 2014).

V raziskavi TALIS smo vprašali učitelje, kako pogosto, »nikoli«, »enkrat na leto ali manj«, »2–4-krat na leto«, »5–10-krat na leto«, »1–3-krat na mesec« ali »enkrat tedensko ali več«, storijo naslednje: »poučujejo v timu v istem razredu«; »opazujejo poučevanje drugih učiteljev in jim dajo povratne informacije«; »se vključujejo v skupne aktivnosti med različnimi razredi in starostnimi skupinami«; »sodelujejo pri profesionalnem učenju«; »izmenjajo učna gradiva s sodelavci«; »sodelujejo pri razpravi o napredku določenih učencev«; »sodelujejo z drugimi učitelji v šoli s ciljem zagotavljanja enakih standardov pri ocenjevanju napredka učencev« in »se udeležijo skupnih konferenc«.

V skladu z ugotovitvami iz prejšnjih raziskav TALIS so intenzivnejše oblike sodelovanja, imenovane »profesionalno sodelovanje« (kot so timsko poučevanje, zagotavljanje povratnih informacij na podlagi opazovanj v razredu, sodelovanje pri skupnih dejavnostih v različnih razredih in sodelovanje pri profesionalnem učenju), manj razširjene kot preproste izmenjave in usklajevanje med učitelji (kot so izmenjava učnih gradiv, razpravljanje o razvoju posameznih učencev, prizadevanje za enotne standarde pri ocenjevanju in skupinske konference) (slika 4.1, tabela BMUL.NO.COLLAB).



Slika 4.1: Pogostost medsebojnega sodelovanja učiteljev

V vseh državah OECD in v Sloveniji na obeh izobraževalnih ravneh je v povprečju najpogostejša oblika sodelovanja med učitelji razpravljanje o učenju posameznih učencev: v državah OECD v povprečju 61 % učiteljev pri tem sodeluje vsaj enkrat mesečno in le 4 % učiteljev nikoli (tabela BMUL.NO.COLLAB), v Sloveniji kar 70 % osnovnošolskih in tudi 52 % srednješolskih učiteljev. V resnici so razprave o posameznih učencih bistvene za učenje in poučevanje, osredotočeno na učence. Učiteljem zagotavljajo priložnosti, da se učijo iz izkušenj drugih in posameznim učencem prilagodijo svoje učne pristope. Najmanj 75 % učiteljev v Alberti (Kanada), Avstraliji, Franciji, Novi Zelandiji, na Norveškem in Švedskem se v te vrste razprav vključuje vsaj enkrat na mesec (slika 4.2. in tabela BMUL.NO.COLLAB_FORMS).

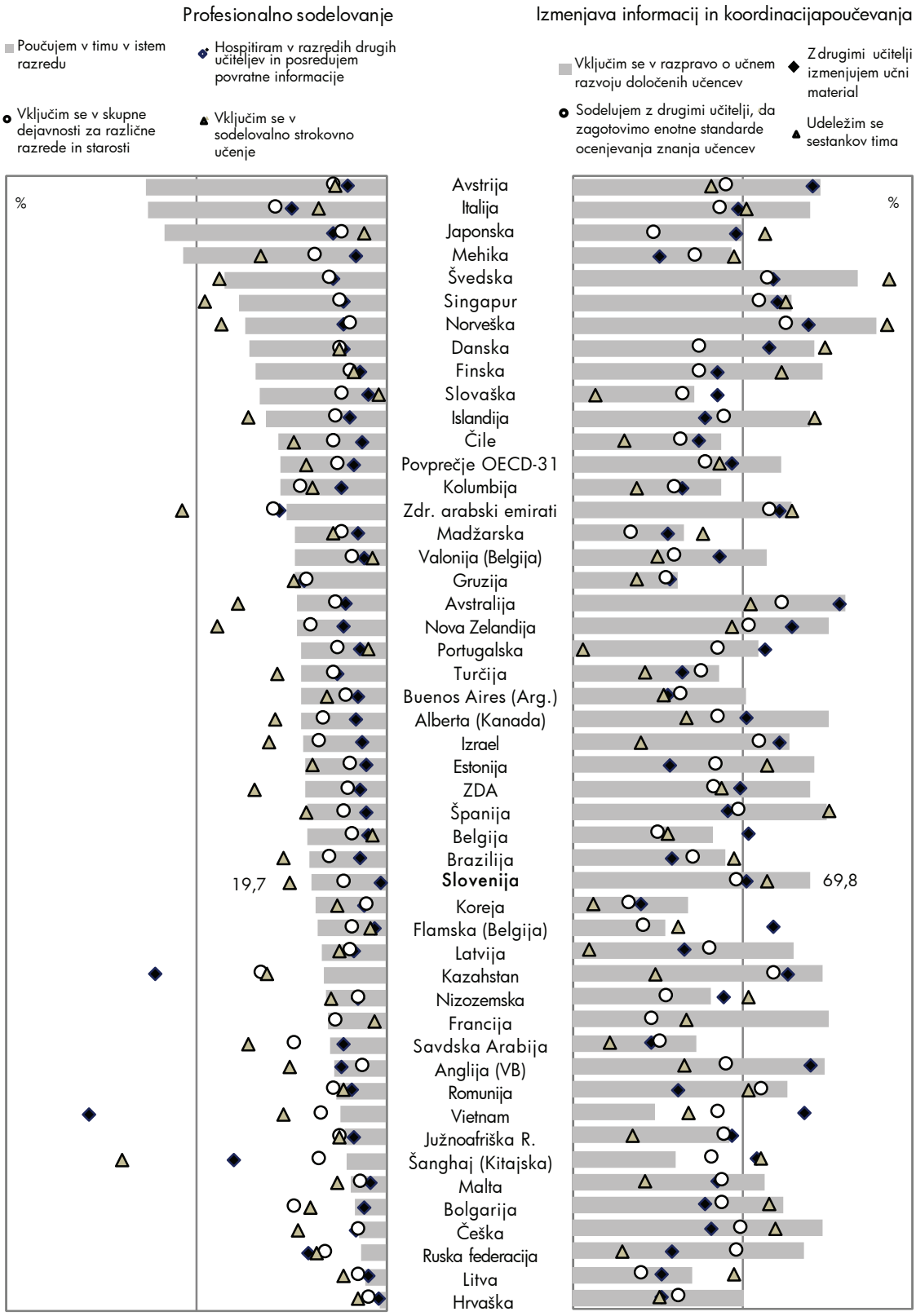
Izmenjava učnega gradiva s sodelavci je priložnost za učitelje, da izmenjajo znanje ter se podpirajo pri učenju in poučevanju zahtevnejših vsebin, vendar pa v državah OECD v povprečju le 47 % učiteljev pogosto (»vsaj enkrat na mesec«) sodeluje na ta način. V Avstraliji, Avstriji in Angliji (Združeno kraljestvo) je 70 % učiteljev poročalo, da so vsaj enkrat mesečno izmenjali učno gradivo s sodelavci, v Južni Koreji in Savdski Arabiji pa manj kot 25 %. V Sloveniji je izmenjava učnega gradiva redkejša od razprav, vendar v osnovni šoli rahlo nad povprečjem držav OECD, v srednji šoli pa še vedno zajame enak delež učiteljev, vendar se dogaja večinoma manj kot enkrat na mesec.

Druge preproste oblike sodelovanja med učitelji so manj povezane z učenjem in poučevanjem v razredu, vendar učiteljem še vedno zagotavljajo priložnosti, da med seboj komunicirajo in delijo svoje znanje in izkušnje. V vseh državah OECD je v povprečju 43 % učiteljev navedlo, da se udeležujejo skupnih konferenc vsaj enkrat mesečno, 40 % učiteljev pa se v šoli vsaj enkrat mesečno skupaj z drugimi učitelji usklajuje, da bi zagotovili enake standarde pri ocenjevanju napredka učencev. Oblika sodelovanja udeležba na konferencah vsaj enkrat mesečno je še posebej razširjena na Švedskem (93 %), Norveškem (92 %), v Španiji (76 %), na Danskem (75 %) in Islandiji (71 %). V Sloveniji deleži učiteljev v teh oblikah sodelovanja v srednji šoli rahlo zaostajajo za osnovno šolo, ki pa izkazuje več sodelovanja, kot ga je v povprečju med državami OECD.

V sklopu profesionalnega sodelovanja sta v državah OECD v povprečju najmanj razširjeni obliki sodelovanja »sodelovanje v skupnih dejavnostih ne glede na razrede in starostne skupine« (12 % vsaj enkrat na mesec) in »opazovanje učenja in poučevanja drugih učiteljev in dajanje povratne informacije« (9 % vsaj enkrat na mesec) (slika 4.2. in tabela BMUL.NO.COLLAB_FORMS). Po drugi strani je 39 % učiteljev zapisalo, da nikoli ne poučujejo v timu, 20 % jih nikoli ne sodeluje v skupnih dejavnostih ne glede na razred in starostno skupino in 41 % učiteljev nikoli ne opazuje sodelavcev ter jim ne zagotavlja povratne informacije. V Sloveniji učitelji manj pogosto, kot je povprečje držav OECD, poučujejo v timu, vendar se večkrat vključijo v sodelovalno učenje in v dejavnosti, ki potekajo medrazredno in medpredmetno. O hospitacijah so poročali podobno veliko, kot je povprečje držav OECD.

Timsko poučevanje je ena od intenzivnejših oblik sodelovanja med učitelji, saj so učitelji pri tem soodvisni (Johnston in Tsai, 2018) (Little, 1990) O timskem poučevanju poroča vsaj enkrat mesečno več kot 50 % učiteljev v Avstriji, Italiji, na Japonskem in v Mehiki, vendar manj kot 10 % učiteljev v Bolgariji, na Hrvaškem, Češkem, v Litvi, na Malti in v Ruski federaciji (tabeli BMUL.NO.COLLAB_FORMS in BMUL.NO. COLLAB). Države, v katerih več kot 50 % učiteljev poroča, da nikoli ne poučujejo v timu, so Belgija, Bolgarija, Hrvaška, Češka, Anglija (Združeno kraljestvo), Francija, Islandija, Izrael, Malta, Nizozemska, Španija, Južnoafriška republika, Združene države Amerike in Vietnam.

Na sliki 4.2 vidimo, da so slovenski osnovnošolski učitelji na lestvici držav po profesionalnem sodelovanju precej nizko, v svoji okolici na lestvici pa izstopajo po pogostosti razprav o učnem razvoju določenih učencev. Podatki bi lahko bili povezani z veliko pozornostjo, ki se pričakuje od učiteljev do prikrajšanih učencev, in z njihovim prizadevanjem za doseganje znanja med učno šibkejšimi.



Slika 4.2: Medsebojno sodelovanje med osnovnošolskimi učitelji po državah

Razlike med učitelji po spolu so velike. V Avstriji, Braziliji, na Madžarskem, v Južni Koreji, na Portugalskem in v Slovaški republiki bistveno večji delež (za 5 odstotnih točk ali več) učiteljic kot učiteljev poroča o timskem poučevanju vsaj enkrat na mesec (tabela BIN.TCH.COTEACH). Nasprotno pa je v Bolgariji, Kazahstanu, na Malti, v Ruski federaciji, Singapurju, Sloveniji in Združenih arabskih emiratih obratno, več je učiteljev kot učiteljic (za 5 odstotnih točk ali več), ki vsaj enkrat mesečno učijo in poučujejo v timu. V drugih karakteristikah učiteljev v Sloveniji ni razlik v obsegu timskega poučevanja.

Intenzivno izvajanje oblike sodelovanja »opazovanje učenja in poučevanja drugih učiteljev in dajanje povratnih informacij«, tj. vsaj enkrat mesečno. je potrdil velik delež učiteljev v Vietnamu (78 %), Kazahstanu (61 %) in Šanghaju (Kitajska) (40 %) (slika 4.2 in tabela BMUL.NO.COLLAB_FORMS; BMUL.NO.COLLAB). V nekaterih državah učitelji tega ne izvajajo nikoli: okoli 75 % učiteljev v Belgiji in Španiji, nad 60 % učiteljev v Braziliji, Buenos Airesu (Argentina]), v Čilu, na Hrvaškem, Finskem, Islandiji, Malti in Portugalskem in več kot 50 % v Alberti (Kanada), Avstriji, Kolumbiji, na Danskem, v Izraelu, Italiji, Mehiki in Turčiji. V Sloveniji to v povprečju izvaja vsaj nekajkrat na leto dobra polovica osnovnošolskih učiteljev, vendar pa le dobrih 40 % srednješolskih učiteljev, kar je manj, kot je povprečje držav OECD.

V več državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, so učitelji na zasebnih šolah in učitelji, ki delajo v zahtevnejših okoljih, pogosteje poročali o timskem poučevanju ter opazovanju učenja in poučevanja sodelavcev (tabela BIN.SCH.COTEACH). V četrtini držav je opazovanje učenja in poučevanja drugih učiteljev ter zagotavljanje povratnih informacij vsaj enkrat mesečno pogostejše med učitelji, ki delajo v šolah z več kot 30 % učenci iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin. V Sloveniji med učitelji v takih šolah ni razlik.

V raziskavi TALIS 2018 je 74 % učiteljev, ki so poročali, da profesionalni razvoj pozitivno vpliva na njihovo učenje in poučevanje, navedlo, da jim to daje »priložnosti za sodelovalno učenje«. Regresijska analiza kaže, da učitelji, ki se udeležijo več sodelovalnih aktivnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (kot so mreža učiteljev, strokovno opazovanje in vodenje), v vsakodnevni praksi med seboj pogosteje sodelujejo, ne glede na njihove značilnosti (spol, starost, delovne izkušnje in vrsto zaposlitve) (tabela REG.OLS.C_T3COLES. CPDv2). Slovenski osnovnošolski učitelji tudi bolje sodelujejo, če so vključeni v profesionalni razvoj, obenem pa rezultati pokažejo, da je več profesionalnega sodelovanja med mlajšimi učitelji kot med starejšimi. Spol in vrsta zaposlitve na to ne vplivata.

Podobno kot pri drugih oblikah profesionalnega sodelovanja v nekaterih izobraževalnih sistemih se sodelovalnih dejavnosti profesionalnega razvoja pogosteje udeležujejo učitelji, ki delajo v zahtevnejšem okolju, kot so šole z večjimi deleži učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin (tabela BIN.SCH.CPLEARN), vendar pa za Slovenijo podatki tega ne pokažejo. Varianca v profesionalnem sodelovanju med šolami se med državami giblje od 4 do 35 % celotne variance v sodelovanju in Slovenija je v sredini z 12 %. To pomeni, da le majhen del variance v sodelovanju učiteljev lahko pripišemo pripadnosti učitelja šoli in njenim značilnostim. Večina razlik v sodelovanju je torej posledica osebnostnih razlik med učitelji.

Strukturirano timsko poučevanje v Avstriji

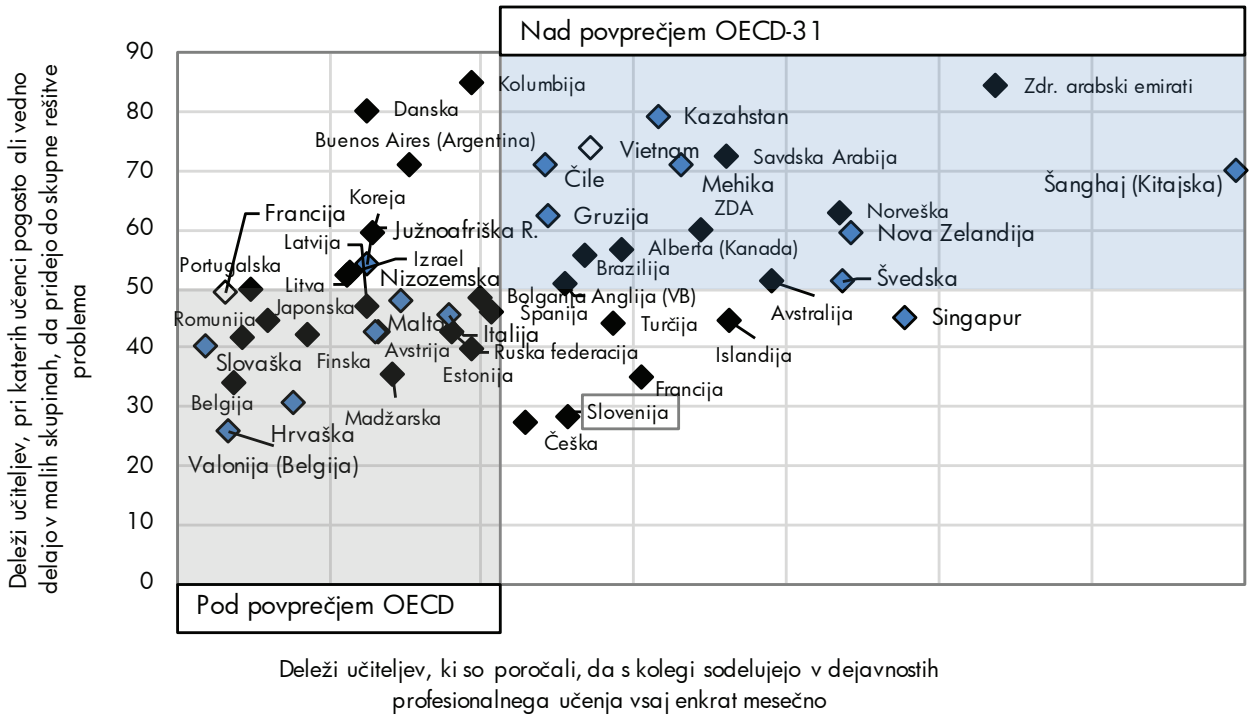
Avstrija je s prenovo uvedla več priložnosti za sodelovanje med učitelji (*Neue Mittelschule,* NMS). Več ukrepov v NMS od leta 2019 dalje učiteljem sistematično omogoča, da prevzamejo nove vloge, kot sta »oblikovalci učenja« in vodje aktivov, ali sodelujejo v šolskih razvojnih timih. NMS vključuje tudi dodatne učne vire za učitelje za timsko delo v razredu. Pristop je vplival na povečanje števila zaposlenih v avstrijskih šolah ob istem številu opravljenih ur pouka, učiteljem je omogočil, da se učijo drug od drugega, ko delajo v istem razredu, in zagotovijo učinkovitejše učenje in poučevanje, zlasti dodatno podporo manj uspešnim učencem. Nekatere oblike timskega sodelovanja omogočajo tudi povezovanje učiteljev iz različnih šol in z različnih izobraževalnih ravni, z namenom izmenjave najboljših praks (Nusche, Radinger, Busemeyer in Theisens, 2016).

Sodelovanje učiteljev v srednješolskem izobraževanju

Podatki raziskave TALIS kažejo, da se različni načini, v katerih učitelji redno sodelujejo s sodelavci, glede na izobraževalno raven razlikujejo. Na splošno je sodelovanje učiteljev bolj razširjeno in pogostejše na nižji kot višji ravni izobraževanja. Srednješolski učitelji manj delajo skupinsko in več individualno kot osnovnošolski v večini držav z razpoložljivimi primerljivimi podatki. Največje razlike so na Danskem, kjer je delež srednješolskih učiteljev, ki so vsaj enkrat mesečno poročali o sodelovanju s sodelavci v vsaki od osmih dejavnosti, bistveno nižji kot delež osnovnošolskih (tabela BMUL.NO.COLLAB_I3). Nasprotni vzorec je sicer videti na Hrvaškem, kjer sta timsko poučevanje in zagotavljanje povratnih informacij po opazovanju učenja in poučevanja malenkost bolj razširjena med srednješolskimi učitelji.

Analiza povezanosti med profesionalnim sodelovanjem in zadovoljstvom z delom je dala obetavne rezultate. V vseh državah, ki so sodelovale v raziskavi TALIS, razen na Malti, so učitelji, ki so poročali o sodelovanju s svojimi sodelavci, pogosteje poročali o višjih stopnjah zadovoljstva z delom, če odštejemo razlike zaradi značilnosti učiteljev (spol, starost, delovne izkušnje in vrsta zaposlitve) (tabela REG.OLS.C_T3JOBSA. COPv2). Podobno ti učitelji tudi svojo učinkovitost ocenijo višje (tabela REG. OLS.C_T3SELF.COPv2). V Sloveniji je zveza pozitivna in hkrati ni odvisna od spola in drugih značilnosti učiteljev.

V raziskavi TALIS smo odkrili še pomembno pozitivno povezavo med sodelovanjem učiteljev in uporabo strategij, ki od učencev zahtevajo rabo višjih miselnih procesov, torej da uporabljajo znanje pri reševanju problemov (Lipowsky et al., 2009). V vseh državah, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, regresijska analiza kaže, da ne glede na značilnosti učiteljev (kot so spol, starost, delovne izkušnje in vrsta zaposlitve) učitelji, ki pogosteje intenzivno sodelujejo s sodelavci, tudi pogosteje poročajo o uporabi strategij, ki pri učencih spodbujajo višje miselne procese (tabela REG.OLS.C_T3COGAC. COPv2).



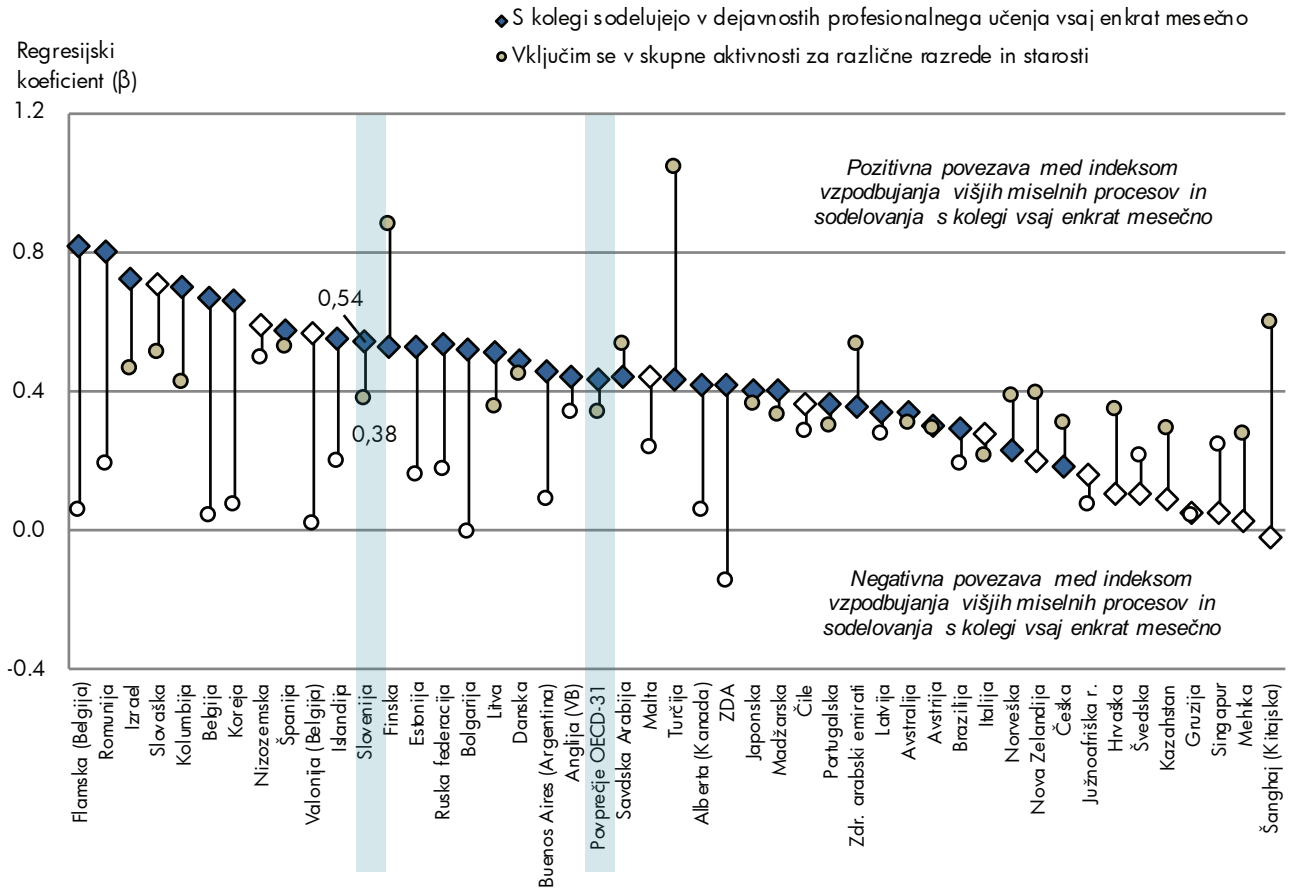
Slika 4.3: Razmerje med uporabo strategij za spodbujanje višjih miselnih procesov in profesionalnim sodelovanjem učiteljev

Ugotavljali smo tudi, ali so nekatere oblike sodelovanja bolj povezane z uporabo strategij za spodbujanje višjih miselnih procesov. Med osmimi oblikami posebej izstopa sodelovanje učiteljev pri profesionalnem razvoju in skupnih dejavnostih ne glede na razrede ali starostne skupine učencev. Regresijski rezultati kažejo, da v 33 državah, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, ob upoštevanju značilnosti učiteljev, medosebnih odnosov in drugih oblik sodelovanja, učitelji, ki sodelujejo v skupnem profesionalnem učenju vsaj enkrat mesečno, v svojih razredih pogosteje uporabljajo strategije za spodbujanje višjih miselnih procesov (slika 4.3. in tabela REG.OLS.C_T3COGAC.CLB, tabela REG.OLS.C_T3COGAC.CLBv3). Slovenija je v sodelovalnem učenju med učitelji nadpovprečna, kakor je že navedeno, vendar vidimo, da je hkrati podpovprečna pri uporabi opazovane dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih procesov in reševanje problemov v skupinah učencev v razredih; v tem je podobna Češki.

Uporaba strategij za spodbujanje višjih miselnih procesov ni le znak kakovosti učenja in poučevanja, temveč kaže tudi na naklonjenost učiteljev do inovacij. Te prakse večkrat odstopajo od tradicionalnega modela pouka in se osredotočajo na ustvarjanje medpredmetnih znanj med učenci. Rezultati sicer kažejo, da je teh praks v izobraževalnih sistemih, ki sodelujejo v raziskavi TALIS 2018, premalo (OECD, 2019).

Za izvajanje inovativnih praks morajo učitelji nenehno razmišljati o svojih metodah učenja in poučevanja, izboljševanju svojega znanja in spreminjanju prepričanj. Sodelovalna učna okolja jim to lahko omogočajo. Slika 4.4 raziskuje povezanost na ravni držav med uporabo strategije »delo učencev v majhnih skupinah, da bi prišli do skupne rešitve ali dejavnosti« in sodelovanjem učiteljev pri profesionalnem učenju vsaj enkrat na

mesec (linearni korelacijski koeficient r je 0,22 med državami OECD, ki sodelujejo v raziskavi TALIS in r je 0,43 med vsemi sodelujočimi v raziskavi TALIS). Čeprav je v nekaterih državah delež učiteljev, ki poročajo o pogostem »delu učencev v manjših skupinah, da bi prišli do skupne rešitve ali dejavnosti«, razmeroma nizek, je povezava med uporabo te strategije in sodelovanjem učiteljev pri profesionalnem učenju kljub temu značilna in pozitivna. Na primer, v Belgiji, na Češkem, v Estoniji, Franciji, na Madžarskem in v Sloveniji bi bilo spodbujanje sodelovalnega profesionalnega učenja z namenom okrepitve uporabe inovativnih učnih praks še posebej obetavno. (Bakkenes, Vermunt in Wubbels, 2010).



Slika 4.4: Analiza povezanosti profesionalnega učenja med učitelji z vzpodbujanjem višjih miselnih procesov med učenci

Mednarodna mobilnost učiteljev

Učitelji lahko svoje strokovne izkušnje v tuji državi izkoristijo na več načinov. Bivanje v tujini lahko izboljša njihove medkulturne kompetence, potrebne za učenje in poučevanje v večkulturnem okolju, vendar tudi vpliva na njihova prepričanja in prakso, vključno s sodelovanjem. V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali o njihovi

mobilnosti, katere namen je bil bodisi izobraževanje in usposabljanje ali karierni razvoj. Delež učiteljev, ki so bili v tujini za namene svoje kariere ali izobraževanja, je od 2 % v Vietnamu do 82 % na Islandiji (tabela BMUL. TCEXP.MOBILITY). Enajst držav z najvišjimi deleži učiteljev z izkušnjami učenja in poučevanja v tujini (več kot 45 % učiteljev) je del Evropske unije. Slovenski učitelji se programov mobilnosti pogosteje udeležujejo po več kot 5 letih poučevanja; iz podatkov je razvidno, da so vključeni v različne programe, v celoti pa jih je bila v tujini približno polovica.

Eden od ciljev sodelovanja učiteljev na strokovnih obiskih v drugih državah je vzpostavitev stika s šolami v tujini. Delež učiteljev, pri katerih je bila vzpostavitev stika z lokalnimi šolami eden od namenov obiska v tujini, se giblje od 12 % v Gruziji do 63 % v Romuniji (tabela BIN.TCH.MOB_ACT). Države, v katerih več kot 50 % učiteljev poroča o stiku z lokalnimi šolami kot namenu svojega obiska v tujini, so Estonija, Finska, Madžarska, Latvija, Romunija in Slovenija.

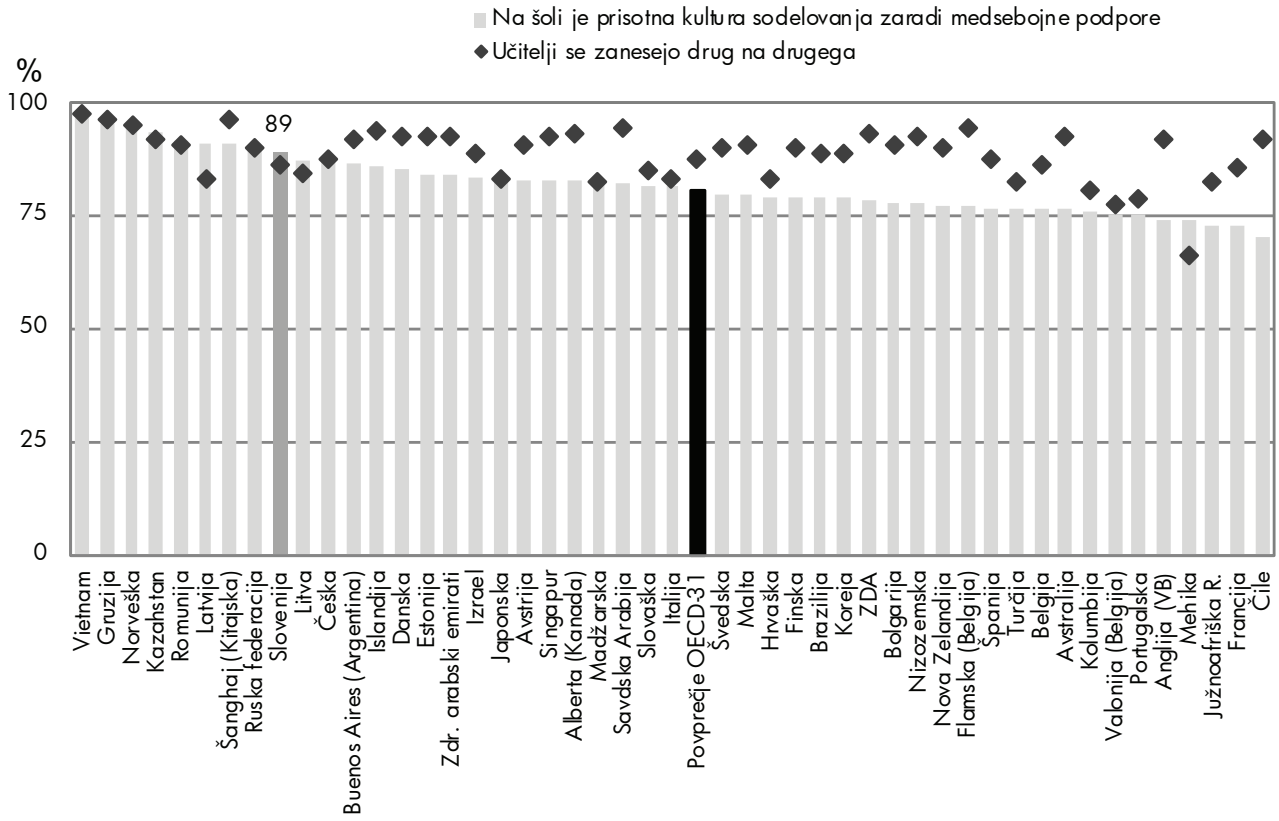
Kolegialni odnosi med učitelji

Medosebni odnosi, vzajemna podpora, zaupanje in solidarnost so bistveni elementi sodelovalne šolske kulture. Povezava med kolegialnostjo in sodelovanjem deluje v obeh smereh: s povečanim medsebojnim sodelovanjem med sodelavci (Hargreaves in Fullan, 2012; Hargreaves in O'Connor, 2018) se krepijo tudi pozitivni odnosi, zaupanje ter podpora in s tem celotna šolska kultura (Rutter, 2000; Rutter in Maughan, 2002).

V raziskavi TALIS smo kolegialnost med učitelji in ravnatelji izmerili z njihovim strinjanjem z izjavami: »šola razvija kulturo deljene odgovornosti za šolska vprašanja«; »v šoli skrbimo za sodelovalno šolsko kulturo, ki se kaže v medsebojni podpori«, »zaposleni imamo podobna prepričanja o učenju in poučevanju«, »šola spodbuja zaposlene pri prevzemanju novih pobud« in »učitelji se lahko zanesejo drug na drugega«.

V vseh državah OECD se v povprečju velika večina, 87 %, učiteljev strinja ali popolnoma strinja, da »se učitelji lahko zanesejo drug na drugega« (tabela BMUL.NO.SCH_CLIM), vendar pa je v nekaterih državah takih učiteljev manj, zlasti v Mehiki (66 %), francoski skupnosti Belgije (78 %) in na Portugalskem (79 %). V Sloveniji jih je med osnovnošolskimi učitelji 86 %, med srednješolskimi pa 80 %.

Učitelji se večinoma strinjajo tudi z izjavo »v šoli skrbimo za sodelovalno šolsko kulturo, ki se kaže v medsebojni podpori« (v državah OECD se v povprečju strinja 81 % učiteljev) (slika 4.5. in tabela BMUL. NO.SCH_CLIM). Tri države z najvišjim deležem učiteljev, ki poročajo o sodelovalni kulturi v svoji šoli, so Vietnam (96 %), Gruzija (95 %) in Norveška (95 %), visoki pa so deleži tudi v Sloveniji: med osnovnošolskimi učitelji 90 in med srednješolskimi 86 %. Opaziti je, da je v večini držav delež učiteljev, ki so poročali, da se zanesejo drug na drugega, večji od deleža učiteljev, ki so potrdili kulturo podpore v šoli, vendar pa ne v Sloveniji, Mehiki, Latviji in Litvi.



Slika 4.5: Kolegialnost med učitelji

V državah OECD se v povprečju okoli tri četrtine učiteljev strinja, da v šoli gojijo kulturo soodgovornosti za šolske zadeve (tabela BMUL.NO.SCH_CLIM). V Belgiji, Čilu, Angliji (Združenem kraljestvu), Franciji in na Slovaškem se s tem strinja sicer manj kot 70 % učiteljev, vendar pa v Gruziji, Litvi in Vietnamu več kot 90 % učiteljev. V Sloveniji je delež strinjajočih se učiteljev v osnovni šoli 90- in v srednji šoli 85-odstoten. Razlike med državami so še višje v smislu deleža učiteljev, ki poročajo, da zaposleni delijo prepričanja o učenju in poučevanju. V Gruziji, Kazahstanu, Litvi, Ruski federaciji, Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu se s tem strinja več kot 90 % učiteljev, v Avstriji, na Hrvaškem, Belgiji in na Slovaškem pa manj kot 65 %. Tudi v Sloveniji učitelji ne delijo enotnih stališč do poučevanja: 77 % na osnovnošolski in 67 % na srednješolski ravni se jih strinja, da imajo na šoli podobne poglede na poučevanje.

Nadalje v vseh državah OECD v povprečju 78 % učiteljev poroča, da »šola spodbuja učitelje k prevzemanju novih pobud«. Ta pogled na kolegialnost je izrazitejši v Gruziji, Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu (strinja se več kot 90 % učiteljev) in manj v Belgiji ter na Portugalskem (strinja se manj kot 70 % učiteljev), s Slovenijo v sredini, saj se izjavo v osnovnih in srednjih šolah zaporedoma strinja 86 in 80 % učiteljev.

Vrsta šole je povezana s kolegialnostjo, saj je v 15 državah, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, delež učiteljev, ki so potrdili, da »v šoli skrbimo za sodelovalno šolsko kulturo, ki se kaže v medsebojni podpori«, bistveno višji med učitelji, ki delajo v zasebnih šolah (tabela BIN.SCH.SCH_CLIM_COL); le v treh državah, v Čilu, na Japonskem in v Združenih arabskih emiratih, je obratno. Podoben vzorec kaže strinjanje z izjavo »učitelji se lahko zanesejo drug na drugega«, ki je večinoma višje med učitelji iz zasebnih šol kot med učitelji v javnih šolah, razen na Japonskem, v Južni Koreji in Združenih arabskih emiratih (tabela BIN.SCH.SCH_CLIM_TCH). Za Slovenijo nimamo podatkov.

Podatki iz raziskave TALIS omogočajo preverjanje povezanosti med pogostostjo intenzivnejšega sodelovanja in kolegialnostjo. Kot je bilo pričakovano, v vseh državah, ki sodelujejo v tej raziskavi, učitelji, ki se strinjajo, da »šola razvija šolsko kulturo, za katero je značilna medsebojna podpora«, med seboj pogosteje profesionalno sodelujejo. V približno dveh tretjinah držav, tudi v Sloveniji, sta pozitivno povezani značilnosti šole, da »se učitelji lahko zanesejo drug na drugega« in profesionalno sodelovanje učiteljev, če upoštevamo sodelovalno kulturo šole, za katero je značilna medsebojna podpora (tabela REG.OLS.C_T3COLES.CLGv2). Ti rezultati veljajo tudi pri upoštevanju značilnosti učiteljev (spol, starost, delovne izkušnje in vrsta zaposlitve) (tabela REG.OLS.C_T3COLES.CLGv3).

Učiteljice v povprečju OECD držav pogosteje intenzivno sodelujejo z drugimi učitelji (tabela REG.OLS.C_T3COLES.CLGv3), vendar to ne velja za Slovenijo. V povprečju in v Sloveniji obstaja negativna povezava med starostjo in profesionalnim sodelovanjem učiteljev v približno polovici držav, vključenih v raziskavo TALIS. Hkrati učitelji, ki delajo s polnim delovnim časom, v več kot tretjini držav, vključenih v raziskavo TALIS, ne pa tudi v Sloveniji, pogosteje profesionalno sodelujejo s sodelavci, če upoštevamo njihove druge značilnosti in medosebne odnose.

Z regresijskimi analizami smo preverili še povezavo med dobrimi odnosi in kolegialnostjo med učitelji. V vseh državah, vključenih v raziskavo TALIS, razen Malte, so učitelji, ki so poročali o rednem profesionalnem sodelovanju, izkazali višjo stopnjo zadovoljstva z delom in višjo stopnjo samoučinkovitosti (tabela REG.OLS.C_T3JOBSA.COPv2; tabela REG.OLS.C_T3SELF.COPv2), tudi v Sloveniji. Tudi če upoštevamo velikost razreda, deleže akademsko nadarjenih, učno manj uspešnih učencev ter učencev s posebnimi potrebami ostanejo povezave značilne (tabela REG.OLS.C_T3JOBSA.COPv3; tabela REG.OLS.C_T3SELF.COPv3). V Sloveniji redno profesionalno sodelovanje pada le s starostjo učiteljev, druge značilnosti šole pa nanj ne vplivajo.

Na splošno učitelji, ki poročajo, da je v njihovi šoli prisotna kultura sodelovanja in da se učitelji lahko zanesejo drug na drugega, hkrati poročajo o boljših delovnih pogojih, boljšem počutju in nižji ravni stresa (tabela REG.OLS.C_T3WELS. CLGv3).

Vloga ravnateljev pri spodbujanju sodelovanja učiteljev

Vodstvo šole lahko določa stopnjo sodelovanja in oblikuje sodelovalno kulturo v šoli. Sodelovanje, ki ga ravnatelji neposredno zahtevajo, sicer lahko privede do zmanjšanega sodelovanja med učitelji, vendar imajo ravnatelji še druge možnosti za spodbujanje sodelovanja, kot sta grajenje odnosov s šolsko skupnostjo in spodbujanje deljenega vodenja, za katerega je značilno sodelovalno in kolektivno sprejemanje šolskih odločitev (Hargreaves, 1994; Hargreaves in Dawe, 1990; Ainley in Carstens, 2018).

Ravnatelji, ki spodbujajo sodelovalno sprejemanje odločitev med zainteresiranimi stranmi v šoli, vključno z učitelji, s starši in z učenci, lahko s tem spodbujajo tudi sodelovanje učiteljev v šoli. Regresijska analiza kaže, da v večini držav učitelji, ki poročajo, da njihova šola zaposlenim ponuja priložnosti za sodelovanje pri šolskih odločitvah, pogosteje intenzivno sodelujejo (tabela REG.OLS.C_T3COLES.DISv3); to sicer ne velja za Slovenijo. V mnogih državah zagotavljanje priložnosti staršem in učencem, da sodelujejo pri šolskih odločitvah, ugodno vpliva na večje profesionalno sodelovanje učiteljev, čeprav v manjšem obsegu, in ponovno ne v Sloveniji. V približno dveh tretjinah držav, vključenih v raziskavo TALIS, obstaja še precej močna pozitivna povezava med večjimi priložnostmi za učence, da sodelujejo pri sprejemanju odločitev v šoli, in večjo pogostostjo medsebojnega sodelovanja učiteljev, kar pa je res tudi v Sloveniji.

Priložnosti, da učitelji, starši in učenci sodelujejo pri odločitvah na ravni šole, se med državami razlikujejo. V državah OECD v povprečju 77 % in v Sloveniji v povprečju 85 % učiteljev poroča, da se »strinjajo« ali »popolnoma strinjajo«, da njihova šola zaposlenim zagotavlja »priložnosti za dejavno sodelovanje pri šolskih odločitvah«, medtem ko v državah OECD v povprečju 71 % in v Sloveniji v povprečju 81 % učiteljev poroča, da lahko učenci sodelujejo pri sprejemanju odločitev (tabela BMUL.NO.SCH_CLIM, slika 4.6). V mnogih državah je takšno odločanje bolj razširjeno v podeželskih kot mestnih šolah; v Sloveniji ni razlik. V vseh državah OECD v povprečju skupaj 83 % učiteljev v podeželskih šolah in 76 % učiteljev v mestnih šolah poroča, da jim šola ponuja priložnosti za sodelovanje pri odločanju (tabela BIN.SCH.SCH_CLIM_STAF), v Sloveniji pa 85 % učiteljev ne glede na različne karakteristike šol. Podobno je tudi s priložnostmi za sodelovanje učencev in staršev pri šolskih odločitvah (tabela BIN.SCH.SCH_CLIM_STUD).

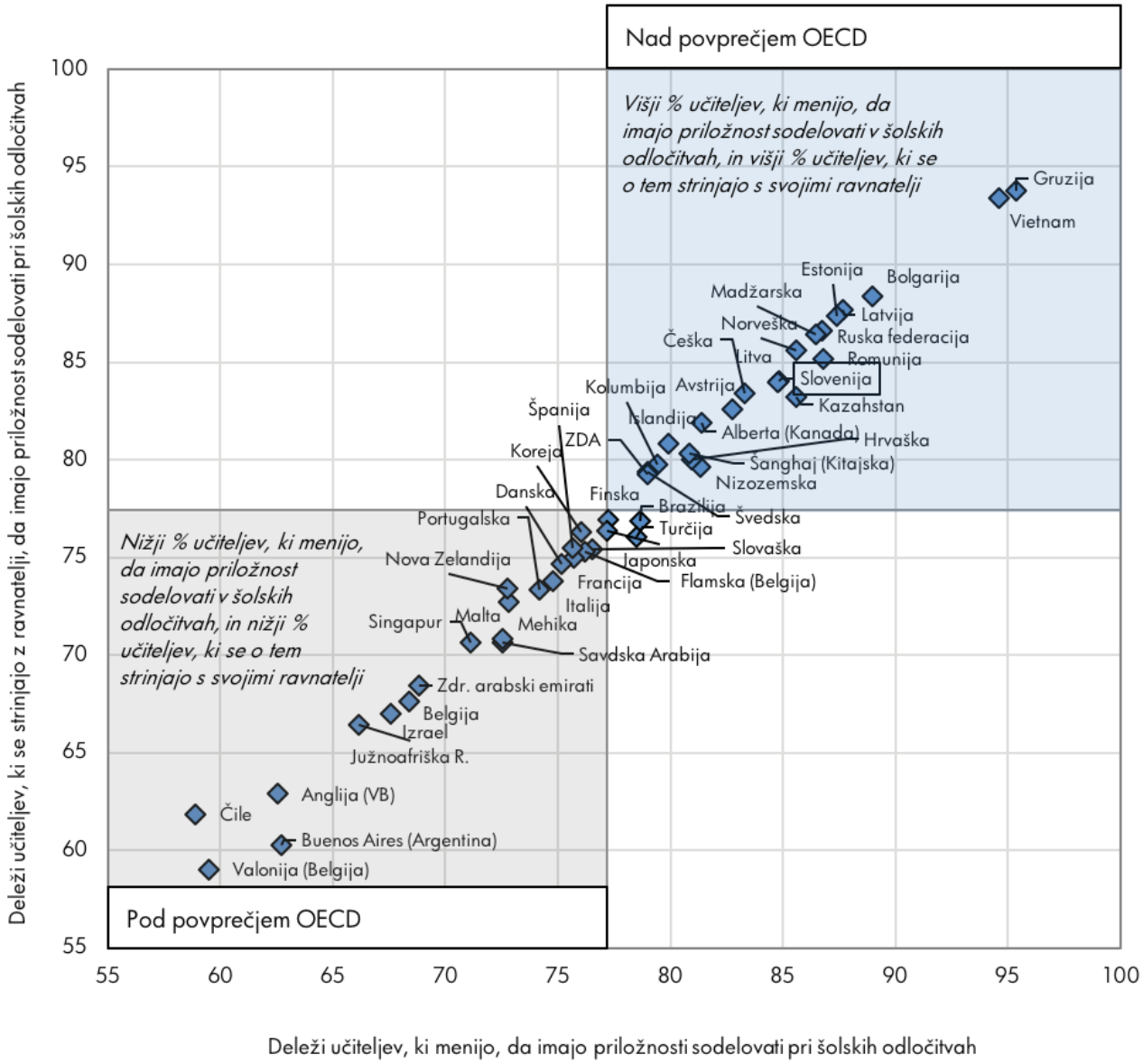
Kolegialnost učiteljev v srednješolskem izobraževanju

Raziskava TALIS kaže, da se kolegialnost v šolah zmanjšuje z ravnjo izobraževanja. Kolegialnosti med učitelji je več v osnovnih kot srednjih šolah. Merimo jo s prisotnostjo kulture deljene odgovornosti za šolska vprašanja, za katero so značilni: vzajemna podpora, skupna stališča učiteljev do učenja in poučevanja ter dejstvo, da se učitelji lahko zanesejo drug na drugega. Na Hrvaškem, v Sloveniji in Turčiji je delež učiteljev, ki potrjujejo kolegialnost v svoji šoli, bistveno večji v osnovnih kot v srednjih šolah (razlika v višini 3 odstotnih točk ali več, odvisno od kazalnika) (tabela BMUL.no.SCH_CLIM_I3). V Sloveniji zaporedoma 78, 86 in 84 % srednješolskih učiteljev poroča, da njihova šola omogoča sodelovanje zaposlenih, staršev in dijakov v šolskih odločitvah, in 86 %, da imajo na šoli kulturo medsebojne podpore.

Velika večina ravnateljev se strinja, da sta v njihova šoli prisotna soodločanje in kolegialnost. V državah OECD so se v povprečju skoraj vsi ravnatelji (98 %) »strinjali« ali »popolnoma strinjali«, da »šola zagotavlja učiteljem priložnosti za dejavno sodelovanje pri šolskih odločitvah« (tabela BMUL.NO.SCH_CLIM_PRINC v poglavju 5). Podobno se je v vseh državah OECD v povprečju 95 % ravnateljev strinjalo, da »razvijajo šolsko kulturo, za katero je značilna medsebojna podpora«, in da se »učitelji lahko zanesejo drug na drugega«. Slovenija ostaja nad povprečjem po omenjenih karakteristikah šolske kulture (slika 4.6)

Podatki iz raziskave TALIS razkrivajo, da ima v državah OECD o priložnostih za učitelje, starše in učence za sodelovanje pri šolskih odločitvah kot tudi o kolegialnosti večina učiteljev enako mnenje kot njihovi ravnatelji. V državah OECD se v povprečju 77 % učiteljev strinja z ravnatelji, da imajo možnosti za dejavno sodelovanje

pri šolskih odločitvah (tabela BMUL.NO.SCH_CLIM_VIEW). Poleg tega ima 79 % učiteljev enako stališče kot njihovi ravnatelji o tem, da je za njihovo šolsko kulturo značilna medsebojna podpora, in 85 % učiteljev se strinja z ravnatelji o tem, da se učitelji lahko zanesejo drug na drugega. V Sloveniji je strinjanje med učitelji in ravnatelji v posameznih izjavah nad 80 %.



Slika 4.6: Priložnosti za sodelovanje učiteljev pri šolskih odločitvah

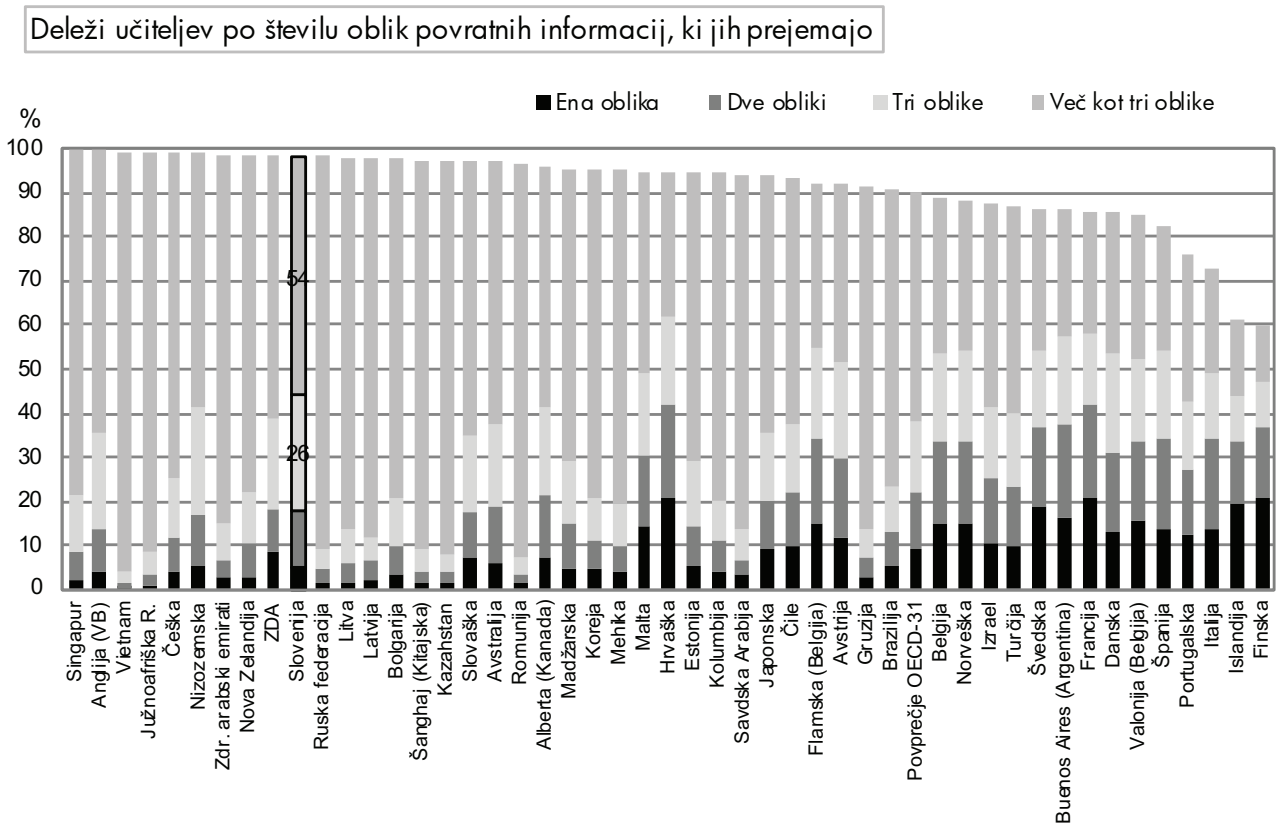
Nameni povratnih informacij

Povratne informacije so za učitelje pomemben vzvod za izboljšanje kakovosti učenja in poučevanja, saj je njihov namen izboljšati razumevanje metod in praks. Učinkovitost učiteljev lahko izboljšajo tako, da izpostavijo učiteljeve prednosti, in vplivajo na to, da odpravijo slabosti svojih praks učenja in poučevanja (OECD, 2013) (OECD, 2014). Nenazadnje izboljšano učenje in poučevanje učiteljev vodi do boljših rezultatov učencev. Obstaja veliko raziskanih dejstev, ki potrjujejo močno povezavo med kakovostjo učenja in poučevanja ter učnimi dosežki učencev (Darling-Hammond, 2000; Hanushek, 2010; Hanushek in Rivkin, 2010; Hattie, 2009; Rivkin, Hanushek in Kain, 2005; Rockoff, 2004; Rowe, 2003). Raziskave tudi kažejo, da ima zagotavljanje sprotnih konstruktivnih povratnih informacij učiteljem, ki temeljijo na njihovem učenju in poučevanju v razredih, največji vpliv na uspešnost učencev med vsemi šolskimi ukrepi (Hattie, 2009).

Medsebojne povratne informacije so za učitelje posebej pomembna in edinstvena oblika sodelovanja, saj vključujejo tesne stike in interakcije z namenom profesionalnega učenja med sodelavci. Medtem ko je cilj sistema spremljanja in vrednotenja dela učiteljev predvsem merjenje uspešnosti, lahko kakovostne povratne informacije povečajo njegovo vrednost tako, da se bolj usmeri k izboljšanju dela učiteljev (Ainley in Carstens, 2018; Feeney, 2007; OECD, 2014). Povratne informacije učiteljem lahko razumemo tudi kot ključno značilnost učinkovitega profesionalnega razvoja (Ingvarson, Meiers in Beavis, 2005) in vseživljenjskega učenja, ki vključujeta iskanje, prejemanje in odzivanje na povratne informacije (Jensen in Reichl, 2011).

V raziskavi TALIS so povratne informacije opredeljene kot vsako sporočilo, ki ga učitelji dobijo o svojem učenju in poučevanju ter ki temelji na neki obliki stika z njihovim delom (npr. opazovanje učiteljev med učenjem in poučevanjem učencev, razprave o doseženih ciljih kurikula po poročilih učiteljev o realizaciji ali rezultatih učencev). Povratne informacije lahko učitelj dobi v neformalnih pogovorih ali kot del bolj formalnega in strukturiranega postopka. V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali, ali so v svoji šoli prejeli povratne informacije in kako ter od koga so jih dobili.

V državah in gospodarstvih, ki so sodelovali v raziskavi TALIS, je večina učiteljev ob neki priložnosti prejela povratne informacije. V državah OECD je v povprečju 90 % učiteljev potrdilo prejem povratnih informacij od vsaj enega posameznika ali organa (slika 4.7, tabela BMUL.NO.FEED_SOURCE_MULT). Na Češkem, v Angliji (Združenem kraljestvu), Singapurju, Južnoafriški republiki in Vietnamu je več kot 9 % učiteljev prejelo povratne informacije v svoji šoli. Vendar pa so te še vedno redke v nekaterih državah, kjer so veliki deleži učiteljev poročali, da v svoji šoli nikoli ne prejmejo povratnih informacij: na Finskem (40 %), Islandiji (39 %), v Italiji (27 %) in na Portugalskem (24 %). V Sloveniji osnovnošolski učitelji večinoma dobijo informacije v več kot treh oblikah (54 %).



Slika 4.7: Porazdelitve učiteljev po številu oblik, v katerih prejmejo povratne informacije o svojem delu

V nekaterih izobraževalnih sistemih se obseg prejetih povratnih informacij razlikuje glede na delovna leta izkušenj učiteljev. V tretjini držav, vključenih v raziskavo TALIS, je delež učiteljev, ki so potrdili prejem povratnih informacij v svoji šoli, bistveno višji med izkušenejšimi učitelji (z več kot petimi leti izkušenj) kot med učitelji začetniki (z do največ petimi leti izkušenj) (tabela BIN.TCH.FEEDBACK). V francoskem delu Belgije, Buenos Airesu (Argentina), Estoniji, na Finskem (razlika je še posebej visokih 16 odstotnih točk), v Franciji, na Islandiji, v Italiji in na Švedskem je delež učiteljev, ki prejemajo povratne informacije, za več kot 6 odstotnih točk višji med izkušenejšimi učitelji kot med začetniki. Le v Alberti (Kanada), flamskem delu Belgije in Šanghaju (Kitajska) prejema povratne informacije o svojem delu bistveno večji delež učiteljev začetnikov kot izkušenih sodelavcev. V Sloveniji ni razlik med spoloma, razlika pa je, da povratne informacije na šoli dobi za 2,5 odstotni točki več učiteljev z več kot 5 leti izkušenj kot tistih z do 5 leti izkušenj.

Razliko med deleži izkušenih učiteljev in začetnikov, ki prejemajo povratne informacije, lahko deloma pojasnijo sistemske rešitve, zaradi katerih izkušeni učitelji dobijo več povratnih informacij o svojem delu na naslednje načine: rezultati zunanjega preverjanja znanja učencev, ki jih uči učitelj (razlika 14 odstotnih točk), rezultati preverjanj v razredu ali na ravni šole (8 odstotnih točk) ter odgovori učencev o učenju in poučevanju učiteljev (7 odstotnih točk) (tabela BMUL.TCEXP.FEED_METHOD). Razliko je mogoče razložiti tudi s preprostim dejstvom, da so izkušeni učitelji že dalj časa v poklicu in so zato imeli tekom svoje kariere več priložnosti za prejemanje povratnih informacij.

V 12 državah v raziskavi TALIS so zasebne šole bolj naklonjene zagotavljanju povratnih informacij učiteljem. Tri države z največjimi razlikami med javnimi in zasebnimi šolami po deležu učiteljev, ki so dobili povratne informacije, so Portugalska (14 odstotnih točk), Španija (13 odstotnih točk) in Italija (10 odstotnih točk). Združene države so edina država, v kateri več povratnih informacij prejmejo učitelji v javnih kot zasebnih šolah (100 proti 92 %).

Viri povratnih informacij

Viri povratnih informacij na ravni šole so ravnatelj šole, člani šolskih vodstvenih timov ali drugi sodelavci v šoli. Če so povratne informacije podane na ravni šol, imajo zaposleni v njih s tem večjo odgovornost in samostojnost pri načrtovanju in izvajanju ukrepov, ki sledijo. Izobraževalni sistemi, v katerih so zunanji posamezniki ali organi najpogostejši vir povratnih informacij, odražajo večjo centralizacijo.

Rezultati raziskave TALIS kažejo, da učitelji pogosto prejemajo povratne informacije iz več virov. V državah OECD v povprečju 60 % učiteljev poroča o prejemu povratnih informacij iz dveh (39 %) ali treh virov (21 %), 30 % pa jih poroča le o enem viru (tabela BMUL.NO.FEED_SOURCE_MULT). Med državami so velike razlike. V Buenos Airesu (Argentina), Južni Koreji in Turčiji najmanj 50 % učiteljev poroča o prejemu povratnih informacij iz enega samega vira, 30 % učiteljev ali več pa o pridobivanju povratnih informacij iz treh različnih virov v 11 državah (Bolgarija, Češka, Anglija (Združeno kraljestvo), Madžarska, Latvija, Litva, Romunija, Ruska federacija, Slovenija, Združeni arabski emirati in Vietnam). Srednja in vzhodna Evropa izstopata kot regiji, kjer je več virov povratnih informacij.

Povratne informacije s strani šole so najpogostejše, saj jih prejme v povprečju 88 % učiteljev držav OECD (tabela BMUL.NO.FEED_SOURCE). Povratne informacije s strani zunanjih posameznikov in organov so manj razširjene, saj jih dobi le 38 % učiteljev v državah OECD. Edina izjema je Francija, kjer so povratne informacije s strani zunanjih posameznikov ali organov (70 %) pogostejše od povratnih informacij s strani šole (63 %). Poleg Francije veliko učiteljev o prejemu povratnih informacij iz zunanjih virov poroča še v Romuniji (64 %), Bolgariji (61 %) in Vietnamu (60 %) (tabela BMUL.NO. FEED_SOURCE). V Sloveniji dobi povratne informacije malo manj srednješolskih učiteljev kot osnovnošolskih, vzorci pa so podobni.

Tabela 4.1: Deleži učiteljev, ki dobijo povratne informacije iz različnih virov

% učiteljev	od zunanjih posameznikov	na šoli	na šoli, od vodstvenih organov šole	na šoli, od drugih zaposlenih na šoli	ne dobijo informacij
Slovenija OŠ	55,6	97,4	94,1	72,8	1,6
Slovenija SŠ	43,2	95,3	89,1	71,5	3,5

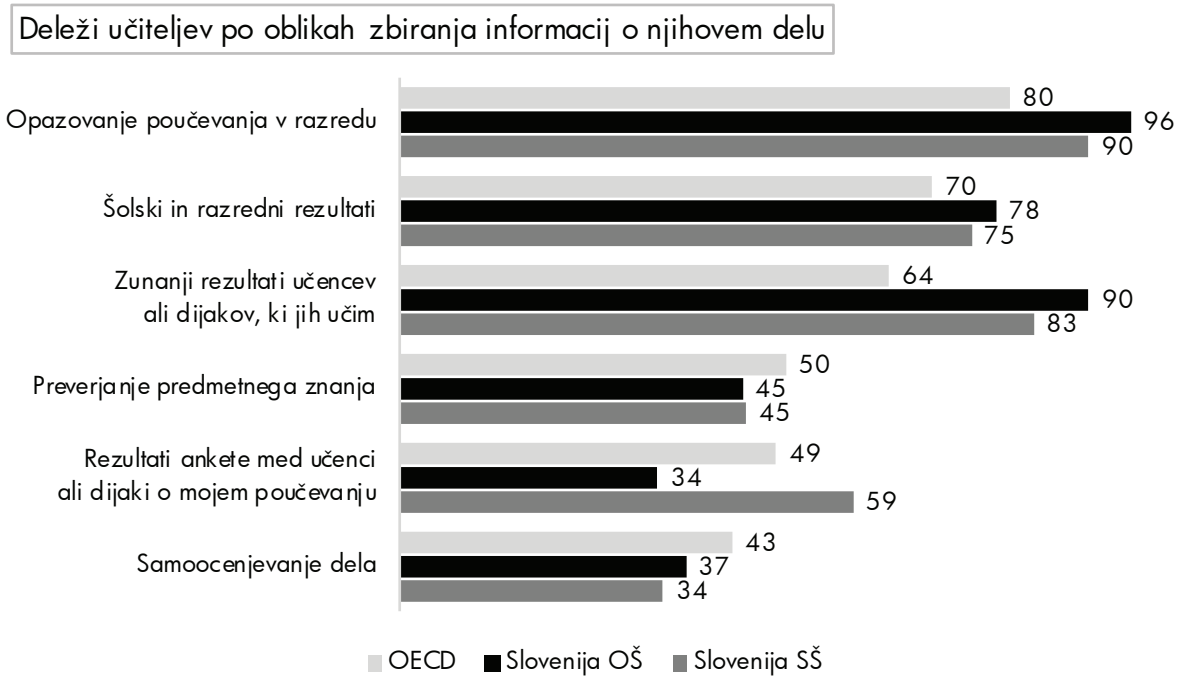
Oblike zagotavljanja povratnih informacij

Raziskava TALIS razkriva, da učitelji prejmejo različne vrste povratnih informacij, vendar je njihovo učinkovitost težko oceniti. Raziskave kažejo, da lahko specifične povratne informacije, ki temeljijo na dejstvih

o učenju in poučevanju v razredu, hitreje privedejo do izboljšav v uspešnosti učiteljev in pri dosežkih učencev. Povratne informacije, ki temeljijo na ocenah in dosežkih učencev, so pomembne, saj zagotavljajo dokaze o rezultatih učenja in poučevanja učiteljev v razredu, vendar učiteljem ne zagotavljajo celovite informacije o njihovi učni praksi. Le vse različne oblike poročil skupaj pa lahko učiteljem zagotovijo zanesljiv vpogled v njihovo učenje in poučevanje ter rezultate. (Steinberg in Sartain, 2015; Taylor in Tyler, 2012; Jensen in Reichl, 2011).

V raziskavi TALIS smo preverili naslednje oblike povratnih informacij: opazovanje učenja in poučevanja v razredu, poročanje učencev o učenju in poučevanju, oceno učiteljevega poznavanja vsebine, zunanje rezultate učencev, ki jih poučuje učitelj (npr. nacionalni rezultati preskusov), rezultate na ravni razreda in šole (npr. rezultati uspešnosti, rezultati projektov, ocene testov) in samoocenjevanje dela učiteljev (npr. ocena listovnika, analiza poučevanja z uporabo videa).

V državah OECD je v povprečju večina učiteljev poročala o prejemu povratnih informacij z opazovanjem učenja in poučevanja v razredu (80 %), iz rezultatov uspešnosti učencev na ravni razreda ali šole (70 %) in iz zunanjih rezultatov svojih učencev (64 %) (slika 4.8, tabela BMUL.TCEXP.FEED_METHOD).



Slika 4.8: Različne oblike povratnih informacij učiteljem

Opazovanje učenja in poučevanja v razredu, ki velja za uspešno obliko oblikovanja povratnih informacij učitelju, ni običajna praksa v vseh državah, vključenih v raziskavo TALIS. V 11 državah vsaj 25 % učiteljev poroča, da nikoli niso prejeli povratnih informacij po opazovanju njihovega poučevanja v razredu (tabela BIN.TCEXP.FEED_METHOD). Izrazito manj je te prakse v nordijskih državah. Poleg tega opazovanje učenja in poučevanja drugih učiteljev ter zagotavljanje povratnih informacij kolegom ni običajna praksa v večini držav, ki sodelujejo v raziskavi TALIS. V državah OECD v povprečju le 15 % učiteljev poroča, da to izvaja večkrat

letno (tabela BMUL.NO.OBSTEACH), v Sloveniji 43 % učiteljev tega ne počne nikoli in 42 % le nekajkrat na leto. V nekaterih državah in gospodarstvih so učitelji v zasebnih šolah pogosteje deležni opazovanja učenja in poučevanja ter poročanja o njem (Kolumbija, Španija, Italija), v drugih državah je tega več v javnih šolah (Avstralija, Japonska, ZDA). Za Slovenijo podatkov nimamo.

Poročila o uspešnosti učencev (slika 4.8) so najneposrednejše povratne informacije o učinkovitosti učenja in poučevanja. Razširjenost te oblike se med državami močno razlikuje. Po podatkih iz raziskave TALIS je 9 držav, kjer več kot 90 % učiteljev poroča o prejemu povratnih informacij na podlagi rezultatov učencev: Slovenija (OŠ, iz zunanjega ocenjevanja), Kazahstan, Latvija, Romunija, Ruska federacija, Šanghaj (Kitajska), Singapur, Južnoafriška republika, Združeni arabski emirati in Vietnam (tabela BMUL.TCEXP.FEED_METHOD). V državah, kot so Finska (29 %), Islandija (32 %) in Francija (43 %), je to manj razširjeno.

Več kot 90 % učiteljev o tem, da prejmejo povratne informacije na podlagi ocene njihovega vsebinskega znanja, poroča v Kazahstanu, Ruski federaciji in Vietnamu in več kot 80 % učiteljev v več vzhodnoevropskih državah (Bolgarija, Gruzija, Latvija, Litva, Romunija) pa tudi v Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska), Južnoafriški republiki in Združenih arabskih emiratih (tabela BMUL.TCEXP.FEED_METHOD), vendar v povprečju držav OECD le polovica in v Sloveniji 45 % v osnovni in srednji šoli. Ta oblika povratne informacije je najmanj razširjena (o njej poroča manj kot 30 % učiteljev) na Finskem, Islandiji, v Italiji, na Nizozemskem, v Španiji in na Švedskem.

Povratne informacije v srednješolskem izobraževanju

Pogostost povratnih informacij je podobna na vseh ravneh izobraževanja. Le v dveh od enajstih držav so precejšnje razlike med osnovno in srednjo šolo. Na Danskem so povratne informacije pogostejše med osnovnošolskimi učitelji (razlika 7 odstotnih točk), v Sloveniji pa med srednješolskimi (razlika 2 odstotni točki) (tabela BMUL.NO.FEED_SOURCE_I3).

V virih povratnih informacij je med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji malo razlik. Zunanji viri povratnih informacij so pogostejši med srednješolskimi učitelji na Hrvaškem (razlika je 4 odstotne točke) in v Združenih arabskih emiratih (3 odstotne točke), medtem ko so pogostejši v osnovni kot srednji šoli v Vietnamu (15 odstotnih točk), Sloveniji (12 odstotnih točk) in na Švedskem (4 odstotne točke).

Rezultati raziskave TALIS kažejo, da se oblike povratnih informacij razlikujejo glede na raven izobraževanja. Uporaba povratnih informacij o učiteljevem učenju in poučevanju s strani učencev je bolj razširjena med srednješolskimi učitelji kot med osnovnošolskimi v 7 od 11 držav, zlasti na Danskem (razlika je 28 odstotnih točk), v Sloveniji (26 odstotnih točk) in na Švedskem (20 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.FEED_ METHOD_I3).

V večini izobraževalnih sistemov se povratne informacije s strani učencev redko upoštevajo pri povratnih informacijah učiteljem, čeprav bi lahko učenci na edinstven način sporočili svoje videnje kakovosti svojih učiteljev, lastnih učnih dosežkov in potreb. Le v eni tretjini držav, vključenih v raziskavo TALIS, do 40 % učiteljev poroča o prejemu povratnih informacij o učenju in poučevanju s strani učencev (tabela BMUL.TCEXP.FEED_ METHOD), v Sloveniji tretjina osnovnošolskih in veliko več, 60 %, srednješolskih učiteljev. Čeprav raziskava

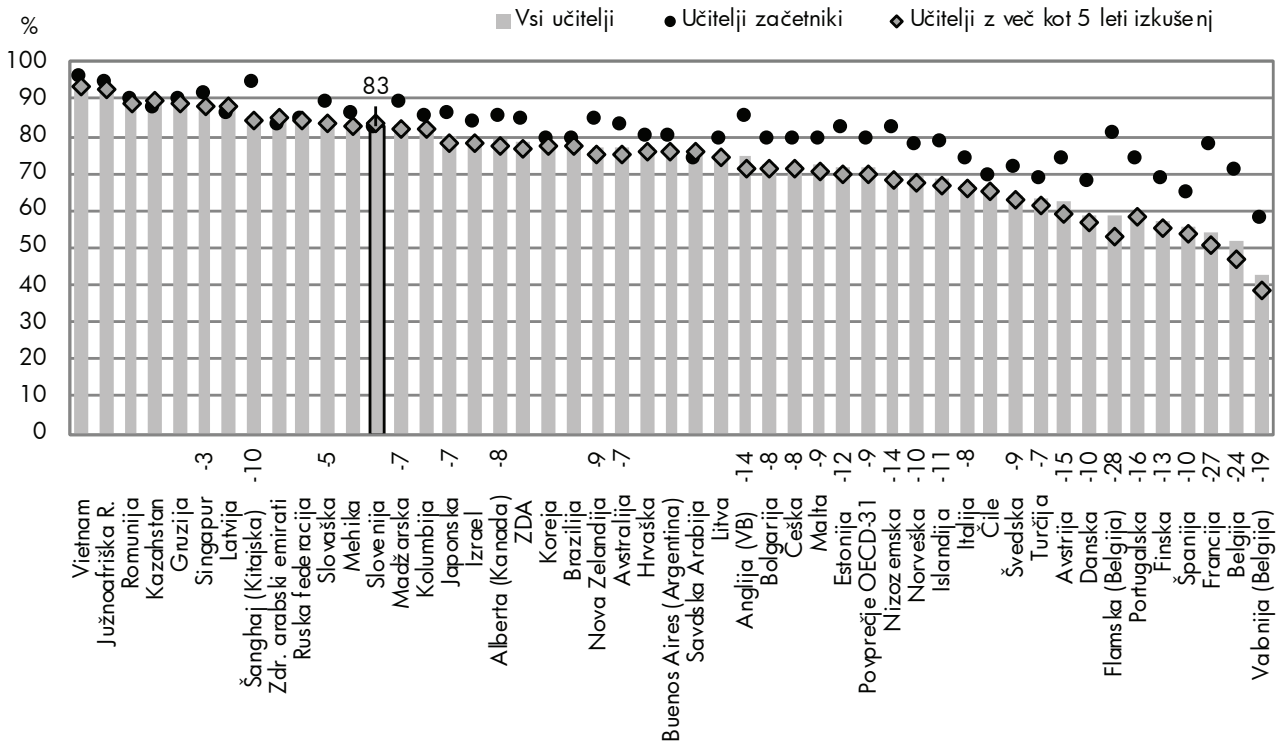
TALIS ne zagotavlja informacij o kakovosti in pogostosti povratnih informacij učiteljem, lahko število različnih uporabljenih oblik pokaže na izobraževalne sisteme, ki jim omogočajo največ povratnih informacij. Na primer, v skladu z Jensenom in Reichlom (2011) naj bi šole uporabljale vsaj štiri različne oblike povratnih informacij. V povprečju v OECD večina učiteljev (68 %) poroča, da prejmejo povratne informacije v treh ali več različnih oblikah (tabela BMUL.NO.FEED_METHOD_MULT). Vendar pa na Finskem, v Franciji, na Hrvaškem, Islandiji in Švedskem najmanj 19 % učiteljev poroča o prejemu povratnih informacij samo ene oblike (slika 4.7; tabela BMUL.NO.FEED_METHOD_MULT), zato te države, zlasti Finska in Islandija, ne veljajo le za države s splošno nizko stopnjo povratnih informacij učiteljem, ampak so te tudi le ene oblike. Nasprotno pa velika večina učiteljev povratne informacije več kot treh različnih oblik prejema v Vietnamu (96 %), Južnoafriški republiki (91 %) in Kazahstanu (90 %).

Stališča učiteljev do pomena povratnih informacij

Povratne informacije naj bi imele ključno vlogo pri izboljševanju praks učenja in poučevanja, kar je primarno delo učiteljev. Ugotoviti je treba, ali jih učitelji vidijo kot koristne za izboljšanje svojega dela. V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali, ali so povratne informacije, ki so jih prejeli v zadnjih 12 mesecih, pozitivno vplivale na njihovo učno prakso. V državah OECD je v povprečju 71% učiteljev, ki so prejeli povratne informacije v 12 mesecih pred raziskavo, sporočilo, da so te imele pozitiven vpliv na njihovo učno prakso (tabela BIN.TCH. FEED_IMPACT). V Gruziji, Kazahstanu, Latviji, Romuniji, Šanghaju (Kitajska), Singapurju, Južnoafriški republiki in Vietnamu je več kot 85 % učiteljev, ki so prejeli povratne informacije, potrdilo, da so te vplivale na njihovo delo, v Sloveniji pa 83 % osnovnošolskih učiteljev. Vendar pa je manj kot 60 % učiteljev, ki to stališče delijo, v Belgiji, na Danskem, Finskem, v Franciji, na Portugalskem in v Španiji. Zanimivo je omeniti, da v izobraževalnih sistemih, kjer povratne informacije niso tako razširjene, učitelji teh ne vidijo kot uporabnih.

Čeprav ne v Sloveniji, pa so v mnogih državah, vključenih v raziskavo TALIS, stališča do uporabnosti povratnih informacij povezana s starostjo in z izkušnjami učiteljev. V povprečju je 79 % mlajših učiteljev (mlajših od 30 let), ki so prejeli povratne informacije v zadnjih 12 mesecih, potrdilo, da so te imele pozitiven učinek na njihovo delo, v primerjavi s 70 % starejših učiteljev (v starosti 50 let in več) (slika 4.9 in tabela BIN.TCH. FEED_IMPACT). Podobno se tudi učiteljem začetnikom povratne informacije zdijo pomembnejše kot učiteljem z več kot 5 leti delovnih izkušenj. Učitelji začetniki v zgodnjih obdobjih svoje kariere od povratnih informacij očitno veliko pridobijo. Zaznan večji vpliv je mogoče razložiti tudi z dejstvom, da so učitelji začetniki deležni bolj strukturiranih oblik povratnih informacij kot ostala populacija, preko programov mentorstva in uvajanja. Državi z največjimi razlikami (nad 20 odstotnih točk glede na starost in izkušnje) sta Belgija in Francija, razlike v zaznavi vpliva povratnih informacij pa so v splošnem visoke v zahodnoevropskih državah.

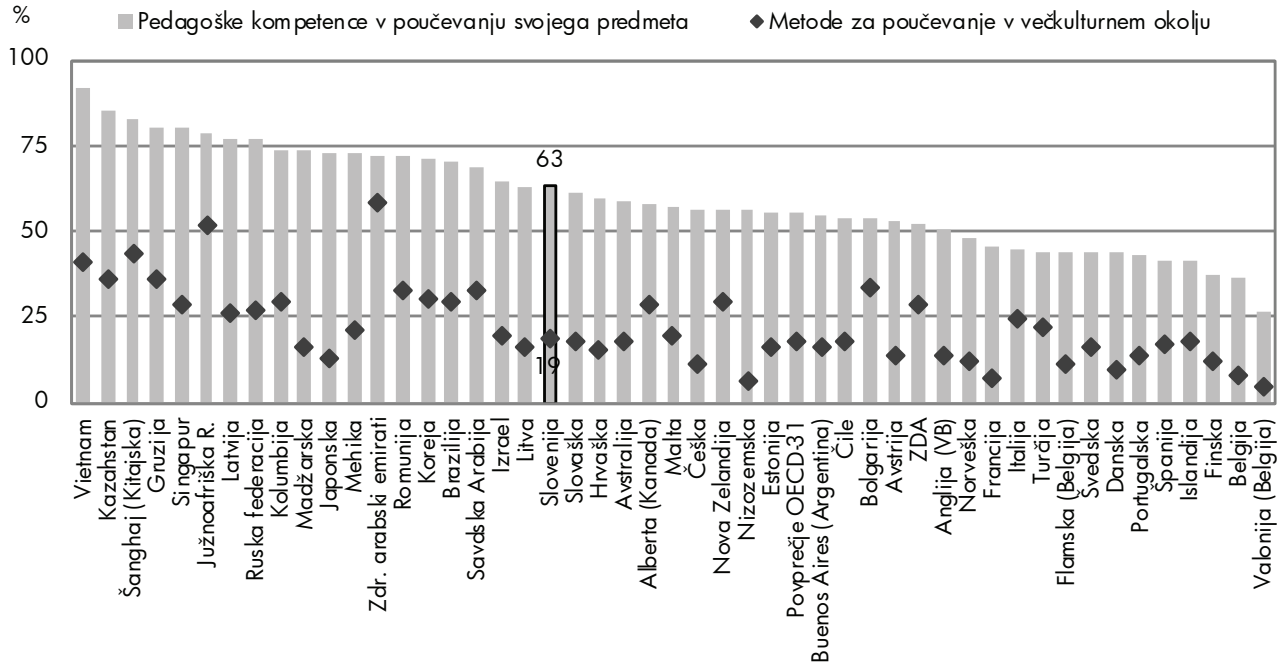
V državah OECD imajo učiteljice v povprečju pozitivnejši pogled na povratne informacije kot učitelji. Bistveno večji delež učiteljic kot učiteljev je poročal, da so povratne informacije, ki so jih prejeli v dvanajstih mesecih prej, pozitivno vplivale na njihovo učno prakso, in to v približno eni tretjini držav, vključenih v raziskavo TALIS. Največje razlike (7 do 10 odstotnih točk) so opazne v Kolumbiji, Braziliji, Gruziji, Latviji, Ruski federaciji in Savdski Arabiji (tabela BIN.TCH.FEED_IMPACT). Edine države, v katerih imajo učitelji pozitivnejši pogled na povratne informacije kot učiteljice, so Bolgarija, Južna Koreja in Turčija. V Sloveniji razlik med spoloma ni.



Slika 4.9: Vpliv povratnih informacij na učenje in poučevanje glede na izkušnje učiteljev

Učitelji kot rezultat pomembnih povratnih informacij najpogosteje navajajo izboljšavo svojih kompetenc za učenje in poučevanje ter uporabo ocen učencev za izboljšanje njihovega učenja. V državah OECD je v povprečju 55 % učiteljev, ki so prejeli povratne informacije, poročalo, da so te privedle do pozitivnih sprememb v njihovih kompetencah za učenje in poučevanje predmetov, 50 % pa jih je poročalo, da so privedle do pozitivne spremembe v njihovi uporabi ocen učencev za izboljšanje njihovega učenja (slika 4.10, tabela BMUL. NO.FEED_CHARAC). V Sloveniji je ugoden učinek na izboljšanje kompetenc za poučevanje ter uporabo ocen potrdilo zaporedoma 63 in 60 % učiteljev. 45 % učiteljev, ki so v državah OECD v povprečju prejeli povratne informacije, je potrdilo, da so te privedle do pozitivnih sprememb pri vodenju njihovih razredov ter znanju in razumevanju vsebin njihovih predmetov; v Sloveniji je zaporedoma 49 in 57 % učiteljev mnenja, da se je izboljšalo vodenje razredov in njihovo znanje zaradi povratnih informacij,ki so jih prejeli.

Na podlagi rezultatov raziskave TALIS se zdi, da imajo povratne informacije manj vpliva na metode učenja in poučevanja v zahtevnejših okoljih. V državah OECD je v povprečju le okoli 35 % učiteljev, ki so prejeli povratne informacije, poročalo, da so te privedle do pozitivnih sprememb v učenju in poučevanju učencev s posebnimi potrebami (tabela BMUL.NO.FEED_CHARAC), in 18 % učiteljev, da so privedle do pozitivne spremembe v metodah učenja in poučevanja v večkulturnem ter večjezičnem okolju. V Sloveniji je prvi delež večji, 47 % učiteljev zaradi povratnih informacij bolje poučuje učence s posebnimi potrebami in 19 % učence v multikulturnem in večjezičnem okolju. Tako je v večini držav povratne informacije mogoče razumeti bolj kot sredstvo za splošno izboljšanje učenja in poučevanja, na učenje in poučevanje v zahtevnejših okoljih pa nimajo enako močnega vpliva.



Slika 4.10: Pozitiven učinek povratnih informacij na prakse poučevanja

V vseh sodelujočih državah rezultati raziskave TALIS kažejo pomembno pozitivno povezavo med stališči učiteljev o tem, ali se jim zdi, da povratne informacije vplivajo na kakovost učenja in poučevanja in njihovim zadovoljstvom z delom, ko upoštevamo še vpliv značilnosti učiteljev, kot so spol, starost, delovne izkušnje in vrsta zaposlitve (tabela REG.OLS.C_T3JOBSA.FDBv2). Ta odnos ostaja pozitiven tudi, če upoštevamo kolegialnost učiteljev (kakovost medosebnih odnosov s sodelavci), in sicer v vseh državah razen na Nizozemskem (tabela REG.OLS.C_T3JOBSA.FDBv3). V Sloveniji je povezava med zadovoljstvom z delom in uporabnostjo povratnih informacij pozitivna, vendar na zadovoljstvo z delom značilnosti učiteljev nimajo vpliva.

Učinek povratnih informacij v srednješolskem izobraževanju

V zaznavanju učinka povratnih informacij med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji je malo razlik. V nobeni državi ni razlike med stališči učiteljev o vplivu povratnih informacij na njihove kompetence za učenje in poučevanje. Edini vidik učenja in poučevanja, kjer so razlike, je vpliv povratnih informacij o metodah učenja in poučevanja učencev s posebnimi potrebami. V 9 od 11 držav z razpoložljivimi podatki je bistveno večji delež osnovnošolskih kot srednješolskih učiteljev ugotovil, da so povratne informacije privedle do pozitivnih sprememb v učenju in poučevanju učencev s posebnimi potrebami (tabela BMUL.NO.FEED_CHARAC_I3). Največje razlike (13 odstotnih točk) opazimo na Danskem in v Sloveniji.

V Sloveniji je 60 % učiteljev ugotovilo, da so se jim izboljšale pedagoške kompetence, okoli polovica, da sta se jim izboljšala znanje predmeta in uporaba ocen dijakov, 43 %, da bolje vodijo razred, 34 %, da lažje učijo dijake s posebnimi potrebami, in 15%, da bolje učijo v večkulturnem okolju.

Oblike vplivnih povratnih informacij učiteljem

Iskali smo pogoje, pod katerimi je vpliv povratnih informacij na delo učiteljev čim večji. Zadnji razdelek predstavlja dva regresijska modela, ki preverjata, kdaj učitelji menijo, da so povratne informacije zanje pomembne. Regresijska analiza kaže, da se bodo učiteljem, tudi po upoštevanju njihovih značilnosti, kot so spol, starost, delovne izkušnje in vrsta zaposlitve, povratne informacije verjetneje zdele koristne za njihovo učno prakso, če bodo podane iz več virov in v več oblikah (tabela REG.LOG.D_TT3G30.MLMv2, tabela REG. LOG.D_TT3G30.MODv2).

V Sloveniji je verjetnost, da bodo povratne informacije koristne večja, če bodo prišle z več strani, obenem pa je ta verjetnost večja za učiteljice kot učitelje. V razširjenem modelu z oblikami povratnih informacij pa se izkaže, da verjetnost uporabnosti povratnih informacij poveča opazovanje poučevanja v razredu, upoštevanje šolskega ocenjevanja učencev, preverjanje znanja učiteljev ter samoocenjevanje učiteljev.

Nadaljnja analiza kaže, da so učitelji, ki so prejeli povratne informacije, ki temeljijo na opazovanju učenja in poučevanju v razredu ali oceni učiteljevega znanja vsebine, povratne informacije v državah OECD v povprečju dvakrat pogosteje, v Sloveniji pa skoraj za štirikrat označili za vplivne ne glede na to, da so jih prejeli tudi v drugih oblikah, in ne glede na posamezne značilnosti učiteljev (tabela REG.LOG.D_TT3G30.MODv2). Dejstvo, da povratne informacije na učiteljevo delo verjetneje vplivajo, če temeljijo na opazovanju učenja in poučevanja, velja v 38 državah, vključenih v raziskavo TALIS, če pa izhajajo iz ocen vsebinskega znanja učiteljev, pa to velja v 37 državah. Povratne informacije, ki temeljijo na zunanjih rezultatih učencev, učitelji redko prepoznajo kot vplivne (pogosto samo v Šanghaju in na Švedskem, sploh pa ne v Singapurju).

Ali povratne informacije vplivajo na učiteljevo delo ali ne, je bistveno povezano z njihovim dojemanjem kakovosti medosebnih odnosov z drugimi sodelavci v njihovi šoli. Učitelji pogosteje poročajo, da so povratne informacije, ki so jih prejeli, pozitivno vplivale na njihovo prakso učenja in poučevanja, če imajo pozitivne poglede na oba kazalnika kolegialnosti, prisotnost podporne šolske kulture in dejstvo, da se lahko zanesejo drug na drugega. Verjetnost večjega vpliva povratnih informacij se v povprečju poveča dvakrat, v Sloveniji sicer za malo manj (tabela REG.LOG.D_TT3G30.CLGv3). Rezultati torej kažejo, da imajo učitelji pozitivnejši odnos do povratnih informacij o svojem delu, kadar imajo več pozitivnih stališč do svojih odnosov z drugimi sodelavci.

Viri

Ainley, J. in Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. In OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en

Antinluoma, M., Ilomaki, L., Lahti-Nuuttila, P. in Toom, A. (2018). Schools as Professional Learning Communities. Journal of Education and Learning, 7(5), 76. doi:10.5539/jel.v7n5p76

Bakkenes, I., Vermunt, J. in Wubbels, T. (2010). Teacher learning in the context of educational innovation: Learning activities and learning outcomes of experienced teachers. Learning and Instruction, 20(6), 533—548. doi:10.1016/j.learninstruc.2009.09.001

Darling-Hammond, L. (2000). Teacher quality and student achievement: A review of state policy evidence. Education Policy Analysis Archives, 8(1), 1—44. doi:10.14507/epaa.v8n1.2000

Feeney, E. (2007). Quality Feedback: The Essential Ingredient for Teacher Success. The Clearing House: A

Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 80(4), 191—198. doi:10.3200/tchs.80.4.191-198

Goddard, R., Goddard, Y., Sook Kim, E. in Miller, R. (2015). A theoretical and empirical analysis of the roles of instructional leadership, teacher collaboration, and collective efficacy beliefs in support of student learning. American Journal of Education, 121(4), 501—530. doi:10.1086/681925

Goddard, Y., Goddard, R. in Tschannen-Moran, M. (2007). A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools. Teachers College Record, 109(4), 877—896.

Hanushek, E. (2010). The Economic Value of Higher Teacher Quality. National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA. doi:10.3386/w16606

Hanushek, E. in Rivkin, S. (2010). Generalizations about using value-added measures of teacher quality. doi:10.1257/aer.100.2.267

Hargreaves, A. (1994). Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age. Teachers College Press, New York, NY.

Hargreaves, A. in Dawe, R. (1990). Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching. Teaching and Teacher Education, 6(3), 227—241. doi:10.1016/0742-051X(90)90015-W

Hargreaves, A. in Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press., New York, NY.

Hargreaves, A. in O'Connor, M. (2018). Solidarity with solidity: The case for collaborative professionalism. Phi Delta Kappan, 100(1), 20—24. doi:10.1177/0031721718797116

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

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. in Reichl, J. (2011). Better Teacher Appraisal and Feedback: Improving Performance. Grattan Institute, Melbourne. https://grattan.edu.au/wp-content/uploads/2014/04/081_report_teacher_appraisal.pdf

Johnson, S., Kraft, M. in Papay, J. (2012). How context matters in high-need schools: The effect of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. Teachers College Record, 114, 1—39. doi:https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=16685

Johnston, W. in Tsai, T. (2018). The Prevalence of Collaboration Among American Teachers: National Findings from the American Teacher Panel. RAND Corporation. doi:10.7249/rr2217

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

Little, J. (1990). The persistence of privacy: Autonomy and initiative in teachers' professional relations. Teachers College Record, 91(4), 509—536. Retrieved from https://www.tcrecord.org/content.asp?contentid=406

Lomos, C., Hofman, R. in Bosker, R. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. School Effectiveness and School Improvement, 22(2), 121—148. doi:10.1080/09243453.2010.550467

Nusche, D., Radinger, T., Busemeyer, M. in Theisens, H. (2016). OECD Reviews of School Resources: Austria 2016. In OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris.

OECD. (2009). Creating Effective Teaching and Learning Environments: First Results from TALIS. In TALIS. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264068780-en

OECD. (2012). Preparing teachers to deliver 21st-century skills. In Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264174559-4-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. (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. (2019). How teachers and schools innovate: New measures in TALIS 2018. In Teaching in Focus. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/71101b69-en

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

OECD/The World Bank. (2015). OECD Reviews of School Resources: Kazakhstan 2015. In OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264245891-en

Reeves, P., Pun, W. in Chung, K. (2017). Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement. Teaching and Teacher Education, 67, 227-236. doi:10.1016/J.TATE.2017.06.016

Rivkin, S., Hanushek, E. in Kain, J. (2005). Teachers, schools, and academic achievement. Econometrica, 73(2), 417—458. doi:https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x

Rockoff, J. (2004). The impact of individual teachers on student achievement: Evidence from panel data. American Economic Review, 94(2), 247-252. doi:http://dx.doi.org/10.1257/0002828041302244

Rowe, K. (2003). The importance of teacher quality as a key determinant of students' experiences and outcomes of schooling. In M. Meiers (Ed.), Building Teacher Quality: ACER Research Conference 2003: Proceedings, Melbourne, 19—21 October 2003. Australian Council for Educational Research. Retrieved from https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1001&context=research_conference_2003

Rutter, M. (2000). School effects on pupil progress: Research findings and policy implication. In P. Smith in A. Pellegrini (Eds.), Psychology of Education: Major Themes. Falmer Press, London.

Rutter, M. in Maughan, B. (2002). School of effectiveness findings 1979-2002. Journal of School Psychology, 40(6), 451—475. doi:10.1016/S0022-4405(02)00124-3

Shachar, H. in Shmuelevitz, H. (1997). Implementing Cooperative Learning, Teacher Collaboration and Teachers' Sense of Efficacy in Heterogeneous Junior High Schools. Contemporary Educational Psychology, 22(1), 53—72. doi:10.1006/ceps.1997.0924

Spillane, J., Shirrell, M. in Hopkins, M. (2016). Designing and Deploying A Professional Learning Community (PLC) Organizational Routine: Bureaucratic and Collegial Arrangements in Tandem. Les dossiers des sciences de l'éducation(35), 97—122. doi:10.4000/dse.1283

Steinberg, M. in Sartain, L. (2015). Does teacher evaluation improve school performance? experimental evidence from Chicago's excellence in teaching project. Education Finance and Policy, 10(4), 535—572. doi:10.1162/EDFP_a_00173

Taylor, E. in Tyler, J. (2012). The effect of evaluation on teacher performance. American Economic Review, 102(7), 3628-3651. doi:10.1257/aer.102.7.3628

5. Krepitev vloge učiteljev in ravnateljev

Vodenje šole ima na učenje učencev močan vpliv. Vodenje in dejavnosti ravnateljev in učiteljev lahko oblikujejo učinkovita učna okolja. Zato morajo imeti učitelji in ravnatelji avtonomijo za sprejemanje odločitev, ki so del njihovih delovnih vlog. V tem poglavju so opisane ravni avtonomije in vodenja v šolah. Najprej opredelimo naloge, v katerih imajo šole večjo vlogo kot organi izven šole, in nato primerjamo odgovornosti učiteljev in ravnateljev za različne naloge. Zaključimo z opisom razširjenosti različnih načinov ravnateljevega in učiteljevega vodenja.

Poudarki

- Učitelji so v procesih odločanja v svojih šolah na splošno dobro zastopani. V državah OECD in gospodarstvih, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, v povprečju 56 % ravnateljev poroča, da so učitelji del vodstva šole.
- V državah OECD in gospodarstvih, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, v povprečju več kot 70 % ravnateljev meni, da imajo šole pomembno odgovornost pri razporejanju proračunskih sredstev v okviru šolskih dejavnosti, pri vzpostavljanju hišnega reda, oblikovanju vzgojnih načrtov, vpisnih postopkih in izbiri učnih gradiv.
- Po mnenju ravnateljev učitelji nimajo pomembne odgovornosti pri zaposlovanju in finančnem odločanju ter imajo obrobno vlogo v vprašanjih šolske politike. Vendar več kot polovica ravnateljev poroča, da imajo učitelji pomembno odgovornost pri izbiri učnih gradiv in določanju vsebine pouka.
- Vodenje učenja in poučevanja je ena od dejavnosti, ki jih ravnatelji v šolah najpogosteje opravljajo, poleg tradicionalnejših poslovodnih vodstvenih nalog, kot sta pregledovanje poročil in nadziranje postopkov.
- Več kot 90 % ravnateljev poroča, da učitelji vplivajo na delovno klimo/vzdušje in izboljšanje akademskih dosežkov. Poročanje ravnateljev, ali imajo učitelji visoka pričakovanja do svojih učencev, se precej razlikuje glede na značilnosti šol. Ravnatelji v šolah z manjšim deležem učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov pogosteje poročajo, da imajo njihovi učitelji visoka pričakovanja do svojih učencev, kot njihovi sodelavci v šolah z višjimi deleži takih učencev.

- Več kot 90 % učiteljev poroča, da imajo visoko stopnjo avtonomije pri izbiri učnih metod, oblikovanju meril za preverjanje in ocenjevanje učenja učencev, vzpostavljanju delovnega vzdušja pri pouku in določanju količine domačih nalog. Približno 80 % jih poroča o enako visoki ravni avtonomije pri določanju vsebine pouka.

Uvod

Vodenje šole, ki ga izvajajo ravnatelji in učitelji, je na ravni šole eden najpomembnejših dejavnikov, ki vplivajo na razvoj in dosežke učencev. Skupaj z avtonomijo in upravljanjem je bil opredeljen kot ključni vzvod profesionalizma. Kot je navedeno v sklepih Sveta Evropske unije z dne 26. novembra 2009, »je učinkovito vodenje šole pomemben dejavnik pri oblikovanju splošnega učnega okolja, ki vzpodbuja učence, starše in zaposlene in jim nudi podporo ter na ta način spodbuja višje ravni dosežkov« (Chapman et al., 2016; Hallinger, 2018; Marzano, Waters in McNulty, 2005; Guerriero, 2017; European Union, 2009).

Prakse vodenja lahko ustvarijo podporno učno okolje, v katerem učitelji lahko razvijajo svoje učenje in poučevanje ter dosežejo učinkovito učenje učencev. Opredelitev temeljne razsežnosti vodenja šol ter glavnih odgovornih zanjo je postala ključni del izobraževalnih sistemov po vsem svetu. (Hallinger, 2011; Muijs, 2011; Ainley in Carstens, 2018; OECD, 2016)

V preteklih letih se je razvilo razumevanje glavnih elementov vodenja šole, kot so oblikovanje ciljev, zagotavljanje profesionalnega razvoja, uresničevanje kurikula in izboljšanje učenja in poučevanja, ne da bi se pri tem izgubil pogled na vodstvene vidike šole. Raziskave so pokazale, da je najučinkovitejša oblika vodenja celovit pristop, imenovan »vodenje učenja«, ki vključuje zgoraj omenjene elemente, ne pa razdrobljena pozornost do posameznih elementov vodenja (Ainley in Carstens, 2018; OECD, 2016; Urick in Bowers, 2014; Hallinger in Heck, 2010; Hallinger, 2011; OECD, 2016).

Za učinkovito sodelovanje pri vodenju morajo imeti šole avtonomijo za sprejemanje odločitev o tistih vidikih, ki zadevajo njihovo vsakodnevno delo. Bistveni del strokovnosti ravnateljev in učiteljev je njihova zmožnost, da kot usposobljeni strokovnjaki z znanjem in izkušnjami sprejemajo najustreznejše odločitve o zaposlenih, preverjanju in ocenjevanju ter kurikulu. Čeprav avtonomija pri odločanju ne zadošča za zagotavljanje učinkovitega vodenja, pa predstavlja nujen korak (OECD, 2017; Hargreaves in Fullan, 2012; OECD, 2018).

Ravnatelji morajo preseči svojo tradicionalno vlogo poslovodij in zavzeti stališča, na podlagi katerih bodo zmogli učitelje vzpodbuditi, podpreti in zavezati k učenju in poučevanju. Zmožni morajo biti oblikovati vizijo nenehnega izboljševanja šole, v kateri učitelji delujejo v korist vseh učencev (Ainley in Carstens, 2018; Grissom in Loeb, 2011; OECD, 2016; Hallinger in Heck, 2010).

Sodelovanje učiteljev pri vodenju šole pomeni tudi konkretne priložnosti, ki jih ravnatelji zagotovijo učiteljem, da se lahko vključijo v vodenje, ne samo v razredu, ampak tudi izven učilnice, s sodelovanjem med sodelavci v namen splošnega izboljšanja kvalitete šole. Vendar pa sta ključna pogoja, da so glasovi učiteljev slišani in njihove odločitve sprejete, avtonomija in zmožnost, da sprejemajo odločitve na področjih, ki so konkretno povezana z njihovim delom. Priznavanje in spodbujanje avtonomije učiteljev je temeljni korak

pri izgradnji sodobne šole (Harris in Muijs, 2004; Johnson in Donaldson, 2007; Hargreaves in Fullan, 2012; Scribner, Sawyer, Watson in Myers, 2007).

To poglavje analizira vodenje in avtonomijo ravnateljev in učiteljev hkrati in s tem priznava njihovo povezanost. Poglavje se začne s primerjavo avtonomije na šolski ravni v luči sodelovanja z organi izven šole. Opisuje tudi odločanje ravnateljev in učiteljev v šoli, obravnava vprašanja vodenja, s posebnim poudarkom na značilnostih sistemskega vodenja in na tem, kako ravnatelji zaznavajo svoje odnose s snovalci politik. Zaključuje se z opisom učiteljevega vodenja, zlasti na področju doseganja znanja in izvedbe kurikula ter odnosov z mediji in s snovalci politik.

Krepitev sprejemanja odločitev v šolah

Sprejemanje odločitev na ravni šole je ključnega pomena za zagotavljanje kakovostnega izobraževanja. Razprave o tem, koliko avtonomije bi morale imeti šole in na katerih področjih, so v zadnjih desetletjih pogostejše. V pregledu politike izobraževanja, ki ga je izdelala organizacija OECD, je navedeno: »Prišlo je do splošnega mednarodnega trenda decentralizacije odgovornosti za upravljanje s proračunskimi sredstvi, kadri, izobraževalnimi vsebinami in organizacijo učenja na lokalni ravni, vključno s šolami.« Razlog za spodbujanje šolske avtonomije je, da so zaposleni bolj usposobljeni, da svoje delo prilagodijo zahtevam in potrebam učencev ter lokalne skupnosti. Šole imajo usposobljene strokovnjake, ki poznajo potrebe svojih učnih okolij in njihovih učencev ter lahko sprejmejo ustrezne odločitve v zvezi s svojimi šolami. Odločitve zunanjih organov, kot so nacionalni ali lokalni, se lahko izkažejo za vsiljeno, dodatno delovno obremenitev za ravnatelje in zaposlene ter se ne dotikajo potreb šol (OECD, 2017; OECD, 2013; Hanushek, Link in Woessmann 2013; Caldwell in Spinks, 2013; OECD, 2019).

Povečana avtonomija se običajno povezuje z okrepljenim spremljanjem s strani lokalnih ali nacionalnih izobraževalnih organov. Odločanje na šolski ravni brez potrebne podpore in spremljanja lahko privede do nizke uspešnosti in neenakosti izobraževalnih izidov. Odgovornost lokalnih ali nacionalnih organov na področju zaposlovanja, proračuna, izvajanja preverjanja in ocenjevanja ter snovanja kurikularnih politik je pomembna za zagotavljanje kakovostnega izobraževanja in enakega dostopa do izobraževanja za vse. Poleg tega bi lahko težave, ki bi jih lokalni ali nacionalni organi lahko bolje obravnavali, v šolah privedle do dodatne delovne obremenitve. Mednarodni pregledi so pokazali, da v več državah več odločanja na nižji ravni (šola) spremlja podpora srednje ravni (okrožje, regija ali država), ki ima močnejši vpliv na določanje standardov znanja, kurikulov ter preverjanja in ocenjevanja. Doseči je treba ravnovesje med tistimi elementi, pri katerih je odzivnost šole boljša, in tistimi, pri katerih lokalni, regionalni ali nacionalni organi potrebujejo nadzor za zagotavljanje kakovosti v celotnem sistemu (OECD, 2013; 2016; 2018).

V nadaljevanju je opisano, kako šole sprejemajo odgovornost za odločanje o različnih temah. Pred raziskovanjem rezultatov je pomembno pojasniti, da so postopki odločanja omejeni s širšimi političnimi okviri, kot so nacionalni predpisi in standardi. Zaposlovanje, na primer, pogosto oblikujejo politike zaposlovanja v javnem sektorju in institucije na trgu dela, kot npr. sindikati ali združenja učiteljev. V nekaterih sistemih pravni okvir za izobraževanje določa, da odločitve o proračunskih sredstvih večinoma sprejemajo organi izven šole. Zato je rezultate, predstavljene v tem delu, mogoče razlagati kot odraz regulacije na sistemski ravni, ne pa samo

kot odraz ukrepov in pobud posameznih učiteljev in ravnateljev v teh sistemih (OECD, 2018; 2017; 2016; 2005).

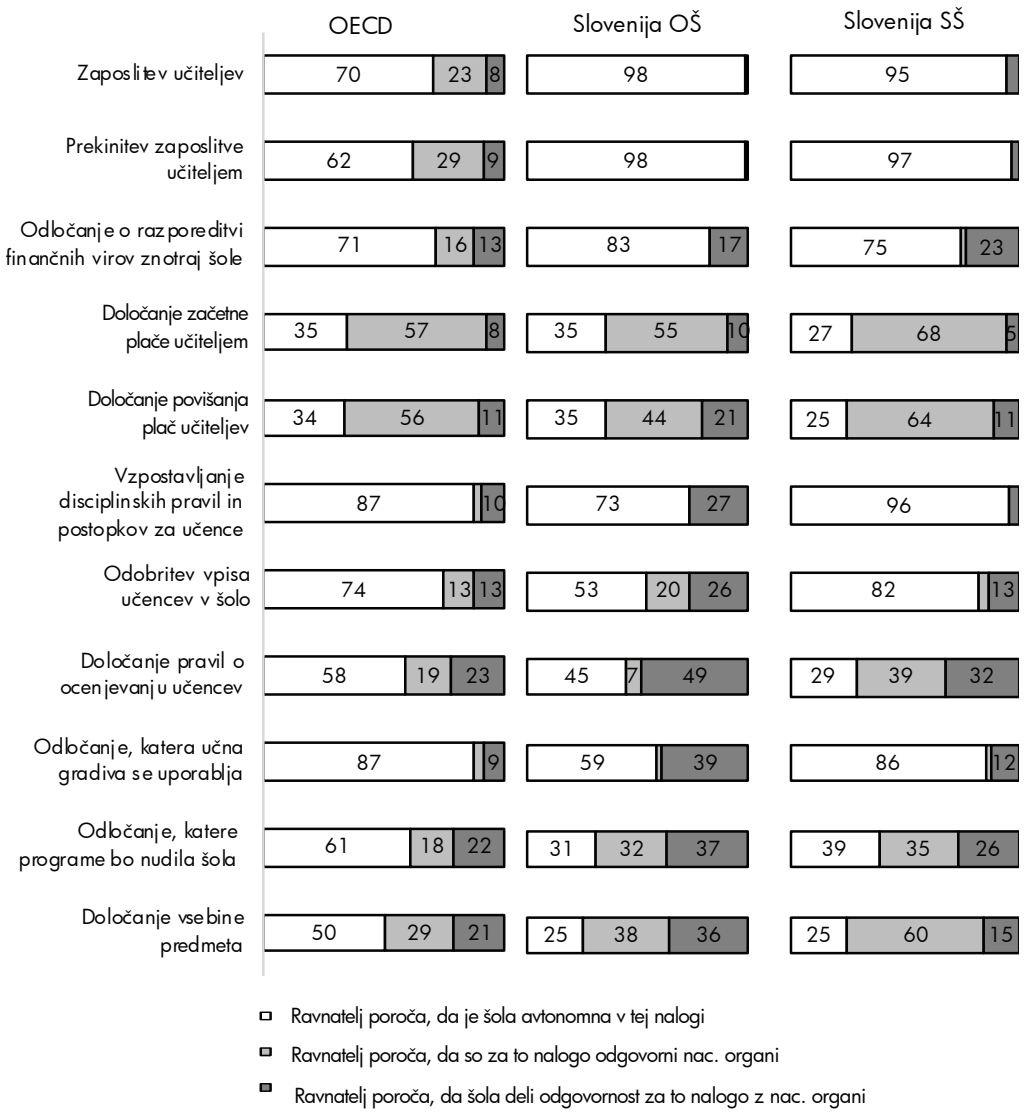
V raziskavi TALIS 2018 smo vprašali ravnatelje, čigava je odgovornost za vrsto nalog na šolski ravni: »ravnateljeva«; »drugih članov vodstva šole«; »učiteljev«; »sveta šole«; »lokalnih organov ali države«. Naloge so bile razdeljene v štiri skupine: zaposlovanje; šolska politika; kurikul in poučevanje. Za namene poročanja privzamemo, da je šola avtonomna, če so za naloge odgovorni ravnatelj, drugi člani vodstva šole, učitelji ali svet šole, in neavtonomna, če odločitve sprejemajo lokalni, regionalni ali nacionalni organi. Srednje avtonomna je šola, kjer so za naloge odgovorni tako zastopniki šole (ravnatelji, drugih člani vodstva šole, učitelji) kot lokalni, regionalni ali nacionalni organi.

V državah OECD v povprečju velik odstotek ravnateljev poroča, da je šola odgovorna za kadrovske odločitve: 70 % šol je avtonomnih pri »zaposlovanju učiteljev«, 62 % pa je avtonomnih pri »prekinitvi pogodb o zaposlitvi učiteljev« (slika 5.1, tabela BMUL.NO.EDU_RESP). V državah OECD je v povprečju manj kot 10 % šol opredeljenih kot srednje avtonomnih. Z drugimi besedami, na približno 90 % šol je odgovornost za kadrovske zadeve na strani samo šole ali samo organov izven šole.

Rezultati potrjujejo druge ugotovitve OECD, da se šolski sistemi precej razlikujejo v obsegu avtonomije pri zaposlovanju. Čeprav lahko avtonomija zaposlovanja v šolah pomaga preprečevati napačne zaposlitve in bolje služi potrebam šole, pa lahko njeno povečanje privede do večjih razlik med izobrazbo zaposlenih med šolami. Nedavno izvedena raziskava PISA je pokazala neenakosti pri razporejanju učiteljev na šole v sistemih z visoko in nizko stopnjo avtonomije šole. Razporejanje učiteljev pa ni odvisno le od avtonomije šole, ampak tudi od želja učiteljev, oblik nagrajevanja ter značilnosti ponudbe in povpraševanja na trgu učiteljskega dela (OECD, 2019; 2018).

Zanimiva so poročila o odgovornosti za proračunska sredstva šole. Večina ravnateljev poroča, da njihove šole nimajo pomembne odgovornosti pri določanju višine plač. V državah OECD je v povprečju 57 % šol neavtonomnih pri odločanju o začetnih plačah učiteljev, 56 % pa je neavtonomnih pri odločanju o povišanju plač (slika 5.1, tabela BMUL.NO.EDU_RESP). V primerjavi s povprečjem v državah OECD so slovenske šole manj avtonomne pri določanju začetnih plač, še posebej osnovne šole (27 % avtonomnih pri začetnih plačah in 25 % pri povišanju plač), srednje šole pa so podobne povprečju OECD za osnovne šole.

Več odgovornosti imajo šole pri odločitvah o porabi sredstev. V državah OECD je glede tega vprašanja v povprečju 71 % šol avtonomnih (slika 5.1 tabela BMUL.NO.EDU_RESP), v Sloveniji 75 % osnovnih in 83 % srednjih šol. Več kot 90 % šol je avtonomnih v Alberti (Kanada), Kolumbiji, Češki republiki, na Danskem, v Franciji, Gruziji, Italiji, Južni Koreji, na Nizozemskem in Novi Zelandiji. Vendar je hkrati več kot 50 % šol neavtonomnih pri odločitvah o porabi sredstev (tj. organi izven šole imajo izključno odgovornost) v Savdski Arabiji (80 %), Turčiji (59 %), na Madžarskem (59 %), v Romuniji (59 %) in Vietnamu (55 %) (tabela BMUL. NO.EDU_RESP).



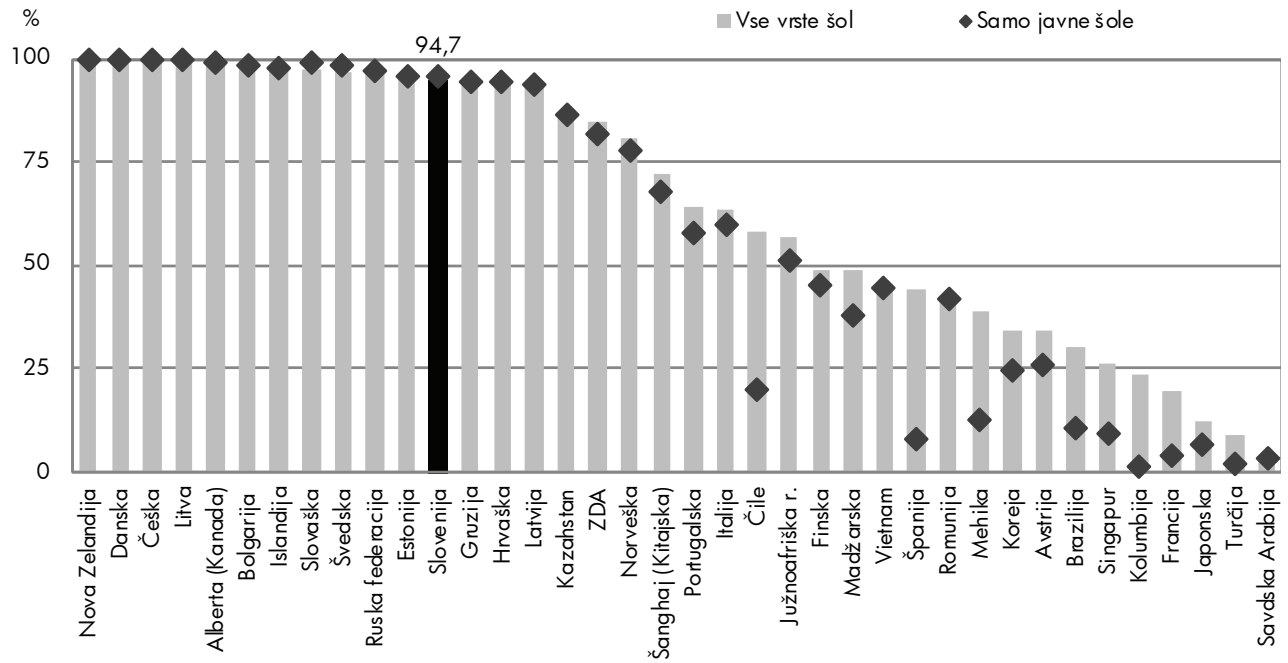
Slika 5.1: Avtonomija šole v povprečju po državah OECD, v slovenskih osnovnih in srednjih šolah

Tretja skupina nalog, ki se nanašajo na šolske politike, zajema vprašanja v zvezi z vpisnim postopkom, s preverjanjem in z ocenjevanjem znanja učencev ter z ustvarjanjem delovnega vzdušja v razredu in kaže na veliko pristojnost šol pri odločanju. V državah OECD je v povprečju večina šol avtonomnih pri »oblikovanju delovnega vzdušja v razredu in pravil za učence« (87 % avtonomnih), »vpisnih postopkih učencev v šolo« (74 %), »oblikovanju meril za preverjanje in ocenjevanje učencev« (58 %) (slika5.1 tabela BMUL.NO.EDU_RESP). V Sloveniji so osnovne šole v 96 % avtonomne pri oblikovanju delovnega vzdušja in pravil za učence, srednje šole pa v 73 %. Razlike med državami so še vedno precejšnje, na primer, 95 % šol je avtonomnih pri oblikovanju delovnega vzdušja v razredu in pravil za učence še na Češkem, v Italiji, Južni Koreji, na Nizozemskem, v Slovaški republiki in Vietnamu, in hkrati 50 % ali manj na Norveškem, v Savdski Arabiji in Združenih arabskih emiratih.

Avtonomija glede oblikovanja meril za preverjanje in ocenjevanje učencev se med državami najbolj razlikuje. V državah OECD je v povprečju 58 % šol avtonomnih, 19 % pa je neavtonomnih ter 23 % srednje avtonomnih (slika 5.1 tabela BMUL.NO.EDU_RESP). Tri države z najvišjim deležem avtonomnih šol pri preverjanju in ocenjevanju znanja učencev so Flamska skupnost Belgije (93 %), Estonija (92 %) in Češka (86 %), v Sloveniji sta deleža avtonomnih osnovnih in srednjih šol zaporedoma le 29 in 45 %. Skoraj polovica srednjih šol sicer poroča o deljeni avtonomiji z zunanjimi organi, 39 % osnovnih šol pa, da so za merila preverjanja in ocenjevanja pristojni izključno nacionalni organi.

Četrta skupina pristojnosti, kamor sodijo naloge, povezane s kurikulom ter z učenjem in s poučevanjem, je večinoma odgovornost šol in učiteljev. V državah OECD je v povprečju velik delež ravnateljev poročal, da je njihova šola odgovorna za vse tri naloge, tj. za »izbiro učnih gradiv« (87 %); za »odločanje o tem, kateri predmeti se poučujejo« (61 %) in za »določanje vsebine predmetov« (50 %). V Sloveniji je izbira učnih gradiv avtonomna naloga 86 % osnovnih šol in le 60 % srednjih šol. Katere predmete bodo poučevali na šoli, v Sloveniji samostojno določa manj kot tretjina šol obeh ravni, vsebino predmetov pa le četrtina šol (slika 5.1 tabela BMUL.NO.EDU_RESP). Pri odločanje o vsebini predmetov se kažejo največje razlike med državami. V povprečju je v državah OECD 50 % šol avtonomnih, 29 % neavtonomnih in 21 % srednje avtonomnih (pristojnost se deli med šolo in nacionalne organe) (slika 5.1, tabela BMUL.NO.EDU_RESP). Najvišje deleže avtonomnih šol imajo Flamska skupnost Belgije (97 %), Češka republika (95 %) in Buenos Aires (Argentina) (89 %), najvišje deleže neavtonomnih pa Saudska Arabija (96 %), Turčija (87 %) in Francija (85 %).

Pomembno je omeniti, da se lahko raven avtonomije šol v isti državi ali gospodarstvu razlikuje glede na to, ali so šole javne ali zasebne: zasebne so lahko prožnejše pri sprejemanju odločitev predvsem pri zaposlovanju in kurikulu (Chubb in Moe, 1990). Pri nas razlik ni (slika 5.2).



Slika 5.2: Avtonomija šol na področju izbora in zaposlovanja učiteljev

Velike razlike med javnimi in zasebnimi šolami v procesih odločanja lahko predstavljajo izzive za razvoj in zagotavljanje kakovostnega izobraževanja vsem učencem v isti državi ali gospodarstvu. Če se zasebnim šolam omogoči samostojnost pri zaposlovanju učiteljev, se v teh šolah lahko poveča delež bolje usposobljenih učiteljev, in se na ta način zmanjša avtonomija javnih šol na istem območju z omejenim dostopom učencem do kakovostnih učiteljev (OECD, 2018).

Avtonomija šol od osnovnega do srednješolskega izobraževanja

Ravni avtonomije šol glede na raven izobraževanja se v nekaterih državah bistveno razlikujejo. Razlike med srednješolskim in osnovnošolskim izobraževanjem so največje pri avtonomiji, povezani s finančnimi viri. V 5 ali 6 državah med 11 je delež avtonomnih srednjih šol glede »določanja začetnih in nadaljnjih plač učiteljev ter razporejanja sredstev«, višji, kot je tovrstni delež osnovnih šol, tudi v Sloveniji.

Nadalje je ponekod večja tudi avtonomija srednjih šol pri »odločanju o tem, kateri predmeti se poučujejo«, vendar ne v Sloveniji. Med državami z najvišjimi razlikami so Turčija (razlika 21 odstotnih točk), Danska (20 odstotnih točk) in Vietnam (16 odstotnih točk). Nasprotno pa je v 6 od 11 držav z razpoložljivimi podatki delež šol, ki so avtonomne pri »vpisnem postopku učencev v šolo«, v srednji šoli nižji, kot je v osnovnih šolah. Med državami z najvišjimi razlikami so Hrvaška (42 odstotnih točk razlike), Slovenija (29 odstotnih točk razlike) in Švedska (20 odstotnih točk razlike).

Raziskovanje avtonomije v šolah

Tabela 5.1 (tabela BMUL.NO.RESP) prikazuje, kdo ima v državah OECD v povprečju glavno, deljeno in manjšo odgovornost pri vodenju šole za vsako od zgoraj omenjenih nalog.

Na podlagi odgovorov ravnateljev, ki se odražajo v tabeli 5.1 (tabela BMUL.NO.RESP), imajo ravnatelji na splošno prevladujočo odgovornost za naloge, povezane s kadrovskimi in šolskimi politikami. Odgovornosti učiteljev so v glavnem naloge, povezane s kurikulom ter učenjem in poučevanjem ter z deljena odgovornost za šolske politike. Vendar pa imajo učitelji precej manjšo vlogo pri 6 od 11 nalog, tudi v zvezi z vsemi vidiki zaposlovanja in proračuna.

Tabela 5.1. Povzetek odgovornosti za vodenje šol glede na odgovore ravnateljev osnovnih šol

Odgovornosti		Glavna odgovornost[1]	Deljena odgovornost[2]	Manjša odgovornost[3]
Kadrovske naloge	Zaposlovanje učiteljev	Ravnatelj	Drugi člani vodstva šole	
	Prekinitev/odpoved pogodbe o zaposlitvi učiteljev	Ravnatelj	Organi izven šole	Drugi člani vodstva šole in svet šole
Proračunske naloge	Določitev začetnih plač učiteljev	Organi izven šole	Ravnatelj	
	Določanje zvišanja plač učiteljev	Organi izven šole	Ravnatelj	
	Odločanje o razporeditvi proračunskih sredstev v šoli	Ravnatelj	Drugi člani vodstva šole, svet šole in organi izven šole	
Šolske politike	Oblikovanje pravil za vzpostavljanje delovnega vzdušja med učenci v razredu	Ravnatelj, drugi člani šolskega vodstva	Učitelji in svet šole	
	Oblikovanje meril za preverjanje in ocenjevanje učencev	Ravnatelj	Drugi člani vodstva šole, učitelji	Svet šole in organi izven šole
	Vpisni postopek učencev v šolo	Ravnatelj	Drugi člani vodstva šole in organi izven šole	
Kurikul in poučevanje	Izbira učnih gradiv, ki se uporabljajo	Učitelji	Ravnatelj in drugi člani vodstva šole	Organi izven šole
	Določanje vsebine predmeta	Učitelji in organi izven šole	Ravnatelj in drugi člani vodstva šole	
	Odločanje o tem, kateri predmeti se poučujejo	Ravnatelj	Drugi člani vodstva šole, učitelji, svet šole in organi izven šole	

1. več kot 50 % ravnateljev v vseh državah OECD poroča, da ima odgovorni deležnik v povprečju precejšnjo odgovornost.

2. 25 % do 50 % ravnateljev v vseh državah OECD v povprečju poroča, da imajo odgovorni deležniki v povprečju veliko odgovornost.

3. 15 % do 25 % ravnateljev v vseh državah OECD OECD v povprečju poroča, da imajo odgovorni deležniki veliko odgovornost.

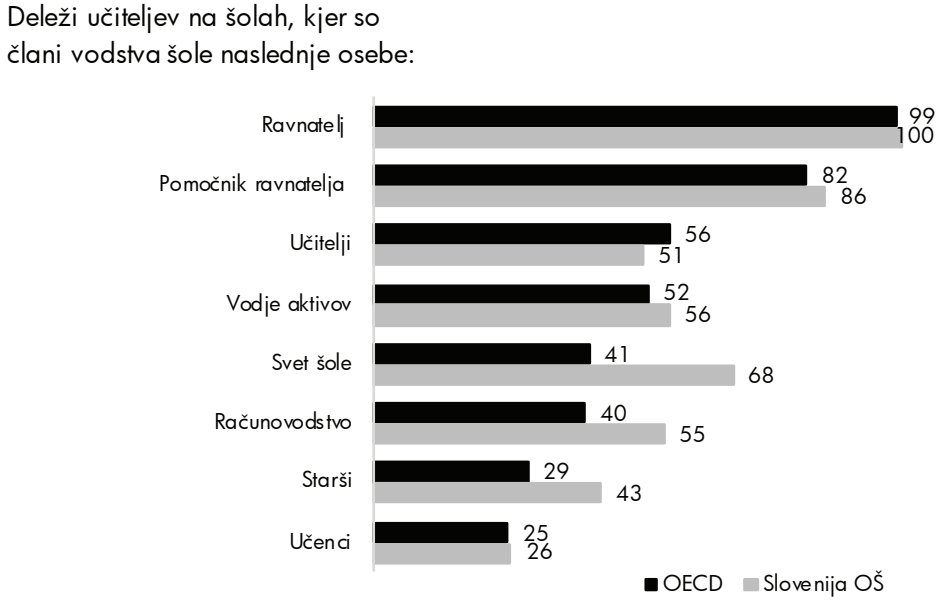
Vir: tabela BMUL.NO.RESP

Ravnatelji so poročali, koliko se strinjajo z izjavami o tem, ali šola ponuja priložnosti za učitelje, starše ali skrbnike ter učence, da sodelujejo pri šolskih odločitvah. V državah OECD se v povprečju 98 % ravnateljev s tem »strinja« ali »popolnoma strinja«; 83 % jih poroča, da imajo priložnosti starši ali skrbniki, in 81 %, da imajo priložnosti učenci (tabela BMUL.NO.SCH_CLIM_PRINC); v Sloveniji imajo v 93 % šol priložnost sodelovanja pri odločanju starši in v 88 % učenci. Učitelji so na isto vprašanje sporočili, da jih ima priložnosti sodelovanja v državah OECD v povprečju 77 %, vendar je v nekaterih državah več kot 30 % učiteljev menilo, da nimajo priložnosti, da dejavno sodelujejo pri šolskih odločitvah, na primer v Avstraliji, Belgiji, Buenos Aires (Argentina),

Čilu, Angliji (Združenem kraljestvu), francoskem delu Belgije, Izraelu, Južnoafriški republiki in Združenih arabskih emiratih (poglavje 4, tabela BMUL.TP.SCH_CLIM).

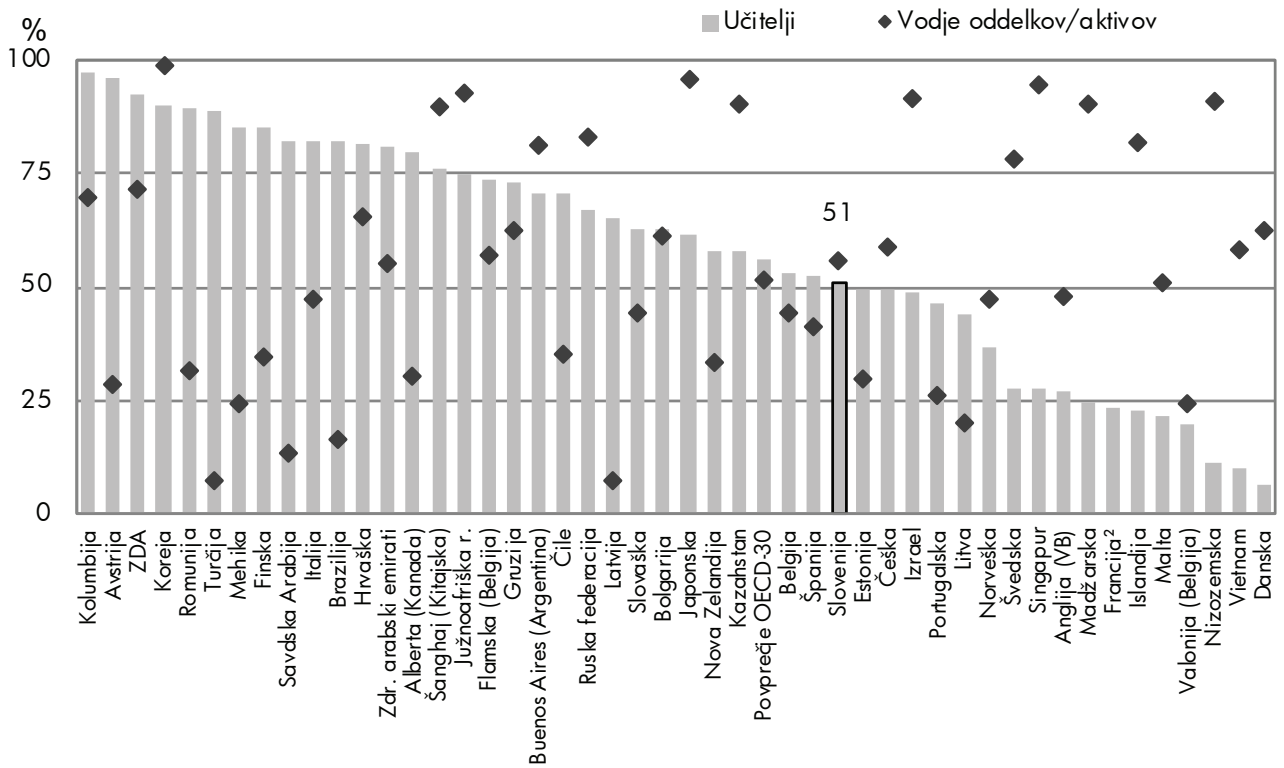
V raziskavi TALIS smo ravnatelje prosili, da opišejo vodstvo šole, torej skupino v šoli, ki je odgovorna za vodenje in upravljanje šole pri odločitvah, ki vključujejo pouk, uporabo virov, kurikul, preverjanje in ocenjevanje pa tudi druge strateške odločitve za delovanje šole.

V državah OECD je v povprečju 87 % ravnateljev potrdilo, da vodi šolo telo, ki ga lahko imenujejo vodstvo šole, v Sloveniji 85 % ravnateljev (tabela BMUL.NO.SMT_MEMBERS). Kjer imajo vodstvo šole, so v državah OECD in tudi v Sloveniji v povprečju poleg ravnatelja v tej skupini še namestnik ravnatelja ali pomočnik ravnatelja na 86 % šol (slika 5.3), učitelji (56 %) in vodje oddelkov/aktivov (52 %), svet šole (41 %) ter strokovnjaki s področja financ (npr. računovodje) (40 %). Manj pogosto so omenjeni starši ali skrbniki (29 % ravnateljev poroča, da so zastopani v vodstvu šole) in učenci (25 %).



Slika 5.3: Sestava vodstev šol

Ponekod pomanjkanje učiteljev v vodstvu šole nadomestijo vodje oddelkov/aktivov, ki so predstavniki skupin učiteljev istega predmeta, ravni ali skupin učencev. Slika 5.4 kaže, da obstajajo pomembne razlike med državami glede na zastopanost vodij oddelkov/aktivov v vodstvu šole. V Sloveniji je v vodstvu šol pogosteje vodja aktiva kot učitelji (razlika je 5 odstotnih točk).



Slika 5.4: Zastopanost učiteljev in vodij oddelkov/aktivov v vodstvu šole

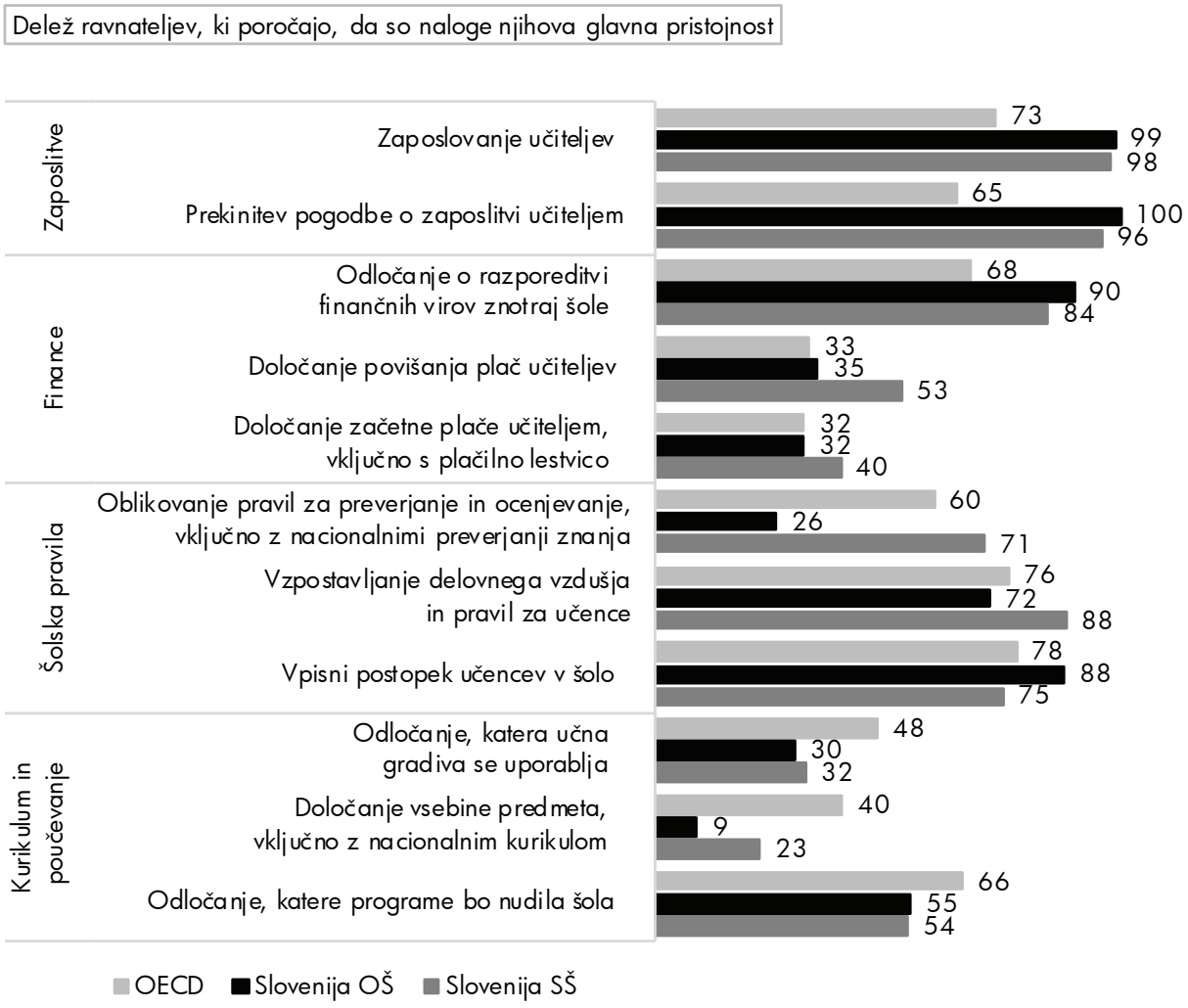
Ravnateljevo vodenje

Ravnateljevo vodenje je ključno za ustvarjanje, vzpostavitev in razvoj strukturne podpore učiteljem. Uspešni sistemi so tisti, ki so sposobni zagotoviti pogoje za profesionalno učenje in razvoj učiteljev. Toda ravnateljevo vodenje je odvisno od stopnje avtonomije in pristojnosti za odločanje (Hallinger in Heck, 2010; Muijs, 2011).

Odgovornosti ravnateljev

V tem razdelku navajamo, za katere naloge so odgovorni ravnatelji. V celotnem območju držav OECD visok delež ravnateljev poroča, da so osebno odgovorni za vprašanja v zvezi z zaposlovanjem: 73 % ravnateljev je odgovornih za »zaposlovanje učiteljev« in 65 % za »prekinitev pogodbe o zaposlitvi oz. odpuščanje učiteljev« (slika 5.5, tabela BMUL.NO.OZ.RESP). Več kot 90 % ravnateljev poroča, da so za obe nalogi odgovorni v Bolgariji, flamskem delu Belgije, na Češkem, Danskem, v Angliji, Estoniji, Gruziji, Islandiji, Latviji, Litvi, Ruski federaciji, na Slovaškem in v Sloveniji, medtem ko polovica ravnateljev manj poroča, da so odgovorni za oboje v Braziliji, Kolumbiji, Franciji, na Japonskem, v Južni Koreji, Mehiki, Romuniji, Savdski Arabiji, Španiji, Turčiji in Združenih arabskih emiratih.

Glede upravljanja s proračunskimi sredstvi se zdi, da so odgovornosti ravnateljev razmeroma nizke, kar je pričakovano glede na splošno nizko avtonomijo, ki jo imajo šole na tem področju (tabela BMUL.NO.EDU_RESP v prejšnjem poglavju). V državah OECD v povprečju 32 % ravnateljev navaja, da je njihova odgovornost »določitev začetnih plač učiteljev«, 33 % pa jih poroča, da je v njihovi pristojnosti »določanje zvišanja plač učiteljev« (slika 5.5). Zanimiv je podatek, da je v slovenskih srednjih šolah več kot polovica ravnateljev pristojnih za določanje povišanja plač učiteljem. Nadalje v državah OECD v povprečju 68 % ravnateljev navaja, da so pristojni za »odločanje o razporejanju proračunskih sredstev v šoli«, čeprav so razlike med državami velike; že v Sloveniji je za to pristojnih 90 % ravnateljev osnovnih šol in 84 srednjih. Najmanj 90 % ravnateljev razporeja proračunska sredstva še v šolah v Bolgariji, na Češkem, Danskem, v Estoniji, na Finskem, Nizozemskem, v Novi Zelandiji, na Norveškem, v Singapurju in na Švedskem, medtem ko je to naloga manj kot 30 % ravnateljev v Buenos Airesu (Argentina), Kolumbiji, Romuniji, Savdski Arabiji in Turčiji.



Slika 5.5: Odgovornost ravnateljev za naloge v šoli

Večina ravnateljev navaja, da so odgovorni za vprašanja v zvezi s šolsko politiko. V državah OECD v povprečju 78 % ravnateljev poroča, da so odgovorni za »vpisni postopek učencev v šolo« (v Sloveniji 88 % v OŠ in 75 % v SŠ), 76 % za »oblikovanje delovnega vzdušja v razredu in pravil za učence« (v Sloveniji kar 88 % v SŠ) in 60 % za »oblikovanje meril za preverjanje in ocenjevanje učencev« (v Sloveniji 26 % v OŠ in 71% v SŠ) (slika 5.5). Več kot 80 % ravnateljev je odgovornih za omenjeno v Belgiji, na Češkem, Danskem, v Novi Zelandiji in Singapurju, manj kot 50 % pa vsaj za dve od treh vprašanj v Braziliji, Južni Koreji, Romuniji, Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska), Južnoafriški republiki, Španiji, Turčiji in Združenih arabskih emiratih.

Ravnatelji znatno prispevajo k uresničevanju kurikula in h kakovostnemu poučevanju. V državah OECD v povprečju 66 % ravnateljev poroča, da so odgovorni za izbiro predmetov, ki se poučujejo, 48 % jih poroča, da je njihova naloga izbira učnih gradiv, in 40 %, da odločajo o vsebini predmetov (slika 5.5) Najmanj 50 % ravnateljev je za navedeno odgovornih v Buenos Airesu (Argentina), na Češkem, v Izraelu, Italiji, Latviji, na Novi Zelandiji, v Ruski federaciji, Singapurju, na Slovaškem in v ZDA. V Sloveniji so pristojnosti ravnateljev v teh zadnjih nalogah nižje, kot je povprečje držav OECD.

Da bi bolje razumeli splošno odgovornost ravnateljev v vseh izpostavljenih nalogah, je bil izmerjen kazalnik, ki ocenjuje delež šol, v katerih imajo ravnatelji pomembno odgovornost za večino nalog (vsaj 7 od 11 nalog). Najmanj 90 % ravnateljev je imelo pomembno odgovornost za večino šolskih nalog na Češkem, v Angliji, Estoniji, na Danskem, Novi Zelandiji in Slovaškem. Na drugi strani je le 6 % ravnateljev v Turčiji in 3 % v Savdski Arabiji poročalo, da so primarno odgovorni za večino šolskih nalog. V državah OECD je imelo v povprečju 56 % ravnateljev pomembno odgovornost za večino nalog na šoli, v Sloveniji pa med ravnatelji osnovnih šol 66 %, torej je pri nas malo manj deljene odgovornosti za vodenje šol.

Odgovornosti ravnateljev v srednješolskem izobraževanju

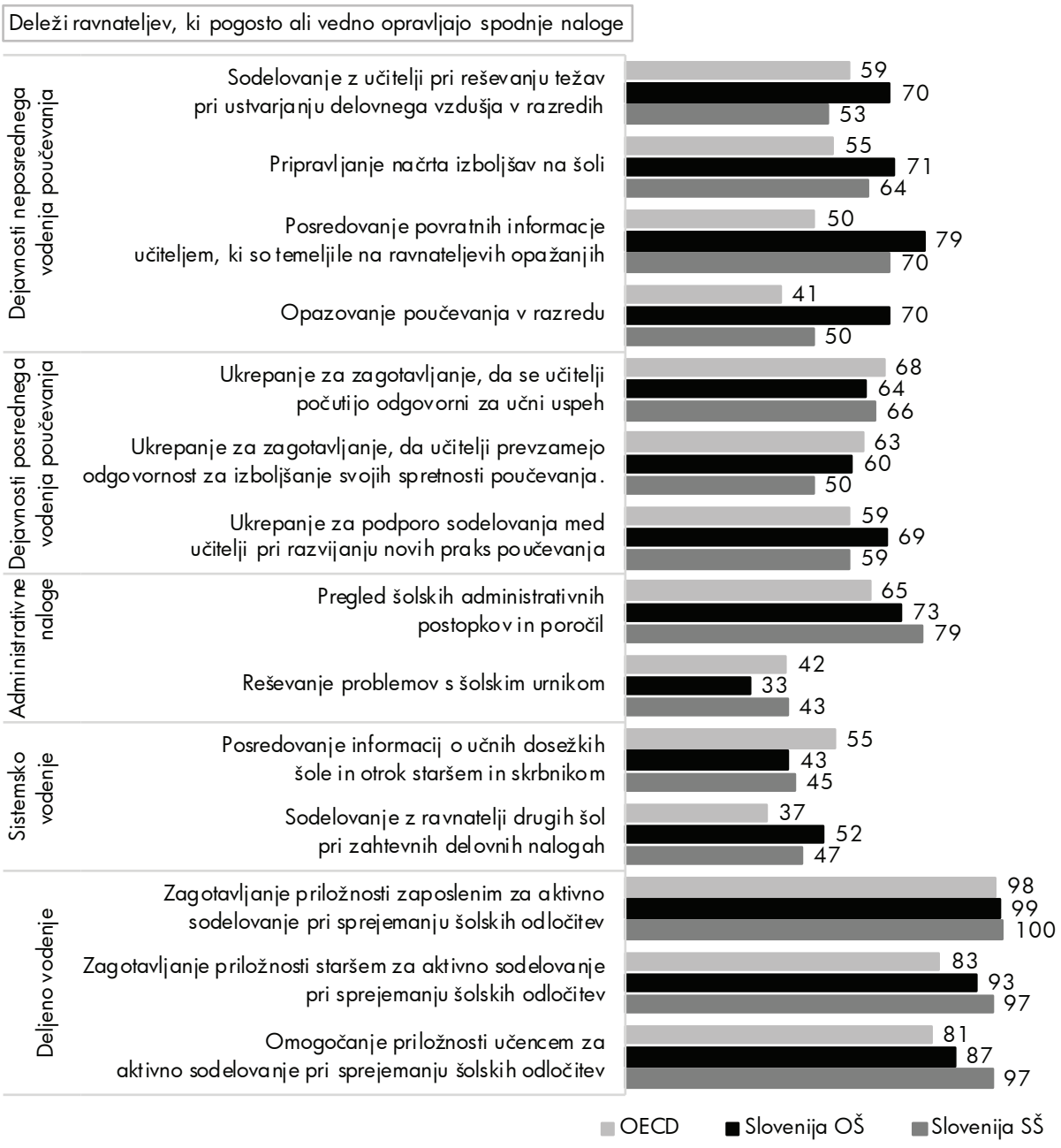
Razlike med ravnatelji v osnovnem in srednješolskem izobraževanju kažejo, da imajo ravnatelji v srednjih šolah več odgovornosti pri zaposlovanju in nalogah, povezanih z razporejanjem proračunskih sredstev, vendar manj odgovornosti za kurikul in naloge, povezane z učenjem in poučevanjem. V 9 od 11 izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki manjši delež ravnateljev v srednješolskem izobraževanju kot v osnovnošolskem izobraževanju odloča o vpisu in sprejemu dijakov v šolo. Najvišje razlike so ugotovljene na Hrvaškem (23 odstotnih točk) in na Danskem (21 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO. RESP_I3). V Sloveniji so ravnatelji srednjih šol v večji meri kot v osnovnih šolah odgovorni za oblikovanje delovnega vzdušja v šoli in določanje vsebin predmetov, ki jih poučujejo v šoli.

Načini vodenja šol

V raziskavi TALIS 2018 smo vprašali ravnatelje, kako pogosto (»nikoli ali redko«; »včasih«; »pogosto«; ali »zelo pogosto«) opravljajo različne prakse vodenja. V tem razdelku preučujemo tri vidike vodenja, usmerjenega v učence: vodenje učenja in poučevanja (v posrednih in neposrednih oblikah); upravljanje; sistemsko vodenje. Posebna pozornost je namenjena sistemskemu vodenju, saj smo o njem v raziskavi TALIS 2018 zbrali veliko število kazalnikov. Zasledujemo »vodenje učenja in poučevanja«, ki se nanaša na različna področja in prakse ravnateljev, katerih cilj je izboljšati delo učiteljev in posledično dosežkov učencev. Zaključujemo z raziskovanjem odnosov ravnateljev s snovalci politik (Hallinger in Heck, 2010).

Vodenje učenja in poučevanja se torej nanaša na prizadevanja ravnateljev za kakovost učenja in poučevanja, kot so uresničevanje kurikula, udeležba učiteljev v različnih aktivnostih profesionalnega razvoja ali ustvarjanje sodelovalne kulture. Pomen vodenja, povezanega z učenjem in poučevanjem, se v svetu povečuje, saj je več empiričnih študij potrdilo njegov vpliv na izobraževalne dosežke. Neposreden pristop k vodenju učenja in poučevanja je obveljal za zamudnega za ravnatelje in potencialno motečega za avtonomijo učiteljev. Danes je tako v ospredju posreden pristop vodenja učenja in poučevanja, ki se osredotoča na ustvarjanje sodelovalnega šolskega okolja, kjer se učitelji lahko poistovetijo s cilji šole in jih sprejmejo kot odraz svoje uspešnosti pri delu (Hallinger, 2011; Hallinger, 2015; Hallinger in Heck, 2010; OECD, 2016; Horng in Loeb, 2010).

V povprečju v celotnem območju držav OECD velik delež ravnateljev vlaga v neposredne prakse vodenja učenja in poučevanja: 59 % ravnateljev poroča, da »sodelujejo z učitelji pri reševanju težav pri ustvarjanju delovnega vzdušja v razredih«; 55 % jih poroča, da so »oblikovali načrt profesionalnega razvoja na ravni šole«; 50 % jih poroča, da so »zagotovili povratne informacije učiteljem na podlagi [njihovih] opazovanj«; in 41 %, da so »opazovali pouk v razredih« (slika 5.6, tabela BMUL.NO.ACTIV_P). V Sloveniji vse prakse neposrednega vodenja opravlja precej več ravnateljev osnovnih šol, kot je povprečje držav OECD, na primer, povratne informacije učiteljem posreduje 80 % ravnateljev, poučevanje pa opazuje 70 % ravnateljev. Srednješolski ravnatelji v Sloveniji malo zaostajajo za osnovnošolskimi, vendar še vedno presegajo povpreček držav OECD. Več kot 70 % ravnateljev »pogosto« ali »zelo pogosto« opravlja vsaj tri od štirih izpostavljenih praks v Bolgariji, Gruziji, Kazahstanu, Romuniji, Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska), Sloveniji, Združenih arabskih emiratih, ZDA in Vietnamu. Vendar pa je na Danskem, v Estoniji in na Švedskem 50 % ravnateljev ali manj poročalo, da »pogosto« ali »zelo pogosto« opravljajo te štiri izpostavljene prakse, in 50 % ravnateljev ali manj tri od teh praks v Belgiji, Buenos Airesu (Argentina), Franciji, Islandiji, na Japonskem, v Litvi, na Nizozemskem, Norveškem, Portugalskem in v Španiji (tabela BMUL.NO.ACTIV_P).



Slika 5.6: Ravnateljevo vodenje

Vodenje učenja in poučevanja v Vietnamu in na Norveškem

Vietnam

V vietnamskem izobraževanju je jasno opredeljena vloga ravnatelja kot »vodje učenja in poučevanja«. Ravnatelji morajo poučevati najmanj dve uri na teden. Ravnatelji so zato učitelji in vodje učiteljev. To jim omogoča, da pozorno spremljajo kakovost poučevanja. Kakovost učenja in poučevanja spremljajo tako, da skupaj z vodji skupin/aktivov redno opazujejo učenje in poučevanje ali zbirajo poročila članov skupine/aktiva o opazovanju.

Norveška

Na Norveškem akcijski načrt za povečanje uspešnosti učencev v osnovnem izobraževanju vključuje krepitev vloge ravnateljev šol za izboljšanje akademskih dosežkov učencev. Kot vodilno nalogo ravnateljev jasno opredeljuje učenje in poučevanje, krepi podporo ravnateljem in jih povezuje v mreže, da sodelujejo pri izboljšanju učenja in poučevanja. Na podlagi rezultatov pilotne faze programa je Ministrstvo za šolstvo ponovno potrdilo ključno vlogo ravnateljev pri oblikovanju načrtov izboljšav in vodenju profesionalnega razvoja na ravni šol. Glavna odgovornost ravnateljev v tej pobudi je voditi šole k razmislekom o pedagoških praksah in k uresničevanju sodelovalnih učnih procesov.

V državah OECD v povprečju razmeroma visoki deleži ravnateljev poročajo, da se ukvarjajo s tremi praksami, ki ustrezajo posrednemu pristopu vodenja učenja in poučevanja: sprejemajo in izvajajo ukrepe, da »zagotovijo, da se učitelji počutijo odgovorne za učenje in dosežke učencev« (68 %); da »zagotovijo, da učitelji prevzamejo odgovornost za izboljšanje svojih kompetenc« (63 %); in »za podporo sodelovanju med učitelji pri razvijanju novih učnih praks« (59 %) (slika 5.6, tabela BMUL.NO.ACTIV_P in BMUL.NO.ACTIV_P3). V Sloveniji v teh praksah ravnatelji ne presegajo več povprečja držav OECD, razen v osnovni šoli pri spodbujanju novih praks za 10 odstotnih točk, in zaostajajo pri spodbujanju prevzemanja odgovornosti za učenje in dosežke, v osnovni šoli za 3, v srednji pa za 13 odstotnih točk. Države z izjemno visokimi odstotki ravnateljev, ki poročajo, da izvajajo ukrepe, s katerimi zagotavljajo, da se učitelji počutijo odgovorne za učne dosežke učencev, so Vietnam (97 %), Kazahstan (94 %), Šanghaj (Kitajska) (93 %), Bolgarija (92 %), Združeni arabski emirati (92 %), Južnoafriška republika (91 %), Gruzija (90 %) in Latvija (90 %). Hkrati manj kot polovica ravnateljev poroča, da se »pogosto« ali »zelo pogosto« ukvarjajo s temi tremi praksami na Japonskem, v delu Belgije, v Estoniji in na Finskem.

V večini sodelujočih držav, tudi v Sloveniji, ni bistvenih razlik med šolami v ravnateljevem prizadevanju za »ukrepe v podporo sodelovanju med učitelji pri razvijanju novih učnih praks« (tabela BIN.SCH.ACTIV_P). Vendar obstaja nekaj izjem. Bistveno višji delež (od 18 do 31 odstotnih točk) ravnateljev v zasebnih kot javnih šolah o tem poroča na Madžarskem, v Mehiki in Turčiji, medtem ko je nasprotni vzorec moč opaziti v Franciji, na Novi Zelandiji, Norveškem in v Združenih arabskih emiratih. V Sloveniji nimamo dovolj podatkov za to primerjavo.

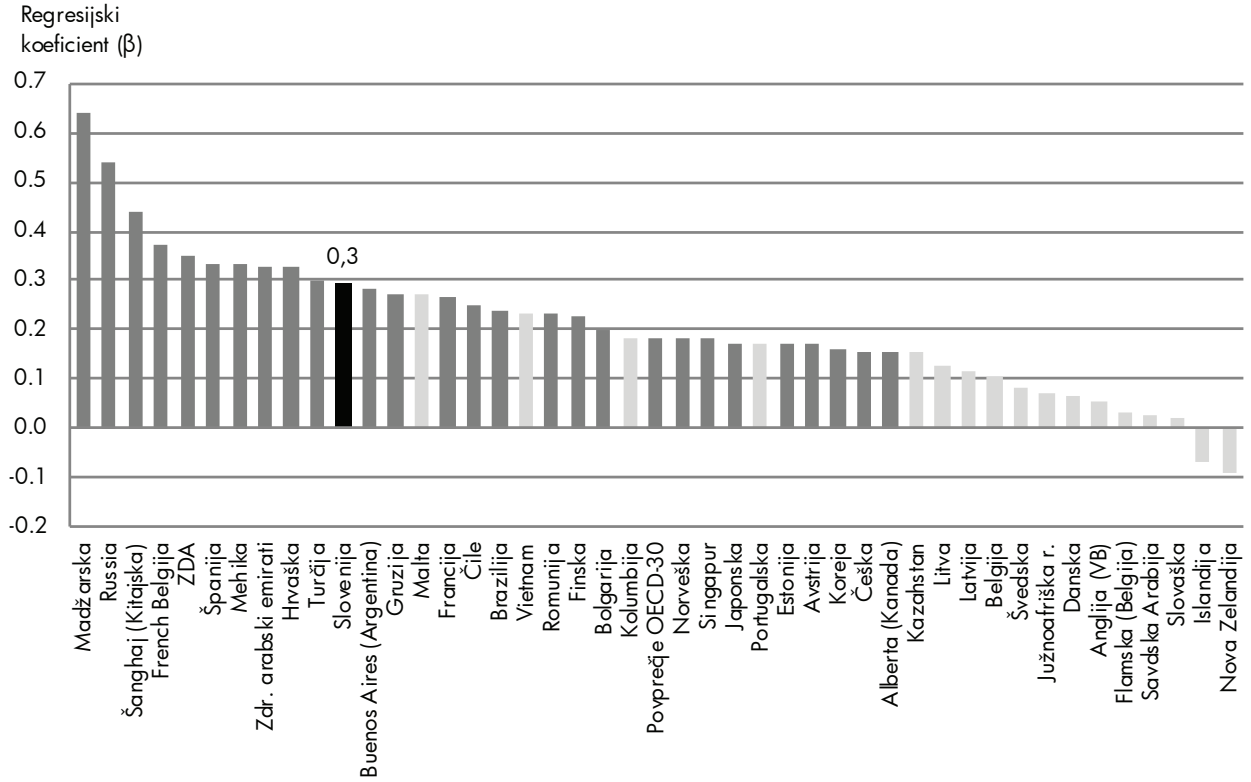
Tudi populacija šole vpliva na »ukrepe v podporo sodelovanju med učitelji pri razvijanju novih učnih praks«. V Italiji, na Novi Zelandiji, v Šanghaju (Kitajska) in Združenih arabskih emiratih je delež ravnateljev, ki poročajo, da so izvajali te ukrepe, bistveno večji v šolah z visokim deležem učencev iz socialno-ekonomsko

prikrajšanih družin kot v šolah z nižjim deležem takih učencev. V Buenos Airesu (Argentina), Kazahstanu in na Portugalskem je delež ravnateljev, ki izvajajo te ukrepe, bistveno večji v šolah z visokim deležem učencev priseljencev. Na Hrvaškem, Japonskem, Nizozemskem, Portugalskem in v Španiji je bil ta delež ravnateljev bistveno večji v šolah z visokim deležem učencev s posebnimi potrebami; v Sloveniji ni razlik.

Kako lahko vodenje učenja in poučevanja okrepi kakovost izobraževanja? Prejšnja raziskava TALIS je pokazala, da je koristno povezovanje vodenja učenja in poučevanja z drugimi dejavnostmi šol. V raziskavi TALIS 2013 se je pokazalo, da ravnatelji, ki več poučujejo, porabijo več časa za kurikul ter z učenjem in poučevanjem povezanimi nalogami ter pogosteje opazujejo učenje in poučevanje v razredu kot del formalnega spremljanja ter vrednotenja dela učiteljev. V nekaterih državah ti ravnatelji pogosteje preučujejo dosežke učencev in prakse učenja z namenom oblikovanja skupnih ciljev šole, učitelji v teh šolah pa po poročanju ravnateljev več sodelujejo med seboj (OECD, 2014; 2016).

V raziskavi TALIS 2018 se osredotočamo tudi na to, kako se vodenje učenja in poučevanja povezuje z drugimi načini vodenja, kot je deljeno vodenje. Regresijska analiza med indeksom vodenja učenja in poučevanja (ravnateljeva pogostost prizadevanja, da učitelji sodelujejo, da se počutijo odgovorne za učenje učencev ter si prizadevajo za izboljšanje svojega znanja in spretnosti) in indeksa sodelovanja različnih deležnikov (ravnateljevo strinjanje, da šola vključuje zaposlene, starše in učence v šolske odločitve) je pokazala, da v okviru držav OECD ravnatelji z višjo vrednostjo indeksa vodenja učenja in poučevanja kažejo v povprečju tudi višjo raven sodelovanja z različnimi deležniki (slika 5.7, REG.OLS.C_T3PLDP_T3PLDS). To velja za 29 držav in gospodarstev, vključenih v raziskavo TALIS, tudi za Slovenijo.

Kako je mogoče izboljšati raven vodenja učenja in poučevanja? V prvem poročilu o raziskavi TALIS 2018 smo zapisali, da ravnatelji poročajo, da lahko le majhen del svojega časa namenijo vodenju učenja in poučevanja. Poleg tega je analiza v tej raziskavi že pokazala, da je z uresničevanjem takšnega vodenja povezano formalno izobraževanje in usposabljanje za vodenje učenja in poučevanja. Izračunan je bil regresijski model med vodenjem učenja in poučevanja in več spremenljivkami o odgovornostih (kdo je odgovoren za kurikularna vprašanja, tj. izbiro učnih gradiv, določanje vsebine predmetov, kateri predmeti se poučujejo); o času, ki je na voljo (tj. delež časa, porabljen za učenje in poučevanje ter sestanke, za kurikul in naloge, povezane z učenjem in poučevanjem ter zaznavanjem pomanjkanja časa za vodenje učenja in poučevanja); izobraževanje in usposabljanje za vodenje učenja in poučevanja in druge spremenljivke v zvezi z demografskimi podatki učiteljev in značilnostmi šol (tabela REG.OLS.C_T3PLEAD_OPT) (OECD, 2019).



Slika 5.7: Povezanost med ravnateljevim vodenjem učenja in poučevanja ter sodelovanjem z različnimi deležniki v šoli

Kot je bilo pričakovano, v državah OECD rezultati v povprečju kažejo, da so ravnatelji, ki izkazujejo višjo raven vodenja učenja in poučevanja, tisti, ki poročajo, da za omenjene prakse porabijo več časa in so odgovornejši za kurikul (tabela REG.OLS.C_T3PLEAD_OPT). Med sodelujočimi državami je težko zaznati vzorec povezav. V vseh državah OECD so ravnatelji, ki so poročali o višjih stopnjah vodenja učenja in poučevanja, prikazali v povprečju naslednje značilnosti: 1) so primarno odgovorni za odločanje o tem, katere predmete šola poučuje; 2) preživijo več časa na sestankih o vodenju in opravljajo naloge, povezane s kurikulom in z učenjem; 3) verjetneje je, da so ženske; 4) verjetneje vodijo šole na mestnih območjih in 5) verjetneje delujejo v javnih šolah. V Sloveniji povezanost ni statistično značilna, edini dejavnik, ki je pozitivno povezan z vodenjem učenja in poučevanja, je lokacija šole – v mestih je indeks vodenja učenja in poučevanja višji kot na podeželju.

Ravnatelji opravljajo tudi upravne oz. administrativne naloge. V državah OECD v povprečju 65 % ravnateljev poroča, da »pogosto« ali »zelo pogosto« preučujejo in nadzorujejo upravne postopke ter pregledujejo poročila, medtem ko jih 43 % poroča, da »pogosto« ali »zelo pogosto« rešujejo težave z urniki v šoli (slika 5.6, tabela BMUL.NO.ACTIV_P). V Sloveniji se s tem ukvarja 43 % srednješolskih ravnateljev, med osnovnošolskimi pa le 33 %. V Bolgariji, Kolumbiji, Italiji, na Madžarskem, v Mehiki in Romuniji najmanj 90 % ravnateljev poroča, da »pogosto« ali »zelo pogosto« preučujejo in nadzorujejo upravne postopke ter pregledujejo poročila. Tega je tudi v Sloveniji več, kot je povprečje držav OECD, in v srednjih šolah več kot v osnovnih. Kot so pokazale

raziskave, se lahko čas, porabljen za splošne upravne oz. administrativne naloge, ugodno povezuje z dosežki učencev (Grissom in Loeb, 2011).

Sistemsko vodenje zajema pobude za krepitev povezav med šolami in njihovimi skupnostmi, zlasti z ravnatelji z drugih šol. V mnogih sistemih se ravnatelje vse bolj spodbuja, da uresničujejo naloge vodenja ne le v svoji šoli, ampak tudi izven nje. Narašča razumevanje o pomenu sodelovanja šole v družbenem življenju ter sodelovanju med šolami za povečanje socialne pravičnosti in dosežkov učencev (Cummings et al., 2007; Hadfield in Chapman, 2009; Chapman in Muijs, 2014; Croft, 2015; Muijs et al., 2014).

V vseh državah OECD ravnatelji na splošno poročajo, da je sistemsko vodenje najmanj pogosto: le 55 % ravnateljev poroča, da »pogosto« ali »zelo pogosto« obveščajo starše ali skrbnike o šoli in uspešnosti učencev in 37 %, da so »pogosto« ali »zelo pogosto« sodelovali z ravnatelji iz drugih šol pri zahtevnih delovnih nalogah (slika 5.6, tabela BMUL.NO.ACTIV_P). V Sloveniji o učnih dosežkih poroča manj ravnateljev kot drugje, okoli 44 %, z drugimi ravnatelji pa jih sodeluje več, do 52 % v osnovni šoli. Države z izjemno nizkimi deleži ravnateljev, ki so poročali o sodelovanju z ravnatelji iz drugih šol pri zahtevnih delovnih nalogah, so Vietnam (25 %), Španija (25 %), Singapur (21 %), Malta (21 %), Japonska (20 %), Češka (18 %) in Buenos Aires (Argentina) (9 %). Sodelovanje z ravnatelji iz drugih šol je dejavnost, ki jo med 11 nalogami najmanj pogosto omenjajo ravnatelji v kar 19 državah, vključenih v raziskavo TALIS. Več kot polovica ravnateljev pa poroča le o »pogostem« ali »zelo pogostem« sodelovanju z drugimi ravnatelji na Finskem, Madžarskem, v Južni Koreji, na Nizozemskem, v Romuniji, Ruski federaciji, Sloveniji, Južnoafriški republiki in Turčiji.

Raziskovanje sistemskega vodenja: starši in druge skupnosti

Kot je omenjeno v prejšnjem oddelku, razmeroma nizek odstotek ravnateljev poroča o »pogostem« ali »zelo pogostem« vključevanju drugih oseb v dejavnosti vodenja, čeprav so odnosi med šolo in starši ter širšo skupnostjo bistveni za zagotavljanje ustrezne kakovostne izobrazbe (Schleicher, 2018).

V državah OECD so ravnatelji v povprečju poročali, da za sodelovanje s starši in skrbniki porabijo eno desetino svojega delovnega časa, v Sloveniji pa 8 % (tabela CON.SCH.WORK_TIME_P_FAM). Čas ravnateljev, porabljen za interakcije z družinami in s skrbniki, je sorazmerno višji v latinskoameriških državah, Buenos Airesu (Argentina) (15 %), Braziliji (14 %) in Mehiki (13 %), pa tudi v Turčiji, Italiji in Španiji (vseh 14 %). Delež časa, porabljen za sodelovanje, je ponekod nekoliko višji (do 6 odstotnih točk) v mestnih šolah kot v šolah, in sicer v Alberti (Kanada), Bolgariji, na Hrvaškem, v Gruziji, Italiji, Litvi, na Portugalskem, v Ruski federaciji, na Slovaškem in Švedskem. V Sloveniji ni razlik. Poleg tega so v državah OECD ravnatelji v povprečju porabili le 6 % (v Sloveniji 7 %) svojega časa za sodelovanje z lokalno in regionalno skupnostjo, gospodarstvom in industrijo (tabela CON.SCH.WORK_TIME_P_COM).

V raziskavi TALIS smo ravnatelje vprašali tudi o njihovih stališčih glede sodelovanja šole s starši, najprej o izjavi »starši ali skrbniki so vključeni v šolske dejavnosti«. V državah OECD je v povprečju skoraj polovica (48 %) ravnateljev poročala, da je na njihovi šoli tega »precej« ali »veliko« (tabela BIN.NO.COMM.CLIM), vendar pa obstajajo velike razlike med državami: več v Latviji (89 %), Italiji (84 %) in na Danskem (72 %) in manj v Mehiki, na Švedskem in Slovaškem (manj kot 25 %).

Nadalje je v državah OECD v povprečju 62 % ravnateljev menilo, da starši ali skrbniki »precej« ali »zelo« podpirajo učence pri učenju, medtem ko je le 48 % ravnateljev menilo, da so starši ali skrbniki »precej« ali »zelo« vključeni v dejavnosti šole (tabela BMUL.NO.COMM_CLIM). V Sloveniji ravnatelji osnovnih šol poročajo, da v 76 % šol starši močno podpirajo otroke pri izobraževanju in da so v 33 % šol tudi močno vpeti v sodelovanje s šolo. Za srednješolsko raven sta zgornja deleža 85 % in 30 % šol. Rezultati nakazujejo, da ravnatelji menijo, da starše ali skrbnike zanimajo dosežki učencev, vendar se v praksi manj vključujejo v dejavnosti šole.

V več državah je delež ravnateljev, ki poročajo, da starše in skrbnike zanimajo dosežki učencev, precej višji od deleža ravnateljev, ki poročajo, da so starši vključeni v dejavnosti šole (razlika v višini vsaj 30 odstotnih točk), na primer v Belgiji, Angliji (Združenem kraljestvu), na Finskem, Malti, v Singapurju in Sloveniji. Ti rezultati nekoliko odražajo rezultate nedavne študije OECD o predšolski vzgoji, ki je pokazala, da je »izmenjava informacij s starši o vsakodnevni dejavnosti in razvoju otroka« pogosta, hkrati pa manjši deleži zaposlenih v vrtcu »spodbujajo starše, da se igrajo in izvajajo učne dejavnosti doma s svojimi otroki«. Povedano drugače, ti rezultati lahko govorijo o izzivih, s katerimi se soočajo šole pri aktivnem vključevanju staršev in upoštevanju njihovih interesov pri izvajanju konkretnih dejavnosti (OECD, 2019).

Odnosi ravnateljev s snovalci politik

Vodenje presega meje šole, saj imajo ravnatelji zagotovljene možnosti za sodelovanje in vplivanje na razvoj politik. V raziskavi TALIS smo vprašali ravnatelje o njihovem splošnem zadovoljstvu s podporo drugih zainteresiranih strani pri njihovih nalogah in o tem, kako razumejo njihovo sodelovanje pri snovanju politik. V vseh državah OECD se v povprečju 67 % ravnateljev »strinja« ali »odločno strinja« z izjavo »potrebujem več podpore od organov oblasti«, tudi v Sloveniji je ta delež 67 % za osnovno in 63 % za srednjo šolo (tabela BMUL.NO.SUPPORT_P), kar pomeni, da jih je le približno tretjina zadovoljna s podporo, ki jo prejmejo. Več kot 90 % ravnateljev navaja, da potrebujejo več podpore od organov oblasti, in sicer v Kolumbiji, Italiji, na Japonskem, v Romuniji, Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu, medtem ko jih več kot 50 % ne potrebuje več podpore, in sicer na Danskem, v Angliji (Združenem kraljestvu), Estoniji, na Finskem, Nizozemskem, Norveškem in v Singapurju.

V vseh državah OECD v povprečju dve tretjini ravnateljev menita, da lahko vplivajo na odločitve, ki so pomembne za njihovo delo (tabela BMUL.NO.SUPPORT_P), tudi v slovenskih osnovnih šolah. Med državami obstajajo pomembne razlike. Več kot polovica ravnateljev meni, da ne more vplivati na odločitve, in sicer v Avstriji, na Hrvaškem, Češkem, Islandiji, Portugalskem in v Šanghaju (Kitajska) pa tudi v slovenskih srednjih šolah. Dve tretjini jih torej potrebuje več podpore od organov oblasti in polovica jih hkrati zmore vplivati na politike.

Vodenje v srednješolskem izobraževanju

Pri primerjavi vodenja srednjih šol z vodenjem osnovnih je malo razlik. V Sloveniji so ravnatelji osnovnih šol dejavnejši v večini praks vodenja učenja in poučevanja, z najvišjimi razlikami v primeru sodelovanja z učitelji pri reševanju težav pri ustvarjanju delovnega vzdušja v razredih (17 odstotnih točk) in opazovanju pouka v razredu (20 odstotnih točk) (tabela BMUL.NO.ACTIV_P_I3).

Sodelovanje s starši je običajno razvitejše na osnovnošolski ravni. V 11 od 13 držav z razpoložljivimi podatki manj ravnateljev v srednji šoli kot v osnovni poroča, da so starši ali skrbniki vključeni v dejavnosti šole (tabela BMUL. NO.COMM_CLIM_I1), z največjimi razlikami v flamski skupnosti Belgije (34 odstotnih točk) in Buenos Airesu (Argentina) (27 odstotnih točk). Vključenost staršev ali skrbnikov v dejavnosti šole je nižja v srednješolskem izobraževanju na Danskem (potrjuje jo 37 % ravnateljev) in Portugalskem (potrjujejo jo 65 % ravnateljev). V 6 od 13 izobraževalnih sistemov po podatkih, ki so na voljo, osnovne šole pogosteje sodelujejo z lokalno skupnostjo kot srednje, pri čemer so najvišje sporočene razlike v Flamski skupnosti Belgije (21 odstotnih točk) in Belgiji (17 odstotnih točk).

Odnosi s snovalci politik

V 3 od 11 izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki (Hrvaška, Danska in Portugalska) so srednješolski ravnatelji manj zadovoljni s podporo, zadovoljnejši pa so v drugih 3 državah in gospodarstvih (Alberta (Kanada), Turčija in Vietnam) (tabela BMUL.NO.SUPPORT_P_I3). Slovenski ravnatelji srednjih šol so manj zadovoljni, rabijo več podpore in menijo, da imajo manj vpliva na odločitve o delu.

Razlike med načinom vodenja in odnosi s snovalci politik so lahko povezane z različnimi vlogami in odgovornostmi ravnateljev na vsaki ravni izobraževanja.

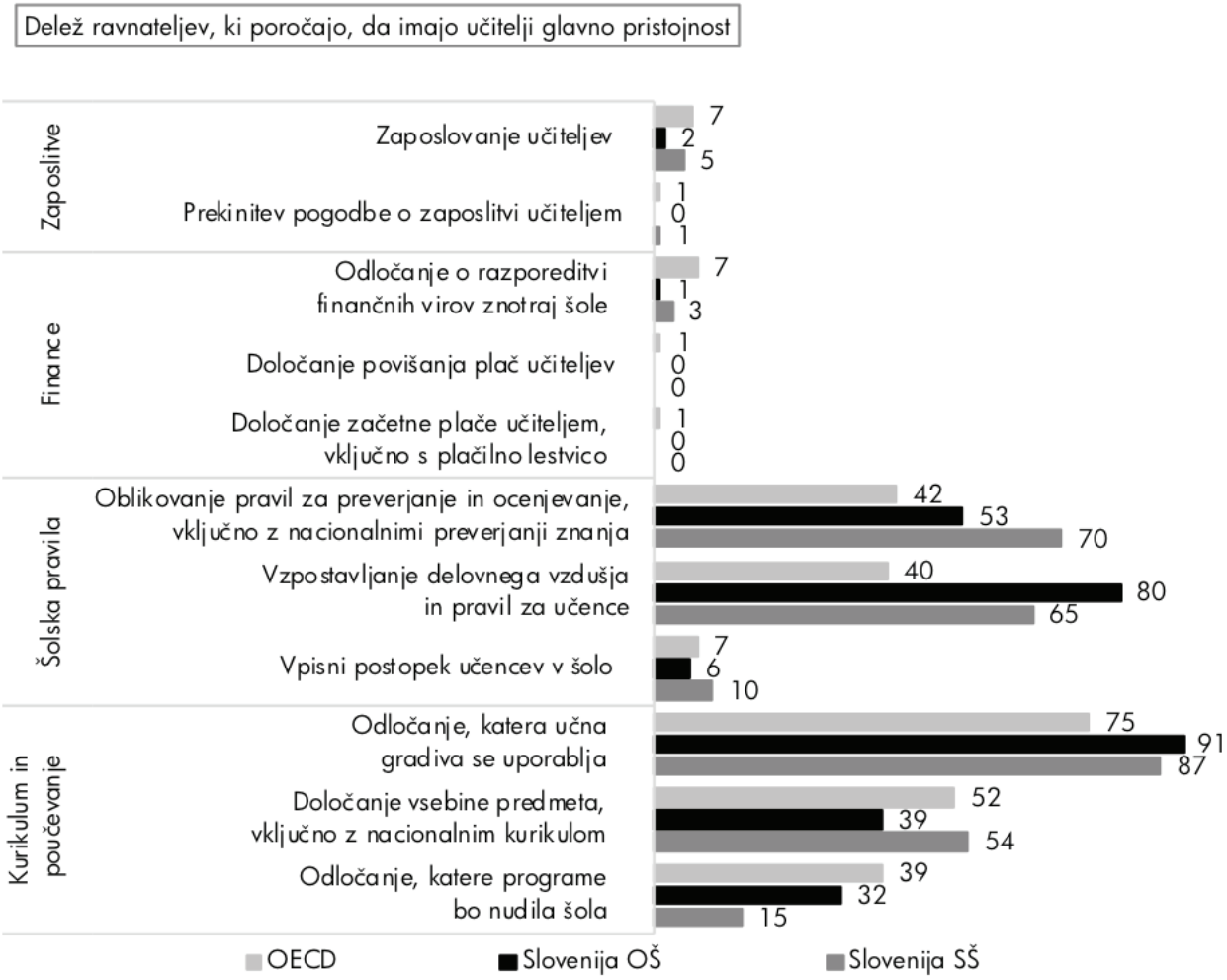
Učiteljevo vodenje

Vodstveni potencial učiteljev postaja vse bolj cenjen. Učiteljevo vodenje predpostavlja, da obstajajo sistemske strukture, v katerih učitelji sami prevzamejo vodenje v razredih in izven njih, da sodelujejo s sodelavci na področju izboljšanja pedagoških praks in so jasen glas pri razvoju šolske vizije ter oblikovanju ciljev. Ta razdelek najprej preučuje stopnjo odgovornosti učiteljev pri več šolskih nalogah. Nato raziskuje stališča učiteljev do učnega načrta za njihove predmete in zaznavanje ravnateljevega odnosa do vodenja učenja in poučevanja ter kurikula. Zaključujemo z raziskovanjem mnenja učiteljev o njihovih odnosih z mediji in s snovalci politik (Ainley in Carstens, 2018; Gonzales in Lambert, 2001; Harris in Muijs, 2004; Portin, Russell, Samuelson in Knapp, 2013).

Šolske odgovornosti učiteljev

Ravnatelji poročajo o ravneh odgovornosti, ki jih imajo učitelji pri 11 različnih nalogah (slika 5.8). V vseh državah OECD je delež ravnateljev, ki poročajo, da so učitelji primarno odgovorni za vprašanja v zvezi z zaposlovanjem ali s proračunskimi sredstvi, v povprečju precej nizek, v Sloveniji pa še nižji od povprečja držav OECD. Izstopa »zaposlovanje učiteljev« (7 % v povprečju in 5 % med slovenskimi srednješolskimi ravnatelji poroča, da so učitelji zanj odgovorni) in »odločanje o razporejanju proračunskih sredstev v šoli« (tudi 7 %) (slika 5.8, tabela BMUL.NO.RESP_P_I3). Obstaja nekaj izjem, na primer, 46 % ravnateljev na Danskem in 44 % na Nizozemskem poroča, da imajo učitelji pomembno vlogo pri »zaposlovanju učiteljev«. V Južni Koreji in na Novi Zelandiji 20 % ravnateljev poroča, da imajo učitelji pomembno odgovornost pri razporejanju proračunskih sredstev v šoli (tabela BMUL.NO.RESP).

Pri vprašanjih v zvezi s šolskimi politikami je odgovornost učiteljev nizka, vendar večja kot pri zaposlovanju in razporejanju proračunskih sredstev. V državah OECD ravnatelji v povprečju poročajo, da imajo učitelji pomembno odgovornost pri oblikovanju meril za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev (42 %), pri oblikovanju pravil za vzpostavljanje delovnega vzdušja med učenci v razredu (40 %) in vpisnem postopku učencev v šolo (samo 7 %) (slika 5.8). V prvih dveh imajo slovenski učitelji še mnogo več pristojnosti kot v povprečju v državah OECD.



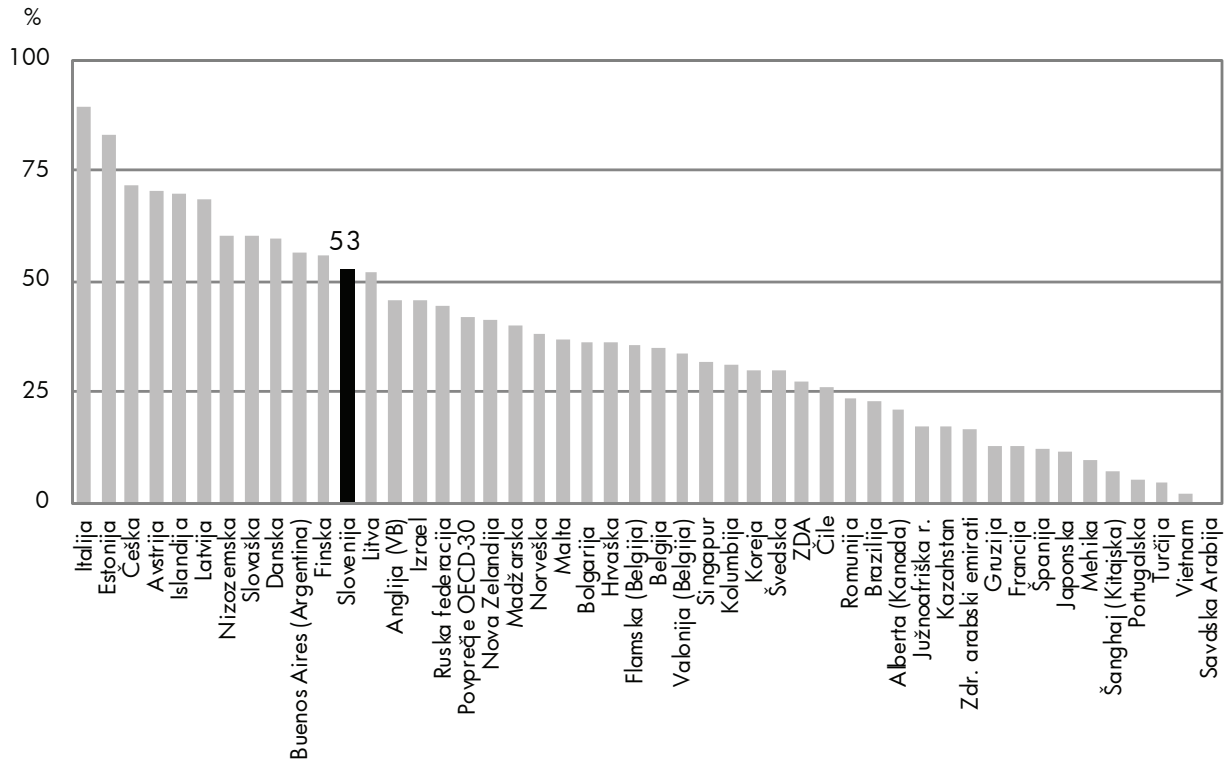
Slika 5.8: Šolska odgovornost učiteljev

Učitelji imajo največjo odgovornost pri kurikulu ter učenju in poučevanju (slika 5.8). V državah OECD ravnatelji v povprečju poročajo, da so učitelji odgovorni za izbiro učnih gradiv (75 %), določanje vsebine predmetov (52 %) in odločanje o tem, kateri predmeti se poučujejo (39 %). Izbira učnih gradiv je najpogosteje navedena kot naloga, za katero so odgovorni učitelji (in s tem samostojni). Čeprav to potrjuje več kot 95 % ravnateljev v Flamski skupnosti Belgije in Islandije, pa jih na Japonskem, v Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska), Združenih arabskih emiratih in Vietnamu to potrjuje le 30 %. Za določanje vsebin predmetov so učitelji pretežno odgovorni na Nizozemskem (91 %), v Italiji (88 %), na Danskem (84 %) in v Estoniji (83 %), vendar pa ne (manj kot 10 %) v Mehiki, Savdski Arabiji, Turčiji in Vietnamu. Slovenski učitelji so v postavki izbira gradiv podobni povprečnemu učitelju iz držav OECD, v ostalih dveh pa zaostajajo.

Za boljši prikaz odgovornosti učiteljev za šolske naloge je bil ustvarjen enostaven indeks, ki povzema odgovornost za naloge šolske politike, kurikula, učenja in poučevanja, saj se zdi, da so to naloge, za katere

so učitelji najodgovornejši. Če so ravnatelji poročali, da so učitelji primarno odgovorni za štiri od šestih nalog, (1) »oblikovanje pravil za vzpostavljanje delovnega vzdušja med učenci v razredu«; 2) »oblikovanje meril za preverjanje in ocenjevanje znanja učencev«; 3) »vpisni postopek«; 4) »izbiro učnih gradiv, ki se uporabljajo«; 5) »določanje vsebine predmetov, vključno s kurikuli«; in 6) »odločanje o tem, kateri predmeti so na voljo«, so se učitelji v teh šolah šteli za splošno odgovorne za šolsko politiko, kurikul in poučevanje.

V državah OECD se v povprečju 42 % šol uvršča med šole, kjer so učitelji splošno odgovorni za šolsko politiko, kurikul ter učenje in poučevanje. To velja za najmanj 70 % šol v Avstriji, Češki republiki, Estoniji, na Islandiji in v Italiji, medtem ko je manj kot 10 % šol mogoče uvrstiti v to kategorijo v Mehiki, na Portugalskem, v Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska), Turčiji in Vietnamu (slika 5,10, tabela BIN.SCH.OT_RESP).

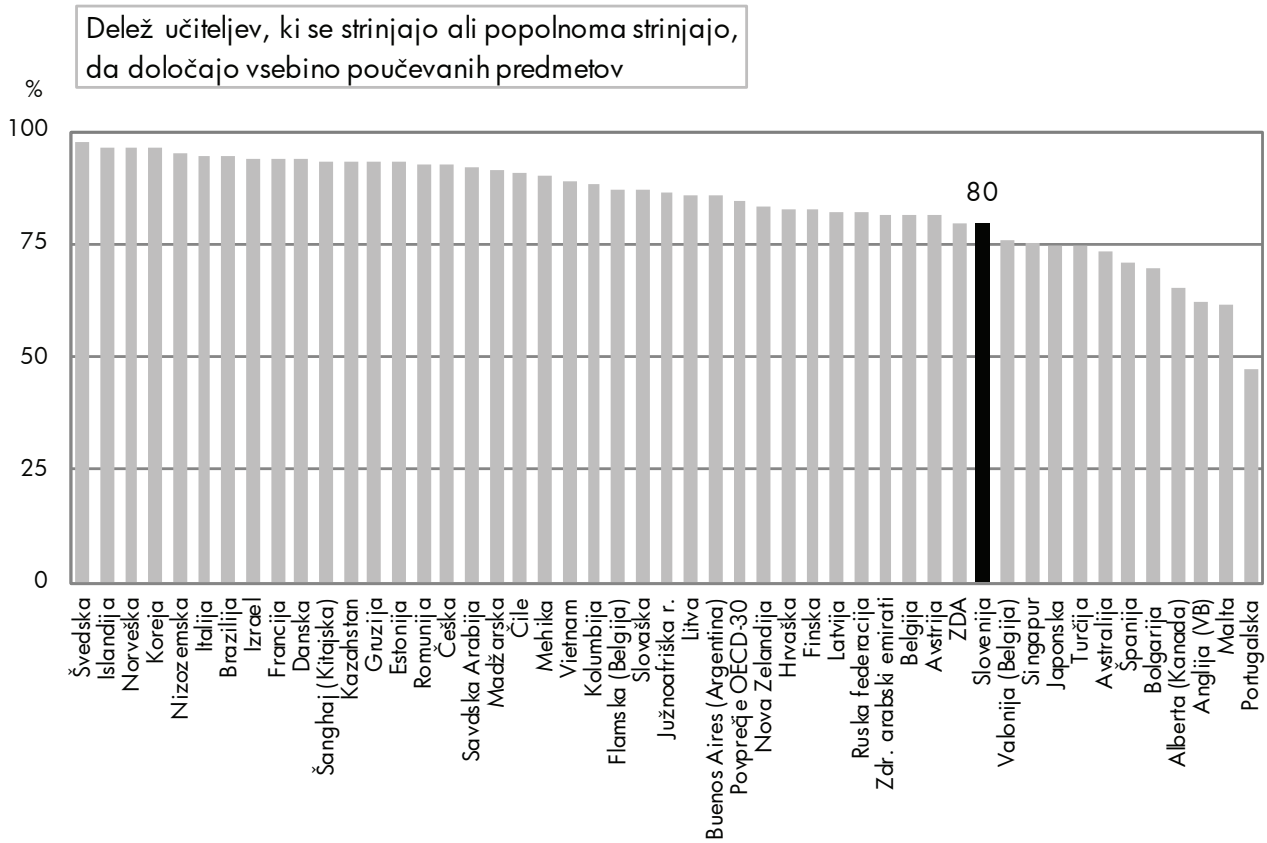


Slika 5.9: Deleži ravnateljev, ki poročajo, da so učitelji pristojni za šolska pravila, kurikulum in poučevanje

Avtonomija učiteljev pri delu

V raziskavi TALIS 2018 so bili učitelji prvič vprašani, koliko avtonomije imajo pri načrtovanju ter učenju in poučevanju svojih predmetov. Pokazalo se je, da je avtonomija visoka v vseh sodelujočih državah. V vseh državah OECD se v povprečju 96 % učiteljev »strinja« ali »zelo strinja«, da imajo avtonomijo pri »izbiri učnih metod«, 94 % pri »preverjanju in ocenjevanju učencev«, 92 % pri »oblikovanju pravil za vzpostavljanje delovnega vzdušja med učenci v razredu«, 91 % pri »določanju obsega domače naloge« in 84 % pri »določanju vsebine

predmeta« (slika 5.10, tabela BMUL.NO.TC_AUTON). V 13 državah, vključenih v raziskavo TALIS, se več kot 90 % učiteljev »strinja« ali »zelo strinja«, da imajo avtonomijo pri vsakem od omenjenih področij.



Slika 5.10: Avtonomnost učiteljev pri določanju vsebine predmeta

Omeniti je treba, da je povezanost med zaznano avtonomijo, ki jo imajo učitelji, in prepričanjem ravnateljev o tem, da so učitelji odgovorni za učenje in poučevanje ter kurikularne naloge, zelo nizka.

Zaznava avtonomije učiteljev pri delu v razredu (določanje vsebine predmeta, izbira učnih metod, preverjanje in ocenjevanje znanja učencev, vzpostavljanje delovnega vzdušja v razredu in določanje obsega domačih nalog) je povezana z drugimi pomembnimi vidiki odgovorov učiteljev. V raziskavi TALIS smo preučili, kako je stopnja učiteljeve avtonomije v razredu povezana z njihovo inovativnostjo (merjeno z občutkom učiteljev o tem ali si večina učiteljev v šoli prizadeva razviti nove ideje za učenje in poučevanje; ali je večina učiteljev v šoli odprta za spremembe; ali večina učiteljev v šoli išče nove načine reševanja problemov; ali večina učiteljev v šoli podpira uresničevanje novih idej) in strokovnim sodelovanjem (merjenim s tem, kako pogosto učitelji učijo v timu v istem razredu; ali opazujejo poučevanje drugih učiteljev in jim dajejo povratne informacije; ali sodelujejo v skupnih dejavnostih med različnimi razredi in starostnimi skupinami, na primer v projektih, in ali sodelujejo pri profesionalnem učenju).

Regresijske analize kažejo, da v državah OECD učitelji, ki zaznavajo večjo avtonomijo pri delu v razredih, v povprečju verjetneje delajo v inovativnem okolju, če upoštevamo značilnosti učiteljev in razredov (tabela REG. Ols. C_T3TEAM_T3SATAT). To velja za 40 držav, vključenih v raziskavo TALIS. Prav tako v vseh državah OECD učitelji, ki zaznavajo večjo avtonomijo pri delu v svojih razredih, v povprečju pogosteje poročajo, da sodelujejo pri profesionalnem učenju s svojimi sodelavci, če upoštevamo značilnosti učiteljev in razredov. Ta odnos velja za 29 držav (tabela REG. Ols. C_T3COLES_T3SATAT). Rezultate je treba razlagati previdno, ker je pojasnjevalna moč modela omejena (deleži pojasnjene variance, R^2, so nizki).

Poleg tega je zaznava avtonomije učiteljev pri njihovem delu v razredu povezana z njihovim občutkom uspešnosti (merjenim z oceno lastne učinkovitosti učiteljev pri vodenju razreda, sodelovanju z učenci in učinkovitostjo pri pouku), zadovoljstvom (merjeno z zadovoljstvom s poklicem in trenutnim delovnim okoljem) in dobrim počutjem (merjenim z ravnjo stresa pri delu, ki ga doživljajo učitelji, s tem, ali jim delo dopušča prosti čas, in z vplivom dela na njihovo duševno in telesno zdravje).

Regresijske analize kažejo, da so v državah OECD učitelji, ki zaznavajo večjo avtonomijo pri delu v svojih razredih, v povprečju: 1) po svoji oceni učinkovitejši (vse države, vključene v raziskavo TALIS, kažejo pozitivno povezavo med avtonomijo pri delu in oceno samoučinkovitosti); 2) zadovoljnejši s svojim delom (vse države, vključene v raziskavo TALIS, razen Malte, kažejo pozitivno povezavo med avtonomijo pri delu in zadovoljstvom pri delu) in 3) po svoji oceni manj izpostavljeni stresu (31 držav v TALIS kaže negativno povezavo med avtonomijo pri delu v razredu in ravnjo doživetega stresa) (REG.OLS.C_T3SELF_T3SATAT, REG.OLS.C_T3JOBSA_T3SATAT, REG.OLS.C_T3WELS_T3SATAT). Rezultati so obetavni, čeprav je njihova pojasnjevalna moč ponovno omejena z nizkimi deleži pojasnjene variance.

Ukrepi za doseganje akademske odličnosti med učitelji

Prvič smo v raziskavi TALIS 2018 raziskovali akademsko odličnost učiteljev tako, da smo ravnatelje vprašali, kako pogosto v svojih šolah opažajo vrsto dejavnosti učiteljev, ki kažejo njihovo odličnost. Ravnatelji so odličnost učiteljev ocenili visoko. V vseh državah OECD je v povprečju 92 % ravnateljev poročalo, da učitelji cilje šole razumejo »precej« ali »zelo«, 90 % jih je zapisalo, da so učitelji uspešni pri izvajanju kurikula, in 82 %, da imajo učitelji visoka pričakovanja do dosežkov učencev (tabela BMUL.NO.ACAD_CLIM). V 13 državah, vključenih v raziskavo TALIS, je več kot 90 % ravnateljev poročalo, da je vsak od teh treh vidikov učiteljske odličnosti »precej« ali »zelo« pogost. Obstaja pa tudi nekaj držav, kjer je tega manj, na primer v Mehiki in na Nizozemskem (Ainley in Carstens, 2018).

Med državami so zanimive razlike v pričakovanjih učiteljev do dosežkov učencev. Več kot 95 % ravnateljev je poročalo, da imajo učitelji visoka pričakovanja do dosežkov učencev na Danskem, v Franciji, francoski skupnosti Belgije, Latviji in Vietnamu, vendar pa le okoli 50 % ravnateljev v Bolgariji in na Nizozemskem (tabela BIN.SCH.ACAD_CLIM). Pri nas ima 81 % učiteljev visoka pričakovanja, kar je enako povprečju v državah OECD. Ta vidik akademske odličnosti učiteljev se ponekod med šolami razlikuje, vendar ne v Sloveniji (tabela BMUL.SCH.ACAD_CLIM). V državah OECD so ravnatelji šol z visokim deležem učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin (več kot 30 %) v povprečju manj pogosto poročali o visokih pričakovanjih učiteljev do dosežkov učencev kot njihovi kolegi v šolah z nižjimi deleži takšnih učencev. Razlike so še posebej izrazite v Španiji (vrzel 46 odstotnih točk), Združenih državah Amerike (vrzel 43 odstotnih točk) in Romuniji (vrzel 40

odstotnih točk). Podobno so v državah OECD ravnatelji šol z visokimi deleži (več kot 10 %) učencev s posebnimi potrebami in učencev priseljencev v povprečju manj pogosto kot njihovi kolegi na šolah z nižjimi deleži teh učencev poročali, da imajo njihovi učitelji visoka pričakovanja do dosežkov učencev.

Razlike v pričakovanjih učiteljev so tudi med zasebnimi in javnimi šolami, na zasebnih so pričakovanja višja v 16 državah v TALIS. Tri države z najvišjo razliko so Japonska, kjer vsi ravnatelji v zasebnih šolah poročajo, da imajo učitelji visoka pričakovanja do dosežkov učencev v primerjavi s 68 % ravnateljev v javnih šolah, na Finskem, kjer je vrzel 30 odstotnih točk (100 v primerjavi s 70 %), in v Turčiji, kjer je razkorak 29 odstotnih točk (100 % v primerjavi z 71 %). V državah OECD urbanost okolja šole v povprečju ni povezana z višino pričakovanj učiteljev, vendar pa so v šestih državah, vključenih v raziskavo TALIS, ravnatelji v podeželskih šolah manj pogosto poročali o visokih pričakovanjih učiteljev kot njihovi kolegi v mestnih šolah. Največje razlike so opazne na Finskem, kjer le 43 % ravnateljev v podeželskih šolah poroča, da imajo njihovi učitelji visoka pričakovanja do dosežkov učencev, v primerjavi z 81 % ravnateljev v mestnih šolah, v Bolgariji je razlika 34 odstotnih točk in na Slovaškem ter Portugalskem 30 odstotnih točk.

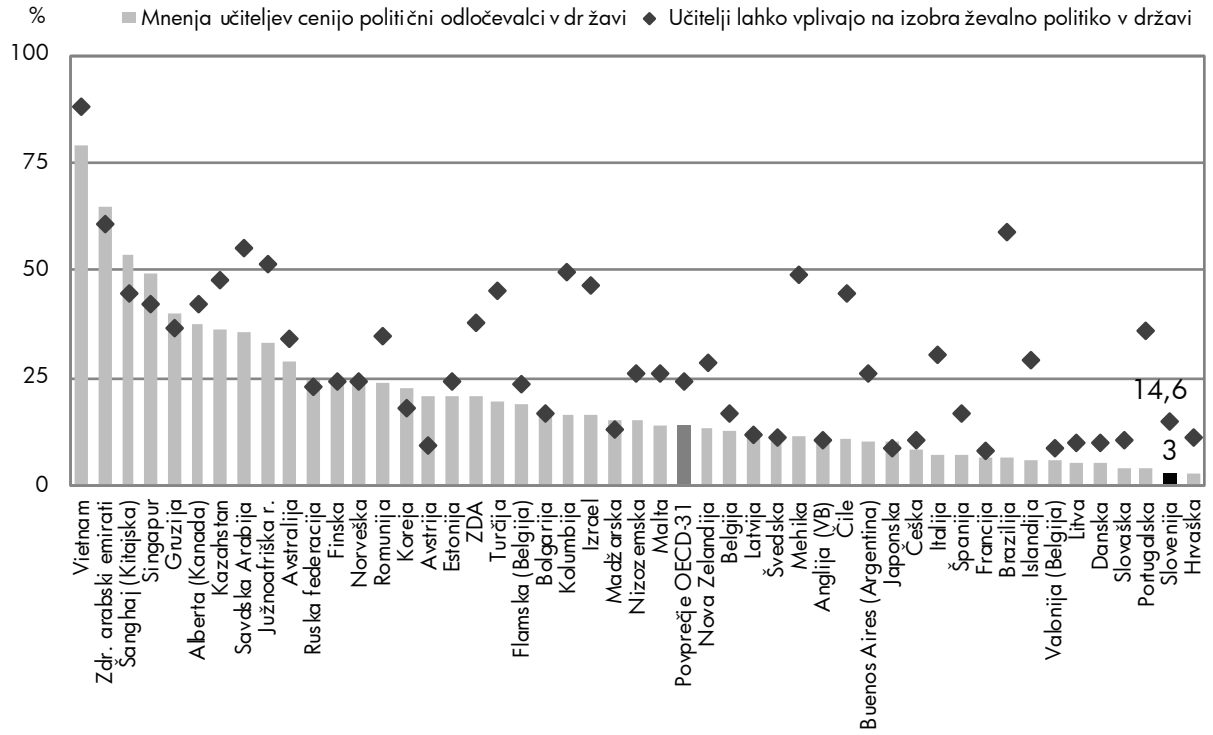
Kako je mogoče izboljšati učiteljevo akademsko odličnost? Zdi se, da je vodenje učenja in poučevanja močno povezano s prizadevanji, da bi učitelji dosegli akademsko odličnost. Povezanost smo preučili z regresijsko analizo primerjave med vodenjem učenja in poučevanja (ki zajema ravnateljevo poročilo, ali šola v odločanje vključuje zaposlene, starše in učence) ter lestvico zahtevnosti pričakovanj (merjeno s tem, ali učitelji razumejo cilje šole, ali so uspešni pri izvajanju kurikula, ali imajo visoka pričakovanja do dosežkov učencev in ali si učenci prizadevajo, da so dobri pri šolskem delu). V povprečju držav OECD in v 19 državah, tudi v Sloveniji, je med vodenjem učenja in poučevanja ter zahtevnostjo pričakovanj pomembna pozitivna povezava, če upoštevamo značilnosti ravnateljev in šol (tabela REG.OLS.C_T3ACAD_T3PLDS). Upoštevati je treba, da so o obeh vidikih poročali ravnatelji, ki morda takrat, ko so aktivnejši pri vodenju učenja in poučevanja, bolj cenijo prizadevanje učiteljev, ki imajo visoka pričakovanja.

Odnosi učiteljev s snovalci politik in mediji

Množični mediji imajo ključno vlogo pri oblikovanju odnosa družbe do učiteljev in njihovega dela. V vseh državah OECD v povprečju le 19 % učiteljev poročalo, da mediji v njihovi državi cenijo poklic učitelja (tabela BMUL. TCEXP. VALUE_PROF). V Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska), Singapurju, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu več kot 50 % učiteljev meni, da je v medijih njihov poklic cenjen, vendar pa tako meni manj kot 10 % učiteljev v Avstriji, Čilu, na Hrvaškem, Danskem, v Franciji, Belgiji, na Madžarskem, Islandiji, Japonskem, Portugalskem in v Sloveniji (Stromquist, 2018; Pérez-Díaz in Rodríguez, 2014; Smak in Walczak, 2017).

Da bi karierne poti učiteljev postale privlačnejše in bolj cenjene, je treba učitelje opolnomočiti in jim ponuditi možnosti, da kot zagovorniki in svetovalci postanejo tudi nosilci sprememb na področju vzgoje in izobraževanja. Učitelji, ki imajo ugled in moč, lahko mnogo aktivneje sooblikujejo izobraževanje, zato je pomembno, koliko snovalci politik učitelje cenijo. V državah OECD v povprečju le 14 % učiteljev meni, da jih snovalci politik v njihovi državi cenijo. Manj kot 5 % učiteljev pa se strinja s to izjavo na Hrvaškem, Portugalskem, Slovaškem in v Sloveniji (tabela BMUL.TCEXP.VALUE_PROF) (Schleicher, 2011).

V državah OECD v povprečju 24 % učiteljev verjame, da lahko vplivajo na izobraževalne politike, vendar le 8 % v Franciji v primerjavi z 88 % učiteljev v Vietnamu. Več kot polovica učiteljev deli to prepričanje v Braziliji, Savdski Arabiji, Južnoafriški republiki, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu. V nekaj državah, vključenih v raziskavo TALIS, je delež učiteljev, ki trdijo, da lahko vplivajo na izobraževalno politiko, veliko večji od deleža učiteljev, ki poročajo, da snovalci politik cenijo njihova stališča (slika 5.11, tabela BMUL.TCEXP. VALUE_PROF). Najizjemnejši primeri so Brazilija, kjer 59 % učiteljev meni, da lahko vpliva na politiko, vendar jih le 7 % navaja, da njihova stališča cenijo snovalci politik, ter Mehika, Čile, Kolumbija, Portugalska in Izrael z vrzeljo več kot 30 odstotnih točk. Mogoče je, da imajo v teh državah učitelji, čeprav njihovih stališč snovalci politik ne cenijo, na voljo še druge mehanizme ali poti (npr. sindikate), prek katerih lahko vplivajo na razvoj izobraževalne politike (Stromquist, 2018).



Slika 5.11: Mnenja učiteljev o njihovih odnosih s snovalci politik

Učiteljevo vodenje v srednješolskem izobraževanju

V avtonomiji pri delu v razredu in v prizadevanju učiteljev za doseganje akademske odličnosti med osnovnošolskim in srednješolskim izobraževanjem v splošnem ni razlik. Razlike so le v zaznanem ugledu učiteljskega poklica v medijih, o čemer pogosteje poročajo srednješolski učitelji kot osnovnošolski. V sedmih od enajstih držav z razpoložljivimi podatki je delež učiteljev v srednješolskem izobraževanju, ki menijo, da jih mediji cenijo, bistveno višji od odstotka učiteljev v osnovni šoli.

Viri

Ainley, J. in Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. In OECD Education Working Papers. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/799337c2-en

Caldwell, B. in Spinks, J. (2013). The Self-Transforming School. Routledge, New York, NY.

Chapman, C. in Muijs, D. (2014). Does school-to-school collaboration promote school improvement? A study of the impact of school federations on student outcomes. School Effectiveness and School Improvement, 25(3), 351-393. doi:10.1080/09243453.2013.840319

Chapman, C., Muijs, D., Reynolds, D., Sammons, P. in Teddlie, C. (Eds.). (2016). Routledge International Handbook of Educational Effectiveness and Improvement Research: Research, Policy, and Practice. Routledge, Abingdon; New York, NY.

Chubb, J. in Moe, T. (1990). Politics, Markets, and America's Schools. Brookings Institution Press.

Croft, J. (2015). Collaborative Overreach: Why Collaboration Probably Isn't Key to the Next Phase of School Reform. In Research Report. The Centre for the Study of Market Reform of Education Ltd., Westminster, London. Retrieved from http://www.cfee.org.uk/sites/default/files/Collaborative%20overreach.pdf

Cummings, C., Dyson, A., Muijs, D., Papps, I., Pearson, D., Raffo, C., . . . Crowther, D. (2007). Evaluation of the Full Service Extended Schools Initiative: Final Report. In DfES Research Report. University of Manchester, Manchester. Retrieved from http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130323010825/https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR852.pdf

European Union. (2009). Council conclusions of 26 November 2009 on the professional development of teachers and school leaders. Retrieved from https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:302:0006:0009:EN:PDF.

Eurydice. (2004). The teaching profession in Europe: profile, trends and concerns. In Report IV. Keeping teaching attractive for the 21st century. General lower secondary education (p. Brussels). European Comission. Retrieved from http://www.eurydice.org

Gonzales, S. in Lambert, L. (2001). Teacher leadership in professional development schools: Emerging conceptions, identities, and practices. Journal of School Leadership, 11(1), 6—24.

Grissom, J. in Loeb, S. (2011). Triangulating principal effectiveness: How perspectives of parents, teachers, and assistant principals identify the central importance of managerial skills. American Educational Research Journal, 48(5), 1091—1123. doi:10.3102/0002831211402663

Grissom, J., Loeb, S. in Master, B. (2013). Effective instructional time use for school leaders. Educational Researcher, 42(8), 433—444. doi:10.3102/0013189X13510020

Hadfield, M. in Chapman, C. (2009). Leading School-based Networks. Routledge, London.

Hakanen, J., Bakker, A. in Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement among teachers. Journal of School Psychology, 43(6), 495—513. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

Hallinger, P. (2011). Leadership for learning: Lessons from 40 years of empirical research. Journal of Educational Administration, 49(2), 125—142. doi:10.1108/09578231111116699

Hallinger, P. (2015). The evolution of instructional leadership. In Assessing Instructional Leadership with the Principal Instructional Management Rating Scale (1—23). Springer International Publishing, Heidelberg. doi:10.1007/978-3-319-15533-3_1

Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. Educational Management Administration and Leadership, 46(1), 5—24. doi:10.1177/1741143216670652

Hallinger, P. in Heck, R. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. School Leadership in Management, 30(2), 95—110. doi:10.1080/13632431003663214

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

Hanushek, E., Link, S. in Woessmann, L. (2013). Does school autonomy make sense everywhere? Panel estimates from PISA. Journal of Development Economics, 104, 212—232. doi:10.1016/j.jdeveco.2012.08.002

Hargreaves, A. in Fullan, M. (2012). Professional capital: Transforming teaching in every school. Teachers College Press., New York, NY.

Harris, A. in Muijs, D. (2004). School Improvement through Teacher Leadership. Open University Press, Ballmoor, Buckinghamshire.

Johnson, S. in Donaldson, M. (2007). Overcoming the Obstacles to Leadership. Educational Leadership, 65(1), 8—13.

Marzano, R., T. Waters in B. McNulty. (2005). School Leadership That Works: From Research to Results. Association for Supervision and Curriculum Development, Alexandria.

Muijs, D. (2011). Leadership and organisational performance: From research to prescription? International Journal of Educational Management, 25(1), 45—60. doi:10.1108/09513541111100116

Muijs, D. (2011). Researching leadership: Towards a new paradigm. In Townsend T., in MacBeath J. (Eds.), International Handbook of Leadership for Learning (115—125). Springer, Dordrecht. doi:10.1007/978-94-007-1350-5_9

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

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

OECD. (2017). Empowering and Enabling Teachers to Improve Equity and Outcomes for All. In International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264273238-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). Curriculum Flexibility and Autonomy in Portugal-an OECD Review.

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

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

OECD. (2018). Teachers in Ibero-America: Insights from PISA and TALIS. OECD, Paris. http://www.oecd.org/pisa/Teachers-in-Ibero-America-Insights-from-PISA-and-TALIS.pdf

OECD. (2019). Balancing School Choice and Equity: An International Perspective Based on Pisa. In PISA. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/2592c974-en

OECD. (2019). More than the sum of their parts: Human resource policies for effective schools. OECD Reviews of School Resources, Paris.

OECD. (2019). Providing Quality Early Childhood Education and Care: Results from the Starting Strong Survey 2018. In TALIS. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/301005d1-en

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

OECD. (2019). Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools. In OECD Reviews of School Resources. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/b7aaf050-en

Pérez-Díaz, V. in Rodríguez, J. (2014). Teachers' prestige in Spain: Probing the public's and the teachers' contrary views. European Journal of Education, 49(3), 365—377. doi:10.1111/ejed.12087

Portin, B., Russell, F., Samuelson, C. in Knapp, M. (2013). Leading learning-focused teacher leadership in urban high schools. Journal of School Leadership, 23(2), 220—252.

Schleicher, A. (2011). Building a High-Quality Teaching Profession: Lessons from around the World. In International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264113046-en

Schleicher, A. (2018). Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help. In International Summit on the Teaching Profession. OECD Publishing, Paris. doi:https://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en

Scribner, J., Sawyer, R., Watson, S. in Myers, V. (2007). Teacher teams and distributed leadership: A study of group discourse and collaboration. Educational Administration Quarterly, 43(1), 67—100. doi:10.1177/0013161X06293631

Smak, M. in Walczak, D. (2017). The prestige of the teaching profession in the perception of teachers and former teachers. Edukacja. An interdisciplinary approach (22—40). doi:10.24131/3724.170502

Stromquist, N. (2018). The Global Status of Teachers and the Teaching Profession. Education International.

Urick, A. in Bowers, A. (2014). The Impact of Principal Perception on Student Academic Climate and Achievement in High School: How Does it Measure Up? Journal of School Leadership, 24(2), 386—414. doi:10.1177/105268461402400207

Priloga: Odgovori učiteljev in ravnateljev osnovne šole

Ravnatelji, osnovna šola

Osnovni podatki o šoli

14	Prosimo, navedite število zaposlenih učiteljic in učiteljev (štejemo osebe) na vaši šoli po spodnjih kategorijah.						
	Vključite učiteljice in učitelje s krajšim delovnim časom in tiste, ki so pričeli delati med letom. Štejte vse učiteljice in učitelje, vključno z upokojenci, učitelji na starševskem dopustu in tistimi, ki poučujejo začasno.						
			0	1–5	6–10	11–15	16 ali več
	a)	Učiteljice in učitelji, ki so pričeli z delom na tej šoli v zadnjih 12 mesecih	14,7 %	74,7 %	6,1 %	1,4 %	2,7 %
	b)	Učiteljice in učitelji, ki so trajno zapustili šolo v zadnjih 12 mesecih	39,0 %	58,0 %	2,0 %	0,7 %	0,0 %
	c)	Učiteljice in učitelji, ki so bili odsotni na zadnji torek, ko je bil v šoli pouk	20,3 %	70,6 %	8,8 %	0,0 %	0,0 %

15	Ali na vaši šoli poučujete spodnje stopnje šolanja in če jih, ali so v okolici še druge šole, ki tekmujejo za učenke in učence v teh programih?						
			(A) Poučujemo to stopnjo		(B) Tekmovanje		
			Da	Ne	Dve ali več drugih šol	Ena druga šola	Nobena druga šola
	a)	Program predšolske vzgoje	40,8 %	59,1 %	49,8 %	11,1 %	38,1 %
	b)	1. in 2. triletje osnovne šole (1.–6. razred)	99,9 %	0,0 %	53,2 %	13,8 %	32,6 %
	c)	3. triletje osnovne šole (7.–9. razred)	99,9 %	0,0 %	53,3 %	13,3 %	33,2 %
	d)	Splošni srednješolski program	1,6 %	98,1 %	99,2 %	0,0 %	0,0 %
	e)	Srednješolski poklicni ali tehniški program	1,6 %	98,1 %	99,2 %	0,0 %	0,0 %

18	Ali ima vaša šola vodstvo šole?	
	"Vodstvo šole" je skupina zaposlenih na šoli, ki je odgovorna za vodenje in upravljanje šole ter sprejemanje odločitev o pouku, uporabi virov, kurikulu, preverjanju in ocenjevanju ter drugih strateških odločitvah, ki so povezane z delovanjem šole. Prosimo, označite eno možnost.	
	85,0 %	Da
	14,7 %	Ne. Prosimo, nadaljujte z 20. vprašanjem.

19	Ali so v vodstvu šole zastopani naslednji?				
			Da	Ne	Ne ustreza
	a)	Ravnatelj ali ravnateljica	99,8 %	0,0 %	0,0 %
	b)	Pomočnik ali pomočnica ravnatelja ali ravnateljice	85,5 %	14,3 %	0,0 %
	c)	Računovodstvo	55,1 %	40,4 %	4,1 %
	d)	Vodje aktivov	55,9 %	38,2 %	5,5 %
	e)	Učiteljice in učitelji	51,0 %	43,1 %	5,5 %
	f)	Svet šole	68,4 %	26,8 %	4,6 %
	g)	Starši ali skrbniki	42,3 %	47,8 %	9,4 %
	h)	Učenke in učenci	26,2 %	60,6 %	12,8 %
	i)	Drugi	17,3 %	67,8 %	14,5 %

20	Kdo je na tej šoli primarno odgovoren za naslednje zadolžitve?						
	"Primarno odgovoren" je tisti, ki ima aktivno vlogo v sprejemanju odločitev. Prosimo, v vsaki vrstici označite toliko možnosti, kot jih ustreza.						
			Ravnateljica ali ravnatelj	Ostali člani vodstva šole	Učiteljice in učitelji	Svet šole	Lokalni, občinski/ regionalni ali državni organ
	a)	Zaposlitev učiteljic in učiteljev	98,8 %	9,5 %	1,6 %	2,3 %	5,2 %
	b)	Prekinitev zaposlitve učiteljicam in učiteljem	99,9 %	6,8 %	0,0 %	1,4 %	2,9 %
	c)	Določanje začetne plače učiteljem in učiteljicam, vključno s plačilno lestvico	31,5 %	3,7 %	0,0 %	0,0 %	72,9 %
	d)	Določanje povišanja plač učiteljic in učiteljev	35,3 %	2,1 %	0,0 %	0,0 %	74,9 %

	e)	Odločanje o razporeditvi finančnih virov znotraj šole	89,6 %	20,1 %	0,9 %	33,7 %	24,9 %
	f)	Vzpostavljanje disciplinskih pravil in postopkov za učence in učenke	71,6 %	44,9 %	79,8 %	25,1 %	4,1 %
	g)	Določanje pravil o ocenjevanju učenk in učencev, vključno z nacionalnimi preverjanji znanja	26,0 %	16,1 %	52,8 %	0,7 %	71,0 %
	h)	Odobritev vpisa učencev v šolo	87,8 %	23,3 %	5,5 %	0,7 %	17,6 %
	i)	Odločanje, katera učna gradiva se uporablja	29,3 %	17,1 %	90,6 %	13,4 %	13,8 %
	j)	Določanje vsebine predmeta, vključno z nacionalnim kurikulom	8,7 %	2,1 %	39,3 %	0,0 %	74,6 %
	k)	Odločanje, katere programe bo nudila šola	55,1 %	31,5 %	32,4 %	30,5 %	60,8 %

Formalno ocenjevanje učiteljev

23	Kako pogosto v povprečju naslednje osebe formalno ocenijo vsakega učitelja in učiteljico na tej šoli?						
			Nikoli	Manj kot enkrat vsaki dve leti	Enkrat vsaki dve leti	Enkrat na leto	Dvakrat ali večkrat na leto
	a)	Ravnatelj ali ravnateljica	0,0 %	0,0 %	1,4 %	92,2 %	6,4 %
	b)	Ostali člani vodstva šole	61,1 %	12,5 %	3,0 %	21,8 %	0,9 %
	c)	Njihovi mentorji	44,8 %	14,1 %	3,0 %	30,1 %	7,4 %
	d)	Učiteljice in učitelji (ki niso člani vodstva šole)	63,6 %	20,2 %	6,1 %	8,4 %	0,9 %
	e)	Zunanje osebe ali organi (npr. inšpektorji, predstavniki občine, regije ali druge osebe izven šole)	38,6 %	48,1 %	3,2 %	8,2 %	1,6 %

24	Kdo pri formalnem ocenjevanju dela učiteljic in učiteljev na tej šoli uporablja naslednje vrste informacij?						
	Prosimo, v vsaki vrstici označite toliko možnosti, kot jih ustreza.						
		Zunanji posamezniki ali telesa	Ravnatelj ali ravnateljica	Član(i) vodstva šole	Dodeljeni mentorji	Drugi učitelji in učiteljice	Na tej šoli se ne izvaja
a)	Opazovanje poučevanja v razredu	13,6 %	99,9 %	23,4 %	43,6 %	44,5 %	0,0 %
b)	Anketa o poučevanju med učenkami in učenci	6,6 %	36,1 %	23,3 %	11,4 %	35,9 %	31,3 %
c)	Preverjanje učiteljevega znanja iz predmeta poučevanja	13,4 %	25,7 %	3,2 %	5,6 %	5,3 %	61,5 %
d)	Neodvisni zunanji rezultati učenk in učencev (npr. dosežki na nacionalnih preizkusih)	37,0 %	68,6 %	30,5 %	31,7 %	42,7 %	3,9 %
e)	Šolski in razredni rezultati (npr. rezultati ocenjevanja, projektni dosežki, točke na testih)	10,3 %	63,6 %	32,0 %	25,8 %	54,2 %	8,0 %
f)	Samoocenjevanje učiteljevega dela (npr. predstavitev portfolija, analiza poučevanja z video posnetkom)	3,4 %	51,8 %	11,4 %	4,5 %	30,2 %	31,8 %

25	Kako pogosto se na šoli po formalnem ocenjevanju učiteljice ali učitelja zgodi naslednje?				
		Nikoli	Včasih	Večinoma	Vedno
a)	Z učiteljem ali učiteljico se pogovorimo o ukrepih za odpravo morebitnih pomanjkljivosti v poučevanju.	0,0 %	20,2 %	44,7 %	34,8 %
b)	Pripravimo načrt za strokovni razvoj ali usposabljanje.	0,0 %	35,0 %	45,9 %	18,9 %
c)	Izvedeni so materialni ukrepi, kot je zmanjšanje letnega povišanja plače.	94,2 %	3,6 %	1,8 %	0,0 %
d)	Določen je mentor ali mentorica, da pomaga učitelju ali učiteljici izboljšati poučevanje.	37,9 %	55,2 %	4,3 %	20,0 %
e)	Spremenijo se delovne odgovornosti učitelja ali učiteljice (npr. poveča ali zmanjša se njegova ali njena pedagoška obremenitev, upravne, vodstvene ali mentorske naloge).	31,6 %	62,2 %	5,2 %	0,7 %
f)	Poveča se plača učitelja ali učiteljice ali izplačilo finančnega bonusa.	84,9 %	12,3 %	1,4 %	0,9 %
g)	Spremeni se verjetnost poklicnega napredovanja učitelja ali učiteljice.	35,7 %	43,8 %	17,0 %	3,0 %
h)	Prekine se pogodba o zaposlitvi ali se je ne podaljša.	64,7 %	35,2 %	0,0 %	0,0 %

Šolska klima

26	Koliko se ali se ne strinjate, da navedene trditve veljajo za to šolo?					
			Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
	a)	Ta šola zagotavlja zaposlenim priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	0,0 %	0,7 %	48,8 %	50,2 %
	b)	Ta šola zagotavlja staršem ali skrbnikom priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	0,0 %	7,0 %	72,0 %	20,7 %
	c)	Ta šola učenkam in učencem omogoča priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	0,0 %	12,3 %	75,9 %	11,6 %
	d)	Na tej šoli gojimo kulturo soodgovornosti za šolske probleme.	0,0 %	4,5 %	62,5 %	32,7 %
	e)	Pomembne odločitve sprejemam sam/-a.	13,4 %	55,4 %	24,8 %	5,9 %
	f)	Na tej šoli skrbimo za sodelovalno šolsko kulturo, ki se kaže v medsebojni podpori.	0,0 %	0,0 %	70,6 %	29,1 %
	g)	Zaposleni imamo podobna prepričanja o poučevanju in učenju.	0,0 %	15,4 %	75,9 %	8,4 %
	h)	Zaposleni uveljavljamo pravila o vedenju učenk in učencev dosledno, po vsej šoli.	0,0 %	22,7 %	65,9 %	11,1 %
	i)	Ta šola spodbuja zaposlene pri prevzemanju novih pobud.	0,0 %	0,0 %	65,9 %	33,8 %
	j)	Učitelji in učenci se običajno dobro razumejo med seboj.	0,0 %	2,0 %	80,9 %	16,8 %
	k)	Učiteljice in učitelji se lahko zanesejo drug na drugega.	0,0 %	2,7 %	78,4 %	18,6 %

27	Koliko za to šolo veljajo naslednje trditve?					
			Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
	a)	Učiteljice in učitelji razumejo šolske kurikularne cilje.	0,9 %	5,5 %	53,8 %	39,3 %
	b)	Učiteljice in učitelji so uspešni pri izvajanju šolskega kurikula.	0,0 %	5,5 %	59,5 %	34,5 %
	c)	Učiteljice in učitelji imajo visoka pričakovanja glede dosežkov učenk in učencev.	0,7 %	18,2 %	57,5 %	23,6 %
	d)	Starši ali skrbniki podpirajo dosežke učenk in učencev.	0,0 %	24,1 %	56,6 %	19,3 %
	e)	Starši ali skrbniki so vključeni v šolske dejavnosti.	0,0 %	66,5 %	29,5 %	3,4 %
	f)	Učenke in učenci si želijo biti v šoli uspešni.	0,0 %	15,2 %	63,4 %	21,1 %
	g)	Šola sodeluje z lokalno skupnostjo.	0,0 %	9,8 %	42,0 %	47,9 %

Zadovoljstvo pri delu

42	Koliko let si še želite biti zaposleni na mestu ravnatelja ali ravnateljice?	
	7,8	let

43	Ko pomislite na vašo zaposlitev na tej šoli, v kolikšni meri je spodnje vir stresa pri vašem delu?					
			Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
	a)	Preveč dela z ocenjevanjem učiteljic in učiteljev ter dajanjem povratnih informacij	15,7 %	51,6 %	27,0 %	5,2 %
	b)	Preveč administrativnega dela (npr.: izpolnjevanje obrazcev)	0,7 %	21,1 %	33,4 %	44,5 %
	c)	Dodatne dolžnosti zaradi odsotnosti šolskega osebja	5,9 %	42,2 %	42,7 %	8,6 %
	d)	Odgovornost za učne uspehe učenk in učencev	8,4 %	50,4 %	36,6 %	4,1 %
	e)	Vzdrževanje šolske discipline	8,4 %	55,4 %	28,4 %	7,3 %
	f)	Ustrahovanje ali besedno žaljenje s strani učenk in učencev	65,4 %	25,2 %	7,3 %	1,4 %
	g)	Biti v koraku s spreminjajočimi se zahtevami s strani lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih organov	9,8 %	27,0 %	36,3 %	26,1 %
	h)	Reševanje zahtev staršev ali skrbnikov	1,4 %	34,5 %	34,5 %	29,3 %
	i)	Prilagajanje učenkam in učencem s posebnimi potrebami	23,6 %	52,5 %	19,5 %	3,6 %

44	Zanima nas, kaj na splošno menite o svoji zaposlitvi. Koliko se ali se ne strinjate s sledečimi trditvami?					
			Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
	a)	Prednosti tega poklica jasno prevladajo nad slabostmi.	5,2 %	9,1 %	68,8 %	16,6 %
	b)	Če bi se lahko še enkrat odločil/-a, bi izbral/-a to delovno mesto.	0,9 %	8,2 %	63,1 %	27,5 %
	c)	Če bi bilo mogoče, bi rad/-a zamenjal/-a šolo.	50,0 %	37,0 %	12,5 %	0,0 %
	d)	Obžalujem, da sem se odločil/-a postati ravnatelj/-ica.	55,6 %	40,0 %	3,4 %	0,7 %
	e)	Uživam v delu na tej šoli.	0,9 %	4,1 %	56,3 %	38,2 %
	f)	Sprašujem se, ali ne bi bilo bolje, če bi se odločil/-a za drug poklic.	46,6 %	41,6 %	9,8 %	1,6 %
	g)	To šolo bi priporočil/-a kot dobro delovno mesto.	0,7 %	0,7 %	51,1 %	47,2 %
	h)	Mislim, da je učiteljski poklic v družbi spoštovan.	16,6 %	51,8 %	30,0 %	1,4 %
	i)	Zadovoljen/-a sem s svojimi dosežki na tej šoli.	0,0 %	2,3 %	78,8 %	18,6 %
	j)	Gledano v celoti, zadovoljen/-a sem s svojo službo.	0,0 %	4,1 %	70,6 %	25,0 %

45	Koliko se ali se ne strinjate z naslednjimi trditvami?					
	Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.					
			Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
	a)	Zadovoljen/-na sem s plačo, ki jo prejemam za svoje delo.	13,4 %	42,5 %	40,4 %	3,4 %
	b)	Ne glede na plačo sem zadovoljen/-na z zapisanim v moji pogodbi o zaposlitvi za ravnatelja/-ico (npr. ugodnosti, delovni urnik).	5,2 %	29,1 %	60,9 %	4,3 %
	c)	Zadovoljen/-na sem s podporo, ki jo dobim od zaposlenih na tej šoli.	0,9 %	7,0 %	64,0 %	27,7 %
	d)	Potrebujem več podpore lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih organov.	3,0 %	30,2 %	46,1 %	20,4 %
	e)	Ne morem vplivati na odločitve, ki so pomembne za moje delo.	6,8 %	56,8 %	29,5 %	6,4 %

Učitelji, osnovna šola

Trenutno delo

9.	Kakšna je vaša zaposlitev učitelja ali učiteljice na tej šoli?	
	91,08 %	Zaposlitev za nedoločen čas
	3,09 %	Zaposlitev za določen čas za obdobje, daljše od enega šolskega leta
	5,80 %	Zaposlitev za določen čas za obdobje enega šolskega leta ali manj

12.	Ali trenutno delate kot učitelj ali učiteljica predmeta v tretjem triletju osnovne šole še na kakšni drugi šoli?	
	3,05 %	Da
	96,94 %	Ne

13.	Če ste v prejšnjem vprašanju odgovorili z 'Da', prosimo, napišite v koliko drugih šolah še poučujete v tretjem triletju osnovne šole?	
	1,12	šoli/šolah

14.	Koliko učenk in učencev s posebnimi potrebami je v vseh razredih tretjega triletja, ki jih učite na tej šoli?	
	"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.	
	3,12 %	Jih ni
	94,74 %	Nekaj
	1,50 %	Večina
	0,62 %	Vsi

15.	Ali so bila naslednja predmetna področja vključena v vaše formalno izobraževanje in ali jih v tem šolskem letu poučujete v tretjem triletju na tej šoli?			
			Vključeno v moje formalno izobraževanje	To leto ga poučujem v tretjem triletju osnovne šole
	a)	Branje, pisanje in književnost: Vključuje branje in pisanje (tudi književnost) v materinščini, jeziku poučevanja, ali jeziku države (regije) kot drugem jeziku (manjšine); jezikoslovje, javni govor, literaturo	55,38 %	26,76 %
	b)	Matematika: Vključuje matematiko, matematiko s statistiko, geometrijo, algebro itd.	43,59 %	18,99 %
	c)	Naravoslovne vede: Vključuje naravoslovje, fiziko, kemijo, biologijo, biologijo človeka, varovanje okolja, kmetijstvo, gozdarstvo, vrtnarstvo	43,94 %	20,65 %
	d)	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	46,69 %	16,38 %
	e)	Moderni tuji jeziki: Vključuje jezike, ki se razlikujejo od jezika poučevanja	37,03 %	14,71 %
	f)	Stara grščina in/ali latinščina	8,23 %	2,81 %
	g)	Tehnologija: Vključuje spoznavanje tehnologije, informacijske tehnologije, računalništvo, gradbeništvo in nadzor, elektroniko, grafično oblikovanje, strojepisje, oblikovanje besedil, tehnološke delavnice	36,47 %	13,98 %
	h)	Umetnost: Vključuje umetnost, glasbo, vizualno umetnost, praktično umetnost, igralstvo, interpretacijo glasbe, fotografijo, risanje, kreativno rokodelstvo, kreativno oblikovanje	28,47 %	12,66 %
	i)	Športna vzgoja: Vključuje športno vzgojo, gimnastiko, ples, zdravje	36,53 %	12,08 %
	j)	Verstva in/ali etika: Vključuje verstva, zgodovino verstev, kulturo verstev, etiko	21,19 %	7,42 %
	k)	Praktične in poklicne spretnosti: 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	23,17 %	11,75 %
	l)	Drugo	8,84 %	5,28 %

Povratne informacije

"Povratne informacije" široko zajemajo vsa sporočila, ki jih dobite o svojem poučevanju in izhajajo iz stika z vašim delom (npr. iz opazovanja ali hospitacij vašega poučevanja v razredu, iz razprave o vašem načrtovanju in izvedbi pouka ali iz dosežkov vaših učenk in učencev). Povratno informacijo lahko dobite v neformalnem pogovoru ali kot del bolj formalnega strukturiranega postopka.

29.	Kdo na tej šoli uporablja naslednje vire, da vam posreduje povratne informacije?					
	"Zunanji posamezniki ali telesa" spodaj se nanašajo na inšpektorje, predstavnike občine ali druge osebe izven šole. Označite toliko možnosti, kot jih ustreza.					
			Zunanji posamez-niki ali telesa	Ravnatelj/-ica ali člani/-ce vodstva šole	Drugi kolegi znotraj šole (niso del vodstva šole)	Nikoli še nisem prejel/-a teh povratnih informacij na tej šoli.
	a)	Opazovanje mojega poučevanja v razredu.	8,59 %	88,35 %	49,05 %	4,28 %
	b)	Rezultati ankete med učenkami in učenci o mojem poučevanju.	3,64 %	19,17 %	16,92 %	66,29 %
	c)	Preverjanje mojega predmetnega znanja.	9,35 %	25,68 %	19,23 %	55,22 %
	d)	Zunanji rezultati učenk in učencev, ki jih učim (npr. rezultati tekmovanj, nacionalnega preverjanja znanja)	49,54 %	49,88 %	26,56 %	9,72 %
	e)	Šolski in razredni rezultati (npr. rezultati ocenjevanja, projektni dosežki, točke na testih)	14,89 %	44,55 %	42,80 %	21,98 %
	f)	Samoocenjevanje mojega dela (npr. predstavitev mojega portfolija, analiza mojega poučevanja s pomočjo videa)	3,42 %	27,18 %	13,55 %	62,69 %

30.	Če pomislite na vse povratne informacije, ki se jih dobili v zadnjih 12 mesecih, ali so katere od njih imele pozitiven učinek na vaše poučevanje?	
	83,00 %	Da
	16,99 %	Ne

31.	Če pomislite na povratne informacije, ki se jih dobili v zadnjih 12 mesecih, ali so vodile do pozitivnih sprememb pri katerem od naslednjih vidikov vašega poučevanja?		
		Da	Ne
a)	Poznavanje in razumevanje mojega strokovnega področja	68,94 %	31,05 %
b)	Pedagoške kompetence za poučevanje mojega/-ih predmeta/-ov	76,26 %	23,72 %
c)	Uporaba preverjanja in ocenjevanje znanja učenk in učencev za izboljšanje njihovega učenja	71,81 %	28,18 %
d)	Vodenje razreda	59,20 %	40,78 %
e)	Metode za poučevanje učenk in učencev s posebnimi potrebami	56,46 %	43,53 %
f)	Metode poučevanja v večkulturnih ali večjezičnih okoliščinah	22,75 %	77,24 %

Poučevanje na splošno

33.	V povprečju, kako pogosto na tej šoli delate naslednje?						
		Nikoli	Enkrat letno ali več	2 do 4-krat letno	5 do 10-krat letno	1 do 3-krat mesečno	Enkrat tedensko ali več
a)	Poučujem v timu v istem razredu.	47,83 %	19,28 %	8,72 %	4,42 %	4,21 %	15,51 %
b)	Hospitiram v razredih drugih učiteljev in posredujem povratne informacije.	42,64 %	41,96 %	11,63 %	2,10 %	1,05 %	0,59 %
c)	Vključim se v skupne aktivnosti za različne razrede in starosti (npr. projekti).	6,87 %	36,77 %	30,99 %	14,72 %	8,00 %	2,59 %
d)	S kolegicami in kolegi izmenjujem učni material.	4,69 %	12,82 %	15,11 %	16,36 %	22,98 %	28,02 %
e)	Vključim se v razpravo o učnem razvoju določenih učenk in učencev.	0,73 %	4,66 %	10,26 %	14,54 %	28,45 %	41,32 %
f)	Sodelujem z drugimi učiteljicami in učitelji na naši šoli, da zagotovimo enotne standarde ocenjevanja napredka učenk in učencev	3,57 %	15,02 %	16,75 %	16,08 %	25,49 %	23,05 %
g)	Udeležim se sestankov tima.	1,15 %	3,60 %	17,00 %	21,15 %	29,50 %	27,57 %
h)	Vključim se v sodelovalno strokovno učenje.	11,00 %	26,09 %	21,40 %	15,87 %	16,29 %	9,33 %

Vzdušje v šoli in poklicno zadovoljstvo

48.	Koliko se ali se ne strinjate, da naslednje velja za to šolo?				
		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Se popolnoma strinjam
a)	Ta šola zagotavlja zaposlenim priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	1,67 %	13,50 %	67,08 %	17,71 %
b)	Ta šola zagotavlja staršem ali skrbnikom priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	0,31 %	7,53 %	72,69 %	19,44 %
c)	Ta šola zagotavlja učenkam in učencem priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	0,94 %	18,37 %	67,97 %	12,69 %
d)	Ta šola goji kulturo soodgovornosti za šolske probleme.	1,17 %	9,40 %	70,31 %	19,10 %
e)	V tej šoli skrbimo za sodelovalno šolsko kulturo, ki se kaže v medsebojni podpori.	1,36 %	9,45 %	68,78 %	20,39 %
f)	Zaposleni imamo podobna prepričanja o poučevanju in učenju.	1,15 %	22,20 %	65,45 %	11,17 %
g)	Zaposleni uveljavljamo pravila o vedenju učenk in učencev dosledno, po vsej šoli.	3,40 %	30,08 %	56,56 %	9,94 %
h)	Ta šola spodbuja zaposlene pri prevzemanju novih pobud.	1,29 %	12,95 %	66,94 %	18,79 %

50.	Koliko let si še želite biti zaposleni kot učitelj ali učiteljica?	
	14,60	let

51.	Iz vaših učiteljskih izkušenj na tej šoli, do katere mere zaznavate naslednje?				
		Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
a)	Pri svojem delu doživljam stres.	4,93 %	48,67 %	29,99 %	16,38 %
b)	Moja služba mi dopušča čas za moje osebno življenje.	3,33 %	51,97 %	38,66 %	6,01 %
c)	Moja zaposlitev negativno vpliva na moje duševno zdravje.	31,65 %	49,06 %	13,66 %	5,60 %
d)	Moja služba negativno vpliva na moje telesno zdravje.	37,09 %	47,09 %	10,70 %	5,10 %

52.	Do katere mere je naslednje vir stresa pri vašem delu na tej šoli?					
			Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
	a)	Imam preveč priprav na pouk.	17,10 %	55,57 %	22,12 %	5,18 %
	b)	Imam preveč ur pouka.	44,30 %	40,72 %	11,21 %	3,74 %
	c)	Imam preveč dela z ocenjevanjem.	26,25 %	43,36 %	23,41 %	6,96 %
	d)	Imam preveč administrativnega dela (npr.: izpolnjevanje obrazcev).	7,66 %	33,25 %	38,45 %	20,62 %
	e)	Imam dodatne obveznosti zaradi odsotnosti drugih učiteljic in učiteljev.	17,74 %	51,71 %	22,05 %	8,48 %
	f)	Odgovoren/-na sem za učne uspehe učenk in učencev.	8,28 %	41,60 %	34,93 %	15,15 %
	g)	Ohranjanje discipline in reda v razredu.	13,21 %	43,42 %	28,96 %	14,38 %
	h)	Deležen/-na sem ustrahovanja ali besednega žaljenja s strani učenk in učencev.	70,75 %	23,99 %	4,20 %	1,04 %
	i)	Biti moram na tekočem s spreminjajočimi se zahtevami lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih organov.	26,37 %	51,22 %	17,11 %	5,25 %
	j)	Reševanje zahtev staršev in skrbnikov.	9,68 %	45,15 %	30,62 %	14,52 %
	k)	Prilagajanje učnih ur učenkam in učencem s posebnimi potrebami.	13,31 %	48,25 %	28,61 %	9,81 %

Priloga: Odgovori učiteljev in ravnateljev srednje šole

Ravnatelji, srednja šola

Osnovni podatki o šoli

14	Prosimo, navedite število zaposlenih učiteljic in učiteljev (štejemo osebe) na vaši šoli po spodnjih kategorijah.						
	Vključite učiteljice in učitelje s krajšim delovnim časom in tiste, ki so pričeli delati med letom. Štejte vse učiteljice in učitelje, vključno z upokojenci, učitelji na starševskem dopustu in tistimi, ki poučujejo začasno.						
			0	1–5	6–10	11–15	16 ali več
	a)	Učiteljice in učitelji, ki so pričeli z delom na tej šoli v zadnjih 12 mesecih	16,9 %	78,4 %	1,4 %	0,0 %	1,4 %
	b)	Učiteljice in učitelji, ki so trajno zapustili šolo v zadnjih 12 mesecih	35,8 %	61,5 %	0,7 %	0,0 %	0,7 %
	c)	Učiteljice in učitelji, ki so bili odsotni na zadnji torek, ko je bil v šoli pouk	14,2 %	76,4 %	6,8 %	0,7 %	0,7 %

15	Ali na vaši šoli poučujete spodnje stopnje šolanja in če jih, ali so v okolici še druge šole, ki tekmujejo za učenke in učence v teh programih?						
			(A) Poučujemo to stopnjo		(B) Tekmovanje		
			Da	Ne	Dve ali več drugih šol	Ena druga šola	Nobena druga šola
	a)	Program predšolske vzgoje	1,4 %	98,0 %	34,8 %	34,8 %	0,0 %
	b)	1. in 2. triletje osnovne šole (1.–6. razred)	0,0 %	100 %			
	c)	3. triletje osnovne šole (7.–9. razred)	0,0 %	100 %			
	d)	Splošni srednješolski program	63,5 %	35,8 %	80,5 %	15,2 %	2,2 %
	e)	Srednješolski poklicni ali tehniški program	64,9 %	34,5 %	72,9 %	10,9 %	15,2 %

18	Ali ima vaša šola vodstvo šole?	
	"Vodstvo šole" je skupina zaposlenih na šoli, ki je odgovorna za vodenje in upravljanje šole ter sprejemanje odločitev o pouku, uporabi virov, kurikulu, preverjanju in ocenjevanju ter drugih strateških odločitvah, ki so povezane z delovanjem šole. Prosimo, označite eno možnost.	
	81,2 %	Da
	18,4 %	Ne. Prosimo, nadaljujte z 20. vprašanjem.

19	Ali so v vodstvu šole zastopani naslednji?				
			Da	Ne	Ne ustreza
	a)	Ravnatelj ali ravnateljica	99,4 %	0,0 %	0,0 %
	b)	Pomočnik ali pomočnica ravnatelja ali ravnateljice	73,7 %	23,2 %	1,7 %
	c)	Računovodstvo	43,9 %	44,7 %	9,9 %
	d)	Vodje aktivov	62,1 %	29,4 %	6,7 %
	e)	Učiteljice in učitelji	47,2 %	41,4 %	9,9 %
	f)	Svet šole	73,7 %	20,7 %	4,1 %
	g)	Starši ali skrbniki	47,2 %	39,8 %	11,6 %
	h)	Dijakinje in dijaki	47,2 %	39,8 %	11,6 %
	i)	Drugi	29,4 %	45,3 %	23,5 %

20	Kdo je na tej šoli primarno odgovoren za naslednje zadolžitve?						
	"Primarno odgovoren" je tisti, ki ima aktivno vlogo v sprejemanju odločitev. Prosimo, v vsaki vrstici označite toliko možnosti, kot jih ustreza.						
			Ravnateljica ali ravnatelj	Ostali člani vodstva šole	Učiteljice in učitelji	Svet šole	Lokalni, občinski/ regionalni ali državni organ
	a)	Zaposlitev učiteljic in učiteljev	98,0 %	16,2 %	5,4 %	2,7 %	1,4 %
	b)	Prekinitev zaposlitve učiteljicam in učiteljem	95,5 %	13,7 %	1,4 %	1,4 %	1,4 %
	c)	Določanje začetne plače učiteljem in učiteljicam, vključno s plačilno lestvico	39,2 %	11,5 %	0,0 %	0,0 %	64,9 %
	d)	Določanje povišanja plač učiteljic in učiteljev	52,5 %	8,2 %	0,0 %	0,0 %	64,1 %
	e)	Odločanje o razporeditvi finančnih virov znotraj šole	84,5 %	30,4 %	2,7 %	52,0 %	16,9 %

	f)	Vzpostavljanje disciplinskih pravil in postopkov za dijake in dijakinje	87,8 %	39,2 %	64,9 %	27,0 %	27,0 %
	g)	Določanje pravil o ocenjevanju dijakinj in dijakov, vključno z nacionalnimi preverjanji znanja	70,3 %	29,1 %	69,6 %	10,1 %	54,7 %
	h)	Odobritev vpisa dijakov v šolo	74,3 %	22,3 %	9,5 %	12,2 %	46,0 %
	i)	Odločanje, katera učna gradiva se uporablja	32,1 %	15,0 %	86,7 %	8,2 %	40,9 %
	j)	Določanje vsebine predmeta, vključno z nacionalnim kurikulom	22,5 %	13,7 %	53,9 %	12,3 %	74,4 %
	k)	Odločanje, katere programe bo nudila šola	54,1 %	29,7 %	14,9 %	50,0 %	68,9 %

Formalno ocenjevanje učiteljev

23	Kako pogosto v povprečju naslednje osebe formalno ocenijo vsakega učitelja in učiteljico na tej šoli?						
			Nikoli	Manj kot enkrat vsaki dve leti	Enkrat vsaki dve leti	Enkrat na leto	Dvakrat ali večkrat na leto
	a)	Ravnatelj ali ravnateljica	0,0 %	0,7 %	4,7 %	89,9 %	3,4 %
	b)	Ostali člani vodstva šole	68,9 %	12,2 %	0,0 %	16,9 %	0,7 %
	c)	Njihovi mentorji	53,4 %	16,9 %	3,4 %	20,3 %	4,7 %
	d)	Učiteljice in učitelji (ki niso člani vodstva šole)	79,1 %	12,2 %	2,7 %	4,7 %	0,0 %
	e)	Zunanje osebe ali organi (npr. inšpektorji, predstavniki občine, regije ali druge osebe izven šole)	58,1 %	30,4 %	3,4 %	6,8 %	0,0 %

24	Kdo pri formalnem ocenjevanju dela učiteljic in učiteljev na tej šoli uporablja naslednje vrste informacij?						
	Prosimo, v vsaki vrstici označite toliko možnosti, kot jih ustreza.						
		Zunanji posamezniki ali telesa	Ravnatelj ali ravnateljica	Član(i) vodstva šole	Dodeljeni mentorji	Drugi učitelji in učiteljice	Na tej šoli se ne izvaja
a)	Opazovanje poučevanja v razredu	3,4 %	98,7 %	14,2 %	29,7 %	21,0 %	0,0 %
b)	Anketa o poučevanju med dijakinjami in dijaki	5,4 %	56,8 %	22,3 %	10,1 %	31,8 %	18,9 %
c)	Preverjanje učiteljevega znanja iz predmeta poučevanja	11,6 %	17,1 %	3,4 %	12,3 %	1,4 %	59,4 %
d)	Neodvisni zunanji rezultati dijakinj in dijakov (npr. dosežki na nacionalnih preizkusih)	25,0 %	71,6 %	34,5 %	13,5 %	44,6 %	5,4 %
e)	Šolski in razredni rezultati (npr. rezultati ocenjevanja, projektni dosežki, točke na testih)	7,4 %	75,7 %	29,7 %	12,2 %	53,4 %	6,8 %
f)	Samoocenjevanje učiteljevega dela (npr. predstavitev portfolija, analiza poučevanja z video posnetkom)	1,4 %	33,8 %	10,1 %	3,4 %	25,0 %	47,3 %

25	Kako pogosto se na šoli po formalnem ocenjevanju učiteljice ali učitelja zgodi naslednje?				
		Nikoli	Včasih	Večinoma	Vedno
a)	Z učiteljem ali učiteljico se pogovorimo o ukrepih za odpravo morebitnih pomanjkljivosti v poučevanju.	0,0 %	32,1 %	38,9 %	28,0 %
b)	Pripravimo načrt za strokovni razvoj ali usposabljanje.	2,7 %	45,7 %	36,2 %	14,3 %
c)	Izvedeni so materialni ukrepi, kot je zmanjšanje letnega povišanja plače.	92,8 %	4,8 %	0,7 %	0,7 %
d)	Določen je mentor ali mentorica, da pomaga učitelju ali učiteljici izboljšati poučevanje.	40,9 %	51,9 %	4,8 %	1,4 %
e)	Spremenijo se delovne odgovornosti učitelja ali učiteljice (npr. poveča ali zmanjša se njegova ali njena pedagoška obremenitev, upravne, vodstvene ali mentorske naloge).	30,0 %	62,1 %	5,5 %	0,7 %
f)	Poveča se plača učitelja ali učiteljice ali izplačilo finančnega bonusa.	77,1 %	21,2 %	0,7 %	0,0 %
g)	Spremeni se verjetnost poklicnega napredovanja učitelja ali učiteljice.	32,1 %	52,5 %	12,3 %	1,4 %
h)	Prekine se pogodba o zaposlitvi ali se je ne podaljša.	60,7 %	38,2 %	0,7 %	0,0 %

Šolska klima

26	Koliko se ali se ne strinjate, da navedene trditve veljajo za to šolo?				
		Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
a)	Ta šola zagotavlja zaposlenim priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	0,0 %	0,0 %	65,5 %	33,8 %
b)	Ta šola zagotavlja staršem ali skrbnikom priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	0,0 %	2,7 %	82,4 %	14,2 %
c)	Ta šola dijakinjam in dijakom omogoča priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	0,0 %	1,4 %	77,0 %	20,3 %
d)	Na tej šoli gojimo kulturo soodgovornosti za šolske probleme.	0,0 %	3,4 %	62,8 %	32,4 %
e)	Pomembne odločitve sprejemam sam/-a.	16,9 %	58,1 %	20,3 %	3,4 %
f)	Na tej šoli skrbimo za sodelovalno šolsko kulturo, ki se kaže v medsebojni podpori.	0,0 %	0,7 %	67,6 %	30,4 %
g)	Zaposleni imamo podobna prepričanja o poučevanju in učenju.	0,0 %	21,0 %	74,3 %	3,4 %
h)	Zaposleni uveljavljamo pravila o vedenju dijakinj in dijakov dosledno, po vsej šoli.	0,0 %	31,8 %	63,5 %	3,4 %
i)	Ta šola spodbuja zaposlene pri prevzemanju novih pobud.	0,0 %	0,0 %	70,3 %	29,1 %
j)	Učitelji in dijaki se običajno dobro razumejo med seboj.	0,0 %	0,7 %	76,4 %	22,3 %
k)	Učiteljice in učitelji se lahko zanesejo drug na drugega.	0,0 %	6,8 %	81,1 %	11,5 %

27	Koliko za to šolo veljajo naslednje trditve?				
		Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
a)	Učiteljice in učitelji razumejo šolske kurikularne cilje.	0,0 %	6,8 %	65,5 %	27,0 %
b)	Učiteljice in učitelji so uspešni pri izvajanju šolskega kurikula.	0,0 %	3,4 %	63,5 %	31,8 %
c)	Učiteljice in učitelji imajo visoka pričakovanja glede dosežkov dijakinj in dijakov.	0,0 %	16,2 %	54,7 %	27,7 %
d)	Starši ali skrbniki podpirajo dosežke dijakinj in dijakov	0,0 %	14,2 %	61,5 %	23,0 %
e)	Starši ali skrbniki so vključeni v šolske dejavnosti.	4,7 %	64,9 %	27,0 %	2,7 %
f)	Dijakinje in dijaki si želijo biti v šoli uspešni.	0,0 %	16,9 %	60,8 %	21,0 %
g)	Šola sodeluje z lokalno skupnostjo.	0,7 %	27,0 %	44,6 %	27,0 %

Zadovoljstvo pri delu

42	Koliko let si še želite biti zaposleni na mestu ravnatelja ali ravnateljice?
7,0	let

43	Ko pomislite na vašo zaposlitev na tej šoli, v kolikšni meri je spodnje vir stresa pri vašem delu?				
		Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
a)	Preveč dela z ocenjevanjem učiteljic in učiteljev ter dajanjem povratnih informacij	14,9 %	53,4 %	29,1 %	1,4 %
b)	Preveč administrativnega dela (npr.: izpolnjevanje obrazcev)	1,4 %	23,0 %	41,2 %	32,4 %
c)	Dodatne dolžnosti zaradi odsotnosti šolskega osebja	10,1 %	50,0 %	27,7 %	10,1 %
d)	Odgovornost za učne uspehe učenk in učencev	2,7 %	46,0 %	42,6 %	7,4 %
e)	Vzdrževanje šolske discipline	18,2 %	54,1 %	21,0 %	5,4 %
f)	Ustrahovanje ali besedno žaljenje s strani dijakinj in dijakov	81,1 %	14,9 %	1,4 %	0,7 %
g)	Biti v koraku s spreminjajočimi se zahtevami s strani lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih organov	16,9 %	47,3 %	27,7 %	6,8 %
h)	Reševanje zahtev staršev ali skrbnikov	8,1 %	65,5 %	18,9 %	5,4 %
i)	Prilagajanje dijakinjam in dijakom s posebnimi potrebami	36,5 %	51,4 %	10,1 %	0,7 %

44	Zanima nas, kaj na splošno menite o svoji zaposlitvi. Koliko se ali se ne strinjate s sledečimi trditvami?					
			Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
	a)	Prednosti tega poklica jasno prevladajo nad slabostmi.	0,0 %	16,9 %	63,5 %	18,2 %
	b)	Če bi se lahko še enkrat odločil/-a, bi izbral/-a to delovno mesto.	1,4 %	8,1 %	58,8 %	29,7 %
	c)	Če bi bilo mogoče, bi rad/-a zamenjal/-a šolo.	53,4 %	40,5 %	4,7 %	0,7 %
	d)	Obžalujem, da sem se odločil/-a postati ravnatelj/-ica.	51,4 %	40,5 %	3,4 %	3,4 %
	e)	Uživam v delu na tej šoli.	0,7 %	7,4 %	51,4 %	39,2 %
	f)	Sprašujem se, ali ne bi bilo bolje, če bi se odločil/-a za drug poklic.	38,5 %	53,4 %	5,4 %	1,4 %
	g)	To šolo bi priporočil/-a kot dobro delovno mesto.	0,7 %	7,4 %	47,3 %	43,2 %
	h)	Mislim, da je učiteljski poklic v družbi spoštovan.	11,5 %	53,4 %	31,8 %	2,7 %
	i)	Zadovoljen/-a sem s svojimi dosežki na tej šoli.	0,0 %	0,7 %	79,1 %	18,9 %
	j)	Gledano v celoti, zadovoljen/-a sem s svojo službo.	0,0 %	1,4 %	63,5 %	33,8 %

45	Koliko se ali se ne strinjate z naslednjimi trditvami?					
	Prosimo, označite eno možnost v vsaki vrstici.					
			Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Popolnoma se strinjam
	a)	Zadovoljen/-na sem s plačo, ki jo prejemam za svoje delo.	10,1 %	38,5 %	46,0 %	3,4 %
	b)	Ne glede na plačo sem zadovoljen/-na z zapisanim v moji pogodbi o zaposlitvi za ravnatelja/-ico (npr. ugodnosti, delovni urnik).	5,4 %	27,7 %	58,1 %	7,4 %
	c)	Zadovoljen/-na sem s podporo, ki jo dobim od zaposlenih na tej šoli.	0,7 %	8,1 %	66,9 %	23,0 %
	d)	Potrebujem več podpore lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih organov.	6,8 %	29,7 %	54,1 %	8,1 %
	e)	Ne morem vplivati na odločitve, ki so pomembne za moje delo.	8,1 %	41,2 %	40,5 %	8,1 %

Učitelji, srednja šola

Trenutno delo

9.	Kakšna je vaša zaposlitev učitelja ali učiteljice na tej šoli?	
	91,07 %	Zaposlitev za nedoločen čas
	2,46 %	Zaposlitev za določen čas za obdobje, daljše od enega šolskega leta
	6,44 %	Zaposlitev za določen čas za obdobje enega šolskega leta ali manj

12.	Ali trenutno delate kot učitelj ali učiteljica predmeta v tretjem triletju osnovne šole še na kakšni drugi šoli?	
	5,08 %	Da
	94,89 %	Ne

13.	Če ste v prejšnjem vprašanju odgovorili z 'Da', prosimo, napišite v koliko drugih šolah še poučujete v tretjem triletju osnovne šole?	
	1,34	šoli/šolah

14.	Koliko učenk in učencev s posebnimi potrebami je v vseh razredih tretjega triletja, ki jih učite na tej šoli?	
	"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.	
	4,64 %	Jih ni
	93,61 %	Nekaj
	1,64 %	Večina
	0,07 %	Vsi

15.	Ali so bila naslednja predmetna področja vključena v vaše formalno izobraževanje in ali jih v tem šolskem letu poučujete v tretjem triletju na tej šoli?			
			Vključeno v moje formalno izobraževanje	To leto ga poučujem v tretjem triletju osnovne šole
	a)	Branje, pisanje in književnost: Vključuje branje in pisanje (tudi književnost) v materinščini, jeziku poučevanja, ali jeziku države (regije) kot drugem jeziku (manjšine); jezikoslovje, javni govor, literaturo	58,31 %	20,32 %
	b)	Matematika: Vključuje matematiko, matematiko s statistiko, geometrijo, algebro itd.	53,22 %	15,46 %
	c)	Naravoslovne vede: Vključuje naravoslovje, fiziko, kemijo, biologijo, biologijo človeka, varovanje okolja, kmetijstvo, gozdarstvo, vrtnarstvo	51,92 %	18,98 %
	d)	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	57,49 %	17,66 %
	e)	Moderni tuji jeziki: Vključuje jezike, ki se razlikujejo od jezika poučevanja	47,22 %	11,47 %
	f)	Stara grščina in/ali latinščina	10,46 %	5,23 %
	g)	Tehnologija: Vključuje spoznavanje tehnologije, informacijske tehnologije, računalništvo, gradbeništvo in nadzor, elektroniko, grafično oblikovanje, strojepisje, oblikovanje besedil, tehnološke delavnice	42,25 %	17,74 %
	h)	Umetnost: Vključuje umetnost, glasbo, vizualno umetnost, praktično umetnost, igralstvo, interpretacijo glasbe, fotografijo, risanje, kreativno rokodelstvo, kreativno oblikovanje	34,09 %	10,82 %
	i)	Športna vzgoja: Vključuje športno vzgojo, gimnastiko, ples, zdravje	42,32 %	8,82 %
	j)	Verstva in/ali etika: Vključuje verstva, zgodovino verstev, kulturo verstev, etiko	21,76 %	7,54 %
	k)	Praktične in poklicne spretnosti: 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	33,46 %	18,36 %
	l)	Drugo	12,51 %	7,96 %

Povratne informacije

"Povratne informacije" široko zajemajo vsa sporočila, ki jih dobite o svojem poučevanju in izhajajo iz stika z vašim delom (npr. iz opazovanja ali hospitacij vašega poučevanja v razredu, iz razprave o vašem načrtovanju in izvedbi pouka ali iz dosežkov vaših učenk in učencev). Povratno informacijo lahko dobite v neformalnem pogovoru ali kot del bolj formalnega strukturiranega postopka.

29.	Kdo na tej šoli uporablja naslednje vire, da vam posreduje povratne informacije?					
	"Zunanji posamezniki ali telesa" spodaj se nanašajo na inšpektorje, predstavnike občine ali druge osebe izven šole. Označite toliko možnosti, kot jih ustreza.					
			Zunanji posamez-niki ali telesa	Ravnatelj/-ica ali člani/-ce vodstva šole	Drugi kolegi znotraj šole (niso del vodstva šole)	Nikoli še nisem prejel/-a teh povratnih informacij na tej šoli.
	a)	Opazovanje mojega poučevanja v razredu.	5,62 %	77,80 %	44,57 %	9,76 %
	b)	Rezultati ankete med učenkami in učenci o mojem poučevanju.	3,78 %	40,80 %	21,41 %	40,58 %
	c)	Preverjanje mojega predmetnega znanja.	6,69 %	23,38 %	22,87 %	54,49 %
	d)	Zunanji rezultati učenk in učencev, ki jih učim (npr. rezultati tekmovanj, nacionalnega preverjanja znanja)	37,64 %	45,08 %	27,26 %	16,99 %
	e)	Šolski in razredni rezultati (npr. rezultati ocenjevanja, projektni dosežki, točke na testih)	10,18 %	45,88 %	38,30 %	25,15 %
	f)	Samoocenjevanje mojega dela (npr. predstavitev mojega portfolija, analiza mojega poučevanja s pomočjo videa)	3,19 %	23,90 %	12,32 %	65,47 %

30.	Če pomislite na vse povratne informacije, ki se jih dobili v zadnjih 12 mesecih, ali so katere od njih imele pozitiven učinek na vaše poučevanje?
	78,18 % Da
	21,79 % Ne

31.	Če pomislite na povratne informacije, ki se jih dobili v zadnjih 12 mesecih, ali so vodile do pozitivnih sprememb pri katerem od naslednjih vidikov vašega poučevanja?		
		Da	Ne
a)	Poznavanje in razumevanje mojega strokovnega področja	66,46 %	33,50 %
b)	Pedagoške kompetence za poučevanje mojega/-ih predmeta/-ov	77,22 %	22,75 %
c)	Uporaba preverjanja in ocenjevanje znanja dijakinj in dijakov za izboljšanje njihovega učenja	67,64 %	32,32 %
d)	Vodenje razreda	55,73 %	44,25 %
e)	Metode za poučevanje učenk in učencev s posebnimi potrebami	43,11 %	56,88 %
f)	Metode poučevanja v večkulturnih ali večjezičnih okoliščinah	19,27 %	80,71 %

Poučevanje na splošno

33.	V povprečju, kako pogosto na tej šoli delate naslednje?						
		Nikoli	Enkrat letno ali več	2 do 4-krat letno	5 do 10-krat letno	1 do 3-krat mesečno	Enkrat tedensko ali več
a)	Poučujem v timu v istem razredu.	36,10 %	31,30 %	14,69 %	4,60 %	2,48 %	10,80 %
b)	Hospitiram v razredih drugih učiteljev in posredujem povratne informacije.	58,29 %	30,31 %	7,78 %	1,53 %	1,42 %	0,65 %
c)	Vključim se v skupne aktivnosti za različne razrede in starosti (npr. projekti).	12,34 %	38,98 %	30,28 %	10,01 %	5,23 %	3,10 %
d)	S kolegicami in kolegi izmenjujem učni material.	7,01 %	19,06 %	22,22 %	20,14 %	20,54 %	10,96 %
e)	Vključim se v razpravo o učnem razvoju določenih dijakinj in dijakov.	3,47 %	9,44 %	16,19 %	18,69 %	27,94 %	24,22 %
f)	Sodelujem z drugimi učiteljicami in učitelji na naši šoli, da zagotovimo enotne standarde ocenjevanja napredka dijakinj in dijakov.	5,29 %	25,13 %	21,42 %	16,16 %	21,69 %	10,24 %
g)	Udeležim se sestankov tima.	3,25 %	6,71 %	21,04 %	28,11 %	30,46 %	10,39 %
h)	Vključim se v sodelovalno strokovno učenje.	17,58 %	31,48 %	20,51 %	14,59 %	10,59 %	5,21 %

Vzdušje v šoli in poklicno zadovoljstvo

48.	Koliko se ali se ne strinjate, da naslednje velja za to šolo?					
			Sploh se ne strinjam	Ne strinjam se	Strinjam se	Se popolnoma strinjam
	a)	Ta šola zagotavlja zaposlenim priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	3,38 %	18,26 %	66,25 %	12,07 %
	b)	Ta šola zagotavlja staršem ali skrbnikom priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	1,11 %	13,40 %	72,76 %	12,69 %
	c)	Ta šola zagotavlja dijakinjam in dijakom priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	1,91 %	14,40 %	70,84 %	12,81 %
	d)	Ta šola goji kulturo soodgovornosti za šolske probleme.	1,76 %	13,34 %	70,85 %	14,01 %
	e)	V tej šoli skrbimo za sodelovalno šolsko kulturo, ki se kaže v medsebojni podpori.	1,44 %	12,91 %	70,82 %	14,79 %
	f)	Zaposleni imamo podobna prepričanja o poučevanju in učenju.	3,23 %	29,71 %	60,47 %	6,56 %
	g)	Zaposleni uveljavljamo pravila o vedenju dijakinj in dijakov dosledno, po vsej šoli.	4,85 %	36,99 %	51,78 %	6,34 %
	h)	Ta šola spodbuja zaposlene pri prevzemanju novih pobud.	2,75 %	16,18 %	65,98 %	15,04 %

50.	Koliko let si še želite biti zaposleni kot učitelj ali učiteljica?	
	14,36	let

51.	Iz vaših učiteljskih izkušenj na tej šoli, do katere mere zaznavate naslednje?					
			Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
	a)	Pri svojem delu doživljam stres.	7,64 %	51,78 %	28,58 %	11,97 %
	b)	Moja služba mi dopušča čas za moje osebno življenje.	3,21 %	47,82 %	40,89 %	8,02 %
	c)	Moja zaposlitev negativno vpliva na moje duševno zdravje.	39,09 %	45,94 %	10,94 %	4,00 %
	d)	Moja služba negativno vpliva na moje telesno zdravje.	42,30 %	43,76 %	10,11 %	3,80 %

52.	Do katere mere je naslednje vir stresa pri vašem delu na tej šoli?					
			Sploh ne	Do neke mere	Precej	Zelo
	a)	Imam preveč priprav na pouk.	22,62 %	53,55 %	20,42 %	3,39 %
	b)	Imam preveč ur pouka.	37,05 %	38,97 %	17,45 %	6,48 %
	c)	Imam preveč dela z ocenjevanjem.	23,03 %	43,24 %	24,62 %	9,05 %
	d)	Imam preveč administrativnega dela (npr.: izpolnjevanje obrazcev).	12,62 %	41,22 %	31,13 %	15,02 %
	e)	Imam dodatne obveznosti zaradi odsotnosti drugih učiteljic in učiteljev.	20,42 %	51,54 %	20,80 %	7,20 %
	f)	Odgovoren/-na sem za učne uspehe dijakinj in dijakov.	8,64 %	38,77 %	37,30 %	15,26 %
	g)	Ohranjanje discipline in reda v razredu.	19,01 %	46,30 %	25,05 %	9,60 %
	h)	Deležen/-na sem ustrahovanja ali besednega žaljenja s strani dijakinj in dijakov.	72,83 %	22,55 %	3,87 %	0,71 %
	i)	Biti moram na tekočem s spreminjajočimi se zahtevami lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih organov.	39,22 %	43,76 %	13,69 %	3,30 %
	j)	Reševanje zahtev staršev in skrbnikov.	17,46 %	52,87 %	23,10 %	6,54 %
	k)	Prilagajanje učnih ur dijakinjam in dijakom s posebnimi potrebami.	20,83 %	54,82 %	19,36 %	4,95 %

UČITELJI IN RAVNATELJI, CENJENI STROKOVNJAKI

TALIS 2018