raziskovalna poročila

Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2024

Rast znanja matematike in naravoslovja iz četrtega v peti razred

ur. Barbara Japelj Pavešić, Jure Novak, Mihaela Zavašnik, Tatjana Ažman in Alenka Jurič Rajh

1

RAZISKOVALNA poročila

1

Mednarodna raziskava poučevanja in učenja

TALIS 2024

Poučevanje in učenje v Sloveniji in po svetu

ur. Barbara Japelj Pavešić, Jure Novak, Mihaela Zavašnik,
Tatjana Ažman in Alenka Jurič Rajh

Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta
Ljubljana, 2025

OECD

REPUBLIKA SLOVENIJA
MINISTRSTVO ZA VZGOJO IN IZOBRAŽEVANJE

PEDAGOŠKI INŠTITUT 1965-2025

Vsebina

11 Kazalo preglednic in prikazov
11 Preglednice
12 Prikazi

15 Predgovor

17 1.0 · Poučevanje za današnji svet
18 Uvod
18 Profili učiteljev
18 Spol
19 Starost
21 Ozadje učiteljev
21 Izobrazba
22 Izkušnje učiteljev s poučevanjem
22 Učitelji brez predhodnih izkušenj s poučevanjem
25 Pomanjkanje učiteljev
27 Samoučinkovitost učiteljev
28 Poučevanje raznolikih razredov učencev
29 Spremembe v večkulturnosti
30 Samoučinkovitost učiteljev pri poučevanju v večkulturnem okolju
31 Posebne potrebe učencev v izobraževanju
32 Učiteljeva samoučinkovitost pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami
32 Prakse poučevanja
32 Jasnost navodil
33 Vodenje razreda
34 Dejavnosti za spobujanje višjih miselnih procesov
35 Prilagajanje poučevanja
35 Preverjanje in ocenjevanje ter povratne informacije
36 Socialno in čustveno učenje
38 Tehnologija in poučevanje
38 Digitalna orodja
41 Umetna inteligenca
45 Viri

49 2.0 · Uspešnost pri poučevanju
50 Uvod
50 Poklicni dosežki učiteljev
50 Doseganje učnih ciljev učiteljev
52 Dobro počutje učiteljev
54 Zadovoljstvo učiteljev pri delu
56 Razlike v poklicnih dosežkih učiteljev glede na značilnosti učiteljev in šol
56 Značilnosti učiteljev
58 Karierna pot učiteljev
58 Značilnosti šol
61 Osebni viri učiteljev in njihovi poklicni dosežki
61 Samoučinkovitost
62 Prepričanje v razvojno miselnost
64 Dejavniki stresa v povezavi s poklicnimi dosežki učiteljev
64 Dejavniki stresa v povezavi z doseganjem učnih ciljev
66 Dejavniki stresa v povezavi z dobrim počutjem učiteljev
67 Dejavniki stresa v povezavi z zadovoljstvom učiteljev pri delu
69 Viri

73 3.0 · Zahtevnost učiteljskega poklica
74 Uvod
74 Samoučinkovitost in delovna obremenitev
76 Delovna obremenitev
79 Delovna obremenitev kot vir stresa
85 Prilagajanje poučevanja učencem z raznolikimi potrebami
85 Raznoliko predznanje učencev
85 Značilnosti učencev
86 Izkušnje učiteljev v raznolikih razredih
87 Poučevanje raznolikih učencev kot vir stresa
87 Ohranjanje discipline
88 Pomembnost ohranjanja discipline
89 O ohranjanju discipline kot viru stresa
91 Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev
93 Diferencirano vrednotenje dela učiteljev
93 Posledice spremljanja in vrednotenja dela učiteljev
95 Uresničevanje šolskih reform
96 Reforma sistema kot vir stresa
97 Viri

101 4.0 · Krepitev strokovnosti učiteljev
102 Uvod
102 Začetno izobraževanje učiteljev
102 Kako se izobražujejo učitelji
104 Kaj učitelji menijo o svojem začetnem izobraževanju
107 Uvajanje v poklic in mentorstvo
109 Sodelovanje v uvajalnih programih
110 Mentorstvo
111 Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje
111 Organizacija in struktura
113 Vsebina
115 Učinki nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju

119 Ovire za sodelovanje
120 Vpliv priložnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na učitelje ter poučevanje
120 Dobro počutje učiteljev in njihovo zadovoljstvo z delom
121 Doseganje učnih ciljev
124 Viri

127 **5.0 · Učiteljevo vodenje in avtonomija**
128 Uvod
128 Sodelovanje učiteljev pri vodenju šole
128 Sodelovanje pri vodenju šole z vidika ravnateljev
129 Izobraževalne politike
131 Finance in zaposlovanje
132 Priložnosti učiteljev za vodenje
132 Sprejemanje odločitev na splošno
132 Prispevek učiteljev k vodenju šole
134 Vzpostavljanje šolske klime in kulture
136 Vpliv na izobraževalno politiko
138 Učiteljeva avtonomija poučevanja
139 Razlike v avtonomiji poučevanja med šolami
141 Razlike v avtonomiji poučevanja med učitelji
141 Odgovornost
142 Sodelovanje pri vodenju šole
144 Avtonomija poučevanja
146 Viri

149 **6.0 · Profesionalni odnosi v šolah**
150 Uvod
150 Profesionalni odnosi med učitelji
151 Sodelovanje učiteljev
153 Kdo sodeluje
156 Rast sodelovanja
156 Kolegialnost
158 Odnosi učiteljev z drugimi učitelji in njihovi poklicni dosežki
159 Profesionalni odnosi učiteljev z ravnatelji
161 Stil vodenja
162 Odnosi učiteljev z ravnatelji in njihovi poklicni dosežki
163 Odnosi med učitelji in učenci
164 Odnosi učiteljev z učenci in njihovi poklicni dosežki
164 Profesionalni odnosi učiteljev s starši in skrbniki
164 Sodelovanje
167 Prepričanja učiteljev o tem, ali jih starši in skrbniki cenijo
168 Odnosi učiteljev s starši in skrbniki ter njihovi poklicni dosežki
169 Viri

171 **7.0 · Ohranjanje učiteljev v poklicu**
172 Uvod
172 Karierne namere učiteljev
175 Zahteve do učiteljev in njihove karierne namere
176 Notranja motivacija učiteljev
176 Družbena koristnost poučevanja
177 Navdušenost nad poučevanjem
177 Status učiteljskega poklica
177 V očeh oblikovalcev politik

178 V medijih
179 V družbi
180 Privlačnost poklica
182 Zaposlitveni pogoji
182 Stabilnost zaposlitve
184 Prožnost zaposlitve
185 Zadovoljstvo z zaposlitvenimi pogoji
185 Poleg plače
187 Plača
189 Razlike v zadovoljstvu učiteljev z zaposlitvenimi pogoji
191 Viri

Kazalo preglednic in prikazov

Preglednice

19 Preglednica 1.1: Deleži učiteljic v Sloveniji
20 Preglednica 1.2: Starost učiteljev v Sloveniji in mednarodna povprečja
22 Preglednica 1.3: Izobrazba učiteljev v Sloveniji
27 Preglednica 1.4: Samozavest učiteljev pri vodenju razreda v Sloveniji
32 Preglednica 1.5: Pogoste dejavnosti poučevanja v Sloveniji
33 Preglednica 1.6: Redke dejavnosti poučevanja v Sloveniji
33 Preglednica 1.7: Povzemanje naučenih vsebin v Sloveniji
33 Preglednica 1.8: Prakse poučevanja pri reševanju nalog v Sloveniji
34 Preglednica 1.9: Dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih procesov v Sloveniji
36 Preglednica 1.10: Preverjanje in ocenjevanja znanja v Sloveniji
37 Preglednica 1.11: Razvijanje čustvenih spretnosti pri poučevanju v Sloveniji
37 Preglednica 1.12: Samozavest učiteljev pri razvijanju čustvenih spretnosti v Sloveniji
39 Preglednica 1.14: Negativna stališča učiteljev do uporabe digitalnih orodij v Sloveniji
39 Preglednica 1.13: Pozitivna stališča učiteljev do uporabe digitalnih orodij v Sloveniji
44 Preglednica 1.15: Razlogi za neuporabo umetne inteligence pri poučevanju v Sloveniji
51 Preglednica 2.1: Doseganje učnih ciljev med učitelji v Sloveniji
54 Preglednica 2.2: Odnos učiteljev do svojega poklica v Sloveniji
62 Preglednica 2.3: Mnenja učiteljev o inteligenci v Sloveniji
69 Preglednica 2.4: Vpliv stresa na zadovoljstvo učiteljev z delom v Sloveniji
77 Preglednica 3.1: Spremembe v porabi delovnega časa učiteljev med letoma 2018 in 2024 v Sloveniji
78 Preglednica 3.2: Delovni čas učiteljev v Sloveniji
86 Preglednica 3.3: Raznolikost v razredih v Sloveniji
88 Preglednica 3.4: Ohranjanje discipline v razredih v Sloveniji
95 Preglednica 3.5: Odnos učiteljev do sprememb v izobraževanju v Sloveniji
104 Preglednica 4.1a: Stališča do izobraževanja med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji v Sloveniji
105 Preglednica 4.1b: Stališča do izobraževanja med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji v Sloveniji
112 Preglednica 4.2: Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev v zadnjem letu v Sloveniji
139 Preglednica 5.1: Poročanje učiteljev o svoji avtonomiji v Sloveniji
143 Preglednica 5.2: Povečanje zadovoljstva z delom zaradi odločanja v šoli med učitelji v Sloveniji

153 Preglednica 6.1: Deleži učiteljev, ki se vključujejo v sodelovalne dejavnosti vsaj enkrat mesečno, v Sloveniji
154 Preglednica 6.2: Razlike v vključevanju v sodelovalne dejavnosti med bolj in manj samoučinkovitimi učitelji v Sloveniji
159 Preglednica 6.3: Mnenja učiteljev o ravnateljih v Sloveniji
162 Preglednica 6.4: Mnenje učiteljev o ravnateljevih aktivnostih in sodelovanju v Sloveniji
177 Preglednica 7.1: Mnenja učiteljev o tem, koliko so cenjeni v javnosti v Sloveniji

Prikazi

19 Prikaz 1.1: Učiteljice
20 Prikaz 1.2: Spremembe v povprečni starosti učiteljev med letoma 2018 in 2024
21 Prikaz 1.3: Starost učiteljev
23 Prikaz 1.4: Spremembe v deležu učiteljev brez predhodnih delovnih izkušenj s poučevanjem med letoma 2018 in 2024
24 Prikaz 1.5: Učitelji z drugo kariero
26 Prikaz 1.6: Zaznava pomanjkanja kvalificiranih učiteljev
29 Prikaz 1.7: Struktura učencev v šoli
30 Prikaz 1.8: Spremembe v strukturi učencev v šoli med letoma 2018 in 2024
31 Prikaz 1.9: Spremembe v strukturi učencev v šolah glede na število učencev s posebnimi potrebami med letoma 2018 in 2024
34 Prikaz 1.10: Sprememba v pogostosti učiteljevega pomirjanja motečih učencev
42 Prikaz 1.11: Uporaba umetne inteligence med učitelji
43 Prikaz 1.12: Uporaba in mnenja učiteljev o umetni inteligenci pri poučevanju
51 Prikaz 2.1: Doseganje učnih ciljev učiteljev
53 Prikaz 2.2: Dobro počutje učiteljev
53 Prikaz 2.3: Sprememba v doživljanju stresa pri učiteljih od leta 2018 do 2024
55 Prikaz 2.4: Sprememba zadovoljstva učiteljev z delom od leta 2018 do 2024
56 Prikaz 2.5: Stres pri učiteljih po spolu
57 Prikaz 2.6: Doseganje učnih ciljev učiteljev po letih izkušenj
59 Prikaz 2.7: Stres učiteljev zaradi vpisanih učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov
61 Prikaz 2.8: Povezava med zadovoljstvom z delom in samoučinkovitostjo učiteljev
64 Prikaz 2.9: Stališča učiteljev o razvojni miselnosti glede na spol
65 Prikaz 2.10: Razmerje med doseganjem učnih ciljev in dejavniki stresa učiteljev
66 Prikaz 2.11: Dejavniki stresa v povezavi z dobrim počutjem učiteljev
67 Prikaz 2.12: Povezava obsega dela z dobrim počutjem učiteljev
68 Prikaz 2.13: Razmerje med zadovoljstvom učiteljev pri delu in dejavniki stresa
75 Prikaz 3.1: Ohranjanje discipline v razredu kot vir stresa glede na učiteljevo samoučinkovitost
76 Prikaz 3.2: Sprememba skupnega delovnega časa učiteljev od leta 2018 do leta 2024
79 Prikaz 3.3: Delovna obremenitev učiteljev kot vir stresa
80 Prikaz 3.4: Priprava učiteljev na pouk kot vir stresa glede na leta izkušenj s poučevanjem
83 Prikaz 3.5: Spremembe v obremenitvi učiteljev z administrativnim delom in s tem povezan stres
86 Prikaz 3.6: Vpis učencev s težavami z razumevanjem jezika poučevanja glede na starost učiteljev
89 Prikaz 3.7: Ohranjanje discipline v razredu kot vir stresa glede na leta izkušenj učiteljev
90 Prikaz 3.8: Povezava med ohranjanjem discipline v razredu kot virom stresa in raznolikimi potrebami v razredu
92 Prikaz 3.9: Spremembe v uporabi zunanjih dosežkov učencev pri vrednotenju dela učiteljev od leta 2018 do 2024
94 Prikaz 3.10: Odgovornost učiteljev za dosežke učencev kot vir stresa glede na leta izkušenj
96 Prikaz 3.11: Utrujenost učiteljev od sprememb glede na leta izkušenj

103 Prikaz 4.1: Sodelovanje v programih pedagoškega izpopolnjevanja za učitelje glede na poklicno pot
106 Prikaz 4.2: Sprememba v občutku pripravljenosti novih diplomantov na prakso v razredu
107 Prikaz 4.3: Občutek pripravljenosti učiteljev na različne vidike poučevanja, novi diplomanti
109 Prikaz 4.4: Sodelovanje učiteljev, ki so novi na šolah, v programih formalnega in neformalnega uvajanja
111 Prikaz 4.5: Sprememba deleža učiteljev začetnikov z dodeljenim mentorjem med letoma 2018 in 2024
114 Prikaz 4.6: Vsebina dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev
116 Prikaz 4.7: Učitelji, ki menijo, da je nadaljnje izobraževanja in usposabljanje učinkovito
118 Prikaz 4.8: Sprememba deleža učiteljev začetnikov, ki poročajo o večjih potrebah po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju za vodenje razreda, med letoma 2018 in 2024
120 Prikaz 4.9: Ovire za udeležbo učiteljev v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju
121 Prikaz 4.10: Razmerje med zadovoljstvom učiteljev na delu ter uvajanjem in mentorstvom
122 Prikaz 4.11: Razmerje med doseganjem učnih ciljev in sodelovanjem učiteljev v učinkovitem nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju
129 Prikaz 5.1: Vključenost učiteljev v odločanje o kurikulu in poučevanju v šoli
130 Prikaz 5.2: Vključenost učiteljev v odločanje o izobraževalnih politikah
133 Prikaz 5.3: Priložnosti za sodelovanje učiteljev pri odločanju v šoli glede na lokacijo šole
133 Prikaz 5.4: Zastopanje v vodstvu šole
135 Prikaz 5.5: Učiteljevo vodenje za spodbujanje učečih se skupnosti glede na samoučinkovitost
137 Prikaz 5.6: Sprememba zaznav učiteljev o možnosti vplivanja na izobraževalno politiko od leta 2018 do 2024
139 Prikaz 5.7: Avtonomija učiteljev pri načrtovanju in poučevanju
143 Prikaz 5.8: Razmerje med zadovoljstvom učiteljev pri delu in sodelovanjem pri šolskih odločitvah
144 Prikaz 5.9: Povezanost med prilagajanjem poučevanja potrebam učencem in avtonomijo poučevanja
145 Prikaz 5.10: Povezanost med zadovoljstvom s poklicem in z avtonomijo učiteljev
150 Slika 6.1: Sprememba porabljenega časa učiteljev za timsko delo in dialog z drugimi učitelji od leta 2018 do 2024
152 Prikaz 6.2: Dejavnosti sodelovanja učiteljev
155 Prikaz 6.3: Učitelji, ki se vključujejo v razprave o napredku posameznih učencev, glede na stopnjo samoučinkovitosti učiteljev
156 Prikaz 6.4: Sprememba v timskem poučevanju od leta 2018 do 2024
157 Prikaz 6.5: Odnos med učitelji, ki si medsebojno izmenjujejo učna gradiva, in kolegialnost
160 Prikaz 6.6: Pogled učiteljev na ravnatelje
164 Prikaz 6.7: Povezava med zadovoljstvom učiteljev pri delu in odnosi med učenci in učitelji
165 Slika 6.8: Čas, ki ga učitelji porabijo za komuniciranje s starši in skrbniki
168 Prikaz 6.9: Učitelji, ki se počutijo cenjene s strani staršev in skrbnikov, glede na obseg vpisanih učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov
173 Prikaz 7.1: Karierne namere med učitelji, mlajšimi od 30 let
175 Prikaz 7.2: Razmerje med zahtevami do učiteljev in kariernimi namerami učiteljev
178 Prikaz 7.3: Sprememba v dojemanju učiteljev o vrednosti, ki jo oblikovalci politik pripisujejo poklicu, od leta 2018 do 2024
179 Prikaz 7.4: Spremembe v zaznavi cenjenosti učiteljskega poklica v družbi med učitelji od leta 2018 do 2024
181 Prikaz 7.5: Sprememba poučevanja kot prve poklicne izbire med učitelji začetniki od leta 2018 do 2024
183 Prikaz 7.6: Zaposlitev učiteljev s pogodbami za določen čas po letih pedagoških izkušenj
184 Prikaz 7.7: Učitelji, zaposleni s krajšim delovnim časom

186 Prikaz 7.8: Sprememba zadovoljstva učiteljev z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) od leta 2018 do 2024
187 Prikaz 7.9: Relativni zaslužki učiteljev in njihovo zadovoljstvo s plačo
188 Prikaz 7.10: Sprememba zadovoljstva učiteljev s plačami od leta 2018 do leta 2024
189 Prikaz 7.11: Plače učiteljev in zadovoljstvo s pogoji zaposlitve
191 Prikaz 7.12: Zadovoljstvo učiteljev s plačami glede na lokacijo šole

Predgovor

Mednarodna raziskava poučevanja in učenja (TALIS) je projekt Organizacije za gospodarsko sodelovanje in razvoj (OECD). V svoji četrti ponovitvi, TALIS 2024, je največja in najbolj poglobljena mednarodna raziskava o učiteljih in njihovih delovnih razmerah. Mednarodne primerjave iz TALIS bodo sodelujočim državam omogočile, da prepoznajo skupne in svoje izzive in se učijo o izobraževalnih politikah od drugih sistemov. V letu 2024 je raziskava TALIS z enakimi postopki in enakimi vprašalniki zbrala podatke in mnenja reprezentativnih vzorcev učiteljev in ravnateljev treh ravni izobraževanja. Na mednarodni ravni je bila za osrednjo populacijo določena populacija učiteljev ravni ISCED 2, pri nas tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Države so lahko dodatno izbrale še sodelovanje populacije učiteljev in ravnateljev ravni ISCED 1, ki pri nas obsega prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole skupaj, ter populacije učiteljev in ravnateljev ravni ISCED 3, to so pri nas srednješolski učitelji in ravnatelji. Slovenija je v letu 2024 sodelovala z vsemi tremi populacijami, potem ko je leta 2018 sodelovala v TALIS le na ravneh ISCED 2 in ISCED 3.

Največ držav in posameznih izobraževalnih sistemov, preko 50, je sodelovalo na ravni ISCED 2, na drugih dveh le okoli 10 držav. Povprečja odgovorov in stališč učiteljev in ravnateljev med izobraževalnimi sistemi držav članic OECD so zato izračunana samo za raven ISCED 2. V poročilu jih imenujemo povprečja izobraževalnih sistemov OECD. Ker je raven ISCED 2 osrednja raven primerjave, vsi grafični prikazi primerjalnih podatkov sodelujočih izobraževalnih sistemov v tem poročilu izključno prikazujejo izsledke ravni ISCED 2.

Poročilo povzema mednarodne primerjave, pripravljene za prvo objavo rezultatov, ki so jim dodani vsi ustrezni podatki, povprečja in deleži odgovorov slovenskih učiteljev in ravnateljev vseh treh vključenih ravni. Kjer je bilo mogoče, so podatki navedeni tudi v primerjavi z izsledki iz leta 2018. Slovenske primerjave so mogoče le na ravneh tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in srednje šole. Govorimo o primerjavah med letoma 2018 in 2024 v osnovnih in srednjih šolah.

Populacija učiteljev ravni ISCED 1 v Sloveniji zajema učitelje od prvega do šestega razreda osnovne šole. Učitelji v šestem razredu so predmetni učitelji in hkrati tudi člani populacije ravni ISCED 2. Vzorčenje v Sloveniji je imelo zato dodaten korak, naključno določanje učiteljev, ki učijo hkrati razrede ravni ISCED 1 in ISCED 2, eni od obeh popualcij. Sicer je bilo opravljeno dvostopenjsko naključno vzorčenje šol in znotraj šol naključna izbira po 20 učiteljev ali vseh na 250 naključnih osnovnih šolah, z vsako populacijo, ter po 30 ali vseh učiteljev vseh srednjih šol ter vseh ravnateljev izbranih šol, ob upoštevanju enakomernega zajema učiteljev glavnih predmetnih področij (jeziki, naravoslovje in matematika, družboslovje in drugo, v srednjih šolah tudi strokovnih predmetov). Vzorec osnovnih šol je bil enak za ISCED 1 in ISCED 2, kar je vodilo v dvojno sodelovanje teh ravnateljev v zbiranju podatkov za obe populaciji.

Odzivnost izbranih v vzorce šol in učiteljev je v Sloveniji dosegla mednarodne zahtevane standarde, bila pa je večja med učitelji kot ravnatelji in večja v osnovnih kot v srednjih šolah. V mednarodni zbirki podatkov so odgovori 228 ravnateljev in 4111 učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 226 ravnateljev in 3261 učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole ter

118 ravnateljev in 3433 učiteljev srednjih šol iz Slovenije.

Skupaj s tem poročilom objavljamo na spletni strani raziskave tudi slovensko različico vprašalnika raziskave za učitelje in preglednico osnovnih deležev odgovorov učiteljev v Sloveniji. Vsi podatki raziskave so na voljo na ogled še na mednarodni spletni strani raziskave v orodju, ki omogoča interaktivne primerjave med različnimi skupinami in izobraževalnimi sistemi. Na voljo so tudi velike tabele izračunanih deležev in povprečij za vsa vprašanja, ki so bila postavljena respondentom v vseh državah, na katere se sklicujemo tudi v tem poročilu in so združene v skupne dokumente za vsako poglavje. Javno so dostopne tudi dokumentirane statistične zbirke podatkov za raziskovalno delo. Objavljena pa bodo še tematska poročila o izsledkih sekundarnih analiz tako na mednarodni kot na nacionalni ravni. Vsi podatki so bili zbrani anonimno, za objave pa so še dodatno zavarovani z naključno zamenjavo vseh identifikacijskih kod.

Raziskave ne bi bilo mogoče izpeljati brez naklonjenega sodelovanja šol, ravnateljev in učiteljev. Na šolah so šolski koordinatorji zbrali mnoge podatke za vzorčenje in pri tem zavzeto skrbeli za ohranjanje anonimnosti sodelujočih ter spodbujali učitelje k sodelovanju. Učitelji in ravnatelji so posvetili odgovarjanju na obsežne vprašalnike svoj prosti čas in veliko truda. Vsem se zahvaljujemo za sodelovanje in podatke, ki so sedaj del mednarodne zbirke, na voljo raziskovalcem, političnim odločevalcem in nenazadnje sodelujočim, v primerjave in iskanje idej za izboljšanje izobraževanja.

Opomba: V besedilu veljajo izrazi učitelji, ravnatelji in učenci za oba spola.

1.0 • Poučevanje za današnji svet

V prvem poglavju predstavljamo pregled značilnosti, ozadij in delovnih okolij učiteljev v različnih izobraževalnih sistemih ter njihovega razvoja v zadnjih letih. Obravnavamo ključne demografske značilnosti učiteljev – vključno s starostjo, spolom, z izobrazbo in s predhodnimi izkušnjami učiteljev, s posebnim poudarkom na učiteljih začetnikih in tistih, ki so v poklic vstopili kasneje in ga izbrali za drugo kariero oz. kot svojo drugo poklicno pot. Raziskujemo razporeditev učiteljev po različnih vrstah šol in med različne skupine učencev, pri čemer upoštevamo tudi šole z večjim deležem učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih okolij, begunskih ali migrantskih skupnosti ali učencev s posebnimi potrebami. Analiziramo, kako učitelji prilagajajo svoje prakse, kot so uporaba digitalnih orodij, npr. umetne inteligence, učencem prilagojeno poučevanje ter učenje socialno-čustvenih spretnosti, da bi zadostili potrebam vseh učencev. Na koncu poglavja obravnavamo samoučinkovitost učiteljev kot vidik razumevanja njihovega samozaupanja pri soočanju s sodobnimi izzivi v razredu.

Glavni poudarki

Povprečna starost učiteljev je 45 let. V Litvi, Latvij, na Portugalskem je 50 let ali več, v Turčiji, Maroku in Uzbekistanu je pod 40 let. V Sloveniji se povprečna starost učiteljev od leta 2018 ni spremenila in je še vedno 45 let v osnovni šoli in 48 let v srednji šoli.

Za učitelje so običajne predhodne delovne izkušnje. V okoli polovici izobraževalnih sistemov ima eden od dveh učiteljev predhodne izkušnje z delovnega mesta, kjer ni šlo za poučevanje. Deleži učiteljev z izkušnjami iz nepedagoške zaposlitve so izjemno visoki na Islandiji (95 %), ZDA (79 %), v Avstraliji in na Švedskem (v obeh po 77 %).

Današnje šole so bolj raznolike. Od leta 2018 je delež učiteljev, ki poučujejo v šolah z več kot 10 % učencev, katerih jezik poučevanja ni njihov prvi jezik, narasel za sedem odstotnih točk. Deset izobraževalnih sistemov je zaznalo za 25 odstotnih točk večji delež šol, kjer je več kot 1 % beguncev, največ na Češkem, v Estoniji in Litvi.

Leta 2024 več učiteljev poroča o umirjanju motečih učencev. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD se je to povečalo za 8 %, s statistično pomembnim porastom v 30 izobraževalnih sistemih in z edinim pomembnim zmanjšanjem na Malti. Za 6 % se je povečalo tudi število učiteljev, ki poročajo, da morajo učence opozarjati na spoštovanje pravil in zbrano poslušanje.

Poučevanje socialnih in čustvenih spretnosti je ključna značilnost mnogih izobraževalnih sistemov. Učiteljice in učitelji, ki poučujejo višji odstotek učencev s posebnimi potrebami (nad 30 %), pogosteje uporabljajo prakse, ki razvijajo socialne in čustvene spretnosti. Drugi dejavniki, kot so starost, izkušnje učiteljev, lokacija šole in število učencev v razredu, nimajo doslednega vpliva na te prakse.

Mnogi izobraževalni sistemi so v času pandemije covida-19 prešli na spletno ali hibridno poučevanje, nekateri pa so takšne prakse obdržali. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD več kot 16 % učiteljev dela v šolah, kjer je bila v zadnjem mesecu vsaj ena ura

pouka izvedena hibridno ali na daljavo. Največji delež takšnih primerov je v Singapurju (81 %), Izraelu (47 %) in Združenih arabskih emiratih (47 %). Čeprav lahko izobraževanje na daljavo izboljša dostopnost do izobraževanja, bodo učitelji potrebovali ustrezno podporo, če bo to postala stalna praksa.

Približno eden od treh učiteljev v povprečju izobraževalnih sistemov OECD poroča, da je že uporabil umetno inteligenco pri svojem delu. Približno trije od štirih učiteljev v Singapurju in Združenih arabskih emiratih pri svojem delu uporabljajo umetno inteligenco (UI), v Franciji in na Japonskem pa jo uporablja manj kot eden od petih. Učitelji UI najpogosteje uporabljajo za spoznavanje neke teme ali njeno povzemanje (68 %) ter za pripravo učnih načrtov in aktivnosti (64 %). Najmanj pogosto se UI uporablja za preverjanje in ocenjevanje oz. pregledovanje učenčevega dela in spremljanje njegove uspešnosti (26 %). Okoli 90 % učiteljev v Združenih Arabskih Emiratih in Vietnamu se strinja, da jim UI pomaga pri snovanju in izboljšanju učnih ur, medtem ko se samo 18 % učiteljev v Franciji, na Danskem in Finskem pa po 31 % strinja, da jim UI koristi pri pripravi pouka.

Uvod

V zadnjih letih so izobraževalni sistemi po vsem svetu doživeli hitre in obsežne spremembe. Pandemija covida-19 je prekinila tradicionalno obliko šolanja in pospešila uporabo digitalnih tehnologij. Hkrati so demografske spremembe in vse bolj raznolike skupine učencev vzbudile nova pričakovanja po pravičnosti, vključevanju in večji odzivnosti učiteljev v razredih. Ti globalni premiki preoblikujejo pomen izobraževanja in učenja v 21. stoletju.

V luči teh sprememb je razumeti, kdo učitelji so in kako delujejo, postalo pomembnejše kot kdaj koli prej. Učitelji učencem pomagajo pri učenju in pri spoprijemanju z negotovostjo. Njihovo ozadje, izobraževanje in usposabljanje, prakse poučevanja in raven samoučinkovitosti vplivajo na to, kako uspešno se lahko odzovejo na sodobne izzive. Z analizo značilnosti učiteljev in načinov, kako učitelji prilagajajo svoje pristope, želimo v tem poglavju ponuditi vpoglede, ki lahko izobraževalnim sistemom pomagajo bolje podpreti učitelje pri zadovoljevanju vse bolj raznolikih potreb njihovih učencev.

Profili učiteljev

Populacija učiteljev, ki odraža raznolike demografske značilnosti, lahko izobraževalnim sistemom pomaga pri odzivanju na spreminjajoče se potrebe učencev (Adair, Tobin in Arzubiaga, 2012). Učitelji imajo koristi tudi od dela v timih, ki jih sestavljajo posamezniki z različnimi izkušnjami in ozadji ter stopnjami izobrazbe, kar prispeva k profesionalnemu učenju in sodelovanju (OECD). Mednarodna raziskava o poučevanju in učenju (Teaching and Learning International Survey – TALIS) preučuje demografske značilnosti in ozadja učiteljev, pri čemer se osredotoča na njihovo starost, spol, raven izkušenj, izobrazbo ter predhodne izkušnje s poučevanjem.

Spol

Velika spolna neuravnoteženost v učiteljskem poklicu predstavlja izziv za oblikovalce politik, saj raziskave kažejo, da lahko spolno ravnotežje vpliva na poklicne aspiracije učencev in njihove odnose do določenih predmetnih področij, kot so naravoslovje, tehnologija, inženirstvo in matematika (Science, Technology, Engineering, and Mathematics – STEM) (Dulce-Salcedo, Maldonado in Sánchez, 2022). Pomanjkanje raznolikih vzornikov znotraj določenih področij lahko učencem oteži predstavo o lastnem uspehu na teh področjih v prihodnosti (Stearns idr., 2016; Sevilla, Bordón in Ramirez-Espinoza, 2023). Močno feminiziran poklic lahko tudi – paradoksalno – zmanjša družbeni vpliv poklica zaradi dolgotrajnih spolnih stereotipov (Cacouault-Bitaud, 2001). To ima lahko učinek snežne kepe, kar pomeni, da so moški manj motivirani za vstop v tak poklic, ki ga dojemajo kot »ženskega«. Cacouault-Bitaud (2001) trdi, da se je tovrstna feminizacija poklicev, ki ji sledi zmanjšano družbeno vrednotenje, zgodila v številnih poklicih, vključno z izobraževanjem, s pravosodjem (npr. pri sodnikih) ter z nekaterimi področji medicine (npr. pri družinskih zdravnikih).

Ženske v populaciji učiteljev predstavljajo večino, saj v povprečju predstavljajo približno sedem od desetih učiteljev v izobraževalnih sistemih v OECD, ki so sodelovali v raziskavi TALIS. To je najizrazitejše v Latviji (86 % učiteljic), Litvi (85 %) in Estoniji (84 %). Nasprotno pa so Japonska (41 % učiteljic), Maroko (46 %) in Savdska Arabija (49 %) trije izobraževalni sistemi, kjer so bile učiteljice od leta 2024 v manjšini (Prikaz 1.1; Tabela BMUL.NO.TQ01). V Sloveniji je v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole zaposlenih 90 % učiteljic, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole 80 % in v srednjih šolah 70 % učiteljic, torej so vsi deleži višji od povprečij drugih držav (Preglednica 1.1).

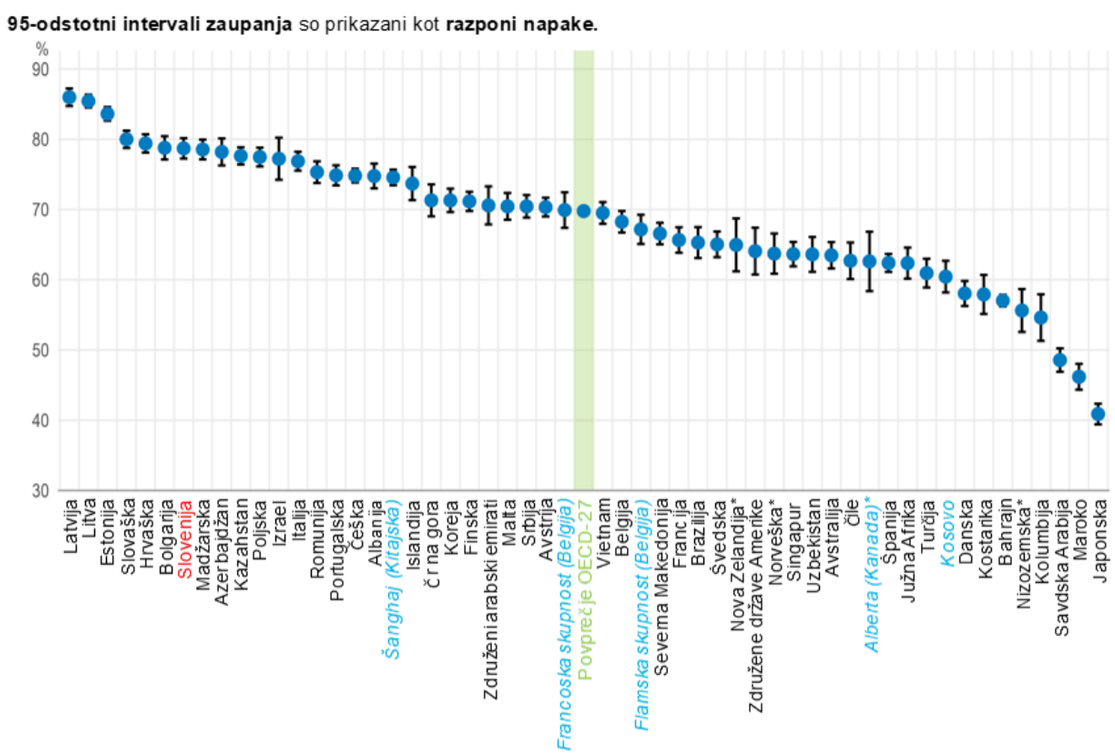
Preglednica 1.1: Deleži učiteljic v Sloveniji

Učiteljske populacije	Delež učiteljic
1. in 2. VIO (ISCED 1)	90,27
3. VIO (ISCED 2)	79,00
SŠ (ISCED 3)	69,85
TALIS-povprečje (ISCED 1)	77,45
OECD 27-povprečje (ISCED 2)	69,78
TALIS-povprečje (ISCED 3)	61,95

Podatki raziskave TALIS kažejo, da so vzorci zaposlenih po spolu v učiteljskem poklicu v zadnjih šestih letih ostali razmeroma stabilni, z nekaj pomembnimi izjemami. Med letoma 2018 in 2024 se je delež učiteljic povečal v Združenih arabskih emiratih (za osem odstotnih točk), Turčiji (za pet odstotnih točk) in Koreji (za štiri odstotne točke). Nasprotno pa se je delež učiteljic v istem obdobju zmanjšal v Braziliji (za štiri odstotne točke), Savdski Arabiji (za štiri odstotne točke), flamski skupnosti Belgije (za tri odstotne točke) in Latviji (za tri odstotne točke) (Tabela BIN.TR1.TQ01).

Prikaz 1.1: Učiteljice

Delež učiteljic na ravni ISCED 2 (v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole)



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Vir: OECD (2024), *TALIS 2024 Database*, Tabela BIN.NO.TQ01.

Starost

Po podatkih izobraževalnih sistemov v OECD se je delež prebivalstva, starega 65 let in več, podvojil – z manj kot 9 % v letu 1960 na 18 % v letu 2021 (OECD, 2023a). Daljša življenjska doba in nižja stopnja rodnosti vplivata na hitro staranje prebivalstva. Starostna struktura učiteljev v številnih državah odraža ta trend.

Večji delež starejših učiteljev lahko povzroči izzive na področju človeških virov, zlasti ko gre za nadomeščanje upokojenih zaposlenih, če število učencev ostane stabilno. Starejši učitelji pogosto prinašajo dragocene poklicne izkušnje tako v učilnico kot v širše šolsko okolje (Podolsky, Kini in Darling-Hammond, 2019). Mlajši učitelji pa imajo morda manj izkušenj, vendar so

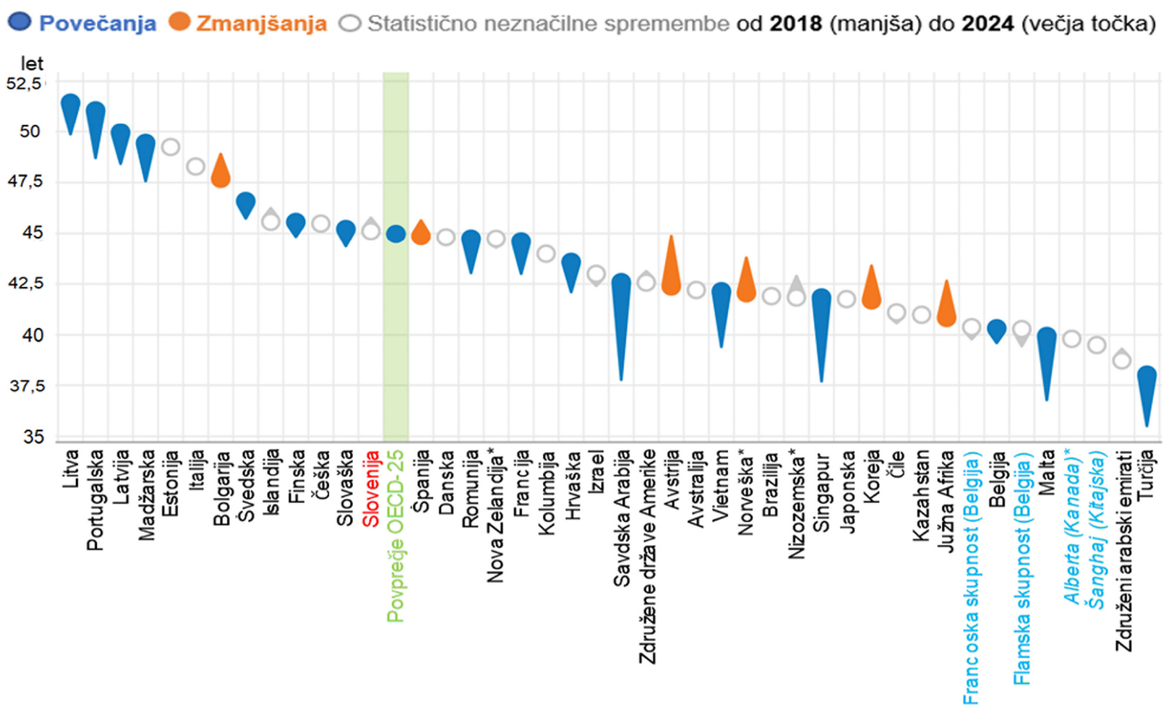
bili lahko deležni sodobnejšega usposabljanja in novejšega pedagoškega znanja, ki lahko koristi učenju učencev (OECD, 2019).

Leta 2024 je bila povprečna starost učiteljev v izobraževalnih sistemih v OECD po razpoložljivih podatkih približno 45 let. V Litvi in na Portugalskem je povprečna starost 51 let, v Latviji pa 50. Nasprotno pa je povprečna starost učiteljev v Turčiji 38 let, v Maroku, Združenih arabskih emiratih in Uzbekistanu pa okoli 39 (Tabela MCOB.UND.TQ02).

Povprečna starost učiteljev se je v letu 2024 v primerjavi z letom 2018 povečala za dve leti ali več na Malti, Portugalskem, v Savdski Arabiji, Singapurju, Turčiji in Vietnamu. V istem obdobju se je povprečna starost učiteljev zmanjšala za približno dve leti v Avstriji, Koreji, na Norveškem in v Južni Afriki (Prikaz 1.2; Tabela CON.TR2.TQ02).

Prikaz 1.2: Spremembe v povprečni starosti učiteljev med letoma 2018 in 2024

Povprečna starost učiteljev na ravni ISCED 2 (v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole).



Opomba: *Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Viri: OECD (2018), *TALIS 2018 Database*; OECD (2024), *TALIS 2024 Database*, Tabela CON.TR2.TQ02.

V Sloveniji se povprečna starost učiteljev od leta 2018 ni spremenila in je še vedno 45 let v osnovni šoli in 48 let v srednji šoli; v osnovni šoli je na ravni povprečja izobraževalnih sistemov v OECD, v srednji šoli pa je za tri leta višja od povprečja med sodelujočimi državami (Preglednica 1.2).

Preglednica 1.2: Starost učiteljev v Sloveniji in mednarodna povprečja

Učiteljske populacije	Povprečna starost
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	44,83
ISCED 2 (3. VIO)	45,10
ISCED 3 (SŠ)	47,97
OECD (ISCED 2)	44,92
EU (ISCED 2)	46,09
TALIS (ISCED 1)	41,83
TALIS (ISCED 2)	43,86
TALIS (ISCED 3)	45,09

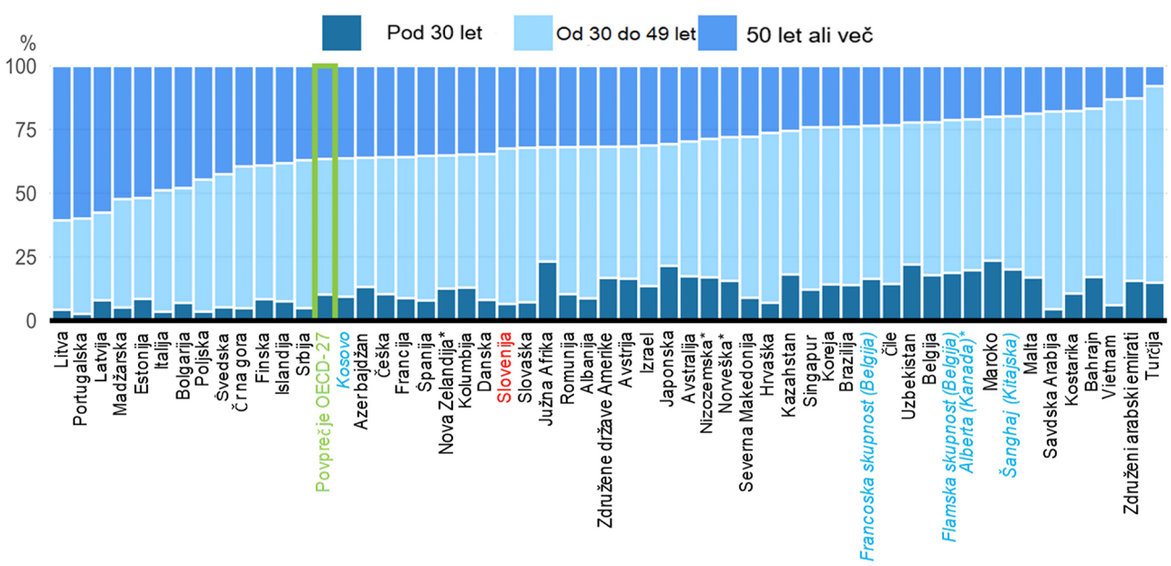
Več kot vsak drugi učitelj je star 50 let ali več v Litvi, na Portugalskem, v Latviji, na Madžarskem in v Estoniji. Ti izobraževalni sistemi se bodo morda v naslednjih 10–15 letih soočili z izzivom nadomeščanja velikega števila učiteljev, saj bo polovica slednjih dosegla upokojitveno starost. Hkrati je v teh državah delež učiteljev, starih 30 let ali manj, razmeroma majhen, kar lahko dodatno poslabša to situacijo. Na drugi strani pa imajo Japonska, Maroko, Šanghaj (Kitajska), Južna Afrika in Uzbekistan 20 % ali več učiteljev, starih manj kot 30 let. V teh sistemih bo verjetno glavni politični izziv zagotavljanje kakovostnega nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter doseganje uravnotežene sestave učiteljev z različnimi izkušnjami znotraj posameznih šol (Tabela MCOB.UND.TQ02).

Od leta 2018 se je delež osnovnošolskih učiteljev, starih 50 let ali več, povečal za osem odstotnih točk ali več v Franciji, na Portugalskem, v Savdski Arabiji in Singapurju. Nasprotno pa se je ta delež v Avstriji in Koreji zmanjšal za osem odstotnih točk ali več. Skupno gledano se je med letoma 2018 in 2024 delež starejših učiteljev povečal v 14 izobraževalnih sistemih, medtem ko so le trije sistemi (Avstrija, Koreja in Slovenija) poročali o občutnem zmanjšanju (Tabela BMUL.TR1.TQ02).

V Sloveniji je bilo leta 2008 24 % osnovnošolskih učiteljev starejših od 50 let, leta 2018 39 % in leta 2024 32 %, kar pomeni sedem odstotnih točk manj v zadnjih šestih letih, vendar pa beležimo porast za osem odstotnih točk od leta 2008. V srednjih šolah je bilo leta 2018 46 % učiteljev starejših od 50 let, v letu 2024 pa 49 %, kar pomeni povečanje za tri odstotne točke. Dejstvo, da je skoraj polovica srednješolskih učiteljev starejša od 50 let, lahko za Slovenijo v prihodnosti predstavlja sistemski izziv.

Prikaz 1.3: Starost učiteljev

Delež učiteljev na ISCED 2 (v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju) po starostnih skupinah.



Opomba: *Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Viri: OECD, TALIS 2024 Database, Tabela MCOB.UND.TQ02.

Ozadje učiteljev

Izobrazba

Privabljanje visoko usposobljenih in motiviranih kandidatov v učiteljski poklic je ključna politična prioriteta v številnih državah. Raziskave ne predpisujejo, kako dolgo naj bi trajalo kakovostno začetno izobraževanje učiteljev niti na kateri izobraževalni ravni naj bi potekalo; vendar je splošno soglasje, da vključuje usposabljanje na področju znanja in pedagoškega usposabljanja ter da obstaja določena raven zagotavljanja kakovosti, preden učitelji začnejo opravljati svoj poklic (OECD, 2019; Hammerness in Klette, 2015). Raziskave so tudi pokazale, da so certifikati, vrsta kvalifikacije in pridobljene diplome pomembni za poučevanje učencev (OECD, 2019; Darling-Hammond, 2006). Pogoji za začetno

izobraževanje učiteljev ter različne vstopne poti so bistvene za razumevanje, kako posamezniki postanejo učitelji. Višja stopnja terciarne izobrazbe ni nujno edini politični vzvod; pomembno je najti ravnotežje med dostopnimi vstopnimi pogoji ter zagotavljanjem ustreznega usposabljanja in kompetenc.

Leta 2024 je imelo v povprečju več kot 57 % učiteljev magisterij ali enakovredno izobrazbo (ISCED 7). Na Hrvaškem, Finskem, Poljskem, Portugalskem in Slovaškem ta delež presega 90 %. Po drugi strani pa ima zelo malo učiteljev nižjo izobrazbo od ISCED 5, to je krajši terciarni študij (oz. višje strokovno izobraževanje v Sloveniji) (v povprečju 3 %), ali doktorat oz. enakovredno izobrazbo (v povprečju 2 %) (Tabela BMUL.UND.TQ03).

V Sloveniji ima na ISCED 1 (v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole) 72 % učiteljev zahtevano izobrazbo druge bolonjske stopnje ali več, na ISCED 2 (v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole) 76 % in na ISCED 3 (v srednji šoli) 78 %. Prvo bolonjsko stopnjo je doseglo med 14 in 17 % učiteljev po ISCED-ravneh, največ učiteljev na ISCED 1, kjer jih ima 11 % še izobrazbo po starem programu (ISCED 5). Učiteljev s samo zaključeno srednješolsko izobrazbo je malo, vendar največ v srednji šoli, 3 % (Preglednica 1.3).

Preglednica 1.3: Izobrazba učiteljev v Sloveniji

Izobrazbene ravni	ISCED 1 (1. in 2. VIO)	ISCED 2 (3. VIO)	ISCED 3 (SŠ)
Srednješolska izobrazba (gimnazija, srednja strokovna šola, tudi mojstrski, poslovodski ali delovodski izpit, maturitetni tečaj, poklicni tečaj, srednje ali nižje poklicno izobraževanje)	0,36 %	0,69 %	3,05 %
Višješolska izobrazba (do leta 1994); višja strokovna izobrazba	10,73 %	9,40 %	3,45 %
Visokošolska strokovna izobrazba ali specializacija po višješolski izobrazbi (pred bolonjsko reformo); visokošolska strokovna ali visokošolska univerzitetna izobrazba (1. bolonjska stopnja)	16,96 %	13,90 %	15,45 %
Visokošolska univerzitetna izobrazba, specializacija po visokošolski strokovni izobrazbi ali specializacija po univerzitetni izobrazbi (pred bolonjsko reformo); magisterij stroke (2. bolonjska stopnja)	68,69 %	72,51 %	67,89 %
Znanstveni magisterij ali doktorat znanosti (pred bolonjsko reformo); doktorat znanosti (3. bolonjska stopnja)	3,23 %	3,47 %	10,05 %

Izkušnje učiteljev s poučevanjem

Raven izkušenj učiteljev s poučevanjem pomembno prispeva k njihovi strokovnosti. Učitelji začetniki – tisti z do petimi leti poučevanja – pogosto prinašajo sodobnejša znanja in spretnosti ter morda nove ideje. Učitelji z več kot desetletnimi izkušnjami pa imajo več pedagoških izkušenj in so pri poučevanju običajno samozavestnejši (OECD, 2019).

Učitelji imajo v povprečju približno 17 let izkušenj. Približno 18 % jih ima pet let ali manj izkušenj, 45 % med šest in 20 let izkušenj, 37 % pa več kot 20 let. V Sloveniji ima 42 % učiteljev na ISCED 1 (tj. prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole) med šest in 20 let izkušenj in 41 % več kot 20 let, na ISCED 2 (tj. v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole) ima 46 % učiteljev med šest in 20 let izkušenj ter 36 % več kot 20 let, na ISCED 3 (tj. v srednji šoli) pa 33 % učiteljev med šest in 20 let izkušenj ter 49 % več kot 20 let. Skoraj tretjina (več kot 30 %) učiteljev v Avstriji, Maroku in Južni Afriki ima pet let ali manj izkušenj s področja poučevanja. Nasprotno ima več kot 60 % učiteljev v Latviji, Litvi in na Portugalskem več kot 20 let izkušenj (Tabela MCOB.NO.TQ13b).

Zgornji deleži so od leta 2018 ostali v povprečju razmeroma stabilni. Delež učiteljev z manj kot petimi leti izkušenj se je bistveno zmanjšal v desetih izobraževalnih sistemih. Največja zmanjšanja so v Singapurju (za 17 odstotnih točk med letoma 2018 in 2024) in v Turčiji (za 13 odstotnih točk). Delež učiteljev začetnikov se je pomembno povečal v 16 izobraževalnih sistemih, z največjo rastjo (za sedem odstotnih točk) v Islandiji, Koreji in Španiji (Tabela BMUL.TR1.TQ13b).

Učitelji brez predhodnih izkušenj s poučevanjem

Razumevanje prejšnjih ali sočasnih delovnih izkušenj je pomembno, saj učitelji, ki prihajajo z drugih poklicnih področij, prinašajo drugačne spretnosti in kompetence. V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali o njihovih izkušnjah na trenutni šoli, skupnem številu let poučevanja, letih dela v drugih izobraževalnih vlogah (npr. univerzitetni profesor, medicinska sestra) ter letih dela

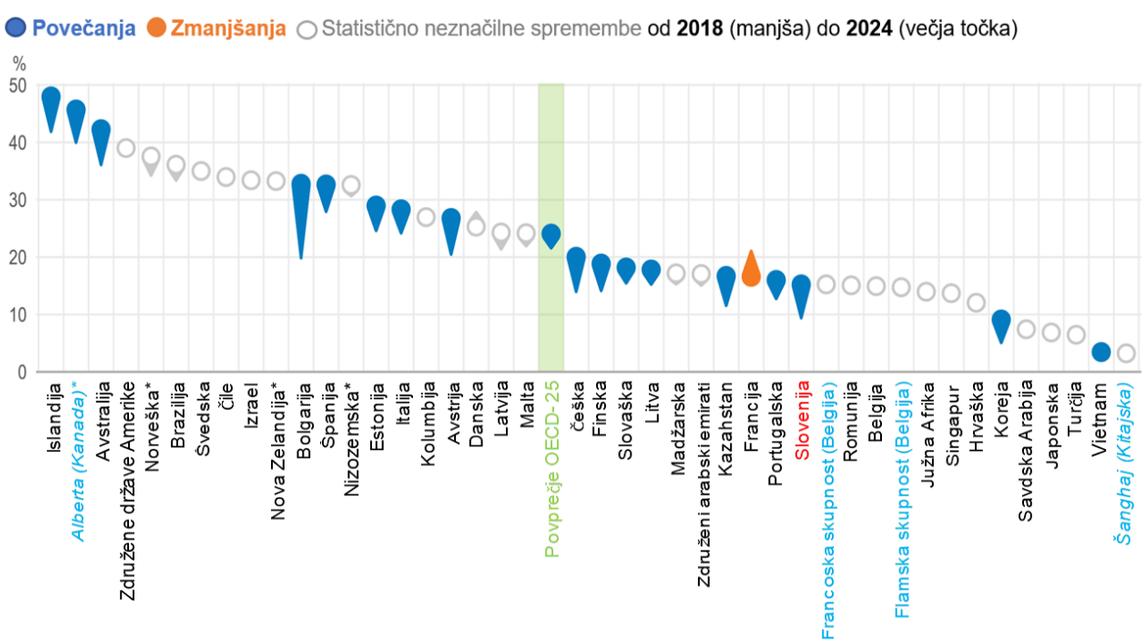
v neizobraževalnih vlogah. Daljši dopusti (npr. starševski dopust) niso bili vključeni.

Raziskava TALIS učitelje z drugo kariero opredeljuje kot tiste z vsaj desetimi leti delovnih izkušenj izven izobraževanja, za katere poučevanje ni bila njihova prva poklicna izbira. Številni izobraževalni sistemi odpirajo poti za učitelje z drugo kariero, da bi se odzvali na pomanjkanje učiteljev v svojih sistemih (Tigchelaar, Brouwer in Vermunt, 2010). Nekateri sistemi morda želijo v učilnico vnesti raznolike izkušnje učiteljev (Nielsen, 2016). Politike, ki podpirajo vstop v poučevanje sredi kariere, lahko pomagajo tudi pri odpravljanju pomanjkanja, povezanega s starajočimi se učitelji. Po drugi strani pa lahko ti učitelji v zgodnjih letih svoje učiteljske kariere potrebujejo drugačno mentorstvo ali strokovni razvoj. Kako izobraževalni sistemi podpirajo učitelje z drugo kariero, je obravnavano v 4. poglavju.

Več kot eden od dveh učiteljev je delal na drugih delovnih mestih v izobraževanju ali na drugih nepedagoških delovnih mestih. V 26 od 54 izobraževalnih sistemov eden od dveh učiteljev nima predhodnih delovnih izkušenj s poučevanjem. Delež je še posebej visok na Islandiji (95 %), v Združenih državah (79 %), Avstraliji in na Švedskem (77 %) (Slika 1.4.). V povprečju ima 30 % učiteljev izkušnje na drugih delovnih mestih v izobraževanju in 50 % na drugih nepedagoških delovnih mestih (Tabela BMUL.UND.TQ13cd). V Sloveniji ima delovne izkušnje na drugih delovnih mestih v izobraževanju v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole 41% učiteljev, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole 46 % in v srednji šoli kar 62 %. Med srednješolskimi učitelji jih ima kar 52 % izkušnje na drugih delovnih mestih.

Prikaz 1.4: Spremembe v deležu učiteljev brez predhodnih delovnih izkušenj s poučevanjem med letoma 2018 in 2024

Delež učiteljev na ravni ISCED 2 (tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki imajo 6–20 let predhodnih delovnih izkušenj s poučevanjem.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Vira: OECD (2018), *TALIS 2018 Database*; OECD (2024), *TALIS 2024 Database*, Tabela BMUL.TR2.TQ13cd.

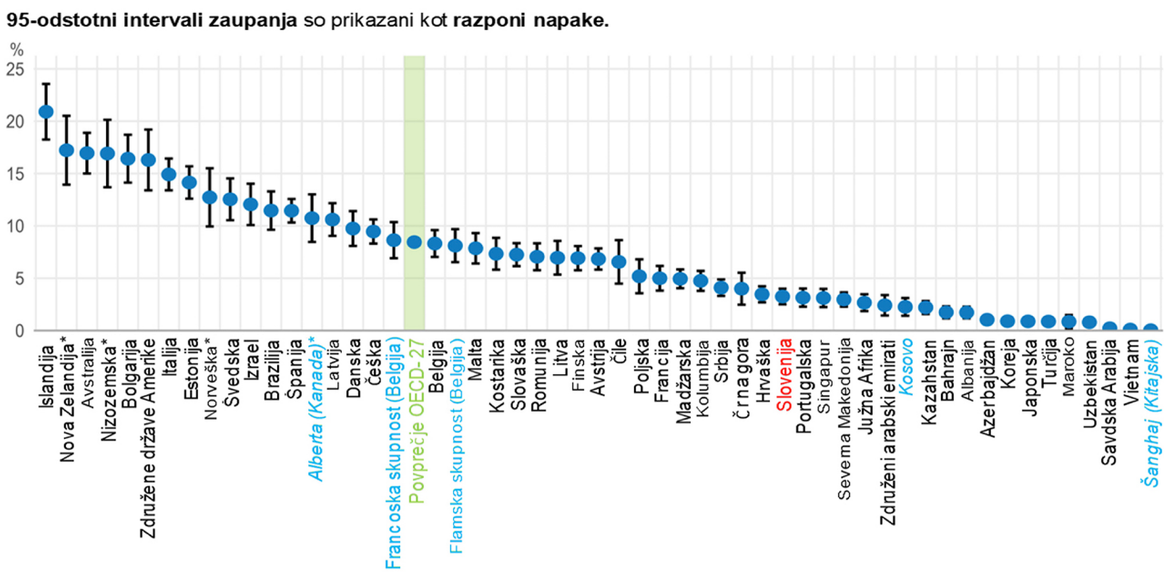
Delež učiteljev s šestimi do 20 leti brez delovnih izkušenj s poučevanjem se je med letoma 2018 in 2024 povečal v 18 izobraževalnih sistemih (Prikaz 1.4). V Bolgariji se je ta delež od leta 2018 povečal za 13 %. Francija je bila edini izobraževalni sistem, kjer je prišlo do pomembnega zmanjšanja tega deleža (z 21 % učiteljev leta 2018 na 17 % leta 2024). Pri učiteljih z več kot 20 leti brez delovnih izkušenj s poučevanjem so bile spremembe med letoma 2018 in 2024 manjše – 13 izobraževalnih sistemov je zabeležilo pomembno pozitivno spremembo, medtem ko je le Francija doživela pomembno negativno spremembo (Tabela BMUL.TR2.

TQ13cd). V Sloveniji se je delež učiteljev brez predhodnih izkušenj s poučevanjem od leta 2018 povečal za šest odstotnih točk pri učiteljih na ISCED 2 (tj. v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole) in za pet odstotnih točk pri učiteljih na ISCED 3 (tj. v srednji šoli).

V povprečju izobraževalnih sistemov OECD je 8 % učiteljev z drugo kariero. V Sloveniji je na ravni ISCED 1 (prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole) 1,1 % učiteljev z drugo kariero, na ISCED 2 (tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole) 3 % in na ISCED 3 (v srednji šoli) 10 %. V več izobraževalnih sistemih jih je več kot 15 %: na Islandiji (21 %), Novi Zelandiji, v Avstraliji in na Nizozemskem (17 %), v Združenih državah Amerike in Bolgariji (16 %). Nasprotno pa je v Azerbajdžanu, na Japonskem, v Koreji, Maroku, Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska), Turčiji, Uzbekistanu in Vietnamu učiteljev z drugo kariero 1 % ali manj. Učitelji z drugo kariero so pogosteje moški (v povprečju 12 % moških v primerjavi s 7 % ženskami) in so le za 1 % pogosteje prisotni v mestnih šolah v primerjavi s podeželskimi šolami ter v zasebnih šolah v primerjavi z javnimi šolami (Tabela BIN.SCH.TQ13dTQ08).

Prikaz 1.5: Učitelji z drugo kariero

Delež učiteljev na ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki imajo najmanj deset let delovnih izkušenj izven poučevanja in jim poučevanje tudi ni bila prva poklicna izbira.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Vir: OECD (2024), *TALIS 2024 Database,* Tabela BIN.SCH.TQ13cTQ08.

Privabljanje učiteljev in podpora učiteljem z drugo kariero

Pomanjkanje učiteljev v izobraževalnim sistemih v OECD je povečalo nujnost sprejetja politik, ki bi v učiteljski poklic privabile nove posameznike. Številne države so uvedle alternativne poti do učiteljskega poklica, pogosto usmerjene v strokovnjake sredi kariere, hkrati pa tudi izobraževalne politike, ki podpirajo tiste, ki se odločijo za prehod v učiteljski poklic in v razred.

V **Avstraliji**, npr., v program High Achieving Teachers (HAT) (Zelo uspešni učitelji) vključujejo udeležence z zelo raznolikim ozadjem. Ti so nato nameščeni v osnovne in srednje šole, kjer učiteljev primanjkuje. V šolah prevzamejo učiteljske naloge, za katere prejmejo intenzivno usposabljanje in podporo, pri tem pa jim koristijo tudi predhodno znanje in spretnosti. Vzporedno morajo udeleženci opraviti akreditirano učiteljsko izobraževanje v Avstraliji. V prvi fazi programa HAT sta usposabljanje za 150 udeležencev izvajali organizacija Teach for Australia

in univerza La Trobe (program Nexus). V drugi fazi bo na voljo 1.500 novih mest, udeleženci pa bodo usposabljanje opravljali pri desetih izvajalcih izobraževanja.

Avstralija razvija izhodišča, ki bodo omogočala priznavanje znanja, spretnosti in predhodnega učenja avtohtonih ljudstev (First Nations peoples), strokovnjakov sredi kariere in parastrokovnjakov za pridobitev učiteljske kvalifikacije, ob tem pa ohranjala visoke standarde izobraževanja učiteljev. Posebna pozornost bo namenjena potrebnim specializiranim znanjem in spretnostim, kot sta matematika ter tehnološke in uporabne študije.

Bolgarija je uvedla triletni program Motivirani učitelji (2019–2022), kasneje združen s programom Kvalifikacija, z namenom spodbuditi strokovnjake z drugih področij ter usposobljene učitelje brez pedagoških izkušenj, da se zaposlijo v šolah, kjer primanjkuje strokovnih delavcev ali kjer se izobražujejo ranljive skupine. Nacionalni program krije stroške (ponovnega) usposabljanja udeležencev in ponuja osnovna usposabljanja na določenih področjih. Leta 2019 je program Motivirani učitelji privabil približno 300 učiteljev v šole, kjer je primanjkovalo strokovnjakov za matematiko, fiziko in astronomijo, informatiko ter informacijsko tehnologijo. Leta 2022 sta bila programa Motivirani učitelji in Kvalifikacija prenesena na konzorcij, ki ga sestavljata Teach for Bulgaria in Bolgarska zveza učiteljev.

Kolumbija je uvedla možnost vzporednega vstopa v učiteljski poklic. Posamezniki z diplomo z drugih področij se lahko prijavijo za učiteljska mesta v srednjem izobraževanju, če zaključijo program iz pedagogike na visokošolski ustanovi. Poleg tega imajo tisti brez izobrazbe s področja izobraževanja možnost vstopa v poklic po zaključku ustreznega podiplomskega programa (npr. specializacija, magisterij ali doktorat s področja izobraževanja, ravni ISCED 7–8).

Da bi strokovnjake sredi kariere k prehodu privabili v učiteljski poklic, spletna stran Education Workforce na **Novi Zelandiji** predstavlja zgodbe o spremembi kariere ter ponuja podrobne informacije o pogojih, programih in možnostih financiranja.

Viri
Australian Education Ministers Meeting (n.d.), The National Teacher Workforce Action Plan December 2022
Australian Government Department of Education (n.d.), High Achieving Teachers (HAT) Program, https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/high-achieving-teachers-hat-program/high-achieving-teachers-hat-program-frequently-asked-questions (accessed 12 May 2025). Education Workforce (2024), Changing to a teaching career, https://workforce.education.govt.nz/becoming-teacher-new-zealand/why-become-teacher/changing-teaching-career#career-changer-stories-1 (accessed 12 May 2025).

Pomanjkanje učiteljev

Pomanjkanje učiteljev je vse večja skrb za stabilnost različnih izobraževalnih sistemov po svetu (Arnold in Rahimi, 2025; OECD, 2024a; OECD, 2024b; OECD, 2023c; UNESCO, 2024). Po podatkih OECD-jeve raziskave PISA 2022 se je delež učencev v šolah, katerih ravnatelji poročajo, da izvedbo pouka ovira pomanjkanje učiteljev, med letoma 2018 in 2022 v povprečju povečal za 21 odstotnih točk (s 26 na 47 %) (OECD, 2023). V istem obdobju se je delež učencev v šolah, katerih ravnatelji poročajo, da izvedbo pouka ovira nezadostno število učiteljev ali slabo usposobljeni učitelji, povečal z 21 na 25 %. Podobne ugotovitve potrjujejo tudi podatki raziskave TALIS 2024. Približno eden od petih učiteljev dela v šoli, kjer kakovostno izvajanje pouka ovira pomanjkanje usposobljenih učiteljev (Tabela BMUL.NO.PQ40).

Pomanjkanje učiteljev izhaja tako iz izzivov pri zaposlovanju kot tudi pri ohranjanju učiteljev v poklicu. V številnih izobraževalnih sistemih je privabljanje novih učiteljev v poklic težavno, hkrati pa vse več učiteljev poklic zapušča (OECD, 2024a). Staranje učiteljske populacije to težavo še poglablja, saj se številni učitelji približujejo upokojitvi, kar povečuje potrebo po novih kadrih (OECD, 2024b).

V raziskavi TALIS 2024 raziskujemo, ali učitelji kot oviro za zagotavljanje kakovostnega pouka zaznavajo strukturne prepreke – kot so pomanjkanje kadra, pomanjkanje časa ali neustrezna infrastruktura (glej poglavje 2). Ena najpogosteje navedenih ovir v izobraževalnih sistemih v OECD je pomanjkanje kompetenc učiteljev za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, o čemer v povprečju poroča 33 % učiteljev. V Sloveniji o tem poroča 24 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole (ISCED 1), 30 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole (ISCED 2) in 42 % učiteljev v srednji šoli (ISCED 3). To težavo navaja vsaj polovica

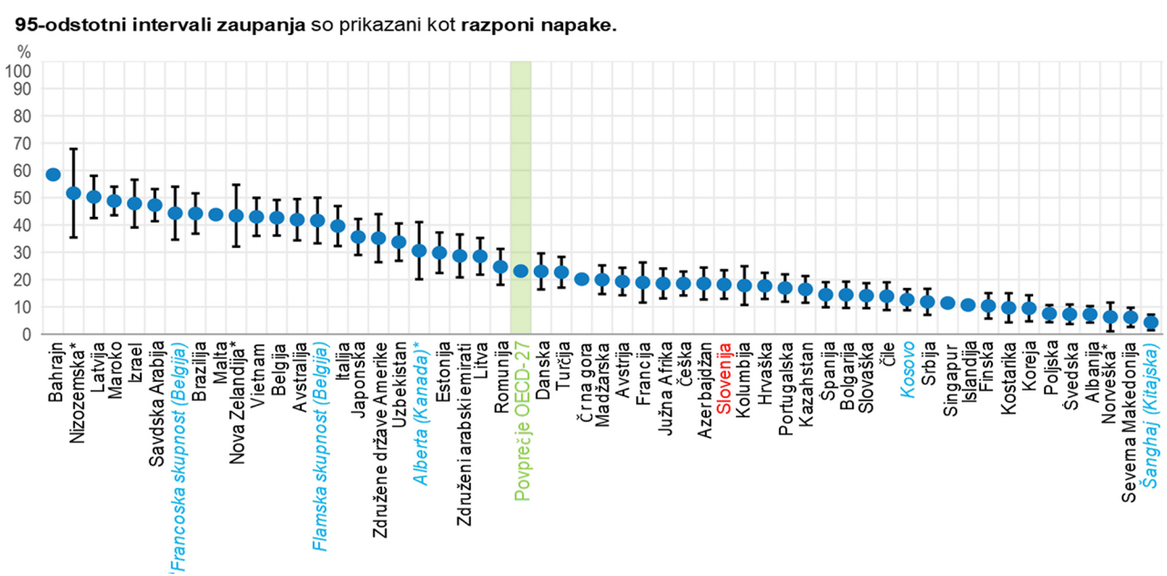
učiteljev v Bahrajnu, Braziliji, Kolumbiji, Estoniji, frankofonski skupnosti Belgije, Maroku in na Nizozemskem. Nasprotno pa o tem poroča le eden od desetih učiteljev v Albaniji. Nekateri sistemi poročajo o pomembnem napredku od leta 2018, vključno s Kolumbijo in frankofonsko skupnostjo Belgije, kjer se je delež učiteljev s pomanjkanjem kompetenc za poučevanje učencev s posebnimi potrebami zmanjšal za več kot 20 odstotnih točk (Tabela BMUL.NO.PQ40).

Da je ovira pomanjkanje podpornega osebja, je v povprečju navedlo 31 % učiteljev; več kot 50 % učiteljev v Avstriji, Kolumbiji, frankofonski skupnosti Belgije, Italiji, Maroku, Južni Afriki in Španiji. Le 5 % ali manj učiteljev je to navedlo v Bolgariji, na Islandiji, v Šanghaju (Kitajska) in Singapurju. V Sloveniji so deleži od 7 do 10 % od prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole (ISCED 1) do srednje šole (ISCED 3). V povprečju se je poročanje o pomanjkanju podpornega osebja med letoma 2018 in 2024 zmanjšalo za pet odstotnih točk, čeprav so vzorci med državami neenakomerni. V številnih državah, vključno z Avstrijo, Bolgarijo in s Šanghajem (Kitajska), med obema raziskavama ni prišlo do spremembe v deležu učiteljev, ki navajajo pomanjkanje kadrov kot oviro za kakovosten pouk. Znatno zmanjšanje so zabeležili v Kolumbiji (17 odstotnih točk), frankofonski skupnosti Belgije (16 odstotnih točk) in Italiji (21 odstotnih točk) (Tabela BMUL.NO.PQ40).

Dodatno 23 % učiteljev poroča, da je zaradi pomanjkanja usposobljenih učiteljev omejeno zagotavljanje kakovostnega pouka v šoli. V Sloveniji o tem poroča 18 % učiteljev v osnovnih šolah (ISCED 1 in 2) in 20 % v srednjih (ISCED 3). Ta skrb je posebej izrazita v Bahrajnu, Latviji in na Nizozemskem, kjer to oviro navaja približno polovica učiteljev, in manj v Albaniji, Kostariki, Južni Koreji, Severni Makedoniji, na Norveškem, Poljskem, v Šanghaju (Kitajska) in na Švedskem (manj kot 10 % učiteljev poroča o njej) (Tabela BMUL.NO.PQ40). Prav tako, čeprav v večini držav ni opaznih velikih razlik glede vpliva socialno-ekonomskega okolja vključenih učencev na zagotavljanje kakovostnega pouka, v nekaterih sistemih, kot so Avstralija, Danska, Estonija in Nova Zelandija, učitelji v socialno-ekonomsko bolj privilegiranih šolah bistveno redkeje poročajo o tej težavi, razlike pa ponovno presegajo 30 odstotnih točk (Tabela BIN.SCH.PQ40a).

Prikaz 1.6: Zaznava pomanjkanja kvalificiranih učiteljev

Odstotek učiteljev na ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja), ki poučujejo v šolah, kjer pomanjkanje usposobljenih učiteljev ovira kakovost pouka.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Rezultati izhajajo iz poročanja ravnateljev.
Vir: OECD (2024), TALIS 2024 Database, Tabela BMUL.NO.PQ40.

Leta 2024 se je vpliv pomanjkanja usposobljenih učiteljev na zmožnost šol za zagotavljanje kakovostnega pouka v povprečju povečal za dve odstotni točki glede na leto 2018. V 16 izobraževalnih sistemih je bila ta težava občutno večja, pri čemer sta največji porast zaznali Nizozemska in Malta (za 32 odstotnih točk več). V Sloveniji sta se deleža učiteljev v šolah s pomanjkanjem usposobljenih učiteljev povečala za 17 odstotnih točk na ISCED 2 (tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole) in za 11 odstotnih točk na ISCED 3 (v srednji šoli), deleža učiteljev v šolah s pomanjkanjem učiteljev strokovnih predmetov pa za osem in 13 odstotnih točk na omenjenih ravneh izobraževanja. Vendar pa je sedem izobraževalnih sistemov poročalo o pomembnem zmanjšanju te težave, predvsem Vietnam (43 odstotnih točk v letu 2024), Kolumbija (33 odstotnih točk v letu 2024) in frankofonska skupnost Belgije (22 odstotnih točk). Pomanjkanje podpornega osebja se je med letoma 2018 in 2024 v povprečju zmanjšalo za šest odstotnih točk. Nasprotno pa so Alberta (Kanada), Hrvaška, Malta in Norveška zabeležile povečanje vpliva pomanjkanja podpornega osebja na zmožnost šol za zagotavljanje kakovostnega pouka.

V Sloveniji se je v srednjih šolah delež učiteljev, ki poučujejo v šolah s pomanjkanjem podpornega osebja, zmanjšal za sedem odstotnih točk (Tabela BMUL.TR3.PRQ40ach).

Samoučinkovitost učiteljev

Samoučinkovitost učiteljev se nanaša na njihovo prepričanje, da so sposobni učinkovito poučevati ter podpirati učenčevo zavzetost in učenje (Tschannen-Moran in Hoy, 2001). Obstajajo dokazi, da je višja samoučinkovitost učiteljev povezana z nižjimi stopnjami izgorelosti učiteljev (Skaalvik in Skaalvik, 2007), večjim zadovoljstvom pri delu, boljšimi dosežki učencev (Caprara, Barbaranelli, Steca in Malone, 2006; Klassen R., Tze, Betts in Gordon, 2010) in večjo motivacijo učencev (Hardré in Sullivan, 2008; Lauermann in Butler, The elusive links between teachers' teaching-related emotions, motivations, and self-regulation and students' educational outcomes, 2021). Raziskave kažejo tudi, da samoučinkovitejši učitelji pogosteje uporabljajo bolj raznolike prakse poučevanja in jih prilagajajo potrebam učencev (Hardré in Sullivan, 2008; Nie, Tan, Liau, Lau in Chua, 2012; Lauermann in ten Hagen, Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes, 2021).

Poleg zbiranja podatkov o dejavnikih, kot so starost, usposabljanje in profesionalno učenje učiteljev, v raziskavi TALIS učitelje sprašujemo o njihovi samoučinkovitosti pri spodbujanju zavzetosti učencev, poučevanju in vodenju razreda. Zbiramo tudi podatke o prepričanju učiteljev o svoji učinkovitosti v posebnih praksah, kot so prilagajanje poučevanja, podpiranje socialnega in čustvenega učenja učencev ter uporaba digitalnih virov in orodij.

V povprečju je samoučinkovitost učiteljev najvišja pri vodenju razreda (84 % učiteljev meni, da lahko pomirijo motečega ali zelo glasnega učenca, 84 % jih tudi meni, da lahko učence spodbudijo k upoštevanju razrednih pravil) in poučevanju (91 % učiteljev meni, da lahko uporabljajo različne naloge za preverjanje in ocenjevanje znanja) (Tabela BMUL.NO.TQ27a-lno).

Izkazuje se, da je samoučinkovitost učiteljev pri spodbujanju zavzetosti učencev nižja. Npr., v povprečju le 67 % učiteljev meni, da lahko motivirajo učence, ki kažejo nizko zanimanje za šolsko delo (Tabela BMUL.NO.TQ27a-lno).

Slovenija pri motiviranju učencev izkazuje nadpovprečno samoučinkovitost učiteljev z do desetimi odstotnimi točkami višjimi deleži učiteljev, ki se čutijo sposobne doseči motivacijo pri učencih, pri ostalih dejavnikih pa od povprečja ne odstopa (Preglednica 1.4).

Preglednica 1.4: Samozavest učiteljev pri vodenju razreda v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki se čutijo sposobne, da naredijo naslednje precej ali zelo dobro:	Dosežejo, da se učenke in učenci držijo razrednih pravil.	Pomirijo motečega ali glasnega učenca.	Uporabijo različne načine preverjanja in ocenjevanja.	Motivirajo učence, ki kažejo manjše zanimanje za šolsko delo.	Pomagajo napredovati vsakemu učencu.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	81,9	85,1	95,4	86,2	87,0
ISCED 2 (3. VIO)	76,2	81,3	94,7	84,9	81,1
ISCED 3 (SŠ)	69,3	82,9	92,3	84,8	73,9

Kaj je značilno za najbolj samoučinkovite učitelje? Analiza značilnosti pokaže, da v povprečju izobraževalnih sistemov OECD skupino z najvišjo samoučinkovitostjo (to je najvišji kvartil učiteljev po vrednosti na lestvici samoučinkovitosti) sestavljajo učitelji z naslednjimi značilnostmi:

- Več je učiteljev, starih 50 let ali več, v primerjavi z mlajšimi od 30 let, in sicer za devet odstotnih točk, v Sloveniji celo za 15 odstotnih točk v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 1) oz. 12 odstotnih točk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2). Obratno velja za Azerbajdžan, Bolgarijo, Izrael, Severno Makedonijo in Turčijo (Tabela BIN.UND.TQS27).
- Učiteljev z več kot desetletnimi izkušnjami je za osem odstotnih točk več kot učiteljev s petletnimi izkušnjami ali manj, v Sloveniji za 11 odstotnih točk v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (ISCED 1) oz. devet odstotnih točk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) in pet odstotnih točk v srednji šoli (ISCED 3) (Tabela BIN.UND.TQS27).
- Učiteljev z doseženo stopnjo izobrazbe ISCED 7 je za tri odstotne točke več kot z izobrazbo ISCED 6. Nasprotno velja za Brazilijo (za osem odstotnih točk) in Uzbekistan (za pet odstotnih točk) ter Slovenijo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 1) (za šest odstotnih točk) (Tabela BIN.UND.TQS27).
- Učiteljic je 25 %, učiteljev pa 24 %. Edini izobraževalni sistem, v katerem so učitelji v najvišjem kvartilu učiteljev z visoko samoučinkovitostjo bistveno bolj zastopani kot učiteljice, je Japonska (za devet odstotnih točk). V Sloveniji ni razlik (Tabela BIN.UND.TQS27).

V skupini najbolj samoučinkovitih učiteljev (zgornji kvartil lestvice samoučinkovitosti) je v povprečju več učiteljev, ki delajo na šolah z naslednjimi značilnostmi:

- Učiteljev, ki delajo v mestnih šolah, je za tri odstotne točke več kot učiteljev v podeželskih ali vaških šolah. Nasprotno velja za Južno Afriko (13 odstotnih točk več v podeželskih šolah), Združene arabske emirate (devet odstotnih točk več) in Brazilijo (osem odstotnih točk več). V Sloveniji je razlika le v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (ISCED 1), in sicer za šest odstotnih točk (Tabela BIN.SCH.TQS27).
- Več je učiteljev s šol z manj kot 10 % učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov kot s šol z več kot 30 % teh učencev. Obratno velja v Braziliji, Izraelu, Južni Afriki in Združenih arabskih emiratih, v Sloveniji pa ni razlik (Tabela BIN.SCH.TQS27).

Poučevanje raznolikih razredov učencev

Šolski razredi so pogosto zelo raznoliki glede ozadja učencev, njihove pripravljenosti, sposobnosti, interesov in učnih stilov (Parsons idr., 2017; Tomlinson, 2017). Diferenciacija in prilagajanje sta zato za podporo učenju ključna (Smale-Jacobse idr., 2019). Temeljita na ideji, da lahko učenci dosežejo svoj polni potencial, ko pouk odraža raznolikost njihovih značilnosti. Od učiteljev to zahteva, da prilagodijo svoje pristope in vire za podporo napredku vsakega posameznega učenca (Tomlinson, 2015).

V raziskavi TALIS smo ravnatelje vprašali o strukturi vpisanih učencev v njihovih šolah, še posebej o deležih učencev s posebnimi potrebami, učencev z manjšinskim družbenim ozadjem ali učencev beguncev. Leta 2024 je bilo stanje v povprečju takšno:

- Približno vsak drugi učitelj poučuje v šolah, kjer ima več kot 10 % učencev posebne potrebe. V francoski skupnosti Belgije, Čilu, Franciji, na Nizozemskem in v Novi Zelandiji je ta delež višji – več kot sedem od desetih učiteljev. V Sloveniji 48 % učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) poučuje v šolah z več kot 10 % učenci s posebnimi potrebami.
- Približno dva od petih učiteljev poučujeta v šolah, kjer je vsaj 1 % učencev beguncev. V Avstriji, flamski in francoski skupnosti Belgije, na Češkem, Islandiji, Nizozemskem, Norveškem in Švedskem je ta delež več kot sedem od desetih učiteljev. V Sloveniji 44 % učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovnih šol (ISCED 2) poučuje v šolah, kjer je vsaj 1 % učencev beguncev.
- Približno vsak četrti učitelj poučuje v šoli, kjer je več kot 10 % učencev, katerih prvi jezik ni jezik poučevanja. V Alberti (Kanada), Avstriji, flamski skupnosti Belgije, Južni Afriki, na Švedskem in v Združenih arabskih emiratih je ta delež več kot šest od desetih učiteljev. V Sloveniji 36 % učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (ISCED 2) poučuje v osnovnih šolah z več kot 10 % učenci, ki jim slovenščina ni prvi jezik.
- Približno vsak peti učitelj poučuje v šolah, kjer več kot 30 % učencev prihaja iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin. V Čilu, v Kostariki in Južni Afriki znaša ta delež več kot šest od desetih učiteljev. V Sloveniji 6 % učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju v osnovnih šolah (ISCED 2)

poučuje v osnovnih šolah z več kot 30 % učenci iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin.

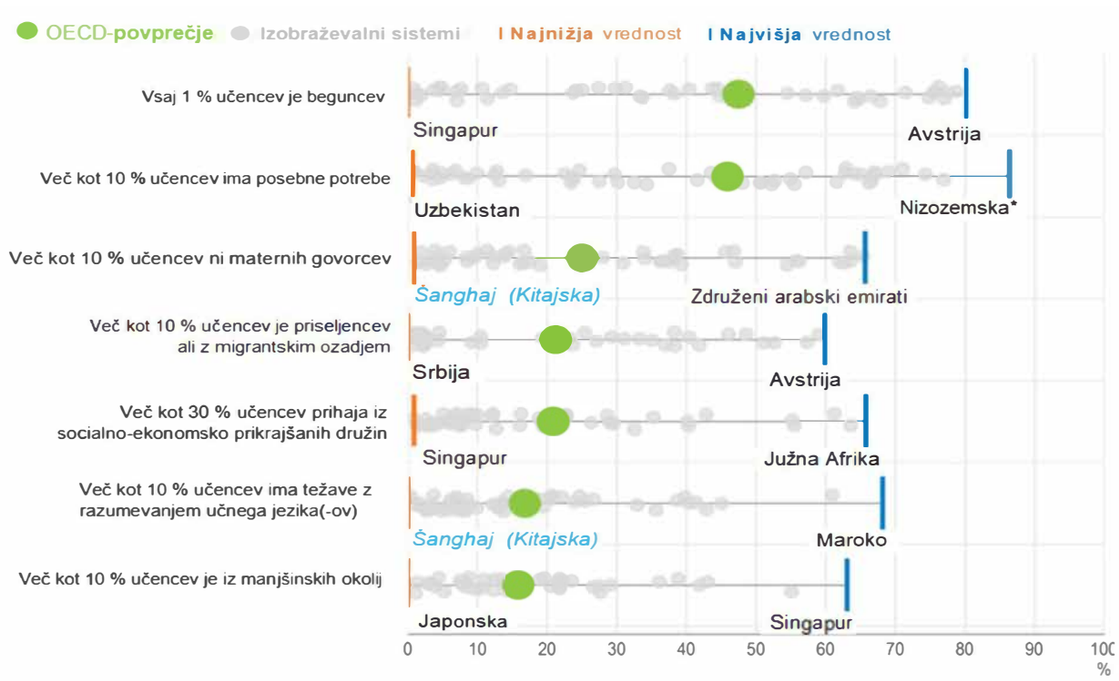
– Približno vsak peti učitelj poučuje v šolah, kjer več kot 10 % učencev predstavljajo priseljenci ali učenci migrantskega porekla. V Alberti (Kanada), Avstriji, flamski skupnosti Belgije in na Švedskem je ta delež več kot polovica učiteljev. V Sloveniji 9 % učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) poučuje v šolah z več kot 10 % učencev z migrantskim ozadjem.

– Približno vsak šesti učitelj poučuje v šolah, kjer je več kot 10 % učencev z manjšinskim družbenim ozadjem. V Bolgariji, Singapurju, Južni Afriki in Združenih državah je ta delež več kot štiri od desetih učiteljev, v Sloveniji 10 %, če ne štejemo šol, ki so v celoti namenjene otrokom iz manjšin.

– Približno vsak šesti učitelj poučuje v šolah, kjer ima več kot 10 % učencev težave z razumevanjem jezika poučevanja, tudi v Sloveniji. V Alberti (Kanada), flamski skupnosti Belgije, Maroku, na Portugalskem in v Južni Afriki ta delež presega štiri od desetih učiteljev (Tabela BMUL.NO.PQ21).

Prikaz 1.7: Struktura učencev v šoli

Delež učiteljev na ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole) z naslednjo strukturo učencev v šoli po poročanju ravnateljev.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Vir: OECD (2024), *TALIS 2024 Database*, Tabela BMUL.NO.PQ21.

Spremembe v večkulturnosti

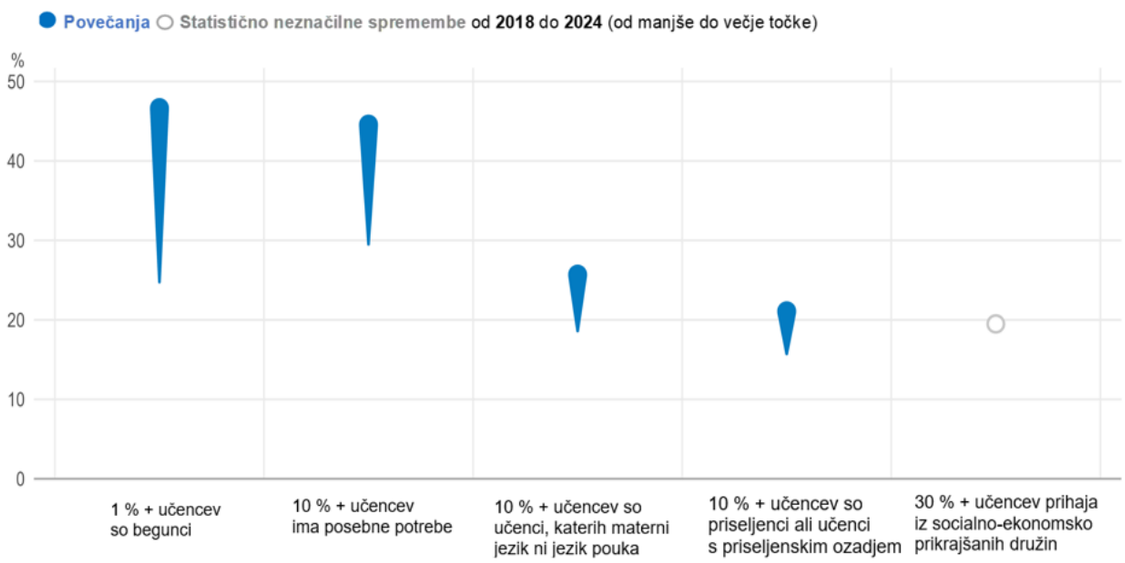
Leta 2024 več učiteljev poučuje v šolah z raznolikimi skupinami učencev kot leta 2018, še posebej v šolah, kjer je vsaj 1 % učencev beguncev (v povprečju porast za 19 odstotnih točk). Edina povprečna vrednost, povezana z raznolikostjo strukture učencev, ki se je v tem obdobju zmanjšala, je delež učiteljev, ki poučujejo v šolah, kjer več kot 30 % učencev prihaja iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin (zmanjšanje za eno odstotno točko v letu 2024) (Tabela BMUL.TR3.PQ21).

Spremembe v večkulturnosti so specifične za posamezne države in so odvisne od različnih zunanjih dejavnikov, kot so stopnja priseljevanja, opredelitve posebnih potreb v izobraževanju ter stopnja integracije v izobraževalnem sistemu. Spremembe v strukturi učencev v šolah lahko kažejo na to, da so učenci razporejeni po več ali manj šolah, ali pa nakazujejo naraščajoče število učencev v sistemu (npr. zaradi migracij). Za učitelje lahko te spremembe pomenijo nove potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju ter uporabo različnih praks prilagajanja pouka učencem.

Med letoma 2018 in 2024 je devet izobraževalnih sistemov zabeležilo povečanje za več kot 25 odstotnih točk v deležu šol, kjer več kot 1 % učencev predstavljajo

Prikaz 1.8: Spremembe v strukturi učencev v šoli med letoma 2018 in 2024

Deleži učencev v šolah (OECD-25-povprečje) po poročanju ravnateljev z ravni ISCED 2 (v Sloveniji s tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole).



Vira: OECD (2018), *TALIS 2018 Database*; OECD (2024), TALIS 2024 Database, Tabela BMUL.NO.PQ21.

begunci. Največje spremembe so bile zabeležene na Češkem (71 % v letu 2024 v primerjavi s 3 % v letu 2018), v Litvi (58 % v letu 2024 v primerjavi z 2 % v letu 2018) in v Estoniji (53 % v letu 2024 v primerjavi s 6 % v letu 2018). V Sloveniji se je delež v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) od leta 2018 povečal za 31 odstotnih točk in v srednji šoli (ISCED 3) za 23. Nasprotno pa v Savdski Arabiji leta 2024 bistveno manj učiteljev poučuje v šolah, kjer je več kot 1 % učencev beguncev (8 %) v primerjavi z letom 2018 (22 %). To je verjetno povezano z različnimi konflikti po svetu, ki so povzročili množične migracije beguncev, npr. vojna v Ukrajini. Ustvarjanje prožnih izobraževalnih sistemov, ki so pripravljeni sprejemati begunce ter vključujejo usposabljanja za učitelje, jezikovno integracijo in psihosocialno podporo za učence ter njihove družine, postaja vse nujnejše (Tabela BMUL.TR3.PQ21).

Leta 2024 približno četrtina učiteljev poučuje v šolah, kjer več kot 10 % učencev jezika poučevanja nima za prvi jezik, kar pomeni povprečno povečanje za šest odstotnih točk v primerjavi z letom 2018. Delež se je povečal za več kot 15 odstotnih točk v Alberti (Kanada), flamski skupnosti Belgije, na Islandiji, Malti, Nizozemskem, Norveškem in v Sloveniji, kjer se je povečal za 17 odstotnih točk. Nasprotno pa se je delež učiteljev, ki poučujejo v šolah z več kot 10 % učencev, katerih prvi jezik ni jezik poučevanja, zmanjšal za več kot deset odstotnih točk v Izraelu in Singapurju (Tabela BMUL.TR3.PQ21).

Med letoma 2018 in 2024 se je v 14 izobraževalnih sistemih občutno povečal delež učiteljev, ki poučujejo v šolah, kjer več kot 10 % učencev predstavljajo priseljenci ali učenci z migrantskim ozadjem. Porast je dosegel več kot 20 odstotnih točk, v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) šest. Nasprotno pa sta dva izobraževalna sistema zaznala zmanjšanje, in sicer Izrael ter Singapur (Tabela BMUL.TR3.PQ21).

Manj izobraževalnih sistemov je med letoma 2018 in 2024 zaznalo spremembo v številu učencev, ki prihajajo iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin. V šestih izobraževalnih sistemih je bil zaznan občuten upad, npr. v Kolumbiji (21 %) in na Portugalskem (12 %). Več izobraževalnih sistemov, flamska in francoska skupnost Belgije, Češka, Nizozemska, Romunija, Slovaška in Turčija, pa je zaznalo občutno povečanje. V Sloveniji ni razlike od leta 2018 (Tabela BMUL.TR3.PQ21).

Samoučinkovitost učiteljev pri poučevanju v večkulturnem okolju

Učitelji poročajo o različnih stopnjah samoučinkovitosti pri poučevanju v večkulturnem okolju. V povprečju

približno sedem od desetih učiteljev meni, da se čutijo samozavestne pri lajšanju sodelovanja med učenci z različnimi kulturnimi ali etničnimi ozadji, zmanjšujejo etnične stereotipe med učenci ter ozaveščajo učence o kulturnih razlikah. Vendar pa le približno vsak drugi učitelj meni, da zna kritično presojati učni načrt, da bi ugotovil, ali ta ohranja negativne kulturne stereotipe (Tabela BMUL.NO.TQ28).

Učitelji, ki delajo v šolah z večjim deležem učencev iz etničnih ali narodnih manjšin ali staroselskih skupnosti, poročajo o višji samoučinkovitosti na vseh področjih večkulturne pedagogike. Pogosteje poročajo, da se čutijo samozavestne pri spodbujanju medkulturnega sodelovanja, da poučevanje prilagodijo kulturni raznolikosti učencev in uporabljajo učencem kulturno bližje primere. Slovenski učitelji s takih šol na nobeni od treh opazovanih ravni niso izkazali razlik v samoučinkovitosti (Tabela BMUL.UND.TQ28).

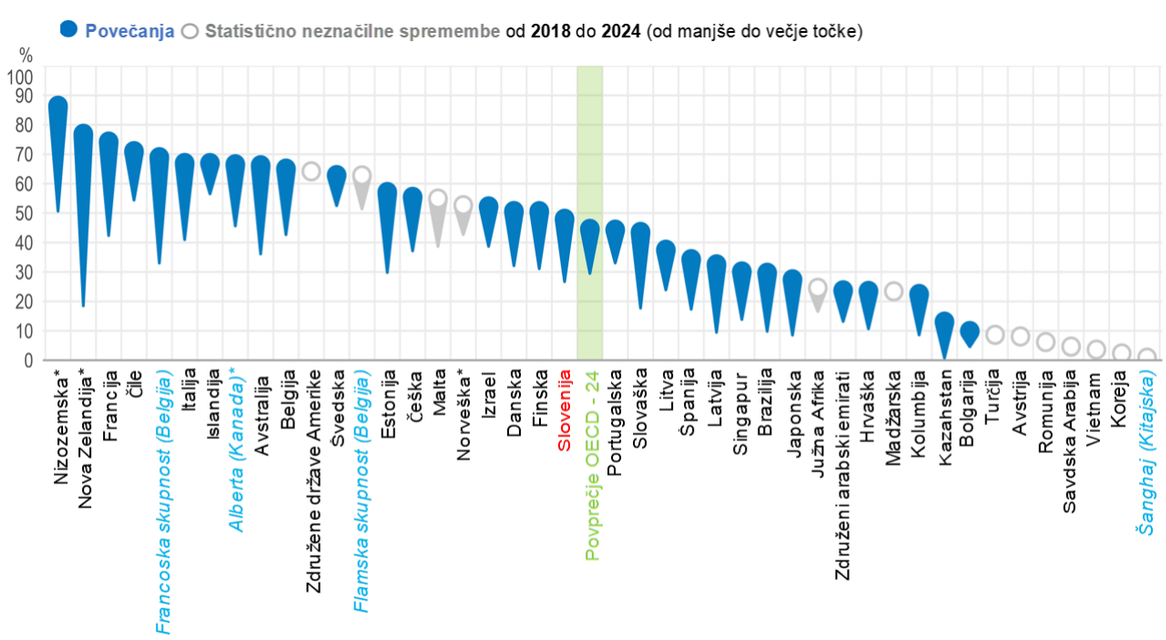
Posebne potrebe učencev v izobraževanju

Izraz »posebne potrebe v izobraževanju« se uporablja za opis širokega spektra potreb učencev, ki jih ovirajo motnje ali invalidnosti, ki vplivajo na njihovo učenje in razvoj. To vključuje (vendar ni omejeno na) telesne okvare, učne težave in motnje, povezane z duševnim zdravjem (Brussino, 202019).

Delež učiteljev, ki poučujejo v šolah, kjer ima več kot 10 % učencev posebne potrebe, se je povečal z 31 % v letu 2018 na 47 % v letu 2024, kar predstavlja povprečno povečanje za 15 odstotnih točk (glej Prikaz 1.7). Vendar pa se delež med državami razlikuje. V Sloveniji se je delež učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (ISCED 2), ki poučujejo v osnovnih šolah z več kot 10 % učenci s posebnimi potrebami, od leta 2018 povečal za 26 odstotnih točk, v srednjih šolah pa za 20. Povečanje za 25 % ali več je bilo zabeleženo še v flamski skupnosti Belgije, Estoniji, Franciji, Italiji, na Malti, Nizozemskem in Novi Zelandiji. Združene države so bile edini izobraževalni sistem, kjer je bilo zaznano znatno zmanjšanje (s 65 % leta 2018 na 49 % leta 2024) (Tabela BMUL.TR3.PQ21). Spremembe so lahko posledica večjega prepoznavanja določenih posebnih potreb v izobraževanju in večje stopnje prepoznavanja/diagnosticiranja (Francisco, Hartman in Wang, 2020). Lahko so povezane s politiko vključevanja v posameznih izobraževalnih sistemih, npr. s politiko, ki določa, da naj bodo učenci s posebnimi potrebami vključeni v vse šole, namesto da bi jih poučevali v specializiranih ustanovah.

Prikaz 1.9: Spremembe v strukturi učencev v šolah glede na število učencev s posebnimi potrebami med letoma 2018 in 2024

Delež učiteljev na ISCED 2 (v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole), ki poučujejo v šolah z več kot 10 % učencev s posebnimi potrebami.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Vira: OECD (2018), *TALIS 2018 Database*; OECD (2024), *TALIS 2024 Database*, Tabela BMUL.TR3.PQ21.

Učiteljeva samoučinkovitost pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami

Približno sedem od desetih učiteljev poroča, da lahko pri poučevanju učencev s posebnimi potrebami v razredu sodelujejo z drugimi strokovnjaki in sodelavci. Vendar le štirje od desetih učiteljev zaupajo svoji sposobnosti prilagajanja preverjanja in ocenjevanja znanja tako, da lahko preverijo in ocenijo vse učence s posebnimi potrebami ali da informirajo druge o zakonih in politikah v zvezi z vključevanjem učencev s posebnimi potrebami. Slovenski učitelji od povprečja izobraževalnih sistemov OECD odstopajo navzdol z manjšimi deleži tistih, ki v delo z otroki s posebnimi potrebami vključijo starše, ki lahko prilagodijo nacionalne preizkuse znanja in ki informirajo politične odločevalce o izzivih poučevanja takih otrok (Tabela BMUL.NO.TQ31).

Učitelji, ki poučujejo v šolah, kjer je več kot 10 % učencev s posebnimi potrebami, se pri oblikovanju učnih nalog, prilagojenih učencem s posebnimi potrebami, počutijo samozavestneje (v povprečju 65 %, v Sloveniji zaporedoma 65 in 58 % učiteljev v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju (ISCED 1) ter tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) in 54 % učiteljev v srednji šoli (ISCED 3)) v primerjavi s prilagajanjem standardiziranega ocenjevanja za te učence (v povprečju 45 %, v Sloveniji v osnovni šoli 24 % in v srednji šoli 28 % učiteljev). Stopnje samoučinkovitosti so bile primerljive z učitelji, ki poučujejo na šolah, kjer ima manj kot 10 % učencev posebne potrebe (Tabela BMUL.UND.TQ31).

Prakse poučevanja

Vloga učiteljev v razredu je ključna za to, kaj se učenci naučijo. V zadnjih desetletjih raziskave dosledno potrjujejo pomembno vlogo učiteljev pri učenju učencev (Nilsen in Gustafsson, 2016; Muijs idr., 2014). V raziskavi TALIS zbiramo podatke o splošnih praksah poučevanja, ki jih lahko uporabljajo vsi učitelji v svojih razredih. Te dejavnosti vključujejo jasnost navodil, dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih procesov in vodenje razreda. Poleg tega učitelje sprašujemo, kako pogosto uporabljajo te dejavnosti pri pouku.

Jasnost navodil

Leta 2024 so bile tri najpogostejše dejavnosti poučevanja, o katerih so učitelji v povprečju poročali, povezane z jasnostjo navodil (Tabela BMUL.NO.TQ51). Učitelji so poročali, da pogosto ali vedno:

- pojasnijo, kaj se pričakuje, da se bodo učenci naučili (91 %),
- razložijo, kako so nove teme povezane s starimi (87 %),
- postavijo cilje na začetku pouka (83 %).

V Preglednici 1.5 so prikazani povprečni deleži slovenskih učiteljev, ki pogosto ali vedno uporabijo tri najpogostejše dejavnosti poučevanja na posameznih ravneh.

Preglednica 1.5: Pogoste dejavnosti poučevanja v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki pri poučevanju pogosto ali vedno naredijo sledeče:	Razložijo, kaj pričakujejo, da se bodo učenci naučili.	Razložijo, kako so nove teme povezane s starimi.	Na začetku učne ure postavijo učne cilje.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	90,1	81,1	68,1
ISCED 2 (3. VIO)	89,0	87,2	71,5
ISCED 3 (SŠ)	86,8	88,3	68,9

Tri najmanj pogoste dejavnosti poučevanja, o katerih so učitelji v povprečju poročali, so (Tabela BMUL.NO.TQ51):

- projektno delo, za katerega učenci potrebujejo vsaj en teden, da ga dokončajo (28 %),
- predstavitev nalog, za katere ni očitne rešitve (37 %),
- spodbujanje učencev, da postavljajo vprašanja in kritično presojajo argumente drugih učencev (44 %).

V Sloveniji je dejavnost projektnega dela najmanj pogosta, spodbujanje učencev, da kritično presojajo argumente drugih, pa relativno pogosta, sploh v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) pa tudi v srednji šoli (ISCED 3), kjer zaporedoma 70 in 50 % učiteljev to počne pogosto ali vedno (Preglednica 1.6).

Preglednica 1.6: Redke dejavnosti poučevanja v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki pri poučevanju pogosto ali vedno naredijo sledeče:	Projektno delo, za katerega učenci potrebujejo vsaj en teden, da ga dokončajo.	Predstavijo naloge, za katere ni očitnih rešitev.	Spodbujajo učence, da postavljajo vprašanja in kritično presojajo argumente drugih učencev.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	13,5	30,2	71,1
ISCED 2 (3. VIO)	16,7	28,4	36,9
ISCED 3 (SŠ)	14,9	33,5	50,0

O dejavnostih podajanja jasnih navodil so učitelji leta 2024 v splošnem poročali pogosteje kot leta 2018. V 37 izobraževalnih sistemih se je povečalo število učiteljev, ki pogosto ali vedno povzamejo nedavno obravnavano snov, vendar ne v Sloveniji (v tem času ni bilo zmanjšanj). Druge dejavnosti so se v povprečju rahlo povečale in jih je uporabljalo osem do devet od desetih učiteljev (Tabela BMUL.TR3.TQ51a-d). Preglednica 1.7 prikazuje podatke za Slovenijo.

Preglednica 1.7: Povzemanje naučenih vsebin v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki pri poučevanju pogosto ali vedno naredijo sledeče:	Predstavijo povzetek nedavno naučenih vsebin.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	87,0
ISCED 2 (3. VIO)	82,1
ISCED 3 (SŠ)	82,9

Osem od desetih učiteljev v povprečju poroča, da pogosto ali vedno za vajo izberejo naloge, ki se postopno stopnjujejo v težavnosti. V Čilu, Latviji, Romuniji, Srbiji, Šanghaju (Kitajska), Španiji in Združenih arabskih emiratih o tem poroča več kot devet od desetih učiteljev, vendar pa le približno eden od dveh učiteljev v Estoniji, Koreji in Sloveniji (Tabela BMUL.NO.TQ56). Preglednica 1.8 prikazuje podatke za Slovenijo.

Preglednica 1.8: Prakse poučevanja pri reševanju nalog v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki pri poučevanju pogosto ali vedno naredijo sledeče:	Učencem dajo več primerov, da vadijo korake postopkov ali spretnosti.	Za vaje izberejo naloge, ki se postopno stopnjujejo v težavnosti	Učence pripravijo na težave, ki se lahko pojavijo pri vaji postopka ali spretnosti.	Učencem dajo za vajo podobne naloge, dokler se ne prepričajo, da je vsak učenec razumel snov.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	73,5	89,7	79,4	81,3
ISCED 2 (3. VIO)	68,1	85,9	77,3	72,6
ISCED 3 (SŠ)	68,3	80,5	79,6	69,6

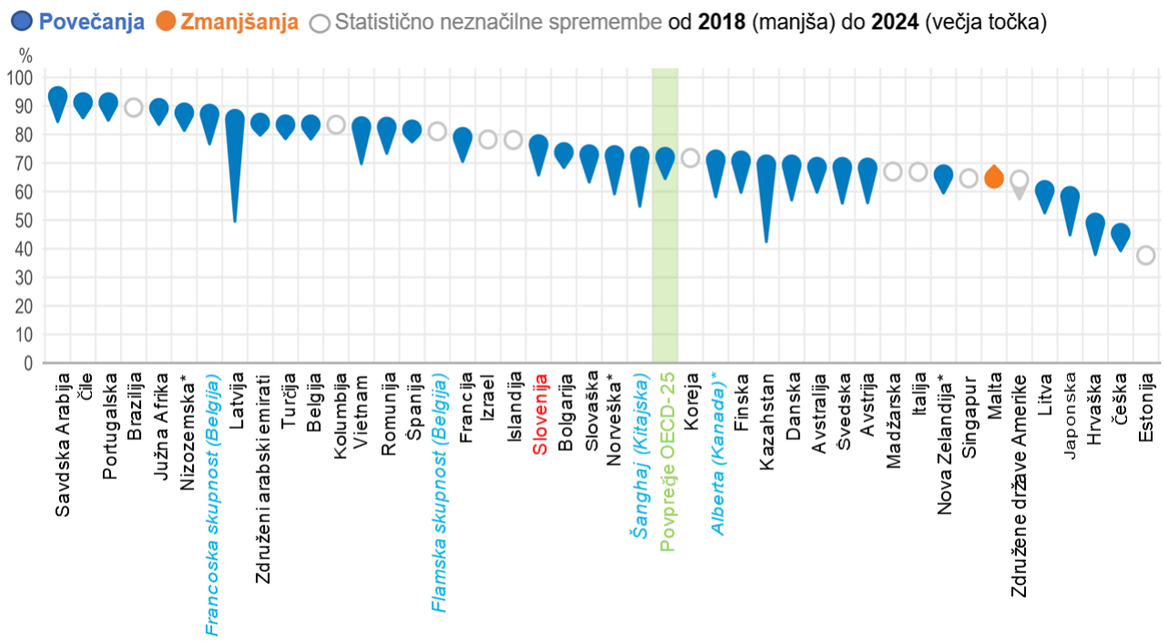
Med letoma 2018 in 2024 se je delež učiteljev, ki pogosto ali vedno učencem omogočijo vadenje podobnih nalog, dokler vsi ne razumejo učne snovi, rahlo povečal, in sicer z 68 % leta 2018 na 70 % leta 2024. V 21 izobraževalnih sistemih je pomemben pozitiven porast, tudi v Sloveniji za štiri odstotne točke v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2). Francija, Kazahstan, Norveška in Portugalska beležijo več kot deset odstotnih točk povečanja. V osmih sistemih je bil zaznan pomemben upad, z več kot petimi odstotnimi točkami zmanjšanja v Koreji, na Slovaškem in v Turčiji (Tabela BIN.TR2.TQ56d).

Vodenje razreda

Več učiteljev je v letu 2024 poročalo o dejavnostih za vodenje razreda, kot je umirjanje motečih učencev: v povprečju je bilo zaznano osemodstotno povečanje. Sicer pa je prišlo do pomembnega povečanja v 27 sistemih in pomembnega zmanjšanja v enem (Malta). Prav tako se je za 6 % povečalo število učiteljev, ki poročajo, da morajo od učencev zahtevati, da upoštevajo pravila v razredu ali poslušajo učitelja. V Sloveniji se je delež učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2), ki morajo zahtevati, da učenci upoštevajo razredna pravila in poslušajo učitelja, povečal za šest odstotnih točk, za osem odstotnih točk delež učiteljev, ki morajo počakati, da se učenci umirijo, preden začnejo poučevati, in za 11 odstotnih točk delež učiteljev, ki morajo aktivno miriti moteče učence (Tabela BMUL.TR3.TQ51i-l).

Prikaz 1.10: Sprememba v pogostosti učiteljevega pomirjanja motečih učencev

Odstotek učiteljev v razredih ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki pogosto ali vedno pomirjajo moteče učence.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora. Rezultati se nanašajo na učne ure, ki so jih učitelji naključno izbrali v urniku v tednu pred raziskavo.

Vir: OECD, *TALIS 2018 and TALIS 2024 Databases,* Tabela BMUL.TR3.TQ51i-I.

Dejavnosti za spobujanje višjih miselnih procesov

Dejavnosti za spodbujanje višjih mislenih procesov vključujejo prakse, ki od učencev zahtevajo, da ovrednotijo, povežejo in uporabijo znanje v kontekstu reševanja problemov (Lipowsky idr., 2009). Dejavnosti so pogosto povezane s skupinskim delom na zahtevnih nalogah in se povezujejo z izboljšanimi učnimi rezultati (Förtsch idr., 2016; Li idr., 2020).

Osem od desetih učiteljev v povprečju meni, da lahko pomagajo učencem kritično razmišljati (bodisi precej bodisi zelo). Druga praksa, ki spodbuja dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih procesov, je zastavljanje kakovostnih/močnih vprašanj učencem. Približno 67 % učiteljev v povprečju meni, da to zmorejo precej dobro ali zelo dobro (razpon med 31 in 98 %). V Sloveniji (Tabela NO.TQ27a-lno) skoraj devet od desetih učiteljev v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 1) meni, da zmorejo za učence sestaviti kakovostna/močna vprašanja precej ali zelo dobro. Ta delež učiteljev je podoben v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) in v srednjih šolah (ISCED 3). Devet od desetih učiteljev v Sloveniji zmore tudi precej dobro ali zelo dobro pomagati učencem kritično razmišljati (Preglednica 1.9).

Preglednica 1.9: Dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih procesov v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki zmorejo precej dobro ali zelo dobro:	Sestaviti močna/kakovostna vprašanja za učence.	Pomagati učencem kritično razmišljati.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	86,2	85,3
ISCED 2 (3. VIO)	85,0	84,1
ISCED 3 (SŠ)	84,8	85,1

Leta 2024 je v povprečju več učiteljev poročalo o uporabi praks, povezanih z dejavnostmi za spodbujanje višjih miselnih procesov, kot leta 2018. Japonska, Malta, Norveška, Savdska Arabija, Šanghaj (Kitajska) in Turčija beležijo največje poraste (za več kot deset odstotnih točk) pri poročanju učiteljev, da pogosto ali vedno dodelijo naloge, ki zahtevajo kritično mišljenje (Slika 1.9). Koreja je bila edina država, ki je med letoma 2018 in 2024 zaznala pomembno zmanjšanje vseh štirih praks, povezanih z dejavnostmi za spodbujanje višjih miselnih procesov. V Sloveniji se je v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) delež učiteljev, ki poročajo, da učencem pogosto ali vedno dajo naloge, ki od njih zahtevajo kritično mišljenje, povečal za šest odstotnih točk, v srednji šoli (ISCED 3) pa za sedem. V srednji šoli (ISCED 3) sta se povečala tudi deleža učiteljev, ki učence razporedijo v skupine, da sodelujejo pri reševanju problema, in učiteljev, ki od učencev pričakujejo, da sami izberejo pot do rešitve problema, in sicer zaporedoma za osem in šest odstotnih točk. Še v 17 izobraževalnih sistemih se je pomembno povečalo število osnovnošolskih učiteljev, ki poročajo, da učencem dovolijo samostojno izbrati postopke za reševanje zahtevnih nalog, medtem ko se je v sedmih zmanjšalo (Tabela BMUL.TR3.TQ51e-h).

Prilagajanje poučevanja

Prilagajanje poučevanja je kompleksen proces, ki vključuje zadovoljevanje potreb učencev v dinamičnem kontekstu razreda. Zahteva tako skrbno načrtovanje učne ure kot tudi odzive učiteljev med samo uro (Corno, 2008; Schipper et al., 2020). Te prakse so lahko še posebej koristne, kadar so potrebe učencev v razredu zelo raznolike.

V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali, kako pogosto (od nikoli ali skoraj nikoli do vedno) uporabljajo pet specifičnih praks prilagajanja poučevanja učencem:

- Učitelji pri načrtovanju učne ure upoštevajo predznanje učencev.
- Učitelji učencem glede na njihove potrebe priporočajo različna učna gradiva.
- Učitelji spremenijo način razlage, kadar ima učenec težave z razumevanjem.
- Učitelji prilagodijo metode poučevanja potrebam učencev.
- Učitelji postavljajo vprašanja z različno težavnostjo za preverjanje razumevanja.

Mnogi učitelji poročajo, da v svojih učilnicah uporabljajo te prakse prilagajanja učencem. Devet od desetih učiteljev poroča, da pogosto ali vedno spremenijo način razlage teme ali naloge, kadar ima učenec težave z razumevanjem. Približno devet od desetih učiteljev poroča, da pogosto ali vedno upoštevajo predznanje in potrebe učencev pri načrtovanju učnih ur. Po drugi strani pa le približno šest od desetih učiteljev pravi, da učencem glede na njihove potrebe priporočajo različna učna gradiva. V Šanghaju (Kitajska) in Združenih arabskih emiratih to počne več kot devet od desetih učiteljev. V Sloveniji so te prakse precej pogoste in nekatere ne odstopajo od povprečij drugih držav. Najmanj pogosta je usmerjanje učencev v drugo učno gradivo v osnovni šoli, ki ga pogosto ali vedno uporabljata malo manj kot dve tretjini učiteljev. V srednji šoli navzdol odstopa praksa učiteljeve ponovitve razlage na drugačen način, ko učenci nečesa ne razumejo, ki jo pogosto ali vedno uporabi le 31 % učiteljev, povprečje sodelujočih držav pa je 84 % (Prikaz 1.10; Tabela BMUL.NO.TQ55).

Preverjanje in ocenjevanje ter povratne informacije

Učitelji morajo razumeti, kako učenci napredujejo pri učenju, in zagotoviti povratne informacije, ki jim bodo v pomoč pri izboljšanju (Hattie in Timperley, 2007). V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali o pogostosti uporabe sklopa štirih praks presojanja učenja učencev v njihovem matičnem razredu. Med praksami preverjanja in ocenjevanja, o katerih sprašujemo, so štiri v povprečju zelo razširjene. Učitelji tako najpogosteje poročajo, da pogosto ali vedno:

- učence opazujejo pri delu na določenih nalogah in jim posredujejo takojšnje povratne informacije (81 %),
- uporabijo preverjanje znanja, da preverijo, ali so se učenci naučili predstavljeno snov (78 %),
- posredujejo ustne ali pisne povratne informacije, da opozorijo na področja za izboljšanje (78 %),
- izvedejo preverjanje znanja na koncu enote ali sklopa učnih ur (73 %).

Manj verjetno je, da učitelji pogosto ali vedno (Tabela BMUL.NO.TQ53):

- učence ocenijo, da jim sporočijo, kako dobro so se izkazali v primerjavi s sošolci (55 %),
- učence prosijo, naj sami ovrednotijo svoj napredek (41 %).

V Sloveniji sta na vseh treh izobraževalnih ravneh najpogostejši praksi vrednotenje znanja učencev s ciljem preverjanja naučene učne snovi in podajanje povratnih informacij ob opazovanju učencev pri delu. Kakor po svetu sta tudi v Sloveniji najmanj pogosta preverjanje znanja za primerjavo znanja med sošolci ter samostojno vrednotenje napredka učencev.

Preglednica 1.10: Preverjanje in ocenjevanja znanja v Sloveniji

Delež učiteljev, ki pogosto ali vedno:	Preverijo znanje na koncu učne enote ali bloka učnih ur.	S številčno oceno ali opisno informacijo učencem sporočijo, kako so se izkazali glede na svoje sošolce.	Oblikujejo ustne ali pisne povratne informacije, da navedejo področja za izboljšanje.	Učence prosijo, da sami ovrednotijo svoj napredek.	Učence opazujejo med delom in jim takoj dajo povratne informacije.	Preverjanje znanja uporabijo, da preverijo, ali so se učenci naučili predstavljeno snov.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	71,4	51,1	73,5	53,3	89,2	88,2
ISCED 2 (3. VIO)	68,2	51,1	66,0	45,7	83,0	85,6
ISCED 3 (SŠ)	56,8	50,8	60,1	30,7	74,1	79,7

Zadnje v srednji šoli pogosto ali vedno uporabi manj kot tretjina učiteljev (preglednica 1.10).

V izobraževalnih sistemih so se prakse preverjanja in ocenjevanja med letoma 2018 in 2024 spremenile. V večini izobraževalnih sistemov opazimo npr. povečanje števila učiteljev, ki poročajo, da učence pogosto ali vedno prosijo, naj sami ovrednotijo svoj napredek (povprečje med izobraževalnii istemi v OECD je leta 2024 znašalo 48 % v primerjavi z 39 % leta 2018). V Sloveniji ni razlik. Največje povečanje (za več kot 30 odstotnih točk) je v Italiji, Savdski Arabiji in Šanghaju (Kitajska). Nasprotno se je ta praksa zmanjšala na Švedskem (zmanjšanje za 13 odstotnih točk) in v Kazahstanu (zmanjšanje za pet odstotnih točk) (Tabela BMUL.TR2.TQ53de).

Čeprav se je med letoma 2024 in 2018 v mednarodnem povprečju nekoliko povečalo število učiteljev, ki poročajo, da po opazovanju učencev pri delu na določenih nalogah o tem vedno ali pogosto zagotavljajo takojšnje povratne informacije, in sicer za dobri dve odstotni točki, se je ta praksa v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole zmanjšala: za tri odstotne točke manj učiteljev to počne vedno ali pogosto (Tabela BMUL.TR2.TQ53de).

Socialno in čustveno učenje

Socialne in čustvene spretnosti so »potrebne za akademsko učenje, pomembni napovedovalci rezultatov na trgu dela in na področju zaposlovanja, tesno povezane z zdravjem in dobrim počutjem posameznika ter ključne sestavine miroljubnih in uspešnih demokracij« (OECD, 2024c). Več izobraževalnih sistemov v svoje učne načrte vključuje socialne in čustvene spretnosti (OECD, 2024d). Razumevanje kompetenc učiteljev in njihove samoučinkovitosti pri poučevanju teh spretnosti je pomembno.

V raziskavi TALIS 2024 smo učitelje vprašali, kako podpirajo razvoj socialnih in čustvenih spretnosti učencev. Dokazano je, da prepričanja učiteljev o socialnih in čustvenih spretnostih ter pedagoških praksah, ki jih je mogoče uporabiti za spodbujanje teh spretnosti, vplivajo na to, kako se jih učenci učijo (Brackett, Reyes, Rivers, Elbertson in Salovey, Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning, 2011; Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor in Schellinger, The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions, 2011).

Približno osem od desetih učiteljev poroča, da se pogosto ali vedno osredotočajo na razvoj spretnosti učencev pri vzpostavljanju in ohranjanju zdravih odnosov z drugimi in izkazovanju sočutja do drugih, razumevanju pogleda drugih ter sprejemanju skrbnih in konstruktivnih odločitev o svojih osebnih dejanjih. Skoraj sedem od desetih učiteljev poroča, da med učenci pogosto ali vedno razvijajo spretnosti razumevanja lastnih čustev, misli ali vedenja ali uravnavanja čustev (Tabela BMUL.NO.TQ61).

Rezultati se med izobraževalnimi sistemi razlikujejo, devet od desetih učiteljev v Albaniji, Romuniji, Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska) in Združenih arabskih emiratih pa poroča, da se pogosto ali vedno osredotočajo na razvoj socialnih in čustvenih spretnosti. Po drugi strani so bila poročanja bolj raznolika med učitelji v Avstraliji (med 53 in 75 % za šest znanj in spretnosti), francoski skupnosti Belgije (med 47 in 80 %), na Finskem (med 51 in 71 %) in Švedskem (med 43 in 73 %). To bi lahko pomenilo, da imajo te države posebne politike socialnega in čustvenega učenja (Tabela BMUL.NO.TQ61). V Sloveniji (glej Preglednico 1.11) je najpogostejše razvijanje in ohranjanje dobrih odnosov z drugimi, ki od prvega vzgojno-izobraževalnega obdobja (ISCED 1) do srednje šole (ISCED 3) pada s 93 na 86 %, najmanj pogosto pa učenje razumevanja lastnih čustev, misli in vedenja, z deleži od 79 do 62 % učiteljev po treh zaporednih ravneh.

V treh četrtinah izobraževalnih sistemov učiteljice pogosteje kot njihovi moški kolegi uporabljajo prakse, ki spodbujajo socialne in čustvene spretnosti učencev (Tabela OLS.TQS61.SCH_CCH_TCH). Učiteljice v povprečju

Preglednica 1.11: Razvijanje čustvenih spretnosti pri poučevanju v Sloveniji

Delež učiteljev, ki se pri pouku pogosto ali vedno osredotočajo na razvijanje naslednjih spretnosti pri učencih:	Razumevanje lastnih čustev, misli ali vedenja	Uravnavanje lastnih čustev, misli ali vedenja	Razumevanje pogledov drugih	Vživljanje v druge	Vzpostavljanje in ohranjanje zdravih odnosov z drugimi	Sprejemanje skrbnih in konstruktivnih odločitev o svojih osebnih dejanjih
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	79,5	85,1	85,6	82,9	93,4	87,7
ISCED 2 (3. VIO)	67,5	76,0	78,2	73,6	88,0	82,0
ISCED 3 (SŠ)	62,5	68,0	74,8	67,9	85,6	76,9

poročajo o večji empatiji do učencev in o tem, da jih bolj skrbijo socialni in čustveni problemi njihovih učencev.

Učitelji in učiteljice, ki imajo višji odstotek učencev s posebnimi potrebami (nad 30 %), prav tako pogosteje izvajajo prakse, ki razvijajo socialne in čustvene spretnosti. Drugi dejavniki, kot so starost, izkušnje učiteljev, lokacija šole in velikost razreda, ne vplivajo dosledno na te prakse. V Sloveniji so prakse pogostejše med učiteljicami in manj pogoste v razredih, kjer ima večji delež učencev težave z razumevanjem slovenščine (Tabela OLS.TQS61.SCH_CCH_TCH).

Približno sedem od desetih učiteljev meni, da zmorejo v povprečju precej ali zelo podpirati socialno in čustveno učenje učencev. 88 % jih je v povprečju navedlo, da jim je skrb za socialne in čustvene potrebe učencev samoumevna, 86 % se jih je strinjalo, da zmorejo učencem omogočati učenje socialnih in čustvenih spretnosti, 78 % pa jih je poročalo, da so neformalne učne ure na področju socialnega in čustvenega učenja del njihove redne prakse poučevanja (Tabela BMUL.UND.TQ27pTQ32).

Rezultati se razlikujejo tudi glede na lokacijo šole, saj je v dveh izobraževalnih sistemih med učitelji, ki delajo v mestnih šolah, v primerjavi s tistimi, ki delajo v podeželskih šolah, več takšnih, ki poročajo, da zmorejo precej ali zelo podpreti socialno in čustveno učenje učencev; to sta Švedska (15 odstotnih točk več) in Francija (devet odstotnih točk več). V štirih izobraževalnih sistemih velja obratno: v Južni Afriki (sedem odstotnih točk manj za učitelje v mestnih šolah), Braziliji in na Poljskem ter v Romuniji (šest ali pet odstotnih točk manj za učitelje v mestnih šolah). V Sloveniji ni razlik med mestnimi in podeželskimi šolami, so pa razlike med ravnmi izobraževanja (glej Preglednico 1.12): največ podpore zmorejo učencem nuditi učitelji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 1), malo manj v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) in najmanj v srednji šoli (ISCED 3) (Tabela BIN.SCH.TQ27p).

Preglednica 1.12: Samozavest učiteljev pri razvijanju čustvenih spretnosti v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki:	čutijo, da zmorejo precej ali zelo podpreti socialni in čustveni razvoj učencev	Deleži učiteljev, ki se strinjajo z izjavami:		
		Počutite se samozavestno, ko učence učite socialne in čustvene spretnosti.	Skrb za socialne in čustvene potrebe učencev vam je samoumevna.	Neformalne učne priložnosti za socialno in čustveno učenje so del vašega rednega poučevanja.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	84,2	94,1	93,5	95,0
ISCED 2 (3. VIO)	75,6	91,0	90,4	91,2
ISCED 3 (SŠ)	70,1	90,0	90,5	87,4

Socialno in čustveno učenje v šolah na ravneh ISCED 1 in ISCED 3

Učitelji ravni ISCED 1 (v Sloveniji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki sodelujejo v raziskavi TALIS 2024, poročajo, da se pogosto ali vedno osredotočajo na razvoj šestih socialno-čustvenih spretnosti pri učencih. Če pa gledamo podatke na višjih ravneh izobraževanja (torej najprej na ISCED 2 in ISCED 3), se na te prakse osredotoča vedno manj učiteljev.

Npr., več učiteljev ravni ISCED 1 (1. in 2. VIO v Sloveniji) v primerjavi z učitelji ravni ISCED 2 (3. VIO v Sloveniji) podpira učence pri vzpostavljanju zdravih odnosov. Največje razlike so bile opažene v flamski skupnosti Belgije (22 odstotnih točk več) in na Nizozemskem (21 odstotnih točk več). Nasprotno pa se na to prakso osredotoča manj srednješolskih učiteljev v primerjavi z osnovnošolskimi učitelji v flamski skupnosti Belgije (za 21 odstotnih točk manj). V Sloveniji je med učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole (ISCED 1) in srednješolskimi učitelji (ISCED 3) okoli osem odstotnih točk razlike.

V desetih od 15 izobraževalnih sistemov več kot devet od desetih osnovnošolskih učiteljev ravni ISCED 1 (1. in 2. VIO v Sloveniji) podpira učence pri sprejemanju skrbnih in konstruktivnih odločitev o njihovih osebnih dejanjih, v Sloveniji v povprečju od 88 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja do 77 % na srednješolski ravni. Največja razlika je opazna na Nizozemskem (za 27 odstotnih točk več). Pri srednješolskih učiteljih je največja razlika opazna na Danskem (za 26 odstotnih točk manj v primerjavi z učitelji ravni ISCED 2).

Učitelji se osredotočajo tudi na pomoč učencem pri razumevanju in uravnavanju lastnih čustev. V Sloveniji je med ravnmi po devet odstotnih točk razlike: s 85 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, ki učencem nudijo tovrstno pomoč, pade delež na 68 % v srednji šoli. Največje razlike najdemo v Avstraliji (razumevanje lastnih čustvenih misli in vedenja: 32 odstotnih točk učiteljev z ravni ISCED 1 kot učiteljev ravni ISCED 2) in flamska skupnost Belgije (obvladovanje lastnih čustev, misli in vedenja: 30 odstotnih točk več učiteljev ravni ISCED 1). Med izobraževalnimi sistemi z razpoložljivimi podatki za ISCED 2 in 3 je največja razlika ugotovljena na Danskem za obe praksi (35 odstotnih točk manj v srednji šoli).

Ugotovimo lahko, da so v Sloveniji razlike med ravnmi manjše kot v nekaterih drugih državah, obenem pa so tudi deleži učiteljev, ki se osredotočajo na socialno-čustveni razvoj učencev, v splošnem rahlo nižji kot v povprečjih drugih držav.

Opomba: Vse razlike se nanašajo na izobraževalne sisteme z razpoložljivimi podatki za ravni ISCED 2 in ISCED 1 ali ISCED 3.

Tehnologija in poučevanje

Zaradi vse večjega vpliva digitalnih tehnologij na vsa področja družbe, vključno z izobraževanjem, se pričakuje, da se bo način poučevanja in učenja bistveno spremenil. Čeprav je vloga učiteljev v procesu učenja učencev še vedno osrednjega pomena, je pandemija covida-19 izpostavila potencial in pomen digitalnih orodij pri ohranjanju izobraževanja v času motenj. Številne države so digitalizirale obstoječe izobraževalne procese, manj pa jih je sprejelo digitalno preobrazbo, ki preoblikuje in spreminja prakse ter procese poučevanja (OECD, 2023b). Čeprav lahko digitalna preobrazba izobraževanja ponudi več priložnosti, obstajajo nekateri tehtni izzivi, vključno z morebitnimi težavami z enakostjo, novimi ali razširjenimi pristranskostmi in s pomisleki glede zasebnosti (OECD, 2023b), če jih naštejemo le nekaj.

Digitalna orodja

Digitalna orodja in viri se lahko uporabljajo za različne pedagoške prakse, kot je poučevanje celotnega razreda ali individualno poučevanje ali preverjanje in ocenjevanje. V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali, v kolikšni meri lahko s tehnologijami naredijo določene stvari, vključno z izboljšanjem učenja učencev, s prilagajanjem virov različnim dejavnostim in z učenjem uporabe nove tehnologije. Vprašali smo jih tudi o njihovem odnosu do priložnosti in izzivov pri uporabi digitalnih orodij in virov za njihovo delo ter o njihovih izkušnjah z umetno inteligenco in njihovih prepričanjih o tej specifični tehnologiji.

Odnos učiteljev do digitalnih orodij za učenje učencev in njihova uporaba se med izobraževalnimi sistemi zelo razlikujeta. Na splošno se učitelji strinjajo ali popolnoma strinjajo, da uporaba digitalnih orodij povečuje zanimanje učencev za učenje (povprečno 85 %). Vendar so mnenja o tem, ali digitalna orodja izboljšujejo akademsko uspešnost, bolj deljena. V Avstriji, na Finskem, v Franciji in na Švedskem se s tem strinja manj kot 50 % učiteljev, nasprotno pa se s tem strinja več kot 95 % učiteljev v Albaniji, Savdski Arabiji in Vietnamu.

V Sloveniji se učitelji najbolj strinjajo, da uporaba digitalnih orodij poveča motivacijo učencev za učenje, le malo manj pa jih meni, da jim pomaga pri učinkovitem sodelovanju pri nalogah. V izboljšanje znanja z uporabo digitalnih orodij verjame malo manj kot dve tretjini učiteljev, precej več kot je mednarodno povprečje, okoli polovica (Tabela BMUL.NO.TQ34abch).

Preglednica 1.13: Pozitivna stališča učiteljev do uporabe digitalnih orodij v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo z izjavami o uporabi digitalnih orodij:	Uporaba digitalnih virov in orodij učencem pomaga razviti večje zanimanje za učenje.	Uporaba digitalnih virov in orodij učencem pomaga razviti spretnosti za načrtovanje in spremljanje lastnega dela.	Uporaba digitalnih virov in orodij pomaga izboljšati akademsko uspešnost učencev.	Uporaba digitalnih virov in orodij pomaga pri učinkovitem sodelovanju pri nalogah.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	81,6	65,0	61,3	68,6
ISCED 2 (3. VIO)	79,6	69,2	64,5	69,5
ISCED 3 (SŠ)	76,8	70,2	65,5	74,1

Približno vsak drugi učitelj se v povprečju izobraževalnih sistemov OECD strinja ali popolnoma strinja, da lahko digitalni viri in orodja učence odvrnejo od učenja. To prepričanje se med državami zelo razlikuje, saj se s tem strinja približno tretjina učiteljev na vsaki ravni v Sloveniji, podobno kot v Italiji in Turčiji, kjer se strinjajo le trije od desetih, v nasprotju s tem pa se s to trditvijo strinja osem od desetih učiteljev v Avstraliji, na Norveškem in Švedskem. Približno sedem od desetih učiteljev se v povprečju strinja ali popolnoma strinja, da učenci zaradi uporabe digitalnih virov in orodij vsebine, pridobljene na spletu, delo oddajo kot svoje, tudi v Sloveniji (Tabela BMUL.NO.TQ34defg; Preglednica 1.14).

Preglednica 1.14: Negativna stališča učiteljev do uporabe digitalnih orodij v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo z izjavami o uporabi digitalnih orodij:	Uporaba digitalnih virov in orodij učence odvrača od učenja.	Uporaba digitalnih virov in orodij omejuje količino osebne komunikacije med učenci.	Pogosta uporaba digitalnih virov in orodij negativno vpliva na dobro počutje učencev.	Zaradi uporabe digitalnih virov in orodij učenci internetno vsebino oddajo kot svoje delo.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	30,4	76,6	74,9	63,5
ISCED 2 (3. VIO)	34,1	74,8	72,2	72,9
ISCED 3 (SŠ)	36,4	75,2	71,9	78,7

Učitelji, ki digitalne vire in orodja uporabljajo pogosto ali vedno, poročajo o tem, da informacije predstavijo v neposrednem pouku (66 %), učencem pa omogočijo načrtovanje in spremljanje lastnega učenja (60 %). V Sloveniji se deleži učiteljev, ki učencem informacije predstavijo v okviru pouka, gibljejo od 55 do 57 % na vseh treh ravneh izobraževanja, deleža učiteljev, ki učencem omogočijo spremljanje lastnega učenja, pa sta 30 % v osnovni šoli in 38 % v srednji (Tabela BMUL.TGND.TQ52).

Učiteljice v povprečju pogosteje poročajo, da digitalne vire in orodja za predstavitev informacij pri neposrednem poučevanju uporabijo pogosto ali vedno (67 % učiteljic v primerjavi z 62 % učiteljev) ter učencem omogočajo načrtovanje in spremljanje lastnega učenja (61 % učiteljic v primerjavi z 58 % učiteljev). Po drugi strani učitelji poročajo, da digitalne vire in orodja za zagotavljanje individualnih učnih poti za učence uporabijo pogosto ali vedno (36 % učiteljev v primerjavi s 33 % učiteljic) in nadomeščajo tiskano gradivo (24 % učiteljev v primerjavi z 19 % učiteljic). V Sloveniji učiteljice pogosteje uporabijo digitalna orodja: za informacije pri pouku (za 15 oz. 11 odstotnih točk v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole) in da učencem dodelijo naloge, ki jih je mogoče rešiti samo z digitalnimi orodji (za šest odstotnih točk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole). Učitelji pogosteje uporabijo digitalne vire in orodja, da učencem omogočijo individualno učenje (za sedem odstotnih točk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli), za preverjanje znanja in podajanje povratnih informacij (za devet in sedem odstotnih točk v srednji šoli), da z interneta prenesejo načrte za učne ure (za šest in deset odstotnih točk v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli) in da

zamenjajo tiskano gradivo z digitalnim (za osem in šest odstotnih točk v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli) (Tabela BMUL.TGND.TQ52).

Na splošno je pri učiteljih, mlajših od 30 let, verjetnejše kot pri učiteljih, starejših od 50 let, da bodo uporabljali digitalne tehnologije in orodja pri vseh nalogah, navedenih v raziskavi. V Sloveniji mlajši učitelji dvakrat pogosteje uporabijo digitalna orodja, da učencem omogočijo načrtovanje in spremljanje njihovega učenja (razlika je 29 odstotnih točk na ravni ISCED 2 in 19 odsotnih točk na ravni ISCED 1), ter zamenjajo tiskana gradiva z digitalnimi (razlika je osem odstotnih točk v srednji šoli), starejši učitelji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (ISCED 2) pa načrt učnih ur večkrat snamejo z interneta (Tabela BMUL.TAGE.TQ52).

Močan pokazatelj tega, ali bodo učitelji uporabljali digitalna orodja v razredu, so njihova prepričanja o prednostih teh orodij (npr., digitalna orodja spodbujajo zanimanje učencev za učenje, učencem pomagajo razvijati spretnosti, izboljšujejo njihovo akademsko uspešnost ali sodelujejo pri nalogah). Učitelji, ki imajo pozitivnejša prepričanja o koristih uporabe digitalnih virov in orodij, te vire pogosteje uporabljajo za poučevanje celotnega razreda. Relacija je pozitivna za vse izobraževalne sisteme po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol (kot so starost in spol učiteljev ter lokacija šole) (Tabela OLS.TQS52aegk.TQS34abch). Povezava je pozitivna tudi za učitelje, ki uporabljajo digitalne vire in orodja za individualizirano poučevanje (Tabela OLS.TQS52chij.TQS34abch).

Digitalne tehnologije omogočajo tudi izvajanje učnih ur v živo, preko spleta in v hibridni obliki (v živo in preko spleta). Zaradi zaprtja šol so bili med pandemijo covida-19 številni izobraževalni sistemi prisiljeni uporabljati spletno ali hibridno učenje (Schleicher, 2022). Podatki raziskave TALIS za leto 2024 kažejo, da se večina učnih ur v sodelujočih izobraževalnih sistemih po pandemiji covida-19 izvaja v živo, čeprav nekateri sistemi morda preučujejo izobraževanje na daljavo tudi kot trajno rešitev.

V povprečju približno 81 % učiteljev dela v šolah, kjer so vse učne ure en mesec pred raziskavo potekale v živo (Tabela BMUL.UND.PQ20). Približno 16 % učiteljev dela v šolah, kjer se je v povprečju vsaj nekaj učnih ur izvajalo preko spleta. Vendar se to med državami razlikuje, saj 40 % ali več učiteljev v Estoniji, Izraelu, na Japonskem, v Kazahstanu, Savdski Arabiji, Singapurju in Združenih arabskih emiratih poroča, da nekatere ali vse ure potekajo na spletu ali v hibridni obliki. V Sloveniji 10 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 8 % tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 11 % učiteljev srednjih šolah poučuje v šolah, v katerih so vsaj nekaj ur izvedli preko spleta (Tabela BMUL.UND.PQ20).

V raziskavi TALIS je bilo ugotovljeno, kdaj šole, razredi ali posamezni učitelji bolj ali manj verjetno uporabljajo digitalna orodja v primerih dveh situacij v razredih.

Učitelji z več kot 10 % učencev v razredu, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, pogosteje uporabljajo digitalne vire za poučevanje celotnega razreda, tudi v Sloveniji. Nasprotno pa učitelji z več kot 30 % učencev s slabim učnim uspehom v svojem razredu te vire uporabljajo manj pogosto. V Sloveniji ni razlike (Tabela OLS.TQS52aegk.SCH_CCH_TCH).

V približno polovici izobraževalnih sistemov učitelji z več kot 10 % učencev v razredu, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, verjetneje uporabljajo digitalna orodja za individualizirano poučevanje, preverjanje in ocenjevanje, podobno pa tudi učitelji z več kot 30 % učencev s posebnimi potrebami. Nasprotno pa učitelji, ki poučujejo razrede z več kot 30 % učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov, manj verjetno uporabljajo digitalna orodja. Dejavniki učitelja, kot so starost, spol in izkušnje, v povprečju malo ali nič ne vplivajo na raven uporabe digitalnih virov za individualno poučevanje. V Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole le starejši učitelji verjetneje uporabljajo digitalna orodja, v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju in v srednji šoli pa le učitelji v večjih razredih (Tabela OLS.TQS52chij.SCH_CCH_TCH).

Poročanje o samoučinkovitosti učiteljev pri uporabi digitalnih orodij omogoča vpogled v to, kako samozavestni so pri uporabi tehnologije v razredu. V povprečju 75 % učiteljev poroča, da zmorejo določiti ustrezne digitalne vire za svoj predmet (v Sloveniji 54, 58 in 57 % zaporedno na treh ravneh izobraževanja), nekaj manj – 68 % (v Sloveniji 52, 53 in 55 % zaporedno po treh ravneh izobraževanja) – pa jih je prepričanih, da digitalne vire uspešno prilagodijo različnim aktivnostim poučevanja (Tabela BMUL.NO.TQ27m33a--eg). Povprečno zaupanje učiteljev v uporabo digitalnih orodij za podporo učenju učencev je v izobraževalnih sistemih v OECD podobno v večini šolskih okolij. Kljub temu pa tisti učitelji, ki delajo v šolah, kjer ima več kot 10 % učencev težave z razumevanjem učnega jezika, v povprečju poročajo o nekoliko manjši samozavesti (dve odstotni točki manj) v primerjavi s kolegi v šolah brez takih učencev. V Sloveniji ni razlik glede na šolsko okolje, razlika je le v tem, da so učitelji v srednjih šolah malo bolj prepričani v korist rabe digitalnih orodij kot v osnovnih šolah (Tabela BIN.SCH.TQ27m).

Uporaba digitalnih orodij in umetne inteligence v podporo poučevanju

Vse večja digitalizacija izobraževanja vlade spodbuja k ponovnemu razmisleku o tem, kako podpirajo poučevanje. **Bahrajn in Koreja** sta npr. razvila digitalne platforme, ki učiteljem zagotavljajo dostop do učnih virov. Bahrajnska platforma Moje digitalne knjižnice temelji na participativnem modelu, ki učiteljem omogoča nalaganje in izmenjavo virov s kolegi. Za zagotovitev kakovosti se predloženi materiali pregledajo na podlagi vnaprej določenih meril in kazalnikov. Poleg teh repozitorijev sta obe državi ustvarili spletne skupnosti za spodbujanje strokovne izmenjave med učitelji. Korejska pomlad znanja, mreža 10.000 učiteljev, služi kot interaktiven prostor v realnem času, kjer lahko izobraževalci poiščejo nasvete in sodelujejo po vsej državi. Ta digitalna orodja se uporabljajo tudi za podporo profesionalnemu razvoju učiteljev. Pomlad znanja npr. korejskim učiteljem ponuja prožen in samostojen sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki jim omogoča dostop do učnega gradiva in priložnosti za učenje, prilagojene njihovim potrebam.

V zadnjem času Singapur raziskuje, kako vključiti umetno inteligenco v svojo digitalno platformo, učni prostor učencev (SLS). Nove funkcije SLS, ki temeljijo na umetni inteligenci, vključujejo:

- sistem prilagodljivega učenja, ki uporablja strojno učenje za prilagajanje izobraževalnih vsebin potrebam in napredku posameznega učenca;
- pomočnika za povratne informacije s kratkimi odgovori, ki zagotavlja takojšnje in avtomatizirane povratne informacije o odzivih učencev, kar učiteljem omogoča, da se osredotočijo na zagotavljanje bolj ciljno usmerjene podpore in širšega usmerjanja učencem;
- podatkovnega asistenta, ki poenostavlja analizo in razlago odgovorov učencev ter učiteljem pomaga prepoznati skupne izzive in ustrezno prilagoditi njihove strategije;
- orodje generator spričeval, ki učiteljem omogoča izdelavo oblikovanih spričeval o znanju učencev v nekaj minutah, namesto da bi porabili ure, da jih ročno izdelajo.

Digitalizacija in zlasti pojav umetne inteligence sta sprožila tudi vprašanja o tem, kako in kaj bi morali učitelji poučevati v digitalni dobi. Da bi raziskala ta vprašanja, je **Nizozemska** ustanovila nacionalni laboratorij za izobraževanje UI (NOLAI), ki izvaja raziskave o pedagoških, socialnih in etičnih posledicah umetne inteligence v izobraževanju.

Vir: Evropska komisija (št. d.), National Education Lab AI, https://commission.europa.eu/projects/national-education-lab-ai_en (dostop 12. maja 2025). GovTech Singapore (2025), AI in Education (Umetna inteligenca v izobraževanju): Transforming Singapore's Education System with Student Learning Space (Preoblikovanje singapurskega izobraževalnega sistema s prostorom za učenje študentov), https://www.tech.gov.sg/media/technews/ai-in-education-transforming-singapore-education-system-with-student-learning-space/ (dostop 14. maja 2025). Radboud Universiteit (št. d.), About the National Education Lab AI (O umetni inteligenci nacionalnega izobraževalnega laboratorija), https://www.ru.nl/en/nolai/about-nolai (obiskano 12. maja 2025).

Umetna inteligenca

V raziskavi TALIS je umetna inteligenca opredeljena kot »zmogljivost računalnikov za opravljanje nalog, za katere se tradicionalno domneva, da zahtevajo človeško inteligenco. To lahko vključuje predvidevanje, predlaganje odločitev ali ustvarjanje besedila« (OECD, 2025, str. 24). Opozoriti je treba, da ta opredelitev presega generativno umetno inteligenco in modele velikih jezikov (kot je ChatGPT) ter vključuje tehnologije, kot so obdelava naravnega jezika in prepoznavanje govora, učna analitika in podatkovno rudarjenje, prepoznavanje in obdelava slik, in avtonomne agente, kot so avatarji in pametni roboti (UNESCO, 2021).

Uporaba umetne inteligence v izobraževanju je tema raziskav že več kot 40 let. Vendar je objava ChatGPT, odprte umetne inteligence konec leta 2022, pospešila vsakodnevno uporabo umetne inteligence v številnih delih družbe. Čeprav ima umetna inteligenca večjo vlogo v življenju ljudi, je njen kratkoročni in dolgoročni vpliv na izobraževanje še vedno negotov. Pomembno vprašanje je tudi, kako bi jo bilo treba uporabljati v izobraževanju.

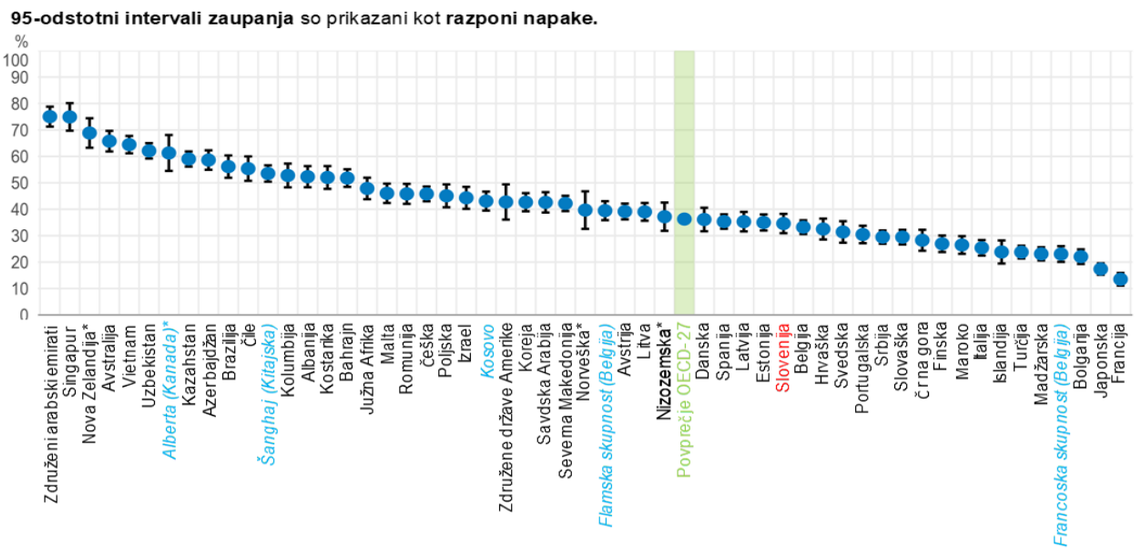
V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali, ali so pri poučevanju uporabljali umetno inteligenco ali olajšali učenje učencev ter na kakšen način se umetna inteligenca uporablja ali zakaj se ne uporablja. Odgovarjali so, ali se strinjajo ali ne strinjajo z izjavami o umetni inteligenci, ki so opisovale koristi (kot je »umetna inteligenca učiteljem omogoča, da učno gradivo prilagodijo sposobnostim različnih učencev«) in izražale

pomisleke (kot je »umetna inteligenca učencem omogoča, da napačno predstavijo delo drugih kot svoje«).

V povprečju približno vsak tretji učitelj poroča, da je pri svojem delu uporabljal umetno inteligenco, vendar pa so med državami velike razlike. Da so uporabili UI, poročajo približno trije od štirih učiteljev v Singapurju in Združenih arabskih emiratih, vendar manj kot petina učiteljev v Franciji in na Japonskem. V Sloveniji sta deleža teh učiteljev 34 % v osnovni šoli (v vseh vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole) in 47 % v srednji šoli (Prikaz 1.12; Tabela BIN.NO.TQ36).

Prikaz 1.11: Uporaba umetne inteligence med učitelji

Delež učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki so poročali o uporabi UI v zadnjem letu.



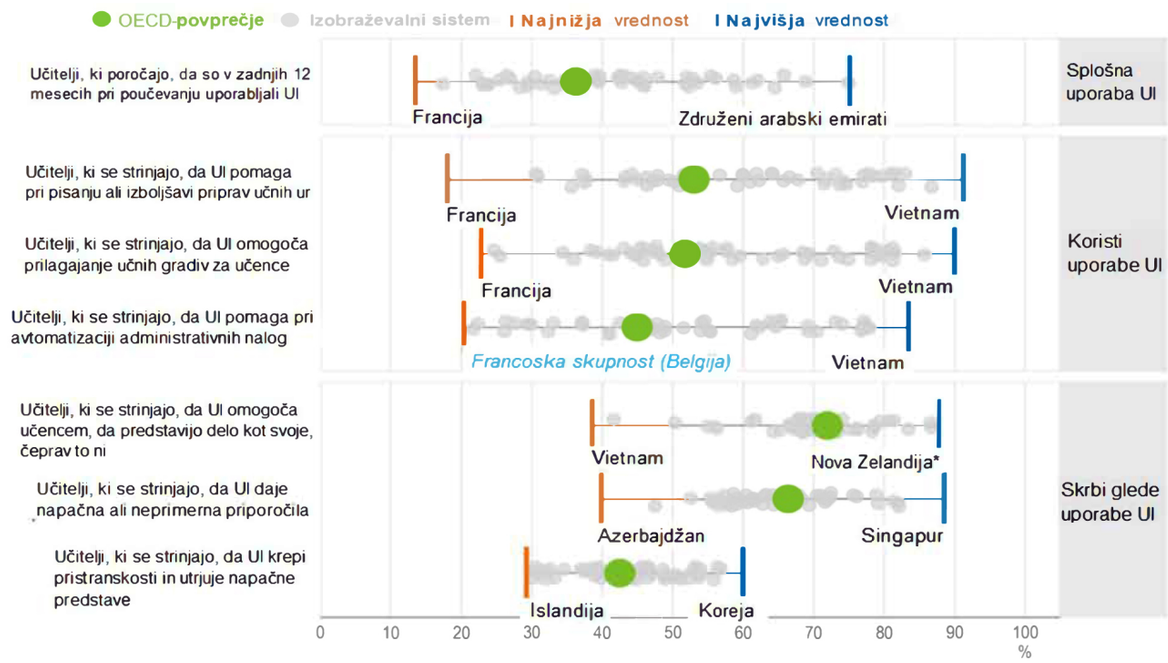
Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Vir: OECD, *TALIS 2024 Database,* Tabela BIN.NO.TQ36.

Od učiteljev, ki uporabljajo umetno inteligenco, jih v vseh izobraževalnih sistemih v povprečju približno 68 % pravi, da umetno inteligenco uporabljajo za učinkovito spoznavanje in povzemanje snovi (v Sloveniji 77 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 75 % tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 73 % srednješolskih učiteljev), 64 % jih umetno inteligenco uporablja za pripravo učnih načrtov (v Sloveniji 66 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 65 % tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 62 % srednješolskih učiteljev). Le 25 % učiteljev pravi, da umetno inteligenco uporabljajo za pregledovanje podatkov o sodelovanju ali uspešnosti učencev (v Sloveniji 21 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 23 % tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 19 % srednješolskih učiteljev), 26 % pa jih pravi, da jo uporabljajo za preverjanje in ocenjevanje učenčevega dela (v Sloveniji 24 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 35 % tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 29 % srednješolskih učiteljev) (Tabela BMUL.NO.TQ37).

Štirje od desetih učiteljev se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da jim umetna inteligenca v povprečju pomaga individualno podpirati učence, tudi v Sloveniji. Približno 50 % učiteljev se strinja, da jim umetna inteligenca pomaga pri oblikovanju ali izboljšanju učnih ur, tudi v Sloveniji. Odgovori se gibljejo od 18 % v Franciji ter 31 % na Danskem in Finskem do 87 % v Združenih arabskih emiratih in 91 % v Vietnamu (Prikaz 1.13; Tabela BMUL.NO.TQ35abcde).

Prikaz 1.12: Uporaba in mnenja učiteljev o umetni inteligenci pri poučevanju

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole)



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Vir: OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BIN.NO.TQ36, BMUL.NO.TQ35.

Sedem od desetih učiteljev v povprečju meni, da bi lahko umetna inteligenca učencem omogočila, da napačno predstavijo delo drugih kot svoje (v Sloveniji 58 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 64 % tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 73 % srednješolskih učiteljev). Približno štirje od desetih učiteljev, tudi v Sloveniji, se strinjajo, da lahko umetna inteligenca poveča pristranskost ter ogrozi zasebnost in varnost podatkov. V Sloveniji je v trditev, da umetna inteligenca okrepi napačne predstave učencev, prepričanih okoli 70 % učiteljev (Tabela BMUL.NO.TQ35fghij).

Po pandemiji covida-19 se je vključevanje novih tehnologij v pouk, zlasti umetne inteligence, začelo vse bolj zahtevati od učiteljev. Vsak tretji učitelj v povprečju izobraževalnih sistemov OECD poroča, da se zaradi te spremembe počuti preobremenjenega, saj zahtevo navaja kot oviro za uporabo umetne inteligence pri poučevanju. Med sistemi so razlike: zahteve preobremenjujejo od manj kot 20 % učiteljev v Braziliji, Čilu, Kostariki, Italiji, Maroku in Turčiji do več kot 50 % na Hrvaškem, v flamski skupnosti Belgije in na Japonskem (Tabela BMUL.NO.TQ38).

Trije od štirih učiteljev pravijo, da v povprečju nimajo znanja ali spretnosti za poučevanje z uporabo umetne inteligence. Približno polovica jih meni, da pri poučevanju ne bi smeli uporabljati umetne inteligence. Kar zadeva šolsko politiko, vsak deseti učitelj poroča, da njegova šola ne dovoljuje umetne inteligence pri poučevanju (Tabela BMUL.NO.TQ38).

V Sloveniji več kot 70 % učiteljev ne verjame, da bi morali pri poučevanju uporabljati umetno inteligenco, več kot dve tretjini v osnovni šoli in slaba tretjina v srednji šoli pa jih tudi pravi, da nimajo dovolj znanja za to. Skoraj nihče ne poroča, da UI ne uporablja zaradi morebitne prepovedi na šolski ravni, in manj kot polovica se jih počuti preobremenjene z vključevanjem novih tehnologij v poučevanje (Preglednica 1.15).

Preglednica 1.15: Razlogi za neuporabo umetne inteligence pri poučevanju v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki navajajo, da je razlog, da umetne inteligence pri poučevanju ne uporabljajo, naslednje:	V šoli je pomanjkanje digitalnih orodij in infrastrukture za uporabo umetne inteligence.	Nimajo znanja in spretnosti za poučevanje z uporabo umetne inteligence.	Ne verjamejo, da bi morali pri poučevanju uporabljati umetno inteligenco.	Šola ne dovoljuje uporabe umetne inteligence pri poučevanju.	Počutijo se preobremenjeni z vključevanjem novih tehnologij v poučevanje.
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	24,0	67,6	72,1	5,3	43,5
ISCED 2 (3. VIO)	19,8	69,3	70,6	5,7	48,1
ISCED 3 (SŠ)	18,5	62,9	72,0	5,6	50,5

Uporaba umetne inteligence in izzivi učiteljev ravni ISCED 1 in ISCED 3

Učitelji ravni ISCED 1

Umetno inteligenco uporablja manj učiteljev ravni ISCED 1 kot njihovih kolegov ravni ISCED 2 v petih od 15 izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki za ISCED 1 in 2. Največje razlike so bile opažene v Avstraliji (za 19 odstotnih točk manj) in flamski skupnosti Belgije (za 14 odstotnih točk manj). Samo v dveh izobraževalnih sistemih je več učiteljev ravni ISCED 1, ki uporabljajo umetno inteligenco, kot učiteljev ravni ISCED 2 – v Koreji in Turčiji (za šest odstotnih točk več). V preostalih osmih izobraževalnih sistemih razlika ni pomembna. V Sloveniji v osnovni šoli v vseh treh vzgojno-izobraževalnih obdobjih umetno inteligenco uporablja enak delež učiteljev, 34 % (Tabela BIN.NO.TQ36).

Pri učiteljih, ki uporabljajo umetno inteligenco, na splošno večji delež učiteljev ravni ISCED 1 umetno inteligenco običajno uporablja za posebne prakse, preverjene v raziskavi TALIS 2024, v primerjavi z učitelji ravni ISCED 2. Med izobraževalnimi sistemi z razpoložljivimi podatki za ISCED 1 in 2 v šestih od 15 sistemov učitelji ravni ISCED 1 umetno inteligenco pogosteje uporabljajo za samodejno prilagajanje težavnosti učnega gradiva glede na učne potrebe učencev kot učitelji ravni ISCED 2. Noben izobraževalni sistem ni imel bistveno manj učiteljev ravni ISCED 1, ki bi poročali o tej praksi. Enak vzorec velja za uporabo umetne inteligence za podporo učencem s posebnimi potrebami, kjer sedem izobraževalnih sistemov poroča o znatno večji uporabi s strani učiteljev ravni ISCED 1 v primerjavi z ravnjo ISCED 2, največja razlika pa je bila ugotovljena v Franciji (36 odstotnih točk več). Samo učitelji ravni ISCED 1 na Novi Zelandiji so poročali o znatno manjšem deležu te prakse kot učitelji ravni ISCED 2 (13 odstotnih točk manj) (Tabela BMUL.NO.TQ37).

Učitelji poročajo tudi o uporabi umetne inteligence za prakse, povezane s povratnimi informacijami in spremljanjem uspešnosti učencev. V petih od 15 izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki za ISCED 1 in 2 več učiteljev ravni ISCED 1 umetno inteligenco uporablja za ustvarjanje besedil s povratnimi informacijami učencem ali za komunikacijo s starši in skrbniki kot učiteljev ravni ISCED 2. Največje razlike so v Franciji (30 odstotnih točk). V ostalih desetih izobraževalnih sistemih se bistvena razlika ni pokazala (Tabela BMUL.NO.TQ37). V šestih od 15 držav z razpoložljivimi podatki znatno več učiteljev ravni ISCED 1 umetno inteligenco uporalja za spremljanje podatkov o sodelovanju in uspešnosti učencev, pri čemer je največja razlika na Nizozemskem (24 odstotnih točk več) (Tabela BMUL.NO.TQ37). V Sloveniji je edina razlika v obsegu preverjanja in ocenjevanja znanja, za katerega za deset odstotnih točk več učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole uporabi umetno inteligenco kot učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja.

Na splošno so učitelji ravni ISCED 1 poročali o manj izzivih pri uporabi umetne inteligence v primerjavi s svojimi kolegi z ravni ISCED 2. Npr., v 12 od 15 izobraževalnih sistemov je manj učiteljev ravni ISCED 1 poročalo, da umetna inteligenca učencem omogoča, da napačno predstavljajo delo drugih kot svoje. V desetih izobraževalnih sistemih je manj učiteljev ravni ISCED 1 kot učiteljev ravni ISCED 2 poročalo, da bi lahko umetna inteligenca dajala priporočila, ki morda niso ustrezna ali napačna, v devetih izobraževalnih sistemih pa so učitelji ravni ISCED 1 manj pogosto poročali, da umetna inteligenca povečuje pristranskost, ki krepi napačne predstave učencev. V Sloveniji za 6 % več učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja kot učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja skrbi, da umetna inteligenca učencem omogoča, da napačno predstavljajo delo drugih kot svoje (Tabela BMUL.NO.TQ35fghij).

Učitelji ravni ISCED 3

Nasprotno pa umetno inteligenco uporablja več učiteljev ravni ISCED 3 kot ravni ISCED 2 v štirih od osmih izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki, pri čemer so največje razlike ugotovljene v flamski skupnosti Belgije (deset odstotnih točk) in Sloveniji (13 odstotnih točk). Drugi štirje izobraževalni sistemi se ne razlikujejo bistveno (Tabela BIN.NO.TQ36).

Manj učiteljev ravni ISCED 3, ki uporabljajo umetno inteligenco, jo uporablja za posebne prakse, navedene v raziskavi TALIS 2024, v primerjavi z učitelji ravni ISCED 2. Razen v flamski skupnosti Belgije za devet odstotnih točk več učiteljev ravni ISCED 3 kot ravni ISCED 2 umetno inteligenco uporablja za spoznavanje in povzemanje snovi (Tabela BMUL.NO.TQ37).

Na splošno med izobraževalnimi sistemi z razpoložljivimi podatki za ISCED 2 in 3 manj učiteljev ravni ISCED 3 kot ravni ISCED 2 uporablja umetno inteligenco za zadovoljitev različnih potreb učencev, kar pa ne velja v Sloveniji. Največje razlike med učitelji, ki umetno inteligenco uporabljajo za prilagajanje težavnosti učnega gradiva učnim potrebam učencev, so bile opažene na Portugalskem (11 odstotnih točk manj kot ISCED 2), v Savdski Arabiji (deset odstotnih točk manj) in na Danskem (osem odstotnih točk manj). Uporaba umetne inteligence za podporo učencem s posebnimi potrebami je manj pogosta med učitelji ravni ISCED 2 na Hrvaškem (19 odstotnih točk manj), Portugalskem in v Turčiji (12 odstotnih točk manj) (Tabela BMUL.NO.TQ37).

V štirih od osmih izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki za ISCED 2 in 3 manj učiteljev ravni ISCED 3 uporablja umetno inteligenco za ustvarjanje besedila s povratnimi informacijami učencem ali komunikacijo s starši in skrbniki, pri čemer so največje razlike na Danskem (12 odstotnih točk manj med učitelji ravni ISCED 3) in v flamski skupnosti Belgije (12 odstotnih točk manj). V Sloveniji učitelji v srednjih šolah za deset odstotnih točk manj kot učitelji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole uporabljajo umetno inteligenco za ustvarjanje besedila s povratnimi informacijami učencem ali za komunikacijo s starši in skrbniki (Tabela BMUL.NO.TQ37).

V petih od osmih izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki za ISCED 2 in 3 več učiteljev ravni ISCED 3 kot ravni ISCED 2 poroča o tem, da umetna inteligenca učencem omogoča, da napačno predstavijo delo drugih kot svoje, v Sloveniji ta razlika znaša deset odstotnih točk. V štirih od teh izobraževalnih sistemov je več učiteljev ravni ISCED 3 poročalo, da umetna inteligenca daje priporočila, ki morda niso ustrezna ali pravilna, v Sloveniji za sedem odstotnih točk več. V treh izobraževalnih sistemih pa menijo, da je verjetneje, da umetna inteligenca povečuje pristranskost, ki krepi napačne predstave učencev, vendar ne v Sloveniji (Tabela BMUL.NO.TQ35fghij).

Viri

Adair, J., Tobin, J. in Arzubiaga, A. (2012). The Dilemma of Cultural Responsiveness and Professionalization: Listening Closer to Immigrant Teachers who Teach Children of Recent Immigrants. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *114* (12), str. 1-37.

Ainley, J. in Carstens, R. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018 Conceptual Framework. In *OECD Education Working Papers.* OECD Publishing, Paris.

Arnold in Rahimi. (2025). *The Global Status of Teachers 2024.* Education International (EI), Brussels.

Bandura, A., Freeman, W. in Lightsey, R. (1999). Self-Efficacy: The Exercise of Control. *Journal of Cognitive Psychotherapy, 13* (2), str. 158-166.

Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N. in Salovey, P. (2011). Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *30* (3), str. 219-236.

Brackett, M., Reyes, M., Rivers, S., Elbertson, N. in Salovey, P. (2011). Assessing Teachers' Beliefs About Social and Emotional Learning. *Journal of Psychoeducational Assessment, 30* (3), str. 219-236.

Brussino, O. (2020). Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs. In *OECD Education Working Papers.* OECD Publishing, Paris.

Cacouault-Bitaud, M. (2001). Is the Feminization of a Profession a Loss of Prestige? *Travail, genre et sociétés*, *5*(1), str. 91-115.

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

Chiu, M. in Klassen, R. (2009). Calibration of reading self-concept and reading achievement among 15-year-olds: Cultural differences in 34 countries. *Learning and Individual Differences*, *19* (3), str. 372-386.

CORNO, L. (2008). On Teaching Adaptively. *Educational Psychologist*, *43* (3), str. 161-173.
Darling-Hammond, L. (2017). Teacher education around the world: What can we learn from international practice? Teacher education around the world: What can we learn from international practice? *European Journal of Teacher Education*, *40* (3), str. 291-309.
Darling-Hammond, L. in Youngs, P. (2002). Defining "Highly Qualified Teachers": What Does "Scientifically-Based Research" Actually Tell Us? *Educational Researcher*, *31* (9), str. 13-25.
Dulce-Salcedo, O., Maldonado, D. in Sánchez, F. (2022). Is the proportion of female STEM teachers in secondary education related to women's enrollment in tertiary education STEM programs? *International Journal of Educational Development*, *91*, str. 102591.
Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. in Schellinger, K. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, *82* (1), 405-432.
Durlak, J., Weissberg, R., Dymnicki, A., Taylor, R. in Schellinger, K. (2011). The Impact of Enhancing Students' Social and Emotional Learning: A Meta-Analysis of School-Based Universal Interventions. *Child Development*, *82* (1), str. 405-432.
Förtsch, C., Werner, S., Dorfner, T., von Kotzebue, L. in Neuhaus, B. (2016). Effects of Cognitive Activation in Biology Lessons on Students' Situational Interest and Achievement. *Research in Science Education, 47* (3), str. 559-578.
Francisco, M., Hartman, M. in Wang, Y. (2020). Inclusion and Special Education. *Education Sciences, 10* (9), str. 238.
Hardré, P. in Sullivan, D. (2008). Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies. *Teaching and Teacher Education*, *24* (8), str. 2059-2075.
Hattie, J. in Timperley, H. (2007). The Power of Feedback. *Review of Educational Research*, *77* (1), str. 81-112.
Henderson, R., Sawtelle, V. in Nissen, J. (2020). Gender inamp; Self-Efficacy: A Call to Physics Educators. *The Physics Teacher*, *58* (5), str. 345-348.
Jennings, P. in Greenberg, M. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research*, *79* (1), str. 491-525.
Jerrim, J., Sims, S. in Oliver, M. (2023). Teacher self-efficacy and pupil achievement: much ado about nothing? International evidence from TIMSS. *Teachers and Teaching*, *29* (2), str. 220-240.
Kim, K. in Seo, E. (2018). The relationship between teacher efficacy and students' academic achievement: A meta-analysis. *Social Behavior and Personality: an international journal*, *46* (4), str. 529-540.
Klassen, R. in Tze, V. (2014). Teachers' self-efficacy, personality, and teaching effectiveness: A meta-analysis. *Educational Research Review*, *12*, str. 59-76.
Klassen, R., Tze, V., Betts, S. in Gordon, K. (2010). Teacher Efficacy Research 1998–2009: Signs of Progress or Unfulfilled Promise? *Educational Psychology Review*, *23* (1), str. 21-43.
Lauermann, F. in Butler, R. (2021). The elusive links between teachers' teaching-related emotions, motivations, and self-regulation and students' educational outcomes. *Educational Psychologist, 56* (4), str. 243-249.
Lauermann, F. in ten Hagen, I. (2021). Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes. *Educational Psychologist*, *56* (4), str. 265-282.
Le Donné, N., Fraser, P. in Bousquet, G. (2016). Teaching Strategies for Instructional Quality: Insights from the TALIS-PISA Link Data. In *OECD Education Working Papers* (Vol. 2016). OECD Publishing, Paris.
Li, H., Liu, J., Zhang, D. in Liu, H. (2020). Examining the relationships between cognitive activation, self-efficacy, socioeconomic status, and achievement in mathematics: A multi-level analysis. *British Journal of Educational Psychology*, *91* (1), str. 101-126
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), str. 527-537.
Muijs, D., Kyriakides, L., van der Werf, G., Creemers, B., Timperley, H. in Earl, L. (2014). State of the art – teacher effectiveness and professional learning. *School Effectiveness and School Improvement*, *25* (2), str. 231-256.
Nie, Y., Tan, G., Liau, A., Lau, S. in Chua, B. (2012). The roles of teacher efficacy in instructional innovation: its predictive relations to constructivist and didactic instruction. *Educational Research for Policy and Practice*, *12* (1), str. 67-77.
Nielsen, A. (2016). Second career teachers and (mis)recognitions of professional identities. *School Leadership inamp; Management*, *36* (2), str. 221-245.
Nilsen, T. in Gustafsson, J.-E. (Eds.). (2016). *Teacher Qualityinstructional Quality and Student Outcomes.* Springer International Publishing, Cham.
OECD (2025), Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework, OECD Publishing, Paris, HYPERLINK "https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en" https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en .
OECD. (2020). Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures. In *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19).* OECD Publishing, Paris.

OECD. (2017). Education at a Glance 2017: OECD Indicators.
OECD. (2024a). Education at a Glance 2024: OECD Indicators.
OECD. (2021). Education Policy Outlook 2021: Shaping Responsive and Resilient Education in a Changing World.
OECD. (2024b). Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI.
OECD. (2018). Effective Teacher Policies: Insights from PISA. In *PISA*. OECD Publishing, Paris.
OECD. (2023a). Health at a Glance 2023: OECD Indicators.
OECD. (2022). Mending the Education Divide: Getting Strong Teachers to the Schools That Need Them Most. In *TALIS*. OECD Publishing, Paris.
OECD. (2024c). *Nurturing Social and Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023.* OECD Publishing, Paris.
OECD. (2023b). OECD Digital Education Outlook 2023: Towards an Effective Digital Education Ecosystem.
OECD. (2023c). PISA 2022 Results (Volume II): Learning During – and From – Disruption. In *PISA*. OECD Publishing, Paris.
OECD. (2024d). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023.* 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.
Parsons, S., Vaughn, M., Scales, R., Gallagher, M., Parsons, A., Davis, S., et al. (2017). Teachers' Instructional Adaptations: A Research Synthesis. *Review of Educational Research*, *88* (2), str. 205-242.
Rivkin, S., Hanushek, E. in Kain, J. (2005). Teachers, Schools, and Academic Achievement. *Econometrica*, *73* (2), str. 417-458.
Schipper, T., van der Lans, R., de Vries, S., Goei, S. in van Veen, K. (2020). Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education. *Teaching and Teacher Education*, *88*, str. 102961.
Schleicher, A. (2022). Building on COVID-19's Innovation Momentum for Digitalinclusive Education. In *International Summit on the Teaching Profession.* OECD Publishing, Paris.
Sevilla, M., Bordón, P. in Ramirez-Espinoza, F. (2023). Reinforcing the STEM pipeline in vocational-technical high schools: The effect of female teachers. *Economics of Education Review*, *95*, str. 102428.
Skaalvik, E. in Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99* (3), str. 611-625.
Smale-Jacobse, A., Meijer, A., Helms-Lorenz, M. in Maulana, R. (2019). Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence. *Frontiers in Psychology*, str. *10*.
Stearns, E., Bottía, M., Davalos, E., Mickelson, R., Moller, S. in Valentino, L. (2016). Demographic Characteristics of High School Math and Science Teachers and Girls' Success in STEM. *Social Problems*, *63* (1), str. 87-110.
Thomson, M., DiFrancesca, D., Carrier, S. in Lee, C. (2016). Teaching efficacy: exploring relationships between mathematics and science self-efficacy beliefs, PCK and domain knowledge among preservice teachers from the United States. *Teacher Development*, *21* (1), str. 1-20.
Tigchelaar, A., Brouwer, N. inVermunt, J. (2010). Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers. *Educational Research Review*, *5* (2), str. 164-183.
Tomlinson, C. A. (2017). *How to Differentiate Instruction in Acadmically Diverse Classrooms.* ASCD.
Tomlinson, C. (2015). Teaching for Excellence in Academically Diverse Classrooms. *Society*, *52* (3), str. 203-209.
Tschannen-Moran, M. in Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17* (7), str. 783-805.
UNESCO. (2021). *AI and education: guidance for policy-makers.* UNESCO.
UNESCO. (2024). *Global report on teachers: addressing teacher shortages and transforming the profession.* UNESCO.
Yada, A., Tolvanen, A., Malinen, O.-P., Imai-Matsumura, K., Shimada, H., Koike, R., et al. (2019). Teachers' self-efficacy and the sources of efficacy: A cross-cultural investigation in Japan and Finland. *Teaching and Teacher Education*, *81*, str. 13-24.
Zee, M., Koomen, H. in de Jong, P. (2018). How different levels of conceptualization and measurement affect the relationship between teacher self-efficacy and students' academic achievement. *Contemporary Educational Psychology*, *55*, str. 189-200.

2.0 • Uspešnost pri poučevanju

V tem poglavju je opisano, kako učitelji dojemajo svoje poklicne dosežke in kakšen je bil njihov razvoj v zadnjih letih. Poglavje raziskuje, katere značilnosti učiteljev in šol so povezane z višjimi stopnjami profesionalnega uspeha. Analizira, kako so samoučinkovitost in prepričanja učiteljev v razvojno miselnost povezani z razlikami v njihovih poklicnih dosežkih. Poglavje se zaključi z raziskovanjem odnosa med zahtevami do učiteljev in njihovim doseganjem učnih ciljev, dobrim počutjem in zadovoljstvom pri delu.

Glavni poudarki

Številni učitelji – zlasti učiteljice ter izkušeni učitelji in učiteljice – poročajo, da dosegajo ključne cilje učne ure, čeprav jim podpora socialnemu in čustvenemu učenju učencev še vedno predstavlja izziv. To kaže, da se učitelji počutijo manj sposobne opravljati naloge, povezane s socialnim in čustvenim učenjem, kot druge učne obveznosti.

Doživljanje stresa je neenakomerno porazdeljeno znotraj izobraževalnih sistemov. Med učiteljicami ter mlajšimi učitelji in učiteljicami je v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD pogosteje, da pri svojem delu doživijo veliko stresa. To kaže, da bi izobraževalni sistemi lahko razmislili o zagotavljanju različnih vrst podpore učiteljem z različnimi potrebami. V Albaniji, Braziliji, Kolumbiji, francoski skupnosti Belgije, Koreji, Črni gori, na Nizozemskem, v Severni Makedoniji, Savdski Arabiji in Uzbekistanu se ravni stresa, povezanega z delom učiteljev, ne razlikujejo glede na spol ali starost.

Velika večina učiteljev je zadovoljna s svojim poklicem, kar kaže, da večina učiteljev v svojem delu najde smisel in osebno izpolnitev. Skoraj devet od desetih učiteljev v izobraževalnih sistemih OECD poroča, da so v povprečju na splošno s svojim delom zadovoljni. V Bolgariji, na Češkem, Savdski Arabiji in Združenih arabskih emiratih se je od leta 2018 delež učiteljev, ki menijo, da so prednosti poučevanja večje od slabosti, povečal za devet odstotnih točk. Obratno je opaziti v Alberti (Kanada), Avstraliji in na Norveškem.

Doseganje učnih ciljev s strani učiteljev ter njihovo dobro počutje in splošno zadovoljstvo z delom, vključno z zadovoljstvom s poklicem in trenutnim delovnim okoljem, se bolj razlikujejo znotraj izobraževalnih sistemov kot med njimi. To kaže, da imajo individualni in šolski dejavniki pomembno vlogo pri oblikovanju izkušenj učiteljev.

Ohranjanje discipline v razredu je ključni napovedovalec doseganja učnih ciljev, dobrega počutja učiteljev in njihovega zadovoljstva pri delu. Poleg discipline v razredu so delovna obremenitev, prilagajanje poučevanja različnim potrebam učencev in odgovornost učiteljev povezani z največjimi razlikami v dobrem počutju učiteljev in njihovem zadovoljstvu pri delu.

Učitelji, ki verjamejo v razvojno miselnost, običajno izkazujejo večjo samoučinkovitost, čeprav je to prepričanje manj pogosto med moškimi ter starejšimi učitelji in učiteljicami. Učitelji, ki verjamejo, da je inteligenca spremenljiva in jo je mogoče razviti, poročajo o večji samoučinkovitosti pri poučevanju in vključevanju učencev. V nekaterih izobraževalnih sistemih, kot so Azerbajdžan, Češka,

Kosovo, Črna gora, Severna Makedonija, Šanghaj (Kitajska), Južna Afrika in Vietnam, le približno polovica učiteljev meni, da je inteligenca spremenljiva.

Učitelji, ki jim je poučevanje druga poklicna izbira, enako verjetno dosegajo svoje učne cilje, občutijo precej stresa in so zadovoljni s svojim delom kot kolegi v večini izobraževalnih sistemov.

Uvod

Učitelji imajo vodilno vlogo pri uresničevanju izobraževalnih programov. Kakovost poučevanja je najpomembnejši šolski dejavnik vpliva na dosežke učencev (Hattie, 2009; Rice, 2003; Seidel in Shavelson, 2007), učitelji pa lahko razvijajo tudi socialne in čustvene spretnosti učencev (Blazar in Kraft, 2016; Jackson, 2018). Zato je ključnega pomena zadostna ponudba uspešnih učiteljev.

Izobraževalni sistemi lahko učiteljem pomagajo uspevati. Za učitelje je verjetneje, da bodo uporabili učinkovite prakse, doživeli visoko raven dobrega počutja in zadovoljstva pri delu ter ostali v poklicu, ko bodo imeli zadostno podporo za soočanje z izzivi. Izobraževalna politika ima lahko pomembno vlogo pri zmanjševanju nekaterih ovir in zagotavljanju ustrezne pomoči.

V tem poglavju so najprej povzeta mnenja učiteljev o njihovih poklicnih dosežkih in opisi, kako so se razvijali v zadnjih letih. Nato sledi primerjava, kateri učitelji so verjetneje poklicno uspešni. Na koncu še opišemo, kako so zahteve, obravnavane v poglavju 2, povezane z uspešnimi učitelji.

Poklicni dosežki učiteljev

Med poklicnimi dosežki, obravnavanimi v tem poročilu, so lastne ocene učiteljev o doseganju učnih ciljev, dobrem počutju, zadovoljstvu pri delu in poklicnih namerah, s poudarkom na tem, kako to dosežejo. Poklicne namere, ki so ključne za razumevanje zadrževanja učiteljev v poklicu, so obravnavane v poglavju 7.

Doseganje učnih ciljev učiteljev

Raziskave poudarjajo ključno vlogo učiteljev pri učenju učencev (Muijs et al., 2014; Muijs in Reynolds, 2001; Nilsen, Gustafsson in Blömeke, 2016). Učitelji v razredu neposredno vplivajo na učne dosežke učencev (Hattie, 2009). Uspešnost učiteljev, merjena z vrednotenjem prispevka učiteljev k dosežkom učencev (pogosto imenovana »dodana vrednost«), se lahko med njimi precej razlikuje (Hanushek in Rivkin, 2010).

V mednarodni raziskavi o poučevanju in učenju (TALIS) smo učitelje vprašali, v kolikšni meri so učne ure, ki so jih v preteklem tednu poučevali v ciljnem razredu, dosegle nekatere pogosto konkurenčne cilje. Cilji učne ure, ki jih obravnavamo v raziskavi TALIS, so:

- jasnost poučevanja (predstavitev vsebine na razumljiv način);
- dejavnosti za spodbujanje višjih mislenih procesov (vključevanje učencev v delo, ki jih izziva);
- povratne informacije (zagotavljanje povratnih informacij učencem v podporo njihovemu učenju);
- podpora utrjevanju znanja (ponujanje učencem priložnosti, da vadijo naučeno);
- prilagajanje poučevanja različnim potrebam učencev;
- podpora učenčevemu socialnemu in čustvenemu učenju (pomoč učencem pri obvladovanju lastnih čustev, misli in vedenja);
- vodenje razreda (obvladovanje vedenja učencev).

Ti učni cilji so med seboj povezani. Npr., podpora učenčevemu socialnemu in čustvenemu učenju ter vodenje razreda imata lahko posredno vlogo pri doseganju drugih ciljev učne ure, ki jih zajema raziskava. Nizki dosežki lahko odražajo pomanjkanje podpore, učne izzive ali nerealne cilje, kar vodi v razočaranje ali zmanjšano zaupanje. Po drugi strani pa lahko visoki dosežki nakazujejo nizka pričakovanja ali preveliko zaupanje, kar omejuje refleksijo in strokovno rast. Zato so lahko zelo nizke in zelo visoke vrednosti problematične.

Približno dva od petih učiteljev v izobraževalnih sistemih OECD poročata, da sta v povprečju dosegla cilje učne ure na vseh sedmih področjih, ki jih zajema TALIS (Prikaz 2.1). Doseganje učnih ciljev učiteljev na petih področjih, vključno z jasnostjo poučevanja, dejavnostmi za spodbujanje višjih mislenih procesov, s povratnimi informacijami, podporo pri utrjevanju in prilagajanju poučevanja različnim potrebam učencev, kaže večje razlike znotraj izobraževalnih sistemov, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, kot pa med njimi. Medtem ko povprečni rezultati na lestvici v izobraževalnih sistemih segajo do štiri indeksne točke, lahko razlike znotraj držav med učitelji z najnižjimi in najvišjimi vrednostmi iz doseganja učnih ciljev (merjene z razliko med 10. in 90. percentilom) segajo do šestih indeksnih točk (Tabela CON.DESC.TQS58). Ta ugotovitev kaže, da imajo individualni in šolski dejavniki pomembno vlogo pri oblikovanju izkušenj učiteljev. Pravična razporeditev virov med učitelje in šole znotraj sistema je ključnega pomena za zmanjšanje razlik v izkušnjah učiteljev.

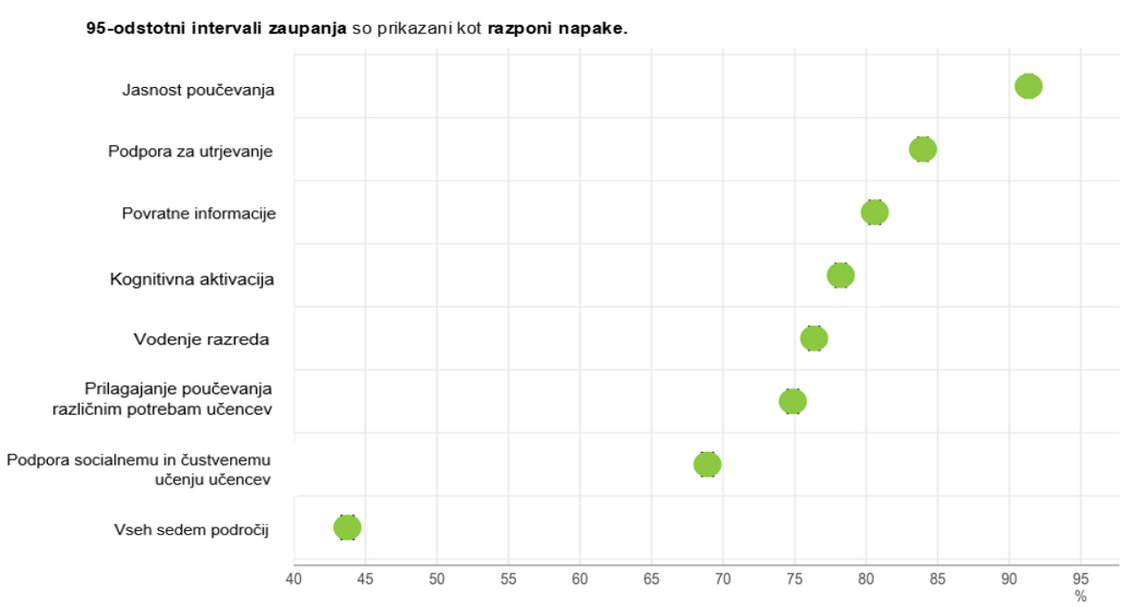
V Sloveniji (glej Preglednico 2.1) skoraj vsi učitelji menijo, da vsebine predstavijo na razumljiv način. Več kot 80 % jih zagotovi povratne informacije učencem, nato sledita ponujanje priložnosti, da učenci uporabijo novo znanje, in pritegnitev učencev k reševanju izzivalnih nalog. Pomoč učencem pri obvladovanju lastnih čustev, misli in vedenja dosegajo slabe tri četrtine učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 60 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in dobra polovica srednješolskih učiteljev, kar je precej manjši delež kot pri doseganju drugih ciljev (Preglednica 2.1).

Preglednica 2.1: Doseganje učnih ciljev med učitelji v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki poročajo, da precej ali zelo dobro dosegajo cilje:	Predstavitev vsebine na razumljiv način	Pritegnitev učencev k delu, ki jim predstavlja izziv	Zagotavljanje povratnih informacij učencem v podporo njihovemu učenju	Učencem ponuditi priložnosti, da uporabijo, kar so se naučili
1. in 2. VIO (ISCED 1)	95,7	82,4	86,6	82,1
3. VIO (ISCED 2)	95,1	74,7	82,4	79,6
Srednje šole (ISCED 3)	93,9	72,8	80,2	77,7
	Prilagajanje poučevanja različnim potrebam učencev	Pomoč učencem pri obvladovanju lastnih čustev, misli in vedenja	Uravnavanje vedenja učencev	
1. in 2. VIO (ISCED 1)	76,9	72,8	81,5	
3. VIO (ISCED 2)	69,3	61,1	75,3	
Srednje šole (ISCED 3)	63,0	54,7	72,3	

Prikaz 2.1: Doseganje učnih ciljev učiteljev

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da dosegajo naslednje cilje učne ure v precejšnji ali veliki meri (povprečje OECD-27).



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Ti podatki se nanašajo na učne ure, ki so se v tednu pred raziskavo poučevale v razredu, naključno izbranem iz trenutnih tedenskih urnikov učiteljev.
Vir: OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BMUL.NO.TQ58. [PNTCIAVG.1P.TQ58].

Med učiteljevimi učnimi cilji je najmanj verjetno, da bo dosežen cilj učne ure podpiranje socialnega in čustvenega učenja učencev. Približno dva od treh učiteljev poročata, da so dosegli učne cilje glede pomoči učencem pri obvladovanju njihovih čustev, misli in vedenja (v povprečju 69 %) (Tabela BMUL.NO.TQ58). Ti rezultati so skladni z ugotovitvami raziskave OECD o socialnih in čustvenih spretnostih (SSES) iz leta 2023, po kateri se manj učiteljev počuti sposobnih za obvladovanje nalog, povezanih s socialnim in čustvenim učenjem, v primerjavi z drugimi učnimi obveznostmi (OECD, 2024a).

Podpiranje učiteljev za krepitev socialnega in čustvenega učenja učencev

Učitelji imajo osrednjo vlogo pri spodbujanju socialnega in čustvenega razvoja učencev. V tem okvirju je opisano, kako Alberta (Kanada) ter Portugalska krepita zmožnosti učiteljev na tem področju.

Alberta (Kanada) učitelje pri pospeševanju socialno-emocionalnega učenja (SEU) podpira z zagotavljanjem praktičnih, z raziskavami podprtih orodij za vodenje poučevanja. Ponuja vodnike za pogovore, ki učiteljem pomagajo pri razmisleku o njihovi praksi, LearnAlberta.ca pa ponuja urejeno knjižnico virov, pripravljenih za pouk. Poleg tega pobuda Healthier Together zagotavlja učne načrte in dejavnosti za spodbujanje SEU v vsakodnevnih šolskih dejavnostih, s čimer krepi vsešolski pristop k dobremu počutju. Provinca je izdala tudi dokument z naslovom Building Social-Emotional Competencies: Choosing Instructional Resources za pomoč izobraževalcem pri izbiri visokokakovostnega učnega gradiva, ki jim omogoča oblikovanje in izvajanje nalog, ki so razvojno in kulturno primerne za njihove lokalne razmere.

Portugalska je sprejela praktične ukrepe za vključitev SEU v šole. Generalni direktorat za izobraževanje in Generalni direktorat za zdravje sta leta 2016 skupaj objavila priročnik za podporo učiteljem pri razvoju socialno-čustvenih spretnosti med učenci. Ta priročnik učiteljem zagotavlja smernice, strategije in podrobne predloge strukturiranih dejavnosti za spodbujanje spretnosti, kot so samoregulacija, empatija in sodelovanje. Poudarja tudi pomen razvoja vsešolskega pristopa, ki v prizadevanja SEU vključuje družine in širšo skupnost. Priročnik je del portugalske pobude Educação para a Cidadania, ki družbo SEU umešča v širši okvir državljanskega in osebnega razvoja otrok.

Viri: Alberta Education (št. d.), LearnAlberta.ca, https://www.learnalberta.ca/alrdb.aspx (obiskano 12. maja 2025);
Alberta Health Services (št. d.), Teach Resources, https://schools.healthiertogether.ca/en/teach (dostop 12. maja 2025);
Vlada Alberte (št. d.), Social-Emotional Learning (Socialno-čustveno učenje), https://www.alberta.ca/socialno-čustveno-učenje (dostop 12. maja 2025);
Ministério da Saúde (2016), Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar, Lisboa, https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf

Dobro počutje učiteljev

Dobro počutje učiteljev se nanaša na pozitivno in učinkovito delovanje pri delu (Collie and Martin, 2016) Slabo počutje učiteljev lahko ovira izobraževalne sisteme zaradi velike fluktuacije, nizke uspešnosti, odsotnosti z dela in slabše kakovosti poučevanja (Albulescu, Tuşer and Sulea, 2018; Borman and Dowling, 2008; Ingersoll, 2001; Ronfeldt, Loeb and Wyckoff, 2013), medtem ko učitelji, ki se zelo dobro počutijo, poročajo o večji samoučinkovitosti, zadovoljstvu pri delu, motivaciji in zavezanosti poklicu (Viac and Fraser, 2020).

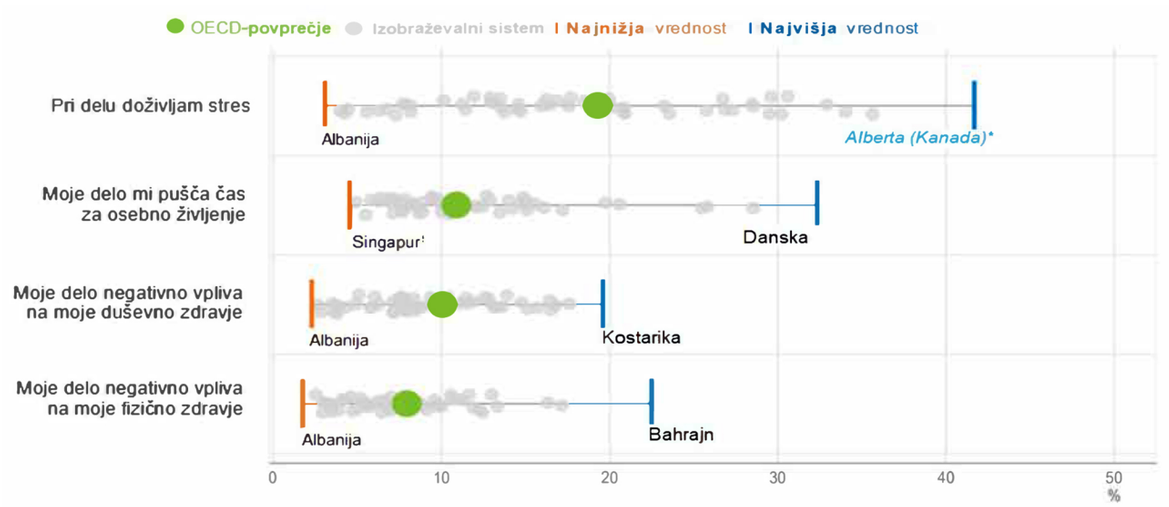
V raziskavi TALIS merimo dobro počutje učiteljev z raziskovanjem ravni stresa, usklajevanja poklicnega in zasebnega življenja ter duševnega in telesnega zdravja. Učitelje sprašujemo, v kolikšni meri pri svojem delu doživljajo stres, v kolikšni meri jim njihovo delo pušča čas za osebno življenje ter v kolikšni meri njihovo delo negativno vpliva na njihovo duševno in telesno zdravje.

Raziskava TALIS kaže, da v povprečju eden od petih učiteljev doživlja velik stres. Medtem ko več kot 30 % učiteljev v Alberti (Kanada), Avstraliji, Kostariki, na Malti in Novi Zelandiji pri svojem delu doživlja velik stres, ga manj kot 5 % učiteljev doživlja v Albaniji, Azerbajdžanu, Kazahstanu in Vietnamu (Tabela BMUL.UND.TQ76). V Sloveniji stresa ne doživlja samo med 5 in 6 % osnovnošolskih ter 10 % srednješolskih učiteljev. Precej ali zelo ga občuti zaporedoma kar 48 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 52 % v tretjem izobraževalnem obdobju osnovne šole in 41 % srednješolskih učiteljev. V Albaniji, Azerbajdžanu in Kazahstanu približno polovica učiteljev pri svojem delu ne doživlja stresa.

V zadnjih šestih letih se je delež učiteljev, ki se pri svojem delu soočajo z velikim stresom, zmanjšal za pet odstotnih točk ali več v Bolgariji, Kolumbiji, na Islandiji, v Izraelu, Latviji, na Portugalskem in v Združenih

Prikaz 2.2: Dobro počutje učiteljev

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega izobraževalnega obdobja v osnovni šoli), ki poročajo, da se pri svojem delu pogosto srečujejo z naslednjimi dogodki.

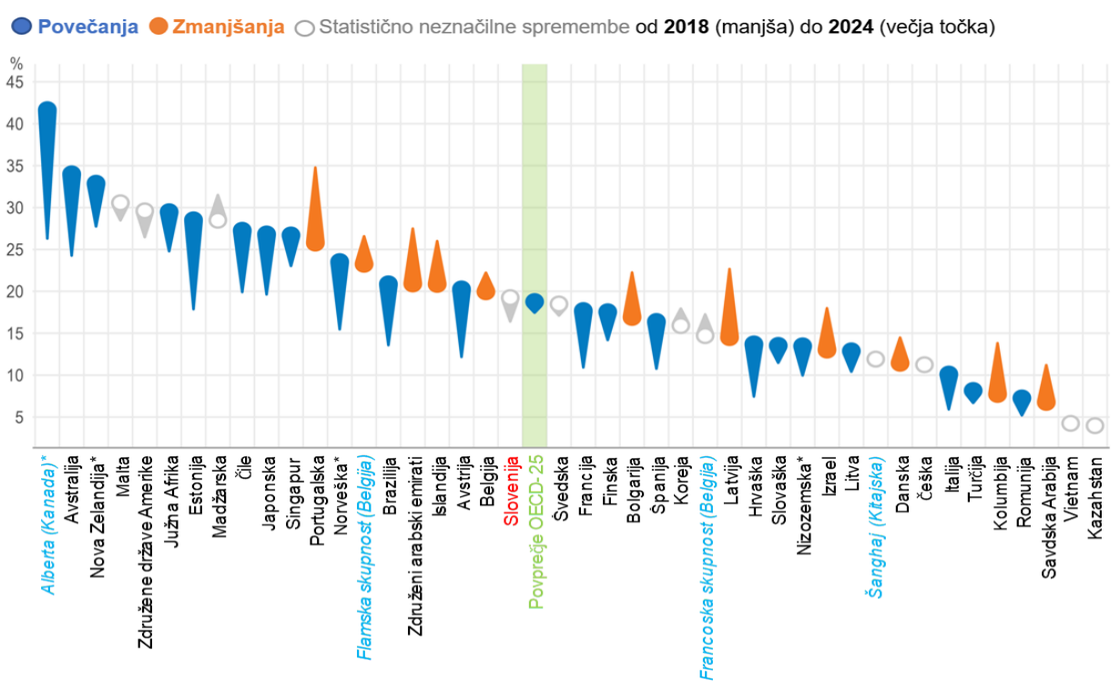


Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, *TALIS 2024 Database*, Tabela BMUL.UND.TQ76.

arabskih emiratih, medtem ko se je v enakem obsegu povečal v Alberti (Kanada), Avstraliji, Avstriji, Braziliji, Čilu, na Hrvaškem, v Estoniji, Franciji, na Japonskem, Novi Zelandiji, Norveškem in v Španiji (Tabela BMUL.TR3.TQ76). V Sloveniji je stres ostal na ravni iz leta 2018.

Prikaz 2.3: Sprememba v doživljanju stresa pri učiteljih od leta 2018 do 2024

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo o velikem stresu pri svojem delu.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vira: OECD (2018), *podatkovna zbirka TALIS 2018;* OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BMUL.TR3.TQ76. [COMET.1P.TQ76a].

Usklajevanje poklicnega in zasebnega življenja lahko pomaga ublažiti negativne učinke stresa. V povprečju 8 % učiteljev meni, da jim njihovo delo ne pušča prostora za njihovo osebno življenje (Tabela BMUL.UND.TQ76). Mnenja učiteljev se gibljejo od manj kot 5 % v Šanghaju (Kitajska) in Singapurju preko okoli 5 % v Sloveniji do več kot 20 % v Albaniji, na Danskem, Madžarskem, Nizozemskem in v Uzbekistanu. V več kot tretjini izobraževalnih sistemov učitelji poročajo o izboljšanju ravnovesja med poklicnim in zasebnim življenjem med letoma 2018 in 2024. Omeniti velja, da se je delež učiteljev, ki menijo, da jim služba pušča veliko časa za zasebno življenje, povečal za več kot pet odstotnih točk v Braziliji, na Nizozemskem*, v Savdski Arabiji, Južni Afriki in Združenih državah Amerike (Tabela BMUL.TR3.TQ76). Obrnjen vzorec opazimo v Kolumbiji, Franciji in francoski skupnosti Belgije.

Kar zadeva zdravje, 10 % učiteljev meni, da njihovo delo zelo negativno vpliva na njihovo duševno zdravje, 8 % pa jih poroča, da v povprečju zelo negativno vpliva na njihovo telesno zdravje (Prikaz 2.2). V Sloveniji so deleži med izobraževalnimi ravnmi od 8 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole do 6 % v srednji šoli. V številnih izobraževalnih sistemih, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, učitelji poročajo o vse večjih negativnih vplivih svojega dela na svoje duševno in telesno zdravje. V Sloveniji se je delež učiteljev, ki navajajo velik negativen vpliv na svoje zdravje, povečal za okoli dve odstotni točki (Tabela BMUL.TR3.TQ76). Ti dogodki lahko nakazujejo, da je pandemija močno vplivala na dobro počutje učiteljev (Chen et al., 2024; McLean, Bryce in Johnson, 2023; Sacré et al., 2023; Walter, 2021). Vendar pa obstajajo izjeme: v Bolgariji, Kolumbiji, francoski skupnosti Belgije, na Islandiji, Portugalskem, v Savdski Arabiji in Združenih arabskih emiratih se je delež učiteljev, ki poročajo o velikih negativnih učinkih svojega dela na svoje duševno in telesno zdravje, od leta 2018 zmanjšal.

Tudi dobro počutje učiteljev se bolj razlikuje znotraj izobraževalnih sistemov kot med njimi. Razlika v povprečnih rezultatih na lestvici med izobraževalnima sistemoma z najvišjim in najnižjim dobrim počutjem učiteljev je tri indeksne točke (Tabela CON.DESC.TQS76). Razlike znotraj posameznih držav med učitelji z najvišjim in najnižjim dobrim počutjem (merjene z razliko med 10. in 90. percentilom dobrega počutja učiteljev) lahko dosežejo do šest indeksnih točk.

Zadovoljstvo učiteljev pri delu

Zadovoljstvo pri delu oz. občutek zadovoljstva pri delu pozitivno vpliva na učitelje, šolsko kulturo in navsezadnje na učence (Ainley in Carstens, 2018). Na podlagi prejšnjih rezultatov raziskave TALIS je zadovoljstvo učiteljev pri delu (tako s sedanjim delovnim okoljem kot z učiteljskim poklicem) pozitivno povezano s samoučinkovitostjo učiteljev (OECD, 2020b; OECD, 2014). Zadovoljstvo pri delu ima ključno vlogo pri odnosih, prizadevanjih in zaupanju učiteljev v svoje vsakodnevno delo z učenci (Caprara et al., 2003; Klassen et al., 2012; Tschannen-Moran in Hoy, 2001) ter je tesno povezano z uspešnostjo poučevanja (Banerjee et al., 2017).

V raziskavi TALIS zadovoljstvo pri delu merimo s strinjanjem učiteljev z izjavami, ki odražajo tako pozitivne kot negativne vidike njihovega poklica in trenutnega delovnega okolja.

Skoraj devet od desetih učiteljev poroča, da so v povprečju zadovoljni s svojim delom, tudi v Sloveniji (Prikaz 2.4). Vendar v Franciji, francoski skupnosti Belgije in Latviji manj kot trije od petih učiteljev poročajo, da so prednosti učiteljskega poklica očitno večje od slabosti. V Koreji, na Malti in Portugalskem vsak peti učitelj obžaluje, da je postal učitelj (Tabela BMUL.NO.TQ78abdj). V Sloveniji (Preglednica 2.2) skoraj 10 % učiteljev, ne glede na raven izobraževanja, obžaluje odločitev, da so postali učitelji. V povprečju jih je več kot 85 % zadovoljnih s svojo službo (gledano v celoti), več kot 70 % pa bi jih v povprečju (ne glede na raven) ponovno izbralo delo učitelja.

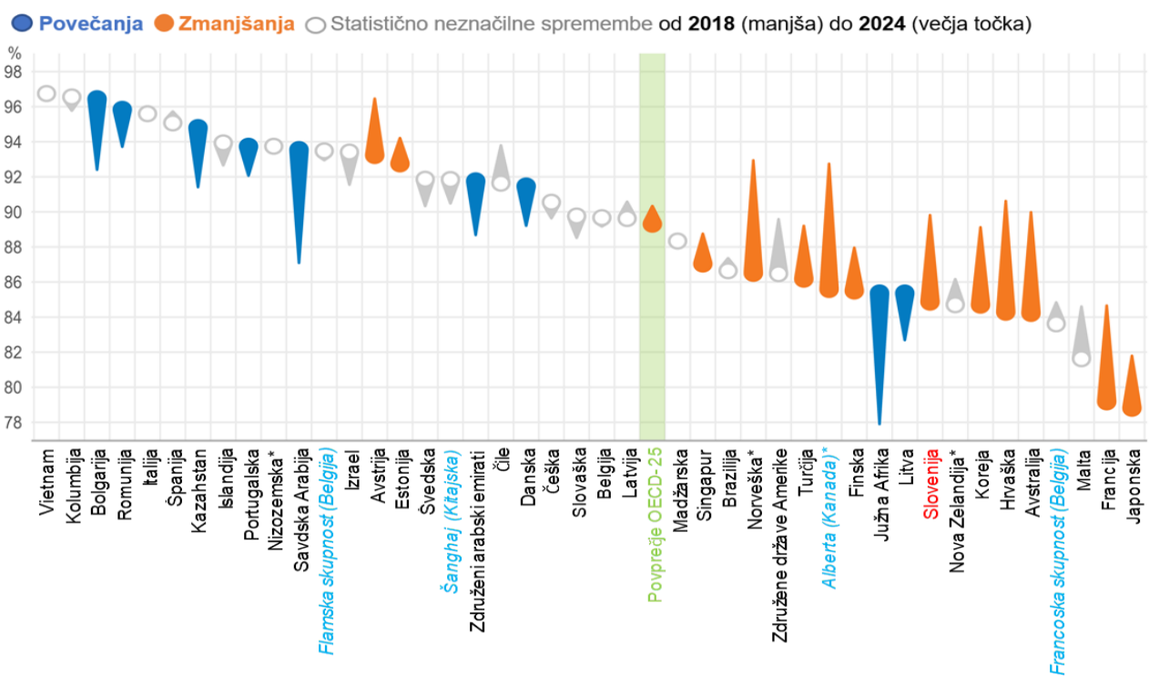
Zadovoljstvo učiteljev z lastnim poklicem se je od leta 2018 v izobraževalnih sistemih razvijalo različno, ponekod se je povečalo, ponekod zmanjšalo

Preglednica 2.2: Odnos učiteljev do svojega poklica v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo z izjavami:	Prednosti biti učitelj ali učiteljica jasno prevladajo nad slabostmi.	Če bi se lahko ponovno odločili, bi znova izbrali delo učitelja ali učiteljice.	Obžalujete odločitev, da ste postali učitelj ali učiteljica.	Gledano v celoti, ste zadovoljni s svojo službo.
1. in 2. VIO (ISCED 1)	76,8	73,3	9,4	87,7
3. VIO (ISCED 2)	72,8	68,6	10,3	84,9
Srednje šole (ISCED 3)	78,3	74,2	9,4	89,4

Prikaz 2.4: Sprememba zadovoljstva učiteljev z delom od leta 2018 do 2024

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da so v splošnem zadovoljni s svojim delom.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.

Vira: OECD (2018), *podatkovna zbirka TALIS 2018;* OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BMUL.TR2.TQ78abdj.

(Prikaz 2.4; Tabela BMUL.TR2.TQ78abdj). V Bolgariji, na Češkem in Savdski Arabiji se je v zadnjih šestih letih delež učiteljev, ki menijo, da ima njihov poklic več prednosti kot slabosti, povečal za devet odstotnih točk. In obratno: manjše zadovoljstvo z delom in hkrati večje obžalovanje odločitve za poklic učitelja opazimo v Alberti (Kanada), Avstraliji, Avstriji, na Hrvaškem, v Estoniji, na Finskem, Norveškem, v Singapurju in Sloveniji. V Sloveniji se je delež učiteljev, ki obžalujejo svojo izbiro poklica, povečal za tri odstotne točke v srednji šoli ter za štiri odstotne točke v osnovni, delež učiteljev, ki so na splošno zadovoljni s svojim delom, pa se je zmanjšal le v osnovni šoli, in sicer za pet odstotnih točk.

Večina učiteljev ni zadovoljna le s svojim poklicem, ampak tudi s trenutnim delovnim okoljem. Štirje od petih učiteljev ali več poročajo, da so v povprečju zadovoljni s svojim trenutnim delovnim okoljem (Tabela BMUL.NO.TQ78ceg). V Sloveniji bi službo takoj zamenjalo 20 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole ter med 16 % do 17 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole ter srednjih šol. V večini izobraževalnih sistemov se zadovoljstvo učiteljev s trenutnim okoljem od leta 2018 ni spremenilo ali izboljšalo, tudi v Sloveniji, kjer se je za tri odstotne točke povečal le delež osnovnošolskih učiteljev, ki bi raje šli poučevat v drugo šolo (Tabela BMUL.TR2.TQ78ceg). V Bolgariji, na Madžarskem, v Izraelu, Koreji, na Portugalskem, v Savdski Arabiji, Šanghaju (Ljudska republika Kitajska (v nadaljnjem besedilu Kitajska)), Singapurju in Združenih arabskih emiratih se je zadovoljstvo učiteljev s svojim trenutnim delovnim okoljem izboljšalo v vseh treh razsežnostih, ki jih meri raziskava TALIS (uživanje v poučevanju v njihovi sedanji šoli; ne želijo zamenjati šole; njihova trenutna šola je dober kraj za delo).

Splošno zadovoljstvo učiteljev z delom, vključno z zadovoljstvom s poklicem in trenutnim delovnim okoljem, se bolj razlikuje znotraj izobraževalnih sistemov kot med njimi. Medtem ko se povprečne ocene na lestvici med izobraževalnimi sistemi razlikujejo za do dve indeksni točki, razlike znotraj posameznih držav med najmanj in najzadovoljnejšimi učitelji (merjene z razliko med 10. in 90. percentilom zadovoljstva učiteljev z delom) dosežejo do šest indeksnih točk (Tabela CON. DESC.TQS78). Ta ugotovitev, skupaj z razlikami v doseganju učnih ciljev in dobrem počutju učiteljev, kaže, da individualni in šolski dejavniki močno oblikujejo izkušnje učiteljev. Poudarja pomen zagotavljanja ustrezne podpore – vključno z nematerialnimi viri, kot so usposabljanje in vodstvene priložnosti ter sodelovalno delovno okolje (glej poglavja 4, 5 in 6) – učiteljem, ki jo najbolj potrebujejo.

Razlike v poklicnih dosežkih učiteljev glede na značilnosti učiteljev in šol

Preučevanje razlik v poklicnih dosežkih učiteljev na podlagi osebnih in šolskih dejavnikov lahko odločevalcem pomaga opredeliti učitelje, ki najbolj potrebujejo podporo. Odločevalci bi lahko razmislili o dodelitvi sredstev za boljšo podporo učiteljem, ki se soočajo z večjimi izzivi. V nasprotnem primeru lahko v nekaterih šolah pride do neravnovesij v poklicnih dosežkih učiteljev in koncentracije učiteljev, ki imajo težave, kar lahko privede do vse večjih razlik v dosežkih učencev.

Značilnosti učiteljev

Spol

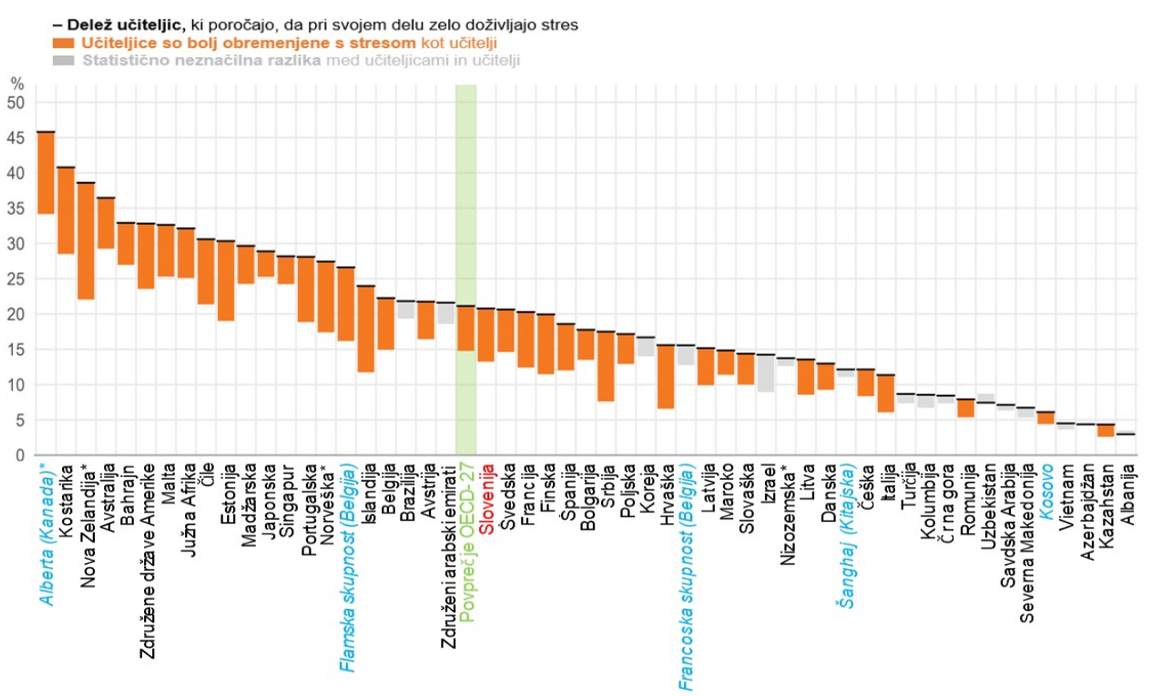
Učiteljice pogosteje poročajo, da svoje učne cilje dosegajo precej ali zelo na vseh sedmih področjih, ki jih merimo v raziskavi TALIS in so: dejavnosti za spodbujaje višjih miselnih procesov, povratne informacije, podpora utrjevanju znanja, prilagajanje poučevanja različnim potrebam učencev, podpora socialnemu in čustvenemu učenju učencev ter vodenje razreda (Tabela BMUL.TGND.TQ58). V več kot tretjini izobraževalnih sistemov je delež učiteljic, ki poročajo o uspešnem doseganju učnih ciljev, za vsaj pet odstotnih točk višji od deleža učiteljev. V Alberti (Kanada), na Češkem, Danskem, Islandiji in v Savdski Arabiji je ta razlika med 11 in 14 odstotnimi točkami. V Sloveniji so razlike med spoloma le v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli, kjer po posameznih postavkah dosegajo do osem odstotnih točk, skupno za vse cilje pa štiri odstotne točke le v srednji šoli.

Učiteljice pogosteje poročajo o višjih stopnjah stresa kot učitelji. Delež učiteljic, ki pri svojem delu poročajo o velikem stresu, je 21-odstoten, pri učiteljih pa v povprečju 15-odstoten (Prikaz 2.5) v več kot dveh tretjinah izobraževalnih sistemov. V Sloveniji med učitelji 18 % učiteljic v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 21 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 14 % v srednji šoli doživlja velik stres. Med učitelji jih velik stres v osnovni šoli doživlja za sedem odstotnih točk manj, v srednji šoli pa za štiri odstotne točke manj.

Občutek večjega stresa lahko povzroči več vlaganja časa v priprave in odnosne vidike poučevanja, kar lahko prispeva k doseganju učnih ciljev. Čeprav bi bilo treba rezultate razlagati previdno zaradi morebitnih posrednih dejavnikov, kot so delovna obremenitev in socialna pričakovanja, odražajo širši trend, da ženske na splošno poročajo o višjih ravneh stresa (Gallup, 2024; Gao, Ping and Liu, 2020; Matud, 2004; Prowse et al., 2021).

Prikaz 2.5: Stres pri učiteljih po spolu

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo o velikem stresu pri svojem delu.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BIN.TCH.TQ76a. [FLTBAR.1P.TQ76a_GENDER].

V večini izobraževalnih sistemov se zadovoljstvo učiteljev pri delu ne razlikuje glede na spol, tudi v Sloveniji ne. Vendar je na Novi Zelandiji in v Srbiji delež učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da so na splošno zadovoljni s svojim delom, za več kot pet odstotnih točk višji v primerjavi z učiteljicami (Tabela BIN.TCH.TQ78j).

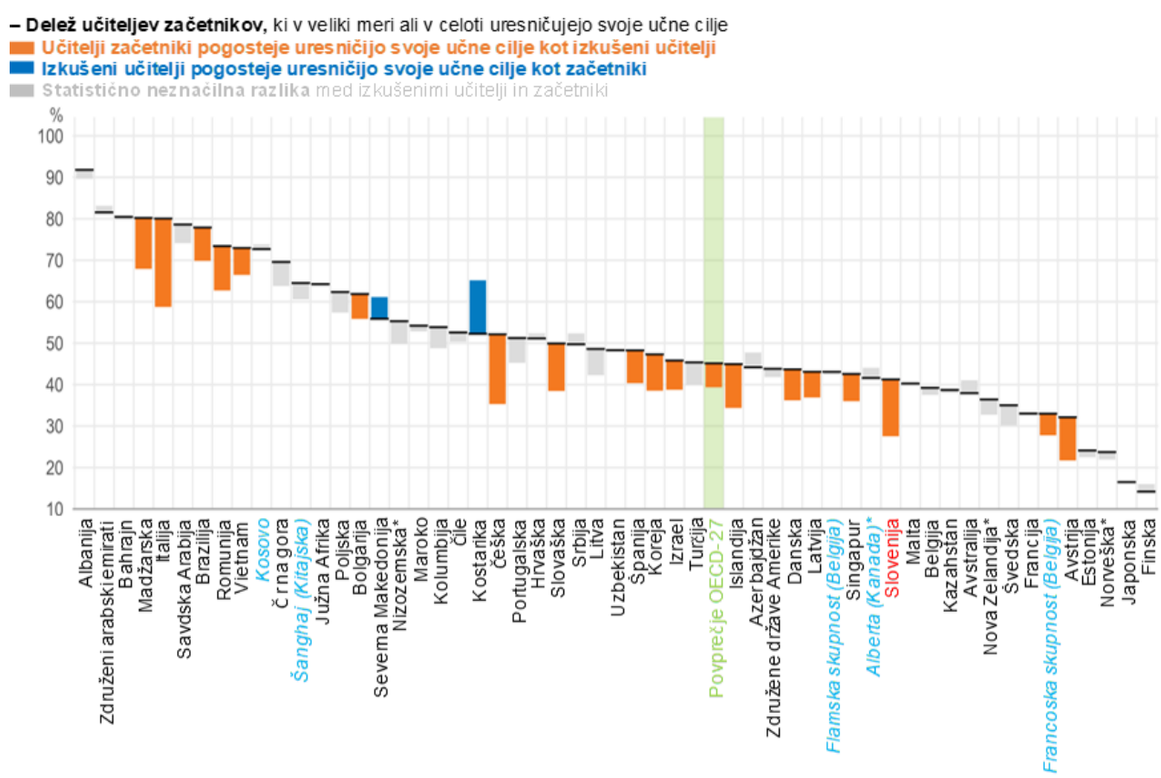
Starost in pedagoške izkušnje učiteljev

Dokazi o razmerju med pedagoškimi izkušnjami in učinkovitostjo učiteljev so mešani. Medtem ko nekatere raziskave kažejo, da se koristi dodatnih let izkušenj v začetnih fazah učiteljske karierne poti običajno zmanjšajo (Rivkin, Hanushek in Kain, 2005), druge kažejo, da imajo izkušnje v poklicu pri učinkovitosti učiteljev pomembno vlogo tudi pozneje (Papay in Kraft, 2015). Poleg tega je bilo ugotovljeno, da pedagoške izkušnje učiteljev na dosežke učencev vplivajo nelinearno: njihov pozitivni učinek v zgodnjih in srednjih letih učiteljske kariere se povečuje, nato pa postopoma zmanjšuje (Toropova, Johansson in Myrberg, 2019).

Izkušenejši učitelji bodo verjetneje izpolnili svoje učne cilje. Delež izkušenih učiteljev (tj. tistih z več kot desetimi leti pedagoških izkušenj), ki poročajo o doseganju učnih ciljev na vseh sedmih področjih, zajetih v raziskavi TALIS, je v povprečju za šest odstotnih točk višji od deleža učiteljev začetnikov (tj. tistih s petimi leti pedagoških izkušenj ali manj) (Prikaz 2.6). Ta razlika presega deset odstotnih točk v Avstriji, na Češkem, Madžarskem, Islandiji, v Italiji, Romuniji, na Slovaškem in v Sloveniji. V Sloveniji je največja razlika v doseganju ciljev, ki so neposredno vezani na pouk, to so jasnost poučevanja, dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih procesov, povratne informacije, utrjevanje znanja in prilagajanje poučevanja različnim potrebam otrok, in sicer za kar 16 odstotnih točk v prid izkušenim učiteljem tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole ter za 13 odstotnih točk prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, tudi v prid učiteljem. Če prištejemo še dejavnika podpora socialnemu učenju in vodenje razreda, se razliki zmanjšata na 14 in 11 odstotnih točk. V srednji

Prikaz 2.6: Doseganje učnih ciljev učiteljev po letih izkušenj

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da svoje učne cilje dosegajo precej ali zelo.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Učitelji začetniki se nanašajo na tiste, ki imajo pet let ali manj pedagoških izkušenj. Izkušeni učitelji se nanašajo na tiste, ki imajo več kot deset let pedagoških izkušenj.
Vir: OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BMUL.TEXP.TQ58.

šoli v Sloveniji med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji ni razlik. Edini izjemi sta Kostarika in Severna Makedonija, kjer je verjetneje, da bodo učitelji začetniki dosegli svoje učne cilje. V teh dveh državah imajo morda učitelji začetniki manj ambiciozne učne cilje ali pa prejmejo več podpore od odločevalcev.

Starejši učitelji (stari 50 let in več) običajno poročajo o nižjih ravneh stresa pri delu kot njihovi mlajši kolegi (mlajši od 30 let). Delež starejših učiteljev, ki pri svojem delu poročajo o velikem stresu, je v povprečju za šest odstotnih točk nižji od deleža mlajših učiteljev (Tabela BIN.TCH.TQ76a). To kaže, da lahko izobraževalni sistemi razmislijo o zagotavljanju različnih vrst podpore za pomoč učiteljem z različnimi potrebami. Zaradi svojih izkušenj so starejši učitelji morda spretnejši pri spopadanju s stresom ali pa morda tisti, ki se s tem ne morejo spopasti, poklic zapustijo pred 50. letom starosti. Edina izjema je Bolgarija, kjer je delež starejših učiteljev, ki poročajo o velikem stresu, za osem odstotnih točk višji kot pri mlajših učiteljih. V Sloveniji ni razlik med mlajšimi in starejšimi učitelji v doživljanju velikega stresa.

Podobno kot pri stresu, povezanem z delom, so starejši učitelji običajno zadovoljnejši s svojim delom kot njihovi mlajši kolegi. V Sloveniji to velja samo za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole (Tabela BIN.TCH.TQ78j). Ob več izkušnjah so starejši učitelji s svojim delom zadovoljnejši zaradi stabilnosti zaposlitve, močnejših strokovnih mrež in prilagojenih pričakovanj. Učitelji, ki ostanejo v poklicu, so pogosto tisti, ki se jim zdi poučevanje osebno in poklicno izpopolnjujoče.

Karierna pot učiteljev

Zaradi vse večjega pomanjkanja učiteljev se v nekaterih državah povečuje število učiteljev, ki so učiteljski poklic izbrali kot svojo drugo poklicno izbiro (glej 1. poglavje). Raziskave o učinkovitosti teh učiteljev niso enotne. Boyd idr. (2011) so pokazali, da učitelji s predhodnimi poklicnimi izkušnjami niso učinkovitejši od drugih novih učiteljev in so morda celo manj učinkoviti pri doseganju matematičnega znanja učencev. Obstajajo pa tudi izsledki, da imajo učitelji, ki so učiteljski poklic izbrali kot svojo drugo poklicno izbiro, višja prepričanja o samoučinkovitosti kot učitelji, ki so poučevanje izbrali kot svojo prvo poklicno izbiro (Troesch in Bauer, 2017).

Na podlagi podatkov raziskave TALIS 2024 je ugotovljeno, da učitelji s svojo drugo poklicno izbiro (tj. tisti, ki imajo vsaj deset let delovnih izkušenj na drugih delovnih mestih v izobraževanju oz. na drugih nepedagoških delovnih mestih in za katere poučevanje ni bila prva poklicna izbira) enako pogosto poročajo, da dosegajo svoje učne cilje, kot njihovi kolegi s prvo izbiro poklica, kar velja za večino izobraževalnih sistemov, tudi za Slovenijo (Tabela BMUL.UND.TQ58). V Avstraliji, na Madžarskem, v Kazahstanu, na Novi Zelandiji in v Združenih arabskih emiratih je delež učiteljev v drugi karieri, ki poročajo, da precej ali zelo dosegajo svoje učne cilje na vseh sedmih področjih, ki jih merimo v raziskavi TALIS, za več kot deset odstotnih točk nižji v primerjavi z učitelji, ki jim je poučevanje prva poklicna izbira. Vendar pa se ta razlika po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol v večini izobraževalnih sistemov izgubi (Tabela OLS.TQS58.2NDCAR).

Deleža učiteljev, ki so zelo izpostavljeni stresu, se v večini izobraževalnih sistemov ne razlikujeta glede na njihovo karierno pot, se pa v Sloveniji na ravni srednje šole, kjer je za šest odstotnih točk manj učiteljev s svojo drugi poklicno izbiro poročalo o velikem stresu zaradi dela v šoli (Tabela BIN.UND.TQ76a). Vendar lahko na raven stresa, tako kot na učne cilje, vplivajo različni dejavniki, vključno s spolom, starostjo in značilnostmi šoli. Učitelji s svojo drugo poklicno izbiro v desetih izobraževalnih sistemih poročajo o slabšem počutju, tudi ko dodatno upoštevamo še njihove značilnosti in značilnosti šol, vendar ne v Sloveniji (Tabela OLS.TQS76.2NDCAR).

Delež učiteljev z drugo poklicno izbiro, ki so zadovoljni s svojim delom, je v večini izobraževalnih sistemov podoben deležu med učitelji, ki jim je bilo poučevanje prva izbira, tudi v Sloveniji (Tabela BMUL.UND.TQ78j). Razlika v Sloveniji je le v skupnem zadovoljstvu med ravnmi: med učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole se jih za tri odstotne točke več strinja, da so zadovoljni z delom, kot učitelji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, v srednjih šolah pa za tri odstotne točke več kot v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Ko upoštevamo učiteljeve in šolske značilnosti, pa povezava med zadovoljstvom pri delu in tem, da gre za učitelje z drugo poklicno izbiro, postane negativna v približno četrtini izobraževalnih sistemov, tudi v Sloveniji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli (Tabela OLS.TQS78.2NDCAR). Nižje zadovoljstvo pri delu med učitelji z drugo poklicno izbiro je lahko znak neustrezne in nezadostne podpore, ki lahko pomeni tveganje nesodelovanja, nizke uspešnosti in izčrpavanja.

Značilnosti šol

Značilnosti šol se nanašajo na dejavnike šolskega okolja, ki lahko vplivajo na povezavo med zahtevami dela učiteljev, viri in poklicnimi dosežki. Razlike v poklicnih dosežkih učiteljev smo analizirali glede na naslednje značilnosti šole:

- lokacija šole: mestne šole v primerjavi s podeželskimi šolami;
- vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov: šole z več kot 30 % učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov (v nadaljnjem

besedilu prikrajšane šole) v primerjavi s šolami z 10 % ali manj učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov (v nadaljnjem besedilu privilegirane šole);

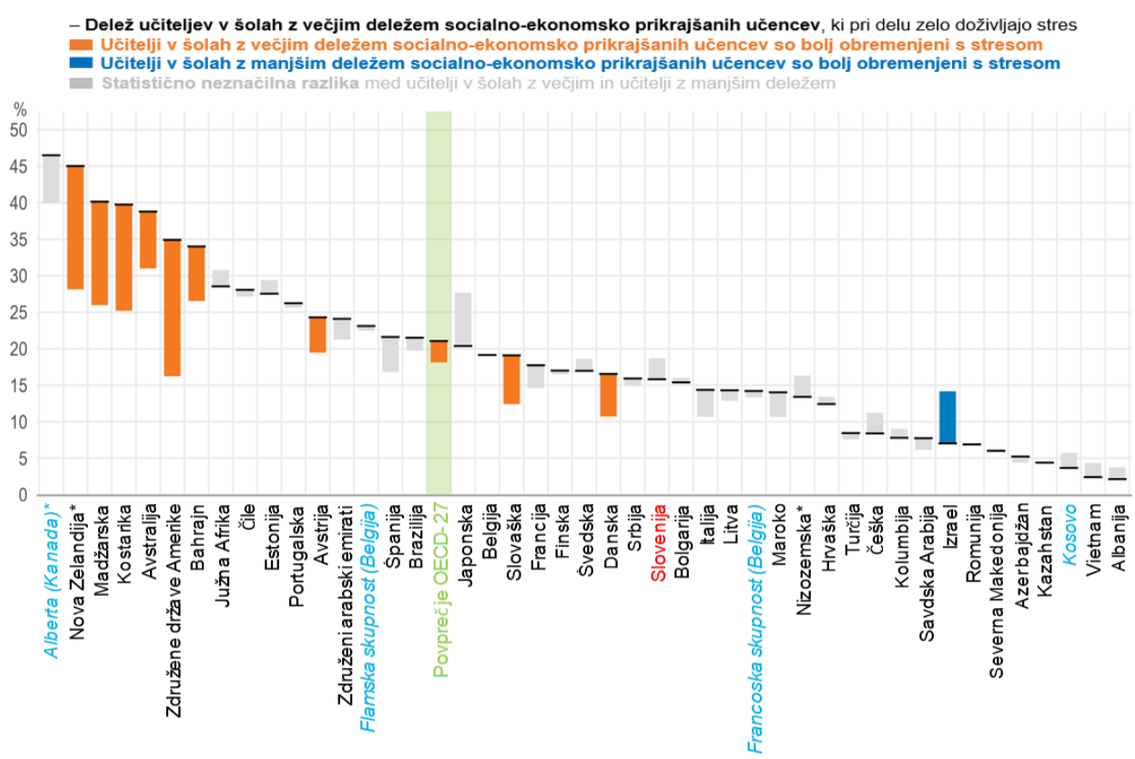
– vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja: šole z več kot 10 % učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, v primerjavi s šolami brez učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja.
– vpis učencev s posebnimi potrebami: šole z več kot 30 % učencev s posebnimi potrebami v primerjavi s šolami z 10 % ali manj učencev s posebnimi potrebami.

Po poročanju učiteljev se doseganje učnih ciljev ne razlikuje glede na značilnosti šole (Tabela BIN.SCH.TQ58). V Sloveniji opazimo le razlike v deležih učiteljev po posameznih vzgojno-izobraževalnih obdobjih osnovne šole, ki poročajo, da precej dobro ali zelo dobro dosegajo cilje: 48 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 38 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Za učitelje v mestnih šolah ali šolah z večjim številom socialno-ekonomsko prikrajšanih učencev je v povprečju držav verjetneje, da bodo doživeli veliko stresa v primerjavi s svojimi kolegi, ki poučujejo v šolah na podeželju ali v šolah z manjšim številom socialno-ekonomsko prikrajšanih učencev, vendar to ne velja za Slovenijo (Tabela BIN.SCH.TQ76a). Visoke ravni stresa lahko ogrozijo dobro počutje učiteljev, zmanjšajo kakovost poučevanja in prispevajo k večji fluktuaciji v šolah, ki se že soočajo z večjimi izobraževalnimi izzivi. Odločevalci bodo morda morali razmisliti o zagotavljanju ustreznih virov in podpore učiteljem, ki poučujejo v teh šolskih okoljih.

V Kostariki, na Madžarskem, Novi Zelandiji in v Združenih državah Amerike, ne pa v Sloveniji, je delež učiteljev v »prikrajšanih« šolah, ki poročajo o visoki stopnji stresa, povezanega z delom, za 14 do 19 odstotnih točk višji v primerjavi z učitelji v »privilegiranih« šolah (Prikaz 2.7). Učitelji v »prikrajšanih« šolah so večjemu stresu lahko izpostavljeni zaradi večjih potreb učencev po podpori in omejenih virih. Samo v Izraelu je verjetneje, da učitelji, ki delajo v »privilegiranih« šolah, doživijo več stresa kot njihovi kolegi, ki poučujejo

Prikaz 2.7: Stres učiteljev zaradi vpisanih učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo o velikem stresu pri svojem delu.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Prednostne šole se nanašajo na tiste z 10 % ali manj učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov. Prikrajšane šole so tiste, v katerih je več kot 30 % učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov.
Vir: OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BIN.SCH.TQ76a.

v »prikrajšanih« šolah (Tabela BIN.SCH.TQ76a), kar bi lahko razložil s tem, da je v teh šolah tam izjemoma večji delež učiteljev začetnikov.

Razlike v ravni stresa, povezanega z delom, se med učitelji glede na značilnosti šole od leta 2018 v večini izobraževalnih sistemov niso spremenile (tabele BIN.TRSLOC.TQ76a, BIN.TRSTYP.TQ76a, BIN.TRSSOC.TQ76a). Vendar pa obstajajo izjeme:

– V Kolumbiji se je delež učiteljev, ki se soočajo z velikim stresom, v mestnih šolah zmanjšal, v podeželskih šolah pa se ni spremenil (Tabela BIN.TRSLOC.TQ76a). Na Slovaškem se je delež učiteljev, ki se soočajo s stresom, od leta 2018 v mestih povečal za sedem odstotnih točk, medtem ko se v podeželskih šolah ni spremenil. V Sloveniji se je stres učiteljev povečal v srednjih šolah v mestih, in sicer za pet odstotnih točk.
– Na Japonskem se je delež učiteljev, ki so pod velikim stresom, od leta 2018 povečal v socialno-ekonomsko »privilegiranih« šolah, v »prikrajšanih« šolah pa se ni spremenil (Tabela BIN.TRSSOC.TQ76a). Na Novi Zelandiji in v Španiji se je delež učiteljev, ki so izpostavljeni velikemu stresu, v socialno-ekonomsko »prikrajšanih« šolah povečal bolj kot v »privilegiranih« šolah. V Sloveniji ni prišlo od razlik.

V povprečju je delež učiteljev, ki se strinjajo ali zelo strinjajo, da so na splošno zadovoljni s svojim delom, večinoma višji v podeželskih šolah, »privilegiranih« šolah in šolah brez učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, vendar ne v Sloveniji (Tabela BIN.SCH.TQ78j). V splošnem je to pomembno, saj zadovoljni učitelji običajno navajajo večjo samoučinkovitost (OECD, 2020a; OECD, 2014) in je manj verjetno, da bodo zapustili poklic (Canrinus et al., 2011; Carver-Thomas in Darling-Hammond, 2017; Ingersoll, 2001; Whipp in Geronime, 2015).

V večini izobraževalnih sistemov so razlike v zadovoljstvu učiteljev z delom glede na značilnosti šole med letoma 2018 in 2024 ostale podobne (tabele BIN.TRSLOC.TQ78j, BIN.TRSTYP.TQ78j, BIN.TRSSOC.TQ78j). Vendar pa obstajajo nekatere izjeme. V Alberti (Kanada) in Estoniji se delež učiteljev, ki so na splošno zadovoljni s svojim delom, leta 2018 ni statistično značilno razlikoval med mestnimi in podeželskimi šolami. V raziskavi TALIS 2024 pa v Estoniji o zadovoljstvu s svojim delom poroča večji delež učiteljev iz podeželskih šol kot tistih iz mestnih šol (Tabela BIN.TRSLOC.TQ78j). V Sloveniji se je v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole delež zadovoljnih učiteljev zmanjšal za šest odstotnih točk v šolah na podeželju in za štiri odstotne točke v mestih šolah (Tabela BIN.TRSLOC.TQ78j).

Poklicni dosežki učiteljev v srednješolskem izobraževanju

Doseganje učnih ciljev

Za učitelje v srednješolskem izobraževanju je manj verjetno, da bodo dosegli učne cilje, kot je za njihove kolege v osnovnošolskem izobraževanju. 50 % učiteljev srednješolskega izobraževanja dosega učne cilje na vseh sedmih področjih, ki jih pokriva raziskava TALIS, v povprečju od 79 % v Savdski Arabiji do 25 % na Danskem. V Sloveniji je delež 34 % in je od deleža v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole manjši za štiri odstotne točke (Tabela BMUL.NO.TQ58). V Sloveniji 46 % srednješolskih učiteljev v povprečju dosega cilje, povezane z vsebino poučevanja, to je vse razen dveh ciljev, zagotavljanja čustvene podpore in vodenja razreda, kar je tudi za štiri odstotne točke manj kot v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Deleži učiteljev, ki dosegajo učne cilje, povezane s temi področji, so v srednješolskem izobraževanju v primerjavi z osnovnošolskim izobraževanjem nižji še na Hrvaškem, Danskem in v flamski skupnosti v Belgiji.

Dobro počutje

Dobro počutje učiteljev v srednješolskem izobraževanju se je od leta 2018 izboljšalo na Danskem, Portugalskem in v Združenih arabskih emiratih (Tabela BMUL.TR3.TQ76). Na Danskem, Portugalskem in v Združenih arabskih emiratih se je delež učiteljev srednješolskega izobraževanja, ki se pri svojem delu soočajo s stresom, med letoma 2018 in 2024 zmanjšal za pet do šest odstotnih točk, v Sloveniji ni spremembe. Poleg tega se je na Danskem delež učiteljev srednješolskega izobraževanja, ki poročajo, da jim njihovo delo dopušča veliko časa za osebno življenje, v istem obdobju povečal za osem odstotnih točk, v Sloveniji pa za tri. V Sloveniji se je sicer delež učiteljev, ki opažajo, da delo negativno vpliva na njihovo fizično in psihično zdravje, povečal za dve odsotni točki.

Zadovoljstvo pri delu

Učitelji srednješolskega izobraževanja pogosteje poročajo, da so prednosti poučevanja očitno večje od slabosti in da bi se, če bi se lahko ponovno odločili, še vedno odločili za delo učitelja (Tabela BMUL.NO.TQ78abdj). Na Hrvaškem, Danskem in v Sloveniji je delež učiteljev, ki se strinjajo s temi izjavami, za več kot pet odstotnih točk višji med učitelji srednješolskega izobraževanja v primerjavi z učitelji osnovnošolskega izobraževanja. Od leta

2018 se je delež učiteljev, ki poročajo, da so prednosti poučevanja očitno večje od slabosti, povečal na Danskem, v Turčiji in Združenih arabskih emiratih, v Sloveniji pa se je zmanjšal za tri odstotne točke (Tabela BMUL.TR2. TQ78abdj).

Osebni viri učiteljev in njihovi poklicni dosežki

V nasprotju z značilnostmi učiteljev, ki jih je lažje opazovati, so osebni viri učiteljev težje merljivi. Opredeljeni so kot zmožnosti vpliva na svoje delovno okolje (Collie et al., 2020) in prepričanje o stopnji nadzora, ki ga imajo nad njim (Bakker in Demerouti, 2017). Osebna prepričanja lahko povečajo zavzetost zaposlenih in pomagajo pri doseganju pozitivnih poklicnih dosežkov (Bakker in Demerouti, 2017; Collie et al., 2020).

V raziskavi TALIS 2024 smo zbrali informacije o samoučinkovitosti učiteljev, njihovi motivaciji in prepričanjih o razvojni miselnosti. Sledijo opisi, v kolikšni meri se poklicni rezultati učiteljev razlikujejo glede na njihovo samoučinkovitost in prepričanja o razvojni miselnosti.

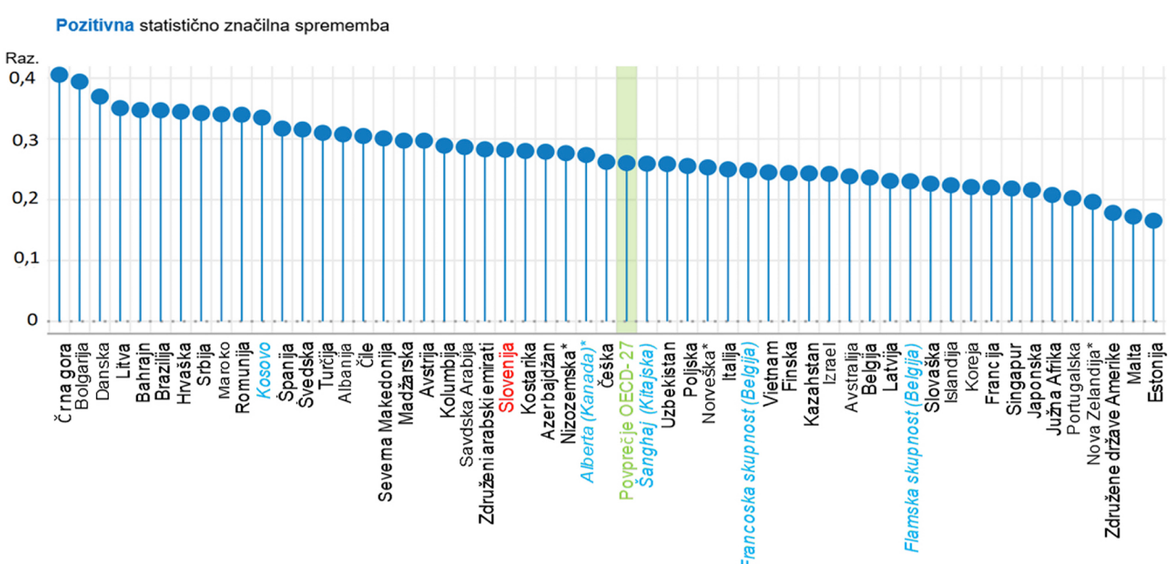
Samoučinkovitost

Samoučinkovitost odraža prepričanja posameznikov v svojo sposobnost opravljanja nalog ter vplivanja na vedenje in uspešnost. Večja samoučinkovitost učiteljev je povezana z boljšimi pedagoškimi praksami, višjo kakovostjo poučevanja (Holzberger, Philipp in Kunter, 2013) in boljšimi dosežki učencev (Caprara et al., 2006; Woolfolk Hoy in Davis, 2006). V raziskavi TALIS razumemo, da je samoučinkovitost učiteljev večdimenzionalna, pri čemer vrednotimo, v kolikšni meri lahko učitelji izvajajo ciljno usmerjene dejavnosti in se osredotočajo na tri ključna področja: vodenje razreda, poučevanje in spodbujanje zavzetosti učencev.

Regresijske analize kažejo, da obstaja pozitivna povezava med samoučinkovitostjo učiteljev in doseganjem učnih ciljev učiteljev na področjih: jasnost poučevanja, dejavnosti za spodbujanje višjih miselnih

Prikaz 2.8: Povezava med zadovoljstvom z delom in samoučinkovitostjo učiteljev

Sprememba v lestvici zadovoljstva z delom med učitelji ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega izobraževalnega obdobja osnovne šole) v povezavi s povečanjem lestvice samoučinkovitosti.



Opomba: *Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Statistično pomembni koeficienti so označeni s polnimi krogi (glej Prilogo B). Polni krogi nad 0 kažejo na pozitivno povezavo med zadovoljstvom učiteljev z delom in s samozavestjo.
1. Rezultati standardizirane lestvice s standardnim odklonom 2 in povprečjem 10. Za več informacij o lestvicah glej Prilogo B.
2. Rezultati temeljijo na linearni regresijski analizi, ki prikazuje spremembo izhodne spremenljivke zaradi povečanja pojasnjevalne spremenljivke za eno enoto. Značilnosti učiteljev vključujejo spol, starost (standardizirano na mednarodni ravni) in leta izkušenj učiteljev (standardizirano na mednarodni ravni). Značilnosti šol vključujejo lokacijo šole, privatne/javne šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, in vpis učencev s posebnimi potrebami.
Vir: OECD, *TALIS 2024 Database*, Tabela OLS.TQS78.TQS27.

procesov, povratne informacije, podpora utrjevanju znanja in prilagajanje poučevanja različnim potrebam učencev v vseh izobraževalnih sistemih. Tudi v Sloveniji je v bližini povprečja izobraževalnih sistemov OECD (Tabela OLS.TQS58.TQS27). Učitelji, ki verjamejo, da vsakemu učencu pomagajo precej ali zelo, v povprečju štirikrat verjetneje poročajo, da bodo dosegli svoje učne cilje na področju prilagajanja poučevanja, tudi v Sloveniji, in sicer najbolj v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Tabela LOG.TQ58e.TQ27n). Med učitelji, ki menijo, da lahko precej ali zelo podpirajo socialno in čustveno učenje učencev, je šestkrat verjetneje, da bodo dosegli svoje učne cilje na področju prilagajanja poučevanja. V Sloveniji je to okoli štirikrat verjetneje v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ter petkrat verjetneje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah (Tabela LOG.TQ58f.TQ27p).

Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo tudi, da je samoučinkovitost učiteljev pozitivno povezana z dobrim počutjem (Tabela OLS.TQS76.TQS27) in zadovoljstvom pri delu (Prikaz 2.8), če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol. Tudi v Sloveniji sta povezavi podobni povprečju izobraževalnih sistemov OECD. Te ugotovitve so v skladu z drugimi raziskavami, ki kažejo, da učitelji z visoko samoučinkovitostjo kažejo večje zadovoljstvo in predanost pri delu ter da je manj verjetno, da jih bo prizadela izgorelost (Avanzi et al., 2013; Chesnut in Burley, 2015; Klusmann et al., 2008; Skaalvik in Skaalvik, 2010)

Prepričanje v razvojno miselnost

Razvojna miselnost je prepričanje, da je inteligenca prilagodljiva in da jo je mogoče razviti s prizadevanjem, z vztrajnostjo in s podporo drugih (Dweck and Yeager, 2019). Raziskave kažejo, da lahko prepričanje v razvojno mislenost med učitelji izboljša učne dosežke učencev, zlasti tistih, pri katerih obstaja tveganje, da bodo v znanju zaostajali za vrstniki (Bostwick et al., 2020; Claro, 2021; Dweck, 2010). Razvojna miselnost ni toga lastnost. Na podlagi Dweckovega (2016) modela dveh miselnosti (toga in razvojna miselnost), smo v raziskavi TALIS 2024 učitelje vprašali, ali menijo, da inteligenca ni spremenljiva in je ni mogoče razviti (tj. toga miselnost), ali obratno (tj. razvojna miselnost).

- Približno štirje od petih učiteljev se v povprečju sploh ne strinjajo ali ne strinjajo z izjavo, da je inteligentnost ljudi nekaj, česar ne morejo zelo spremeniti, tudi v Sloveniji, sicer pa razpon rezultatov sega od manj kot 50 % v Azerbajdžanu, na Češkem, Kosovem, v Črni gori, Severni Makedoniji, Šanghaju (Ljudska republika Kitajska, v nadaljevanju Kitajska), Južni Afriki in Vietnamu do več kot 90 % v Avstraliji, Čilu, na Novi Zelandiji in v Združenih državah Amerike (Tabela BMUL.NO.TQ30).
- Podobno se približno štirje od petih učiteljev v povprečju sploh ne strinjajo ali ne strinjajo z izjavo, da ima vsakdo določeno količino inteligence in nihče ne more storiti veliko, da bi jo spremenil, tudi v Sloveniji (Tabela BMUL.NO.TQ30). V Litvi, Črni gori, Šanghaju (Kitajska), Južni Afriki, Uzbekistanu in Vietnamu pa se s tem stališčem strinja več kot polovica učiteljev.
- Dva od treh učiteljev se v povprečju sploh ne strinjata ali ne strinjata z izjavo, da se nekdo lahko nauči novih stvari, vendar ne more resnično spremeniti svoje osnovne inteligence. V Sloveniji tako meni slabih 60 % vprašanih, sicer pa od manj kot 40 % na Češkem in v Šanghaju (Kitajska) do 85 % v Čilu in na Novi Zelandiji (Tabela BMUL.NO.TQ30).

V Preglednici 2.3 so prikazani deleži učiteljev v Sloveniji po posameznih izobraževalnih ravneh.

Preglednica 2.3: Mnenja učiteljev o inteligenci v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki se ne strinjajo ali sploh ne strinjajo z izjavami:	Vsakdo ima določeno količino inteligence in nihče ne more storiti veliko, da bi jo spremenil.	Inteligenca ljudi je nekaj, česar ne morejo kaj dosti spremeniti.	Nekdo se lahko nauči novih stvari, vendar ne more zares spremeniti svoje osnovne inteligence.
1. in 2. VIO (ISCED 1)	75,3	74,3	58,3
3. VIO (ISCED 2)	73,2	71,2	56,3
Srednje šole (ISCED 3)	73,1	73,1	59,0

Rezultati raziskave PISA 2022 o razvojni miselnosti 15-letnih učencev kažejo podobne vzorce kot podatki raziskave TALIS 2024 za učitelje, kar kaže na to, da prepričanja o razvojni miselnosti morda odražajo širše kulturne vplive in niso značilna le za učitelje (OECD, 2024b; 2024c; 2021).Singapur in Južna Afrika ponujata primere, kako je mogoče načela razvojne miselnosti širše vključiti v izobraževalni sistem (Okvir 2.5).

Krepitev stališč učiteljev o razvojni miselnosti

Singapur

V Singapurju je prepričanje učiteljev, da se lahko vsi učenci učijo in rastejo, temeljna poklicna vrednota, vključena v politiko izobraževanja in razvoja učiteljev. Model izobraževanja učiteljev za 21. stoletje (TE21) in izhodišča V3SK, poudarjajo, da bi morali biti učitelji razmišljujoči, prilagodljivi in zavezani vseživljenjskemu učenju, pri čemer ne bi smeli spodbujati le razvojne miselnosti pri učencih, temveč bi jo morali utelešati tudi sami. Program Uvod v poučevanje, ki ga izvaja Nacionalni inštitut za izobraževanje v sodelovanju z Akademijo učiteljev Singapurja, uvaja načela razvojne miselnosti že v zgodnji fazi priprave učiteljev. Singapur spodbuja tudi samostojno učenje in kritično refleksijo, ki vključuje bistvo razvojne miselnosti v svojo širšo vizijo strokovnosti učiteljev, čeprav ni vedno izrecno imenovano.

Južna Afrika

Cilj strategije Transform to Perform oddelka za izobraževanje Zahodne Kaplandije (Južna Afrika) je spodbujati razvojno miselnost med učenci, učitelji, nepedagoškim osebjem in vodstvenimi delavci šol. Poleg različnih virov, kot so videoposnetki, pogosto zastavljena vprašanja in priročniki za izvajanje, je oddelek sodeloval z registriranimi nevrolingvističnimi strokovnjaki, da bi zagotovil usposabljanje učiteljev. Prve ukrepe usposabljanja so začeli izvajati leta 2020, njihov cilj pa je v štirih letih doseči več kot 20.000 izobraževalcev.

Vir: NIE (n.a), Tri razsežnosti kompetenc, tehnološka univerza Nanyang, https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/program-pisarne/pisarna-učitelj-izobraževanje-in-dodiplomski-programi/te21/tri razsežnosti kompetenc (dostop 17. maja 2025);
Jacovidis, J et al. (2020), Growth Mindset Thinking in Beliefs in Teaching in Learning, Inflexion (Razmišljanje o zamislih in prepričanjih glede rasti pri poučevanju in učenju, nefleksija); WCED (n.a.), Change Mindset, Western Cape Education Department, https://wcedonline.westerncape.gov.za/change-mindset-cm-teachers

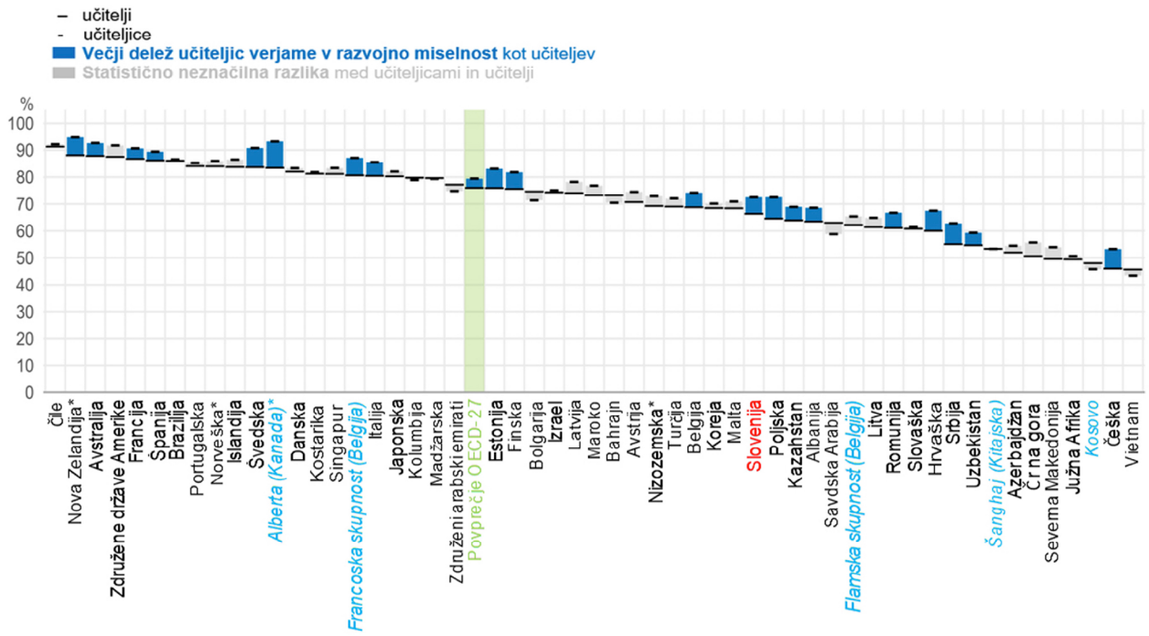
Regresijska analiza kaže, da so prepričanja učiteljev o razvojni miselnosti pozitivno povezana z njihovim doseganjem učnih ciljev, dobrim počutjem in zadovoljstvom pri delu v približno polovici izobraževalnih sistemov (tabele OLS.TQS58.TQS30, OLS.TQS76.TQS30, OLS.TQS78.TQS30). V Sloveniji je rahla povezava z doseganjem učnih ciljev le v srednji šoli. Dejansko učitelji, ki verjamejo v razvojno miselnost, običajno poročajo o večji samoučinkovitosti pri vključevanju učencev, poučevanju in na splošno v več kot polovici izobraževalnih sistemov in v povprečju, tudi ko upoštevamo značilnosti učiteljev in šol (tabele OLS.TQS27abeg.TQS30, OLS.TQS27cjkl.TQS30 in OLS.TQS27.TQS30). V Sloveniji sta povezavi značilni v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli.

V povprečju je prepričanje v razvojno miselnost bolj razširjeno med učiteljicami kot med njihovimi moškimi kolegi, tudi v osnovni šoli v Sloveniji, in med učitelji, mlajšimi od 30 let, v primerjavi z njihovimi starejšimi vrstniki (tj. starimi 50 let ali več), kar pa ne velja za Slovenijo (Tabela BIN.TCH.TQ30b):

- V Alberti (Kanada), na Poljskem in v Srbiji je delež učiteljev, ki se močno ne strinjajo ali ne strinjajo z izjavo, da je inteligenca ljudi nekaj, česar ne morejo bistveno spremeniti, za osem do deset odstotnih točk nižji kot pri njihovih ženskih kolegicah (Prikaz 2.9).
- V Azerbajdžanu, Litvi in Uzbekistanu je delež učiteljev, starih 50 let in več, ki se ne strinjajo z izjavo, da je inteligenca ljudi nekaj, kar se ne more veliko spremeniti, za več kot 14 odstotnih točk nižji v primerjavi z njihovimi vrstniki, mlajšimi od 30 let.

Prikaz 2.9: Stališča učiteljev o razvojni miselnosti glede na spol

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se sploh ne strinjajo ali ne strinjajo s tem, da se inteligenca ljudi ne more veliko spremeniti.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BIN.TCH.TQ30b. [FLTBAR.1P.TQ30b_GENDER].

Dejavniki stresa v povezavi s poklicnimi dosežki učiteljev

Poklic učitelja vključuje fizične, socialne ali organizacijske vidike dela, ki zahtevajo stalno prizadevanje ter so povezani s fiziološkimi in psihološkimi stroški (Demerouti et al., 2001). V raziskavi TALIS prepoznavamo naslednje poklicne dejavnike stresa, s katerimi se soočajo učitelji:

- delovna obremenitev,
- obravnavanje različnih potreb,
- ohranjanje discipline,
- odgovornost in
- sledenje reformam.

V nadaljevanju prikazujemo, koliko so dejavniki stresa povezani z doseganjem učnih ciljev, dobrim počutjem in zadovoljstvom pri delu. V tretjem poglavju bomo primerjali, kako učitelji doživljajo dejavnike stresa v posameznih izobraževalnih sistemih. Rezultati, predstavljeni v tem razdelku, temeljijo na linearnih regresijskih analizah, ki omogočajo vpogled v to, kako se spreminjajo ocene poklicnih dosežkov učiteljev na lestvici, ko učitelji poročajo o viru stresa, medtem ko značilnosti učiteljev in šol, vključenih v modele, ostanejo nespremenjene. Poklicni dosežki učiteljev se v raziskavi TALIS merijo z uporabo lestvic, ki združujejo informacije iz odgovorov učiteljev na sklope vprašanj. Nastale lestvice – razen sestavljenih lestvic, ki združujejo različne lestvice – so standardizirane tako, da imajo standardni odklon enak dve v vseh izobraževalnih sistemih, ki sodelujejo v raziskavi TALIS, pri čemer vrednost deset ustreza srednji vrednosti na lestvici odgovorov.

Dejavniki stresa v povezavi z doseganjem učnih ciljev

Regresijske analize kažejo, da je zato, da učitelji dosežejo svoje učne cilje, najpomembnejše ohranjanje discipline. Ohranjanje discipline v razredu in ustrahovanje ali verbalna zloraba s strani učencev sta negativno povezana z doseganjem učnih ciljev učiteljev, kot so jasnost poučevanja, dejavnosti za spodbujaje višjih miselnih procesov, podajanje povratnih informacij, podpora utrjevanju znanja in prilagajanje poučevanja različnim potrebam učencev, kar velja v večini izobraževalnih sistemov po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol (Prikaz 2.10). Npr., na Madžarskem učitelji, ki jim to, da jih učenci ustrahujejo ali verbalno napadajo, predstavlja vir precejšnega ali velikega stresa, povprečno poročajo o nižjem doseganju učnih ciljev. V Čilu učitelji, ki poročajo, da jim ohranjanje razredne discipline predstavlja vir precejšnega ali velikega stresa, prav tako poročajo o nižjem doseganju učnih ciljev

– kar ustreza skoraj 50-odstotnemu zmanjšanju standardnega odklona. V nobenem izobraževalnem sistemu, vključno z Norveško in s Srbijo, doseganje učnih ciljev ni pozitivno povezano z viri stresa zaradi vzdrževanja reda v razredu ali verbalnih napadov učencev.

V Sloveniji so povezave redke. V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole splošno doseganje učnih ciljev zmanjšuje verbalno nasilje učencev, v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole pa ohranjanje discipline, preveč preverjanja in ocenjevanja, ukvarjanje s starši in prilagajanje raznolikostim učencev. Motnje lahko skrajšajo čas poučevanja, kar ovira možnost doseganja učnih ciljev. Hkrati lahko nedoseganje ciljev učne ure povzroči tudi več vedenjskih težav med učenci, kar lahko posledično poveča učiteljev stres.

V številnih izobraževalnih sistemih po poročanju učiteljev delovna obremenitev, obravnavanje različnih učnih potreb, odgovornost in uresničevanje reform kot virom, ki jim povzročajo precej ali veliko stresa, niso povezani z doseganjem učnih ciljev. V nekaterih državah, tudi v Sloveniji v srednji šoli, pa je vse to celo pozitivno povezano, kar kaže, da bi lahko ukrepi, kot je večja odgovornost, učiteljem pomagali doseči učne cilje, če bi se ustrezno izvajali.

V mnogih izobraževalnih sistemih poročanje o prekomerni delovni obremenitvi, prilagajanju poučevanja različnim potrebam učencev, odgovornosti in uresničevanju reform kot virih večjega stresa ni povezano z doseganjem ciljev učne ure (Prikaz 2.10). V nekaterih sistemih so našteti dejavniki celo pozitivno povezani. Npr., kot je prikazano v Prikazu 2.10, v Uzbekistanu učitelji, ki poročajo o preveč pripravah na učno uro kot viru stresa, povprečno poročajo tudi o večjem doseganju učnih ciljev (tj. povezano s povečanjem standardnega odklona za 20 % na lestvici doseganja učnih ciljev).

Prikaz 2.10: Razmerje med doseganjem učnih ciljev in dejavniki stresa učiteljev

Sprememba obsega doseganja učnih ciljev,[1] povezanih s spodaj naštetimi dejavniki precejšnjega ali velikega stresa učiteljev pri delu.[2,3]

Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
1. Standardizirane ocene lestvice s standardnim odklonom 2,0 in s srednjo vrednostjo 10, pri čemer vrednost 10 ustreza srednji točki lestvice.
2. Binarna spremenljivka: referenčna kategorija se nanaša na odgovora »sploh ne« in »v določeni meri«.
3. Rezultati, ki temeljijo na analizi linearne regresije in prikazujejo spremembo spremenljivke rezultata, povezano s povečanjem pojasnjevalne spremenljivke za eno enoto. Po upoštevanju značilnosti učitelja (tj. spol, starost in leta pedagoških izkušenj) in značilnosti šole (tj. lokacija šole, privetne/javne šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov, vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, in vpis učencev s posebnimi potrebami).
Vir: OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela OLSMUL.TQS58.TQ77.

Stres zaradi priprav na učno uro lahko odraža znaten trud, ki ga učitelji vlagajo v pripravo in načrtovanje, kar lahko posledično krepi njihovo sposobnost doseganja učnih ciljev. V Vietnamu učitelji, ki poročajo o obravnavanju izzivov staršev in skrbnikov kot viru stresa, povprečno poročajo o večjem doseganju učnih ciljev – kar ustreza skoraj 15-odstotnemu povečanju standardnega odklona. To kaže, da bi lahko odgovornost učiteljem pomagala doseči učne cilje, če bi se pravilno izvajala.

Dejavniki stresa v povezavi z dobrim počutjem učiteljev

Regresijske analize kažejo, da so lahko ohranjanje discipline v razredu, delovna obremenitev, obravnavanje različnih učnih potreb in odgovornost tesneje povezani z dobrim počutjem učiteljev kot uresničevanjem reform (Prikaz 2.11), in to v vseh izobraževalnih sistemih.

Kot je prikazano v Prikazu 2.11, se dobro počutje učiteljev v povprečju zmanjša za manj kot 60 % standardnega odklona na lestvici dobrega počutja in stresa

Prikaz 2.11: Dejavniki stresa v povezavi z dobrim počutjem učiteljev

Sprememba obsega dobrega počutja učiteljev na delu in stresa, povezanega z dejavniki stresa pri delu, s katerim se učitelji malo ali veliko srečujejo:

Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru. Statistično pomembni koeficienti so označeni z zapolnjenimi krogi.
1. Standardizirane ocene lestvice s standardnim odklonom 2,0 in srednjo vrednostjo 10, pri čemer vrednost 10 ustreza srednji točki lestvice. Višje vrednosti na lestvici dobrega počutja in stresa na delu odražajo nižje ravni dobrega počutja.
2. Binarna spremenljivka: referenčna kategorija se nanaša na odgovora »sploh ne« in »v določeni meri«.
3. Rezultati, ki temeljijo na analizi linearne regresije in prikazujejo spremembo spremenljivke rezultata, povezano s povečanjem pojasnjevalne spremenljivke za eno enoto.
Po upoštevanju značilnosti učitelja (tj. spol, starost in leta pedagoških izkušenj) in značilnosti šole (tj. lokacija šole, javne/privatne šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov, vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, in vpis učencev s posebnimi potrebami).
Vir: OECD (2024), podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela OLSMUL.TQS76.TQ77. [DISPREGAVG.1P.TQS76_TQ77].

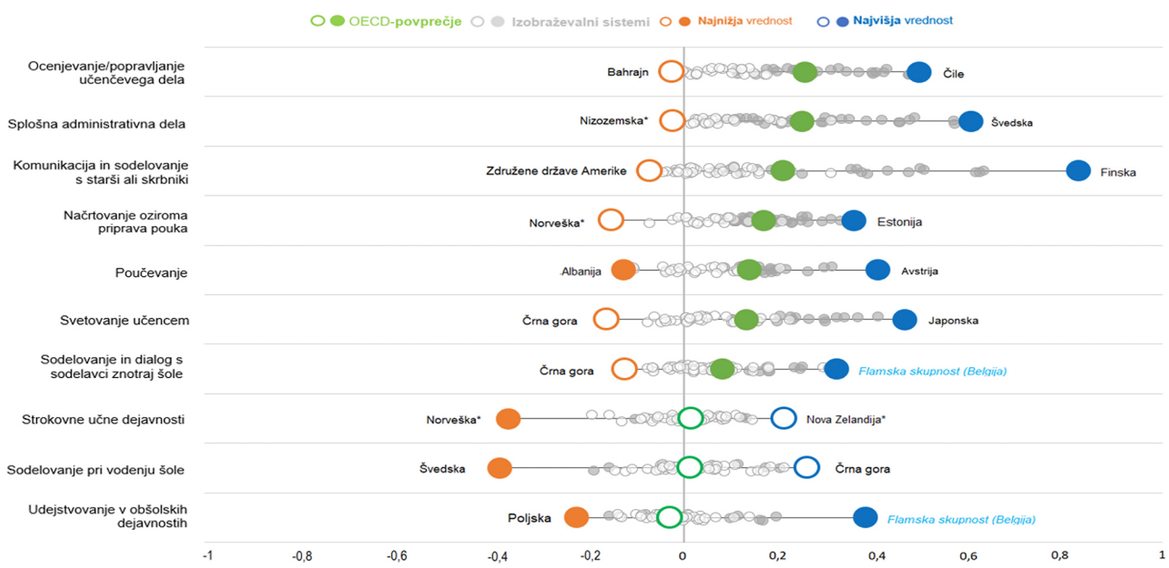
pri delu, kadar učitelji poročajo, da jim spreminjajoče se zahteve ali spremembe učnega načrta ali programa predstavljajo vir stresa. Dobro počutje učiteljev se v povprečju bolj zmanjša, ko učitelji poročajo o drugih virih stresa, ki jih zajema raziskava TALIS. Tako je tudi v Sloveniji, kjer so rahli odkloni v moči nekaterih povezav, kot je npr. šibkejša povezava s stresom zaradi odgovornosti za doseganje znanja pri učencih. Ohranjanje discipline v razredu, delovne obremenitve, obravnavanje različnih učnih potreb in odgovornosti so lahko neposredneje povezani z dobrim počutjem učiteljev in izkušnjami v razredu, reforme pa so abstraktnejše

in občasnejše, zaradi česar so manj obremenjujoče za dobro počutje.

Regresijske analize, ki se osredotočajo na učitelje, zaposlene s polnim delovnim časom, kažejo, da se v primerjavi s poučevanjem, pripravo učnih ur, svetovanjem učencem in z drugimi nalogami dobro počutje učiteljev najbolj poslabša z dodatnim časom, porabljenim za administrativne naloge, preverjanje in ocenjevanje ter komuniciranje s starši (Prikaz 2.12).

Prikaz 2.12: Povezava obsega dela z dobrim počutjem učiteljev

Sprememba v obsegu dobrega počutja in stresa pri delu učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole)[1], povezana s povečanjem števila ur, ki so jih učitelji s polnim delovnim časom v zadnjem celotnem koledarskem tednu porabili za naslednje dejavnosti[2,3]



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Statistično pomembni koeficienti so označeni s polnimi krogi (glej Prilogo B). Polni krogi nad 0 kažejo na pozitivno povezavo med slabšim počutjem pri delu in tedenskim delovnim časom, medtem ko tisti pod 0 odražajo negativno povezavo.
1. Višje vrednosti na lestvici dobrega počutja in stresa pri delu odražajo nižje ravni dobrega počutja. Standardizirane lestvice imajo standardni odklon 2 in vrednost 10, ki ustreza srednji vrednosti postavke na lestvici odgovorov. Za več informacij o lestvicah glej Prilogo B mednarodnega poročila.
2. Tedenski delovni čas, standardiziran na mednarodni ravni.
3. Rezultati, ki temeljijo na desetih ločenih linearnih regresijskih analizah, ki prikazujejo spremembo lestvice dobrega počutja in stresa pri delu, povezano s povečanjem tedenskega delovnega časa, porabljenega za določene naloge, za en standardni odklon. Po upoštevanju značilnosti učitelja (tj. spol, starost in leta učiteljskih izkušenj) in šole (tj. lokacije šole, javne/privatne šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, vpis učencev s težavami pri razumevanju jezika(-ov) poučevanja in vpis učencev s posebnimi potrebami).
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela OLSMUL.TQS76.TQ15_TQ16_FT.

V povprečju je povečanje števila ur, porabljenih za ocenjevanje, administrativna opravila ali komunikacijo s starši, za en standardni odklon pri redno zaposlenih učiteljih povezano z več kot 10-odstotnim zmanjšanjem dobrega počutja učiteljev, merjeno z lestvico dobrega počutja in stresa pri delu. Podobno veliko povečanje števila ur, porabljenih za poučevanje ali pripravo na uro, namreč za en standardni odklon, je povezano s približno 8-odstotnim zmanjšanjem dobrega počutja učiteljev. Nasprotno pa čas, porabljen za strokovne učne dejavnosti, vodenje šole ali zunajšolske dejavnosti, ni statistično značilno povezan z dobrim počutjem učiteljev.

Učitelji v povprečju večino časa namenijo poučevanju (23 ur na teden) in pripravi učnih ur (sedem ur na teden) (Tabela CMUL.NO.TQ14-16_FT). Vendar pa je dodatna ura, porabljena za administrativne naloge, preverjanje in ocenjevanje ali komuniciranje s starši, povezana z občutnim poslabšanjem dobrega počutja učiteljev.

Dejavniki stresa v povezavi z zadovoljstvom učiteljev pri delu

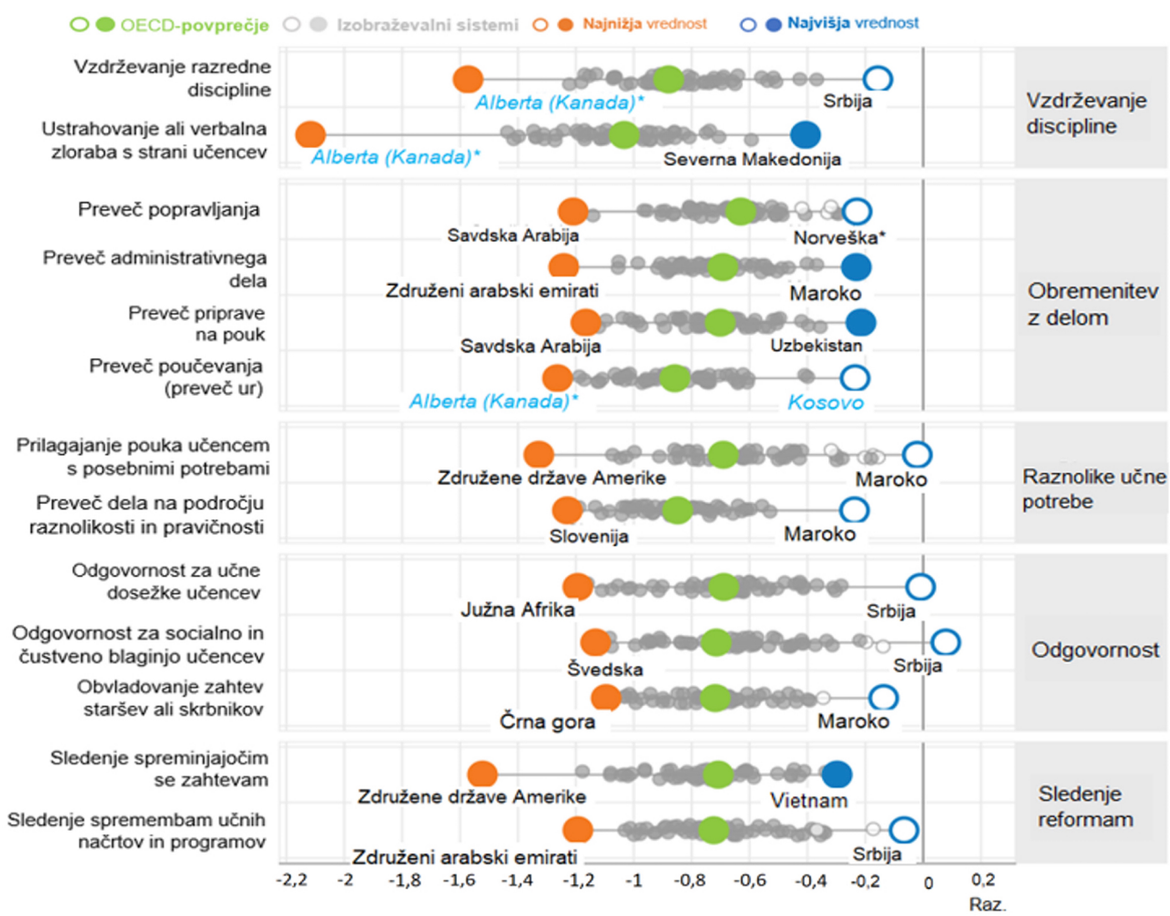
Regresijske analize kažejo, da so ohranjanje discipline, delovne obremenitve in obravnavanje različnih potreb morda tesneje povezani z zadovoljstvom učiteljev pri delu kot z odgovornostjo in z uresničevanjem reform (Prikaz 2.13). Učitelji, ki poročajo, da jim vir precejšnjega ali velikega stresa predstavlja, če jih učenci ustrahujejo ali verbalno zlorabljajo, se ukvarjajo z ohranjajem di-

scipline v razredu, imajo preveč učnih ur poučevanja ali preveč dela z raznolikostjo in s pravičnostjo, večinoma poročajo o slabšem (dobrem) počutju (tj. povezanem s padcem za več kot 50 % standardnega odklona na lestvici zadovoljstva pri delu). Te povezave med dejavniki veljajo v vseh izobraževalnih sistemih, potem ko upoštevamo značilnosti učiteljev in šol. Podpora učiteljem pri obvladovanju disciplinskih vprašanj je zato pomemben način za ohranjanje njihovega splošnega visokega zadovoljstva z delom.

V Sloveniji so z (ne)zadovoljstvom učiteljev daleč najbolj povezani naslednji dejavniki stresa učiteljev: upoštevanje raznolikosti učencev, ustrahovanje in žalitve učencev, preveč ur pouka, delo s preverjanjem in z ocenjevanjem ter administracija (Preglednica 2.4).

Prikaz 2.13: Razmerje med zadovoljstvom učiteljev pri delu in dejavniki stresa

Sprememba lestvice zadovoljstva učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole) zaradi različnih dejavnikov precejšnjega ali velikega stresa pri delu



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Statistično pomembni koeficienti so označeni z zapolnjenimi krogi (glej Prilogo B).
1. Standardizirane ocene lestvice s standardnim odklonom 2,0 in srednjo vrednostjo 10, pri čemer vrednost 10 ustreza srednji točki lestvice.
2. Binarna spremenljivka: referenčna kategorija se nanaša na odgovora sploh ne in v določeni meri.
3. Rezultati, ki temeljijo na analizi linearne regresije in prikazujejo spremembo opazovane spremenljivke zaradi povečanja pojasnjevalne spremenljivke za eno enoto. Po upoštevanju značilnosti učitelja (tj. spol, starost in leta pedagoških izkušenj) in značilnosti šole (tj. lokacija šole, javne/privatne šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov v šoli, vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja v šoli, in vpis učencev s posebnimi potrebami v šoli).
Vir: OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabeli OLSMUL.TQS78.TQ77.

Preglednica 2.4: Vpliv stresa na zadovoljstvo učiteljev z delom v Sloveniji

Sprememba vrednosti na lestvici zadovoljstva z delom, če viri stresa povzročijo precejšen ali velik stres	1. in 2. VIO	3. VIO	SŠ
Imate preveč priprav na pouk.	-0,66	-0,76	-0,72
Imate preveč ur pouka.	-0,88	-1,03	-0,86
Imate preveč dela z ocenjevanjem.	-0,78	-0,76	-0,84
Imate preveč administrativnega dela	-0,65	-0,71	-0,81
Odgovorni ste za učne uspehe učenk in učencev.	-0,62	-0,63	-0,75
Ohranjanje discipline in reda v razredu.	-0,59	-0,82	-1,04
Ustrahovanje ali besedno žaljenje s strani učenk in učencev.	-0,89	-1,31	-1,55
Biti na tekočem s spreminjajočimi se zahtevami lokalnih, občinskih ali državnih organov.	-0,57	-0,78	-1,09
Reševanje zahtev staršev in skrbnikov.	-0,73	-1,02	-0,89
Prilagajanje učnih ur učenkam in učencem s posebnimi potrebami.	-0,85	-0,91	-0,90
Odgovorni ste za socialno in čustveno dobro počutje učenk in učencev.	-0,39	-0,65	-0,69
Spremljanje sprememb učnega načrta ali programa v šoli.	-0,46	-0,64	-0,67
Imate preveč dela pri vprašanjih, s pomisleki ali konflikti glede raznolikosti in pravičnosti.	-1,10	-1,23	-1,23

Viri

Admiraal, W. in K. Kittelsen Røberg (2023), "Teachers' job demands, resources in their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice in teaching profession of teachers in different career stages", *Teaching in Teacher Education*, Vol. 125, str. 104063, https://doi.org/10.1016/J.TATE.2023.104063.

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

Alberta Education (n.d.), *LearnAlberta.ca*, https://www.learnalberta.ca/alrdb.aspx (accessed on 12 May 2025).

Alberta Health Services (n.d.), *Teach Resources*, https://schools.healthiertogether.ca/en/teach (accessed on 12 May 2025).

Avanzi, L. et al. (2013), "Cross-validation of the Norwegian Teacher's Self-Efficacy Scale (NTSES)", *Teaching in Teacher Education*, Vol. 31, pp. 69-78, https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.01.002.

Awwad-Tabry, S. et al. (2023), "Arab teachers' well-being upon school reopening during COVID-19: Applying the Job Demands–Resources Model", *Education Sciences 2023, Vol. 13, Page 418*, Vol. 13/4, str. 418, https://doi.org/10.3390/EDUCSCI13040418.

Babb, J., L. Sokal in L. Trudel (2022), "THIS IS US: Latent Profile Analysis of Canadian Teachers' Burnout during the COVID-19 Pandemic", *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 45/2, str. 555-585, https://doi.org/10.53967/CJE-RCE.V45I2.5057.

Bakker, A. in E. Demerouti (2017), "Job demands–resources theory: Taking stock in looking forward.", *Journal of Occupational Health Psychology*, Vol. 22/3, str.. 273-285, https://doi.org/10.1037/ocp0000056.

Banerjee, N. et al. (2017), "Teacher job satisfaction in student achievement: The roles of teacher professional community in teacher collaboration in schools", *American Journal of Education*, Vol. 123/2, str. 203-241, https://doi.org/10.1086/689932.

Bardach, L. et al. (2024), "A meta-analysis on teachers' growth mindset", *Educational Psychology Review*, Vol. 36/3, str. 1-35, https://doi.org/10.1007/S10648-024-09925-7/TABLES/10.

Blazar, D. in M. Kraft (2016), "Teacher in teaching effects on students' attitudes in behaviors", *Educational Evaluation in Policy Analysis*, Vol. 39/1, str. 146-170, https://doi.org/10.3102/0162373716670260.

Bostwick, K. et al. (2020), "Teacher, classroom, in student growth orientation in mathematics: A multilevel examination of growth goals, growth mindset, engagement, in achievement", *Teaching in Teacher Education*, Vol. 94, str.103100, https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103100.

Boyd, D. et al. (2011), "The effectiveness in retention of teachers with prior career experience", *Economics of Education Review*, Vol. 30/6, pp. 1229-1241, https://doi.org/10.1016/J.ECONEDUREV.2011.08.004.

Canrinus, E. et al. (2011), "Self-efficacy, job satisfaction, motivation in commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 27/1, str. 115-132, https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2.

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

Caprara, G. et al. (2006), "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction in students' academic achievement: A study at the school level", *Journal of School Psychology*, Vol. 44/6, str. 473-490, https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001.

Carver-Thomas, D. in L. Darling-Hammond (2017), *Teacher Turnover: Why It Matters in What We Can Do About It*, Learning Policy Institute, https://doi.org/10.54300/454.278.

Chen, X. et al. (2024), "The long-term effects of perceived instructional leadership on teachers' psychological well-being during COVID-19", *PLOS ONE*, Vol. 19/8, str. e0305494, https://doi.org/10.1371/journal.pone.0305494.

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

Chetty, R., J. Friedman in J. Rockoff (2014), "Measuring the Impacts of Teachers I: Evaluating bias in teacher value-added estimates", *American Economic Review*, Vol. 104/9, str. 2593-2632, https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2593.

Chetty, R., J. Friedman in J. Rockoff (2014), "Measuring the Impacts of Teachers II: Teacher value-added in student outcomes in adulthood", *American Economic Review*, Vol. 104/9, str. 2633-2679, https://doi.org/10.1257/aer.104.9.2633.

Claro, S. (2021), *Do students improve their academic achievement when assigned to a growth mindset teacher? Evidence from Census Data in Chile using a Student Fixed Effect Design*, https://www.researchgate.net/publication/351765127_Do_students_improve_their_academic_achievement_when_assigned_to_a_growth_mindset_teacher_Evidence_from_Census_Data_in_Chile_using_a_Student_Fixed_Effect_Design (accessed on 22 April 2025).

Collie, R. et al. (2020), "A multilevel person-centered examination of teachers' workplace demands in resources: Links with work-related well-being", *Frontiers in Psychology*, Vol. 11, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00626.

Collie, R. in C. Mansfield (2022), "Teacher in school stress profiles: A multilevel examination in associations with work-related outcomes", *Teaching in Teacher Education*, Vol. 116, str.103759, https://doi.org/10.1016/J.TATE.2022.103759.

Collie, R. in A. Martin (2016), "Adaptability: An important capacity for effective teachers", *Educational Practice in Theory*, Vol. 38/1, str. 27-39, https://doi.org/10.7459/EPT/38.1.03.

Demerouti, E. et al. (2001), "The job demands-resources model of burnout", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86/3, str. 499-512, https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499.

Dweck, C. (2016), *Mindset: The New Psychology of Success*, Ballantine Books, New York, NY.

Dweck, C. (2016), "What having a "growth mindset" actually means", *Harvard Business Review*.

Dweck, C. (2010), "Mindsets in equitable education", *Principal Leadership*, Vol. 10/5, str. 26–29.

Dweck, C. in D. Yeager (2019), "Mindsets: A view from two eras", *Perspectives on Psychological Science*, Vol. 14/3, str. 481-496, https://doi.org/10.1177/1745691618804166.

Gallup (2024), *State of the Global Workplace Report*, https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx (accessed on 25 April 2025).

Gao, W., S. Ping in X. Liu (2020), "Gender differences in depression, anxiety, in stress among college students: A longitudinal study from China", *Journal of Affective Disorders*, Vol. 263, str. 292-300, https://doi.org/10.1016/J.JAD.2019.11.121.

Government of Alberta (n.d.), *Social-Emotional Learning*, https://www.alberta.ca/social-emotional-learning (accessed on 12 May 2025).

Granziera, H., R. Collie in A. Martin (2020), "Understanding teacher wellbeing through Job Demands-Resources Theory", *Cultivating Teacher Resilience: International Approaches, Applications in Impact*, str. 229-244, https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14/FIGURES/1.

Hanushek, E. in S. Rivkin (2010), "Generalizations about using value-added measures of teacher quality", *American Economic Review*, Vol. 100/2, str. 267-271, https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED509683.pdf.

Harmsen, R. et al. (2019), "The longitudinal effects of induction on beginning teachers' stress", *British Journal of Educational Psychology*, Vol. 89/2, str. 259-287, https://doi.org/10.1111/BJEP.12238;WGROUP:STRING:PUBLICATION.

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

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

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

Jackson, C. (2018), "What do test scores miss? The importance of teacher effects on non–test score outcomes", *Journal of Political Economy*, Vol. 126/5, str. 2072-2107, https://doi.org/10.1086/699018.

Jackson, C., J. Rockoff in D. Staiger (2014), "Teacher effects in teacher-related policies", *Annual Review*

of Economics, Vol. 6, str. 801-825, http://dx.doi.org/10.1146/annurev-economics-080213-040845.
Jacovidis, J. et al. (2020), "Growth mindset thinking in beliefs in teaching in learning", *Inflexion Policy Paper*.
Klassen, R. et al. (2012), "Preservice teachers' work stress, self-efficacy, in occupational commitment in four countries", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 28/4, str. 1289-1309, https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x.
Klusmann, U. et al. (2008), "Teachers' occupational well-being in quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns.", *Journal of Educational Psychology*, Vol. 100/3, str. 702-715, https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702.
Matud, M. (2004), "Gender differences in stress in coping styles", *Personality in Individual Differences*, Vol. 37/7, str. 1401-1415, https://doi.org/10.1016/J.PAID.2004.01.010.
McLean, L., C. Bryce in B. Johnson (2023), "Describing teachers' well-being prior to in 18 months after COVID-19 school closures, with a focus on early-career teachers in teachers of color", *Sage Open*, Vol. 13/4, https://doi.org/10.1177/21582440231217872.
Ministério da Saúde (2016), *Manual para a Promoção de Competências Socioemocionais em meio escolar*, Lisboa, https://cidadania.dge.mec.pt/sites/default/files/pdfs/manual-para-promocao-de-competencias-socioemocionais-em-meio-escolar.pdf.
Muijs, D. et al. (2014), "State of the art: Teacher effectiveness in professional learning", *School Effectiveness in School Improvement*, Vol. 25/2, str. 231-256, https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451.
Muijs, D. in D. Reynolds (2001), *Effective Teaching: Evidence in Practice*, Sage Publications, London.
NIE (n.d.), "Three competency dimensions", *Nanyang Technological University*, https://www.ntu.edu.sg/nie/about-us/programme-offices/office-of-teacher-education-and-undergraduate-programmes/te21/three-competency-dimensions (accessed on 17 May 2025).
Nilsen, T., J. Gustafsson in S. Blömeke (2016), "Conceptual framework in methodology of this report", in *Teacher Quality, Instructional Quality in Student Outcomes*, Springer Open, https://www.oapen.org/download?type=document&docid=1002053#page=10.
OECD (2024a), *Nurturing Social in Emotional Learning Across the Globe: Findings from the OECD Survey on Social in Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/32b647d0-en.
OECD (2024b), *PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies in Attitudes for Life*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c2e44201-en.
OECD (2024c), *Social in Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social in Emotional Skills 2023*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en.
OECD (2023), *Survey of Adult Skills 2023 (PIAAC) database*, https://www.oecd.org/en/data/datasets/piaac-2nd-cycle-database.html (accessed on 6 May 2025).
OECD (2021), *Sky's the Limit: Growth Mindset, Students, in Schools in PISA*, OECD, Paris, https://www.oecd.org/pisa/growth-mindset.pdf.
OECD (2020a), *PISA 2018 Results (Volume V): Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ca768d40-en.
OECD (2020b), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers in School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.
OECD (2014), *TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching in Learning*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264196261-en.
Paniagua, A. in A. Sánchez-Martí (2018), "Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals?", *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en.
Papay, J. in M. Kraft (2015), "Productivity returns to experience in the teacher labor market: Methodological challenges in new evidence on long-term career improvement", *Journal of Public Economics*, Vol. 130.
Prowse, R. et al. (2021), "Coping with the COVID-19 pandemic: Examining gender differences in stress in mental health among university students", *Frontiers in Psychiatry*, Vol. 12, str. 650759, https://doi.org/10.3389/FPSYT.2021.650759/BIBTEX.
Rivkin, S., E. Hanushek in J. Kain (2005), "Teachers, schools, in academic achievement", *Econometrica*, Vol. 73/2, str.. 417-458, https://doi.org/10.1111/j.1468-0262.2005.00584.x.
Sacré, M. et al. (2023), "Teachers' well-being in their teaching quality during the COVID-19 pandemic: A retrospective study", *Frontiers in Education*, Vol. 8, https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1136940.
Seidel, T. in R. Shavelson (2007), "Teaching effectiveness research in the past decade: The role of theory in research design in disentangling meta-analysis results", *Review of Educational Research*, Vol. 77/4, str. 454-499, https://doi.org/10.3102/0034654307310317.
Skaalvik, E. in S. Skaalvik (2010), "Teacher self-efficacy in teacher burnout: A study of relations", *Teaching in Teacher Education*, Vol. 26/4, str. 1059-1069, https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001.

Toropova, A., S. Johansson in E. Myrberg (2019), "The role of teacher characteristics for student achievement in mathematics in student perceptions of instructional quality", *Education Inquiry*, Vol. 10/4, str. 275-299, https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1591844.

Troesch, L. in C. Bauer (2017), "Second career teachers: Job satisfaction, job stress, in the role of self-efficacy", *Teaching in Teacher Education*, Vol. 67, str. 389-398, https://doi.org/10.1016/J.TATE.2017.07.006.

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

Viac, C. in P. Fraser (2020), "Teachers' well-being: A framework for data collection in analysis", *OECD Education Working Papers*, No. 213, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en.

Walter, H. (2021), "Understanding teacher well-being during the Covid-19 pandemic over time: A qualitative longitudinal study", *Journal of Organizational Psychology*, Vol. 21/5, https://doi.org/10.33423/jop.v21i5.4716.

WCED (n.d.), "Change Mindset", *Western Cape Education Department*, https://wcedonline.westerncape.gov.za/change-mindset-cm-teachers.

Whipp, J. in L. Geronime (2015), "Experiences that predict early career teacher commitment to in retention in high-poverty urban schools", *Urban Education*, Vol. 52/7, str. 799-828, https://doi.org/10.1177/0042085915574531.

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

3.0 • Zahtevnost učiteljskega poklica

V tem poglavju so obravnavani delovni pogoji učiteljev, s poudarkom na tem, kako učitelji dojemajo zahtevnost poučevanja. Preučili smo, pri katerih učiteljih je večja verjetnost, da bodo poročali o stresu namesto o izzivih in zahtevah glede delovne obremenitve, zlasti v zvezi z administrativnim delom, disciplino v razredu, raznolikostjo učencev, s spremembami na ravni sistema ter s spremljanjem in vrednotenjem dela učiteljev. Raziskali smo, kako se ti izzivi po poročanju vprašanih razlikujejo glede na značilnosti učiteljev, zlasti glede na število let delovnih izkušenj ter raven samozaupanja ali samoučinkovitosti. Prikazana je primerjava med učitelji glede tega, kako se soočajo z najzahtevnejšimi okoliščinami poučevanja.

Glavni poudarki

Administrativna obremenitev učiteljev ostaja pomemben dejavnik poučevanja. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD polovica učiteljev kot vir delovnega stresa navaja prekomerno administrativno delo, zlasti tisti z več kot desetimi leti delovnih izkušenj. V Kolumbiji in Singapurju je sicer ravno nasprotno.

Čeprav se je čas, namenjen administrativnemu delu, od leta 2018 povečal v skoraj vseh sistemih, to ni vedno povzročilo povečanja s tem povezanega stresa. V 18 izobraževalnih sistemih več učiteljev poroča o preveč administrativnega dela kot viru stresa kot leta 2018, vendar se je le v devetih od teh izobraževalnih sistemov povečal čas, porabljen za administrativno delo. Nasprotno pa se je v 11 izobraževalnih sistemih delež učiteljev, ki menijo, da je administrativno delo vir stresa, zmanjšal, čeprav se čas, porabljen za takšna opravila, ni spremenil ali pa se je celo podaljšal.

Prilagajanje poučevanja raznolikim potrebam učencem, ne akademskim razlikam, je dosledno povezano s stresom učiteljev. Učitelji pogosteje poročajo o stresu, povezanem z disciplino v razredu, kadar raznolikost učencev vključuje vedenjske, jezikovne ali posebne izobraževalne potrebe, kot če vključuje raznolikost glede predznanja (npr. če razred sestavljajo učenci z nizkimi in visokimi dosežki). Čeprav ta vzorec velja za večino sistemov, povezanosti ni v nekaterih državah, kot so Finska, Izrael, Nizozemska, Nova Zelandija, Norveška in Švedska.

Povprečno vsak peti učitelj v izobraževalnih sistemih v OECD poroča, da se v svojih razredih sooča z znatnim motečim hrupom in neredom, delež časa, porabljenega za ohranjanje discipline, pa se je od leta 2018 povečal v skoraj vseh izobraževalnih sistemih. Leta 2024 je o takšnih izzivih poročalo več kot 50 % učiteljev v Braziliji, nekaj več kot 33 % učiteljev v Čilu, na Finskem, Portugalskem in v Južni Afriki, vendar pa le manj kot 5 % učiteljev v Albaniji, na Japonskem in v Šanghaju (Kitajska). Učitelji začetniki poročajo o več motnjah v razredu kot njihovi izkušeni kolegi v skoraj vseh izobraževalnih sistemih.

Mlajši učitelji, stari pod 30 let, dosledno poročajo, da delajo v najzahtevnejših razredih. Pogosteje delajo z učenci, ki imajo jezikovne težave, posebne potrebe in vedenjske izzive, kot njihovi starejši kolegi. V nekaterih sistemih te razlike presegajo 15–20 odstotnih točk, med drugim v Kolumbiji, Italiji, Izraelu, Latviji, na Novi Zelandiji in Portugalskem.

Viri stresa za učitelje so tesneje povezani s stalnimi, nepodprtimi spremembami kot s pomanjkanjem virov. Čeprav je pomanjkanje kadrov ali drugih virov seveda mogoče navesti kot vire stresa, v raziskavi TALIS 2024 ni bila ugotovljena nobena dosledna povezava med poročanim stresom in strukturnim pomanjkanjem virov v različnih sistemih. Namesto tega je stres močneje povezan z izkušnjo nenehnih, šibko podprtih sprememb, zlasti ko se učitelji počutijo preobremenjeni s pogostimi novostmi ali ko morajo izvesti spremembe brez ustrezne podpore.

Spremljanje in vrednotenja dela učiteljev je naravnano bolj razvojno kot kaznovalno, vendar se nameni razlikujejo. Medtem ko je spremljanje in vrednotenje dela učiteljev prisotno skoraj povsod, se posledice močno razlikujejo. V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD se 65 % učiteljev po izvedenem spremljanju udeležuje strokovnih razprav o tem, kako izboljšati svoje poučevanje, in 46 % se ponudi razvojni ali izobraževalni načrt. Ta delež se sicer giblje od manj kot 15 % na Islandiji in Norveškem do več kot 90 % v Bahrajnu in Kazahstanu. Mentorstvo in finančne spodbude ostajajo relativno redki (20 oz. 12 %), sankcije pa so še redkejše (manj kot 3 %).

Uvod

Kot vsi poklicni profili se tudi učitelji soočajo z različnimi spreminjajočimi se zahtevami. Morajo poučevati, opravljati administrativne naloge, se ukvarjati z raznoliko populacijo učencev, vzdrževati disciplino v razredu, izpolnjevati različne potrebe učencev, odgovorni so za njihovo uspešnost in morajo slediti spremembam ter novostim v svojem poklicu. Zahteve dela se obravnavajo kot fizični, socialni ali organizacijski vidiki dela, ki zahtevajo trajen napor in lahko vodijo do fiziološke ali psihološke preobremenjenosti (Demerouti et al., 2001). Stres, povezan z delom, se pogosto pojmuje kot neravnovesje med zahtevami dela in razpoložljivimi viri za izpolnjevanje teh zahtev. Z drugimi besedami, učitelji lahko doživljajo stres, ko njihove obveznosti presegajo podporo, čas, znanje ali mehanizme za spopadanje, ki so jim na voljo.

Kako se učitelji odzovejo na zahteve, je odvisno od obsega (koliko jih je) in narave (kakšne vrste so) zahtev ter od tega, ali imajo zadostne vire za spopadanje z njimi. Če se učitelji soočajo z visoko delovno obremenitvijo, veliko raznolikostjo potreb učencev v razredu ali velikim pritiskom odgovornosti brez ustrezne podpore, se lahko te zahteve kopičijo, ogrožajo dobro počutje učiteljev in slabijo njihovo prakso. Po drugi strani pa lahko učitelji, če so zahteve povezane z ustrezno podporo, izboljšajo svoje delo in izpolnijo naraščajoča pričakovanja (Bakker in Demerouti, 2017; Crawford, LePine in Rich, 2010).

To poglavje preučuje, kako pogosto učitelji poročajo o različnih zahtevah kot virih stresa. Čeprav je stres pogost pojav v vsakem poklicnem okolju, lahko prepoznavanje virov stresa pomaga ugotoviti, kje zahteve dela niso izpolnjene zaradi nezadostne podpore. S primerjavo podatkov iz prejšnjih ciklov mednarodne raziskave o poučevanju in učenju TALIS to poglavje preučuje tudi, ali je prišlo do sprememb v dojemanju teh zahtev kot virov stresa.

Na podlagi ugotovitev, predstavljenih v 2. poglavju, ki poudarjajo pozitivno in močno povezavo med samoučinkovitostjo in poklicnimi rezultati, se to poglavje najprej posveti povezavi med samoučinkovitostjo in poročili učiteljev o dveh vrstah delovnih zahtev: delovni obremenitvi in vzdrževanju discipline v razredu. Nato se podrobneje poglobi v poročila učiteljev o teh področjih, v njihove izkušnje s poučevanjem učencev z različnimi potrebami, odgovornost učiteljev in sledenje reformam v poklicu.

Samoučinkovitost in delovna obremenitev

Učiteljeva samoučinkovitost se nanaša na prepričanje učitelja v svojo sposobnost učinkovitega opravljanja določenih nalog, povezanih s poučevanjem. Odraža njegovo zaznano usposobljenost na različnih področjih strokovne prakse, kot sta poučevanje in vodenje razreda. Ta prepričanja je mogoče razlagati kot učiteljevo zaupanje v lastne sposobnosti vodenja razreda, izvajanja pouka in spopadanja z izzivi poučevanja.

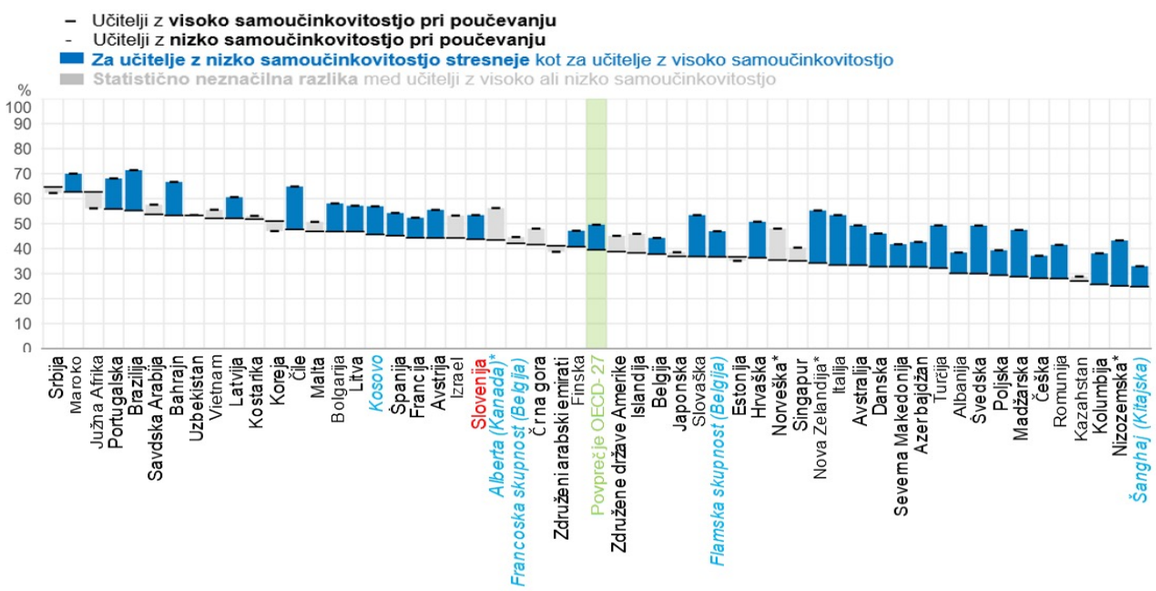
Kot je prikazano v 2. poglavju, učitelji, ki poročajo o višji samozavesti, pogosteje poročajo tudi o večjem zadovoljstvu z delom, dobrem počutju in manjšem stresu. Nedavne raziskave te ugotovitve podpirajo in kažejo, da so učitelji z močno samoučinkovitostjo bolj angažirani in odpornejši (Skaalvik in Skaalvik, 2017; Çetin, Frank in Jennings, 2024). Raziskave poudarjajo tudi pomen samoučinkovitosti za učinkovito poučevanje, saj je dosledno povezana z visokokakovostnimi pedagoškimi praksami in boljšimi učnimi rezultati (Klassen in Tze, 2014; Zee in Koomen, 2016). Učinkovito načrtovanje, prilagojeno vodenje razreda in uporaba učnih strategij, osredotočenih na učence, so npr. povezani z višjo samoučinkovitostjo učiteljev (Holzberger, Philipp in Kunter, 2013; Klassen in Tze, 2014).

Podatki raziskave TALIS kažejo, da ima učiteljeva samoučinkovitost pri poučevanju pomembno vlogo pri zaznavanju vedenjskih izzivov. V 34 od 54 sodelujočih sistemov so učitelji z nizko samoučinkovitostjo pri poučevanju bistveno pogosteje poročali, da jim ohranjanje discipline predstavlja vir stresa (Prikaz 3.1). Razlike so posebej izrazite na Madžarskem, v Italiji, na Švedskem,

Nizozemskem in Novi Zelandiji, kjer razlika v deležih učiteljev, ki potrjujejo ohranjanje discipline kot vir stresa, med učitelji z visoko in nizko samoučinkovitostjo presega 18 odstotnih točk. V Sloveniji razliko zaznamo samo v osnovni šoli in znaša okoli deset odstotnih točk (Tabela BMUL.UND.TQS27I.Q4).

Prikaz 3.1: Ohranjanje discipline v razredu kot vir stresa glede na učiteljevo samoučinkovitost

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da je ohranjanje discipline v razredu zanje vir stresa precej ali zelo.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodzivnosti.
Vir: OECD (2024), podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BMUL.UND.TQS27I.Q4.

Podobno, vendar močnejšo povezavo najdemo tudi med stresom zaradi discipline in samoučinkovitostjo v vodenju razreda. V 44 izobraževalnih sistemih učitelji v najvišji četrtini po samoučinkovitosti dosledno redkeje poročajo, da jim ohranjanje discipline predstavlja vir stresa. Med manj samoučinkovitimi učitelji pri vodenju razreda v Sloveniji jih okoli 70 % v osnovni šoli in 56 % v srednji šoli navaja ohranjanje discipline kot vir stresa, med visoko samoučinkovitimi pri vodenju razreda pa zaporedoma le po 43 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 36 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 26 % v srednji šoli (Tabela BMUL.UND.TQS27C.Q4). Učitelji z višjo samoučinkovitostjo pri vodenju razreda prav tako redkeje navajajo ohranjanje discipline kot vir stresa, tudi ko upoštevamo količino časa, ki jo po njihovem mnenju namenijo vzdrževanju reda v razredu. To nakazuje, da je zaupanje v lastne spretnosti povezano s strategijami vodenja razreda, ne glede na dejanski čas, porabljen za obvladovanje discipline (Tabela LOG.TQ77g. TQS27c_50b). Zaupanje v veščine in strategije vodenja razreda je torej povezano s tem, kako učitelji dojemajo in doživljajo delovne zahteve, ne glede na dejanski čas, porabljen za vodenje razreda.

Poleg tega v večini sistemov visoko samoučinkoviti učitelji pri vodenju razreda poročajo o bistveno manj motnjah med poukom, manj je čakanja, da se učenci umirijo, manj hrupa in nereda ter redkeje omenjajo, da številni učenci po začetku učne ure dolgo ne začnejo z delom (Tabela BMUL.UND.TQS27C.TQ54). Učitelji z višjo samoučinkovitostjo pri poučevanju ali vodenju razreda poročajo, da v povprečju izobraževalnih sistemov OECD porabijo manj časa za ohranjanje discipline in več časa za dejansko poučevanje (tabeli BMUL.UND. TQS27C.TQ50 in BMUL.UND.TQS27I.TQ50). V petih izobraževalnih sistemih so razlike v času, porabljenem za poučevanje, med učitelji z visoko in nizko samoučinkovitostjo približno deset odstotnih točk ali več.

Nasprotno pa se zdi, da so druge vrste učiteljskih zahtev, povezanih z delovno obremenitvijo (načrtovanje pouka, ocenjevanje in administrativno delo), manj tesno povezane z učiteljevo stopnjo samoučinkovitosti.

Npr., zaupanje v lastne sposobnosti poučevanja ne zmanjša nujno stresa zaradi preveč priprav na učno uro. Le v Braziliji in Italiji učitelji z visoko stopnjo samoučinkovitosti pri poučevanju o tem stresu poročajo manj pogosto kot tisti z nizko stopnjo samoučinkovitosti. Nasprotno pa v Estoniji, Kazahstanu, Koreji, na Malti, v Črni gori, Maroku, Severni Makedoniji in Uzbekistanu učitelji z višjo stopnjo samoučinkovitosti pri poučevanju o tem stresu poročajo pogosteje (Tabela BMUL.UND.TQS27I.Q4). Vendar pa učitelji v 15 izobraževalnih sistemih z visoko stopnjo samoučinkovitosti pri vodenju razreda poročajo o manjšem stresu zaradi priprave na učno uro (Tabela BMUL.UND.TQS27C.Q4). Kljub temu se zdi, da stres zaradi priprave na učno uro v vseh izobraževalnih sistemih ni povezan z učiteljevo samoučinkovitostjo.

Samoučinkovitost učiteljev pri poučevanju ne vpliva bistveno na občutek stresa zaradi prevelikega obsega pouka. Samo v Braziliji in Italiji visoko samoučinkoviti učitelji pri poučevanju poročajo o nižjem stresu in v Estoniji, Kazahstanu, Koreji, na Malti, v Črni gori in Uzbekistanu o večjem stresu kot nizko samoučinkoviti učitelji (Tabela BMUL.UND.TQS27I.Q4). Ko gre za samozavest učiteljev pri vodenju razreda, pa učitelji z visoko samoučinkovitostjo v 15 sistemih poročajo o nižji stopnji stresa, tudi v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Tabela BMUL.UND.TQS27C.Q4).

Zaupanje učiteljev v lastne sposobnosti poučevanja je lahko povezano z njihovimi stopnjami stresa v zvezi s pretiranim preverjanjem in ocenjevanjem samo v Braziliji, na Kosovu in Švedskem. V teh treh državah učitelji z višjo samoučinkovitostjo pri poučevanju to redkeje navajajo kot vir stresa. Nasprotno je v Estoniji, na Finskem, v Sloveniji (za osem odstotnih točk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole) in Južni Afriki. Podobne rezultate opazimo tudi pri samoučinkovitosti učiteljev pri vodenju razreda (Tabela BMUL.UND.TQS27I.Q4).

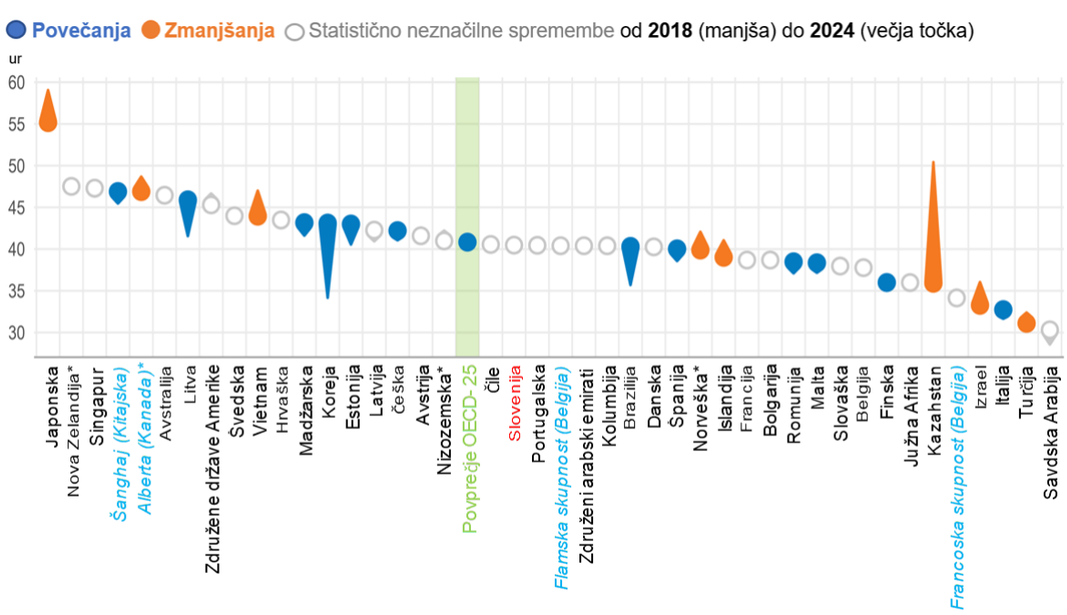
Samoučinkovitost učiteljev ni nujno povezana z večjo ali manjšo količino časa za administrativne naloge. Samo v 13 izobraževalnih sistemih visoko samoučinkoviti učitelji pri poučevanju (to je zgornja četrtina indeksa) porabijo manj časa v razredu za administrativne naloge kot učitelji, ki so nizko samoučinkoviti pri poučevanju (v spodnji četrtini indeksa), vendar ne v Sloveniji (Tabela BMUL.UND.TQS27I.TQ50). Podobno v večini sistemov zaupanje v lastno poučevanje in sposobnosti vodenja razreda po poročanju učiteljev ne vpliva močno na njihov stres zaradi opravljanja administrativnih nalog (tabeli BMUL.UND.TQS27I.Q4 in BMUL.UND.TQS27C.Q4).

Delovna obremenitev

Učitelji morajo pogosto delati določeno število ur na leto, kot je formalno določeno v kolektivnih

Prikaz 3.2: Sprememba skupnega delovnega časa učiteljev od leta 2018 do leta 2024

Povprečno število ur, o katerih so polno zaposleni učitelji ravni ISCED (v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole) poročali, da so jih porabili za naslednje dejavnosti v zadnjem celotnem koledarskem tednu.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovorov.
Vira: OECD (2018), baza podatkov TALIS 2018; OECD (2024), baza podatkov TALIS 2024, Tabela CMUL.TR2.TQ14-16_FT.

pogodbah ali drugih pogodbenih dogovorih (OECD, 2024). Vendar formalna razporeditev časa redko zajema celoten spekter dejavnosti, ki jih opravljajo učitelji. Opravljajo lahko administrativne naloge, imajo pregled nad različnimi šolskimi dejavnostmi, sodelujejo pri številnih nalogah znotraj in zunaj šole ter opravljajo nadure.

V povprečju polno zaposleni učitelji, ki so leta 2024 sami poročali o svojem delovnem času, delajo skoraj pol ure več na teden kot v letu 2018, vendar so med sistemi pomembne razlike (Prikaz 3.2). Medtem ko je delovni čas učiteljev v približno polovici sistemov ostal nespremenjen, se je v 12 povečal, in sicer za približno pet ur na teden v Braziliji in devet ur na teden v Koreji. V nasprotju s tem se je delovni čas zmanjšal v devetih sodelujočih sistemih, in sicer za najmanj štiri ure na teden na Japonskem in v Kazahstanu (Tabela CMUL.TR2.TQ14-16_FT).

V Sloveniji se skupni delovni čas učiteljem tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole ni spremenil, v srednji šoli pa se je povečal za 1,3 ure. Povečal se je pri skoraj vseh delovnih nalogah, razen pri sodelovanju pri vodenju šole in za pripravo učnih ur v osnovni šoli (Preglednica 3.1).

Preglednica 3.1: Spremembe v porabi delovnega časa učiteljev med letoma 2018 in 2024 v Sloveniji

Razlika med letoma 2018 in 2024 v številu 60-minutnih ur	Skupno število delovnih ur	Poučevanje	Za individualno načrtovanje ali pripravo učnih ur, v šoli ali izven nje
3. VIO (ISCED 2)	/	3,0	/
Srednje šole (ISCED 3)	1,3	1,2	1,4
	Za ocenjevanje in popravljanje nalog učenk in učencev	Za splošna administrativna dela (vključno s komunikacijo, z delom z dokumenti in drugimi pisarniškimi nalogami)	Za svetovanje učenkam in učencem (vključno z nadzorom, mentorstvom, virtualnim svetovanjem, s karierno orientacijo in priporočili o vedenju)
3.VIO (ISCED 2)	0,6	1,3	1,3
Srednje šole (ISCED 3)	-1,4	1,3	0,8
	Za sodelovanje pri vodenju šole	Za komunikacijo in sodelovanje s starši ali skrbniki	Za sodelovanje v izvenšolskih dejavnostih (npr. športnih in kulturnih dejavnostih po šoli)
3.VIO (ISCED 2)	/	1,2	0,8
Srednje šole (ISCED 3)	/	0,6	1,0

V raziskavi TALIS zbiramo podatke o skupni tedenski delovni obremenitvi kot eni (sešteti) vrednosti ter o posameznih ocenah ur, ki jih učitelji porabijo za določene naloge. Ker odgovori učiteljev niso bili omejeni, lahko vsota časa, porabljenega za posamezne naloge (npr. poučevanje, načrtovanje, preverjanje in ocenjevanje, komuniciranje s starši itd.), presega navedeno skupno delovno obremenitev. Za analizo porazdelitve delovnega časa med različne naloge so ti podatki obravnavani kot delež vsote časa, porabljenega za vse naloge.

Poučevanje je časovno najzahtevnejša naloga učiteljev v vseh sodelujočih izobraževalnih sistemih. Vendar v večini sistemov ne predstavlja večine od skupne delovne obremenitve učiteljev. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD obsega približno 43 % skupnega delovnega časa, ki so ga navedli polno zaposleni učitelji. V Alberti (Kanada)*, na Finskem in v francoski skupnosti Belgije poučevanje predstavlja najmanj 50 % celotnega delovnega časa, na Japonskem, v Uzbekistanu, Šanghaju (Kitajska) in Singapurju pa manj kot tretjino celotnega delovnega časa (Tabela CMUL.NO.TQ14-16_FT). Razlike v delovni obremenitvi v teh sistemih se torej pojavljajo izven učilnice. Pri razlagi rezultatov je treba upoštevati, da razlike delno odražajo širše nacionalne delovno okolje, saj učitelji na Japonskem, v Šanghaju (Kitajska) in Singapurju poročajo o večjem skupnem številu delovnih ur kot njihovi kolegi v drugih sistemih.

V Sloveniji čas za poučevanje v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole obsega 58 % delovnega časa učiteljev, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju 56 in v srednji šoli 51 (Preglednica 3.2).

Preglednica 3.2: Delovni čas učiteljev v Sloveniji

Število 60-minutnih ur po navedbi učiteljev	Skupno število ur	Poučevanje	Za individualno načrtovanje ali pripravo učnih ur, bodisi v šoli ali izven šole	Za timsko delo in pogovor z drugimi učitelji v šoli	Za preverjanje, ocenjevanje in popravljanje nalog učencev	Za svetovanje učencem
ISCED 1 (1. IN 2. VIO)	41,1	23,8	10,0	3,8	4,3	2,8
ISCED 2 (3. VIO)	40,5	23,0	9,3	4,1	4,8	3,4
ISCED 3 (SŠ)	41,1	21,2	9,6	4,0	6,9	3,7
	Za sodelovanje pri vodenju šole	Za splošna administrativna dela	Za aktivnosti profesionalnega učenja	Za komunikacijo in sodelovanje s starši ali skrbniki	Za sodelovanje v izvenšolskih dejavnostih	Za druge delovne naloge
ISCED 1 (1. in 2. VIO)	0,9	3,9	3,4	2,8	2,4	2,9
ISCED 2 (3. VIO)	1,2	4,5	3,5	3,0	3,0	3,3
ISCED 3 (SŠ)	1,5	4,5	4,3	2,6	3,6	3,1

Razlik v času poučevanja glede na delovno dobo učiteljev v povprečju med izobraževalnimi sistemiov v OECD in v večini sodelujočih sistemov ni. V 11 sistemih, ne pa v Sloveniji, učitelji začetniki (z največ petimi leti delovne dobe) poročajo, da poučujejo več ur na teden kot njihovi izkušenejši kolegi (z več kot desetimi leti delovne dobe), in sicer v povprečju tri ure več v Bahrajnu, na Novi Zelandiji in v Turčiji. V nasprotju s tem v samo šestih sistemih izkušeni učitelji poročajo o več urah poučevanja na teden, npr. za več kot tri ure več v Azerbajdžanu in Kostariki (Tabela CMUL.TEXP.TQ14_16_FT).

Načrtovanje pouka in ocenjevanje sta naslednji časovno najzahtevnejši nalogi, ki v povprečju izobraževalnih sistemov OECD obsegata 14 oz. 9 % delovnega časa učiteljev in sta tesno povezani s poučevanjem (Tabela CMUL.NO.TQ14-16_FT (2)). V Sloveniji učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja za ti dve nalogi skupaj porabijo 35 % delovnega časa, učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja 34 in srednješolski učitelji 40. Od tega učitelji v osnovni šoli 70 % časa namenijo načrtovanju, učitelji v srednji šoli pa polovico tega časa ocenjevanju. Tudi na Japonskem, v Šanghaju (Kitajska) in Singapurju kljub nižjim obremenitvam učiteljev s poučevanjem povprečni čas za načrtovanje pouka obsega okoli 14 %. V teh državah je razmerje med poučevanjem in pripravo na pouk med najvišjimi, kar pomeni, da učitelji za vsako uro poučevanja porabijo sorazmerno več časa za pripravo. V Šanghaju (Kitajska) in Singapurju učitelji več kot 10 % svojega delovnega časa porabijo za ocenjevanje in popravljanje nalog učencev, v povprečju med izobraževalnimi sistemi v OECD pa 9 %. Najvišji deleži časa za ocenjevanje in popravljanje nalog učencev so na Malti, v Maroku in na Portugalskem (vsaj 13 %).

Učitelji začetniki in izkušeni učitelji različno organizirajo svoj čas, ki ga ne posvečajo poučevanju. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD začetniki za načrtovanje pouka porabijo eno uro več na teden kot izkušeni učitelji, v Sloveniji v osnovni šoli kar dve uri več. V 15 drugih izobraževalnih sistemih začetniki porabijo eno do dve uri več na teden za pripravo v primerjavi z izkušenimi učitelji, v Albaniji, Kazahstanu, Kosovu, Severni Makedoniji in Srbiji pa manj (Tabela CMUL.TEXP.TQ14_16_FT).

Ocenjevanje ni naloga, pri kateri bi se v večini sistemov pokazale razlike med bolj in manj izkušenimi učitelji, kot kaže povprečje izobraževalnih sistemov OECD. V 16 izobraževalnih sistemih izkušeni učitelji za to nalogo porabijo do ene ure več časa na teden, vendar ne v Sloveniji (Tabela CMUL.TEXP.TQ14_16_FT). To kaže, da v številnih sistemih načrtovanje pouka od učiteljev začetnikov lahko zahteva več truda, odgovornost za ocenjevanje pa se v nekaterih sistemih lahko poveča z izkušnjami.

Učitelji opravljajo vrsto nalog, ki so sicer povezane z njihovim delom z učenci v razredu, vendar niso neposredno povezane z njihovim poučevanjem. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD učitelji poročajo, da za administrativne naloge porabijo približno 5 % svojega delovnega časa. Ta delež se giblje od 3 % ali manj celotnega delovnega časa v Maroku in Romuniji do več kot 9 % na Japonskem in približno 12 % v Koreji, kjer so administrativne naloge tretje po vrsti zahtevnosti, sledijo poučevanju in načrtovanju pouka (Tabela CMUL.NO.TQ14-16_FT).

V vseh 20 izobraževalnih sistemih, kjer so izkušnje pomemben dejavnik, izkušeni učitelji poročajo, da v primerjavi z učitelji začetniki porabijo do eno uro več

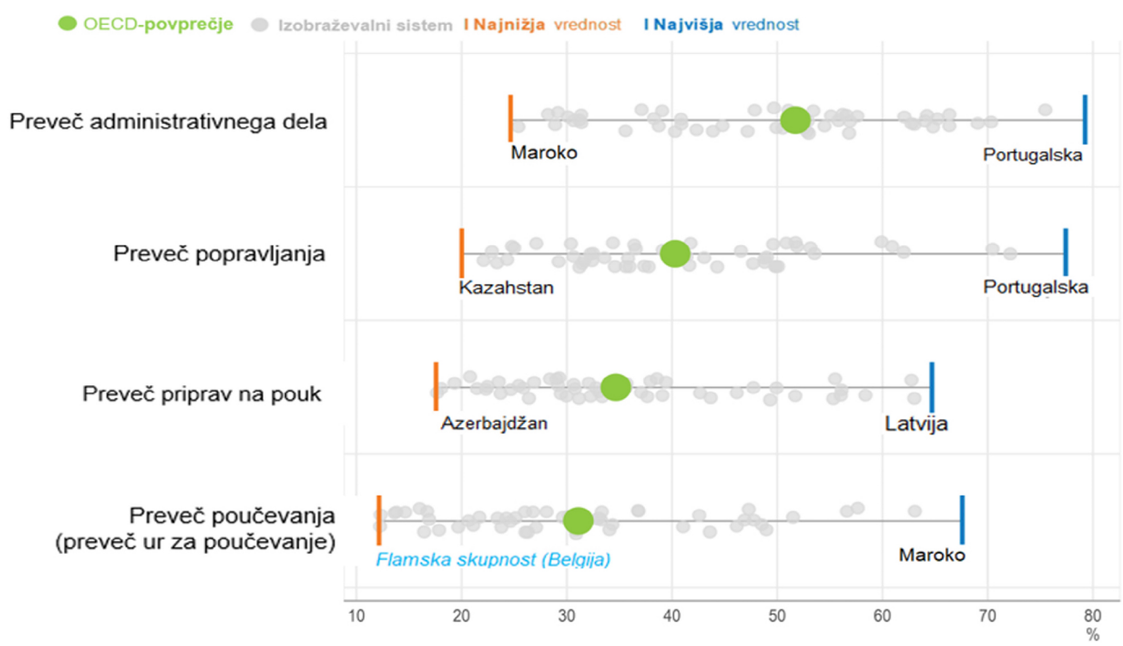
na teden za splošno administrativno delo. To velja tudi za izobraževalne sisteme v OECD, čeprav v večini sodelujočih izobraževalnih sistemov ni razlike. V Sloveniji izkušeni srednješolski učitelji za administracijo porabijo eno uro več (Tabela CMUL.TEXP.TQ14_16_FT).

Delovna obremenitev kot vir stresa

Iz virov stresa, o katerih poročajo učitelji, poskušamo razumeti, kako se učitelji nanj odzivajo. Sledijo podatki o tem, kateri so najpogosteje navedeni viri stresa, kdo jih najpogosteje navaja in v kakšnih okoliščinah (Prikaz 3.3).

Prikaz 3.3: Delovna obremenitev učiteljev kot vir stresa

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole), ki naslednje dejavnike stresa ocenjujejo s precej ali zelo.



Vir: OECD (2024), baza podatkov TALIS 2024, Tabela BMUL.TEXP.TQ77.

Priprava učiteljev na pouk, poučevanje ter preverjanje in ocenjevanje

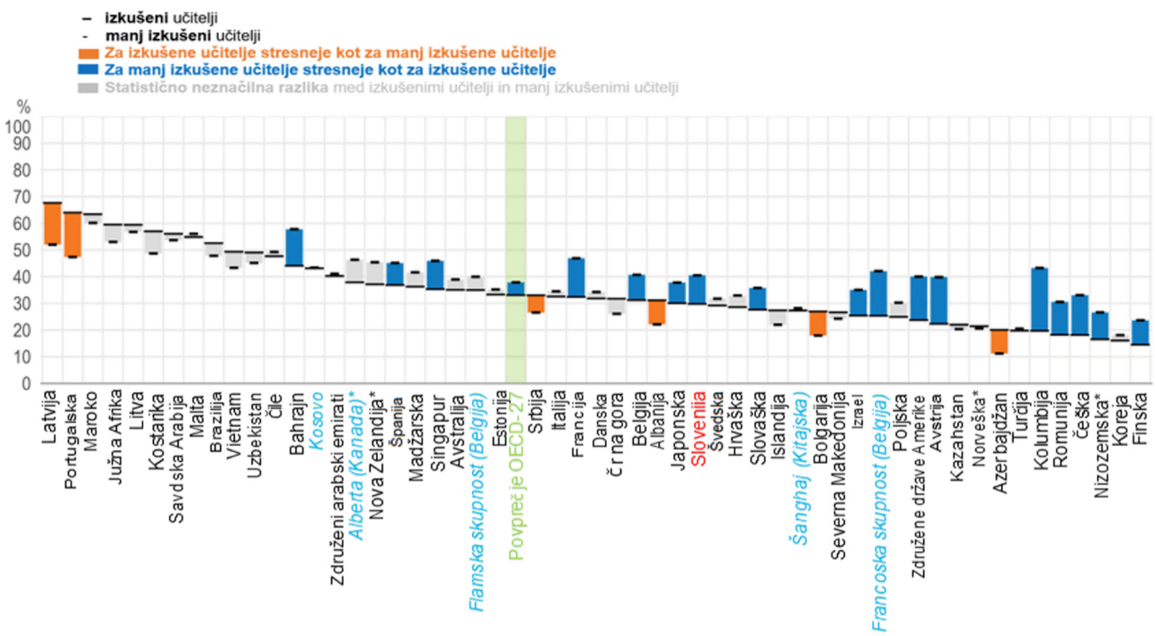
V središču učiteljskega poklica je poučevanje samo, ki ga podpirata dve nalogi, ki učiteljem omogočata načrtovanje, prilagajanje in spremljanje učenja učencev: priprava učnih ur in ocenjevanje učenčevega dela. Ti nalogi sta temeljni za poklic, vendar sta lahko vir stresa, če ni dovolj virov ali časa za njuno učinkovito izvajanje. V naslednjem razdelku je predstavljeno, kako ju učitelji doživljajo v različnih izobraževalnih sistemih in na različnih stopnjah kariere.

Preveč priprav na učne ure je mogoče razlagati kot to, da učitelji glede na svoj delovni čas ali vire za pripravo porabijo preveč učnih ur. O preveliki količini priprav na učne ure kot viru stresa poroča nekaj več kot trije od desetih učiteljev vpovprečju izobraževalnih sistemov OECD (35 %) in v Sloveniji 32 % učiteljev prvega ter drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 33 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 29 % srednješolskih učiteljev (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

V Maroku, kjer poučevanje in priprava na pouk skupaj predstavljata več kot 60 % delovnega časa, je ta zaznava še posebej razširjena (Tabela CMUL.NO.TQ14-16_FT). V drugih dveh izobraževalnih sistemih z najvišjo stopnjo stresa pri učitelji zaradi prekomernih priprav na pouk, v Latviji in na Portugalskem (ki imata najstarejši učiteljski populaciji), je to v veliki meri zaradi izkušenih učiteljev, razlika v primerjavi z učitelji začetniki pa znaša več kot 15 odstotnih točk (Tabela BMUL.TEXP.TQ77). To je nasproten vzorec kot v 17 od 23 izobraževalnih sistemov, kjer o preobsežnem načrtovanju pouka kot viru stresa poroča več učiteljev začetnikov v primerjavi z izkušenimi učitelji (Prikaz 3.4).

Prikaz 3.4: Priprava učiteljev na pouk kot vir stresa glede na leta izkušenj s poučevanjem

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da jim priprave na pouk predstavljajo vir stresa kar precej ali zelo veliko.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovorov.
Vir: OECD (2024), TALIS 2024 podatkovna zbirka, Tabela BMUL.TEXP.TQ77.

V primerjavi z letom 2018 učitelji v večini sistemov in v povprečju izobraževalnih sistemov OECD poročajo, da se je čas, namenjen individualnemu načrtovanju in pripravi na pouk, povečal za povprečno približno pol ure na teden, v Sloveniji le v srednji šoli za 1,3 ure na teden. Se je pa le na Japonskem zmanjšal za približno tri četrtine ure na teden (Tabela CMUL.TR2.TQ14-16_FT).

V 18 od 24 sistemov, kjer obstaja razlika med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji, načrtovanje pouka predstavlja vir stresa za več začetnikov, tudi v Sloveniji, kjer ga je na vseh izobraževalnih ravneh kot takšnega navedlo za okoli 10 % več začetnikov kot izkušenih učiteljev (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Uravnoteženje časa poučevanja in nepedagoškega dela na Islandiji, Portugalskem in v Singapurju

Način, kako države razporedijo delovne obveznosti učiteljev in njihov čas med različne dejavnosti, lahko izboljša ali celo ovira kakovost poučevanja, učne dosežke učencev in dobro počutje učiteljev. Tukaj so opisani pristopi treh sodelujočih držav v raziskavi TALIS.

Islandija

Kolektivna pogodba iz leta 2014 določa, da polno zaposleni učitelji delajo 1.800 ur letno oz. 40 ur na teden. Znotraj tega okvira je učiteljev čas razdeljen na tri sestavne dele:

- Del A zajema osrednje naloge poučevanja, kot sta priprava in nadaljnje delo po pouku.
- Del B zajema vse druge nepedagoške dejavnosti, vključno s profesionalnim razvojem, srečanji s starši, z vodenjem evidenc, s sodelovanjem s sodelavci ter z odmori.
- Del C zajema posebne naloge, ki jih predlaga vodja šole v dogovoru z učiteljem (npr. vodenje šolskih projektov).

V osnovnem modelu polno zaposleni učitelji na leto opravijo približno 641 ur poučevanja in 395 ur priprave (del A), 150 ur strokovnega izpopolnjevanja ter 614 ur drugih nalog (del B). Vsak čas, porabljen za del C, naj bi bil kompenziran z zmanjšanjem časa, namenjenega deloma A in B. V praksi natančno razporeditev časa med deloma A in B določi posamezna šola. Pri tem se upoštevajo različni dejavniki, kot so predmet(i), ki jih učitelj poučuje, velikost in sestava razreda, potreben čas za pripravo in ocenjevanje, ocenjevanje učencev, stopnja sodelovanja med učitelji, uporaba novih metod poučevanja in komunikacija s starši.

Portugalska

Na Portugalskem polno zaposleni učitelji delajo 35 ur tedensko, kar vključuje:

- 22 ur poučevanja,
- 2,5 ure za druge dejavnosti v šoli (npr. sestanki s sodelavci ali starši),
- 10,5 ure za samostojno delo (npr. priprava učnih ur in ocenjevanje dijakov).

Učitelji z zadostnimi izkušnjami imajo postopno zmanjšano število učnih ur, kar spremlja ustrezno povečanje časa, namenjenega drugim nalogam. V skladu z navodili vodje šole se lahko ta čas uporabi za usklajevanje šolskih projektov, mentorstvo, pripravo pedagoških gradiv ali vzpostavljanje sodelovanja z lokalno skupnostjo. Učitelji z vodstvenimi vlogami (npr. kot koordinatorji ali razredniki) imajo prav tako zmanjšano učno obveznost. Poleg tega ima vsaka šola priznanih določeno število kreditnih ur, ki se izračunajo glede na velikost šole, njen socialno-ekonomski profil ter število učiteljev z zmanjšanim številom ur poučevanja. Vodje šol lahko te kreditne ure poljubno razporedijo, da zmanjšajo obremenitev izbranih učiteljev in jim omogočijo več časa za druge dejavnosti. Tako lahko npr. prepoznajo organizacijske sposobnosti učitelja in mu omogočijo čas za načrtovanje in nadzor inovativnih pedagoških projektov.

Singapur

Singapurski učitelji, še posebej začetniki, porabijo precej več časa za nepedagoške dejavnosti kot njihovi kolegi v drugih državah. Ker so razredi večji kot v povprečju, lahko učitelji porabijo manj časa in manjši delež delovnega časa za poučevanje v razredu. To odraža zavezanost sistema k podpori profesionalnemu razvoju učiteljev, zlasti v zgodnjih letih njihove kariere. Čeprav ministrstvo za izobraževanje ne predpisuje točnega urnika, je razporeditev delovnega časa učiteljev na splošno podobna v vseh šolah v Singapurju. Pomembno je, da večina šol čas, namenjen učenju in sodelovanju, formalno vključi v tedenski urnik učiteljev.

Velik del časa, ki ga učitelji ne preživijo v razredu, je namenjen skupnemu načrtovanju učnih ur, oblikovanju učnega načrta, pripravi ocenjevanj in strukturiranim programom nadaljnjega izobraževanja ter usposabljanja. Mnogi učitelji sodelujejo tudi pri dejavnostih zunaj šol, npr. pomagajo singapurskemu izpitnemu in ocenjevalnemu uradu pri pripravi in ocenjevanju zunanjih preverjanj znanja. Vse te dejavnosti so zasnovane za izboljšanje kakovosti poučevanja in krepitev učnega uspeha učencev.

Viri: Boeskens, L. and D. Nusche (2021), Not Enough hours in the day - Policies that shape teachers' use of time, OECD Education Working Paper No. 245, OECD Publication, Paris, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/publications/reports/2021/01/not-enough-hours-in-the-day_4ebd6b3d/15990b42-en.pdf ; Icelandic Ministry of Education, S. (201), OECD Review of Policies to Improve the Effectiveness of Resource Use in Schools: Country Background Report for Iceland, Iceland Ministry of Education, Science and Culture, http://www.oecd.org/education/schoolresourcesreview.htm (accessed on 12 January 2021); Liebowitz, D., et al. (2018), OECD Reviews of School Resources: Portugal 2018, OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264308411-en; Low, E.L, A. Lin Goodwin and J. Snyder (2017), Focused on Learning: Student and Teacher Time in a Singapore School, Stanford, CA: Stanford Center for Opportunity Policy in Education, https://edpolicy.stanford.edu/sites/default/files/scope-singapore-student-and-teacher-time-report-final_0.pdf ; Ministry of Education (2022), Teacher Workload and Blended Learning, https://www.moe.gov.sg/news/parliamentary-replies/20220215-teacher-workload-and-blended-learning (accessed 9 May 2025); NCEE (2021), Lesson Time: Reimagining Teachers' Working Hours, https://ncee.org/lesson-time-reimagining-teachers-working-hours/ (accessed 9 May 2025).

Trije od desetih učiteljev (31 %) v povprečju izobraževalnih sistemov OECD poročajo, da jih preveliko število učnih ur obremenjuje in jim povzroča stres, v Sloveniji pa 19 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 26 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 29 % srednješolskih učiteljev. V Braziliji, Maroku, na Portugalskem, v Savdski Arabiji in Južni Afriki stres zaradi števila ur, ki jih morajo poučevati, občuti več kot polovica učiteljev (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

V večini sodelujočih izobraževalnih sistemov se poročanja učiteljev o številu ur pouka niso spremenila. Kljub temu učitelji v 16 sistemih poročajo o povečanju, ki sega od pol ure na teden v Avstriji do sedem ur v Kazahstanu, učitelji na Japonskem, Portugalskem in v Turčiji pa poročajo, da v letu 2024 poučujejo od ene do tri ure manj na teden kot leta 2018. V Sloveniji se je število ur pouka po mnenju sodelujočih učiteljev povečalo za tri ure v osnovni šoli in za 1,2 ure v srednji (Tabela CMUL.TR2.TQ14-16_FT).

Občutek preobremenjenosti učiteljev zaradi obsega ur pouka je v večini sistemov podoben pri bolj in pri manj izkušenih učiteljih. Če med njimi razlike obstajajo, gre za pogostejše poročanje učiteljev začetnikov o preobremenjenosti; povprečna razlika v izobraževalnih sistemih v OECD znaša štiri odstotne točke. V 18 izobraževalnih sistemih začetniki pogosteje poročajo o stresu zaradi prevelikega števila učnih ur kot njihovi izkušenejši kolegi, z razliko od pet odstotnih točk v Španiji do 23 na Portugalskem. Samo v štirih sistemih, Bahrajnu, Kolumbiji, Romuniji in Združenih državah o večjem stresu zaradi števila ur pouka poročajo izkušeni učitelji. V Sloveniji razlik med začetniki in izkušenimi učitelji ni (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

V povprečju izobraževalnih sistemov OECD 40 % učiteljev poroča, da jim preveč preverjanja in ocenjevanja povzroča stres. Čeprav se deleži med sistemi razlikujejo, v vseh sodelujočih sistemih 20 % učiteljev ali več kot vir stresa navaja prekomerno preverjanje in ocenjevanje: četrtina na Finskem in Islandiji, tretjina v Albaniji, Latviji in na Nizozemskem, polovica v Avstraliji, Bahrajnu, v flamski skupnosti Belgije in Litvi, ter več kot 70 % v Maroku, na Portugalskem in v Južni Afriki. V Sloveniji se deleži gibljejo od 32 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole do 40 % v srednji šoli (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Količina časa, ki ga učitelji namenijo preverjanju in ocenjevanju znanja ter popravljanju nalog, se je med letoma 2018 in 2024 v večini sistemov zmanjšala. Učitelji ravni ISCED 2 v povprečju med izobraževalnimi sistemi v OECD poročajo, da za to delo porabijo eno uro manj na teden kot leta 2018, na Portugalskem in v Singapurju pa štiri ure tedensko manj. Le v sedmih izobraževalnih sistemih je število ur enako, učitelji na Danskem in v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole pa poročajo, da za preverjanje in ocenjevanje v letu 2024 porabijo skoraj eno uro več kot leta 2018. V Sloveniji sicer srednješolski učitelji za preverjanje in ocenjevanje porabijo kar za eno uro in pol manj časa na teden, kot so ga leta 2018 (Tabela CMUL.TR2.TQ14-16_FT).

Občutek stresa zaradi prekomernega preverjanja in ocenjevanja je v večini sodelujočih izobraževalnih sistemov prisoten med vsemi učitelji, vendar je v 22 sistemih pogostejši med izkušenimi učitelji. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD je med učitelji začetniki za štiri odstotne točke manj tistih, ki poročajo o stresu zaradi preverjanja in ocenjevanja kot med izkušenimi učitelji, s posebej izrazitimi razlikami v Albaniji, Kostariki, Črni gori in Srbiji, kjer razlika presega 15 odstotnih točk. V Sloveniji izkušeni učitelji poročajo o večjem stresu kot začetniki – razlika je več kot 11 odstotnih točk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli ter okoli šest odstotnih točk v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Tudi v Alberti (Kanada), Bahrajnu, na Japonskem, v Singapurju in Združenih državah izkušenejši učitelji poročajo o višji stopnji stresa zaradi preverjanja in ocenjevanja, z razliko med šestimi in 17 odstotnimi točkami (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

V 16 izobraževalnih sistemih se je med letoma 2018 in 2024 povečala količina časa, ki ga učitelji namenijo preverjanju in ocenjevanju ter popravljanju učenčevega dela. Učitelji v povprečju poročajo, da tem nalogam namenijo več časa na teden, pri čemer je povečanje v Braziliji, na Malti in v Sloveniji doseglo več kot eno tedensko uro. Le v šestih izobraževalnih sistemih se je količina časa zmanjšala. Učitelji v Singapurju poročajo, da so leta 2024 za preverjanje in ocenjevanje ter popravljanje učenčevega dela porabili približno eno uro na teden manj (Tabela CMUL.TR2.TQ14-16_FT).

Splošno administrativno delo

Učitelji poleg poučevanja opravljajo tudi vrsto drugih nalog in obveznosti, ki podpirajo delovanje njihovih šol. Posebno vlogo ima splošno administrativno delo, ki vključuje nepedagoške naloge, npr. naloge vodenja šole, pisarniško delo in drugo administrativno delo, ki ni neposredno povezano s poučevanjem, npr. izpolnjevanje evidenc prisotnosti, oblikovanje urnika, izpolnjevanje obrazcev.

Povprečno polovica učiteljev splošno administrativno delo navaja kot vir delovnega stresa (52 %), kar je največji delež med vsemi nalogami. V precej državah (11 od 54) je administrativno delo stres za manj kot tretjino učiteljev, v Kazahstanu in Maroku celo le za največ četrtino; na Češkem, v Koreji, Litvi, na Nizozemskem in v Savdski Arabiji za približno polovico učiteljev, v flamski

skupnosti Belgije in na Portugalskem pa za več kot 75 %. V zadnjih dveh sistemih učitelji za splošno administrativno delo porabijo manj kot tri ure na teden, kar je podobno povprečju OECD. V Sloveniji administrativno delo predstavlja vir stresa okoli 60 % učiteljem v osnovni in 47 % v srednji šoli (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

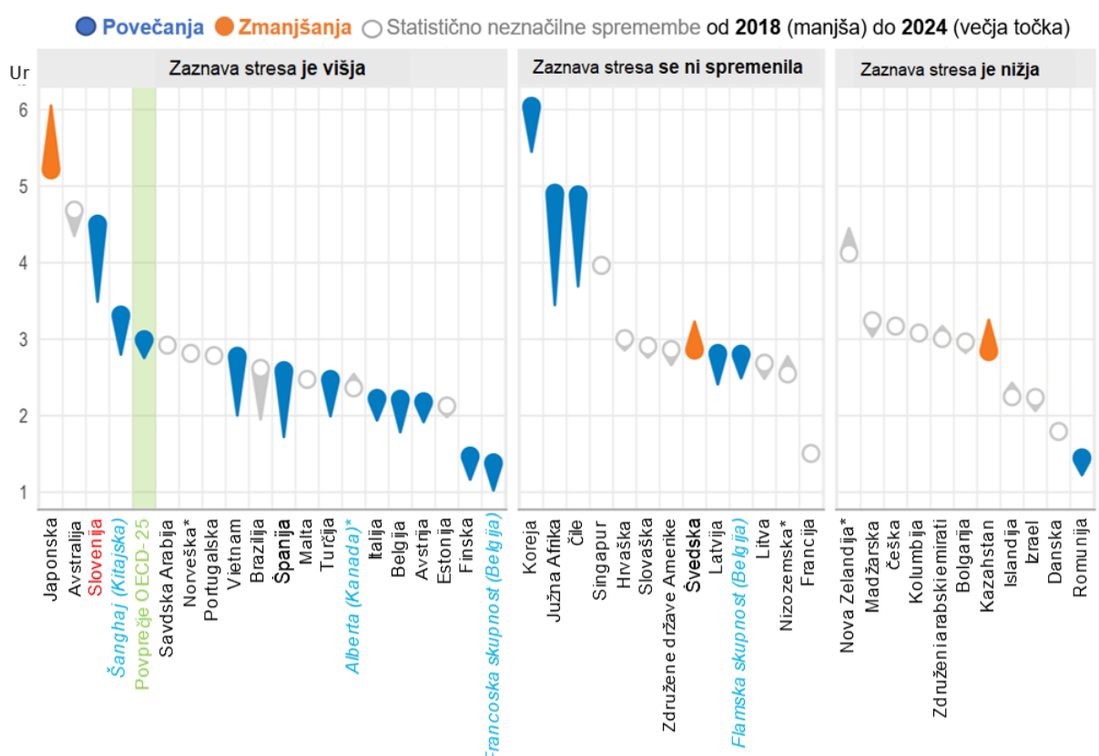
V izobraževalnih sistemih administrativno delo kot vir stresa najpogosteje navaja več izkušenejših učiteljev kot učiteljev začetnikov (v 39 od 54 sistemov). Največje razlike so na Kostariki, v Črni gori in Srbiji (približno 22 odstotnih točk ali več), kjer ta vir stresa navaja manj kot polovica učiteljev začetnikov in skoraj 70 % izkušenih učiteljev (Tabela BMUL.TEXP.TQ77). Nasprotno velja v dveh državah, Kolumbiji in Singapurju, kjer učitelji začetniki o stresu poročajo v večji meri kot izkušeni učitelji. Tudi v Sloveniji izkušeni učitelji v osnovni šoli administrativno delo razumejo kot večji stres od začetnikov. Vzorci so usklajeni z dejansko porabo časa: v večini sistemov ni razlike v porabljenem času za administrativne naloge med bolj in manj izkušenimi učitelji; v vseh sistemih, kjer obstajajo razlike, pa izkušeni učitelji za administrativne naloge porabijo več časa kot učitelji začetniki (Tabela CMUL.TEXP.TQ14_16_FT).

V primerjavi z letom 2018 učitelji v vseh sodelujočih izobraževalnih sistemih, razen na Japonskem, v Koreji in na Novi Zelandiji, poročajo, da za administrativne naloge porabijo več časa. Na Japonskem in v Koreji se je porabljeni čas zmanjšal za približno dve uri, na Novi Zelandiji pa je ostal nespremenjen. V Sloveniji se je povečal za 1,3 ure v osnovni šoli in za visoke skoraj štiri ure v srednji šoli (Tabela CMUL.TR2.TQ14-16_FT). V 17 izobraževalnih sistemih se je povečalo število učiteljev, ki so kot vir stresa navedli preveč administrativnega dela, in sicer za od treh odstotnih točk na Portugalskem in štirih odstotnih točk v Sloveniji v osnovni šoli do 18 odstotnih točk v Španiji (Tabela BMUL.TR3.TQ77a-k).

Kljub temu da se je čas, ki ga učitelji porabijo za administrativno delo, od leta 2018 povečal v skoraj vseh sistemih, pa se delež tistih, ki ga navajajo kot vir stresa, ni povečal. V 11 sistemih se je delež učiteljev, ki menijo, da jim administrativno delo predstavlja vir stresa, zmanjšal, čeprav se je čas, ki ga porabijo za te naloge, povečal (Prikaz 3.5). Za Slovenijo je na prikazu vidno povečanje obsega ur časa, porabljenega za administrativno delo, in povečanje stresa – podatek je blizu povprečja OECD.

Prikaz 3.5: Spremembe v obremenitvi učiteljev z administrativnim delom in s tem povezan stres

Spremembe v obsegu administrativnega dela in spremembe v poročanju učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole) o administrativnem delu kot viru stresa.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovorov..
Vira: OECD, *TALIS 2018* in *TALIS 2024 Databases*, tabeli BMUL.TR3.TQ77a-k in CMUL.TR2.TQ14-16_FT.

Ti izsledki nakazujejo, da odnos med stresom in administrativnim delom ni odvisen zgolj od količine slednjega. Pomembni so tudi narava administrativnih dejavnosti, porazdelitev in kombinacija nalog ter način, kako se naloge prepletajo in tekmujejo za čas. Čeprav administrativne naloge zasedajo razmeroma majhen delež skupnega delovnega časa, jih učitelji pogosto navajajo kot vir stresa. Tovrstno delo pogosto dojemajo kot moteče za svojo ključno strokovno dejavnost – poučevanje in drugo delo z učenci.

Razlike med dejavniki stresa pri učiteljih ravni ISCED 1 in ISCED 3

Podatki iz raziskave TALIS 2024 kažejo, da je izkušnja stresa skupna učiteljem na vseh ravneh izobraževanja. Vendar dejavniki, ki prispevajo k stresu, kot so načrtovanje učnih ur, obremenjenost s poukom, disciplinske težave v razredu in administrativno delo, ne vplivajo na vse učitelje enako.

V različnih izobraževalnih sistemih obsežna priprava učnih ur izstopa kot ključni vir stresa za učitelje na vseh ravneh. Od leta 2018 se je delež učiteljev ravni ISCED 3, ki pripravo učnih ur navajajo kot vir stresa, povečal zlasti na Danskem (za 25 odstotnih točk) in na Portugalskem (za deset odstotnih točk). V Sloveniji se je delež učiteljev srednjih šol, ki jim priprava učnih ur predstavlja vir stresa, povečal za pet odstotnih točk – na 30 % (tabeli BMUL.TR3.TQ77a-k in BMUL.TEXP.TQ77).

Prevelika obremenjenost s poukom je enakomerno porazdeljena med vsemi učitelji ravni ISCED 1. Le v Maroku in na Nizozemskem o tem pogosteje poročajo izkušenejši učitelji. V Sloveniji na vseh ravneh o tem poroča več učiteljev začetnikov kot izkušenih učiteljev. V vseh sistemih delež učiteljev ravni ISCED 1, ki poročajo, da imajo preveč ur pouka, ostaja pod 50 %, in sicer od 15 v flamski skupnosti Belgije do 42 % v Združenih arabskih emiratih. V Sloveniji so deleži učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja okoli 30 % (Tabela BMUL.TEXP.TQ77). Med letoma 2018 in 2024 se je delež učiteljev ravni ISCED 1, ki menijo, da imajo preveč ur pouka, v večini sistemov, tudi v Sloveniji, povečal za šest odstotnih točk (Tabela BMUL.TR3.TQ77a-k). V petih od 15 izobraževalnih sistemov učitelji ravni ISCED 1 preobremenjenost s poukom kot vir stresa navajajo pogosteje kot učitelji ravni ISCED 2, v nasprotju s tem pa v Braziliji, Franciji, Koreji in Sloveniji (za sedem odstotnih točk) o tem poročajo redkeje (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Med učitelji v srednjih šolah preobremenjenost s poukom predstavlja podoben vir stresa vsem učiteljem: le v Turčiji in Sloveniji učitelji začetniki o njem poročajo pogosteje kot izkušeni učitelji – razlike so na vseh izobraževalnih ravneh, od 13 odstotnih točk na ravni ISCED 1 do devetih odstotnih točk na ravni ISCED 3, na Portugalskem pa preobremenjenost s poukom izkušenim učiteljem vir stresa predstavlja pogosteje kot začetnikom, z razliko devetih odstotnih točk (Tabela BMUL.TEXP.TQ77). Poročanje učiteljev o preobremenjenosti s poukom se je od leta 2018 zmanjšalo na Portugalskem in v Združenih arabskih emiratih, povečalo pa se je na Hrvaškem, v Sloveniji za pet odstotnih točk na ravni ISCED 3 in Turčiji (Tabela BMUL.TR3.TQ77a-k). Le na Hrvaškem in Portugalskem o preobremenjenosti s poukom poroča manj učiteljev na ravni ISCED 3 na ravni ISCED 1 in samo na Danskem več (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Disciplina v razredu je še en naraščajoč pomemben vir stresa od leta 2018, zlasti za učitelje ravni ISCED 1 in ISCED 3. V Sloveniji sta deleža učiteljev, ki ohranjanje discipline navajajo kot vir stresa, narasla zaporedoma za pet in štiri odstotne točke (Tabela BMUL.TR3.TQ77a-k). Večji delež učiteljev začetnikov poroča o problemih z disciplino v razredih v primerjavi z izkušenejšimi kolegi. Najbolj je to izraženo med učitelji ravni ISCED 1 v Avstraliji (za 17 odstotnih točk) in učitelji ravni ISCED 3 v flamski skupnosti Belgije (za 20 odstotnih točk). V Sloveniji so razlike po ravneh za 11 odstotnih točk (prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole), 16 odstotnih točk (tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole) in devet odstotnih točk (srednje šole) v prid učiteljem začetnikom (Tabela BMUL.TEXP.TQ77). Osnovnošolski učitelji ravni ISCED 1 v petih od 15 sistemov o stresu zaradi v razredu poročajo pogosteje kot njihovi kolegi ravni ISCED 2. Razlika je najizrazitejša na Japonskem (za deset odstotnih točk) in v Koreji (za 12 odstotnih točk), v Sloveniji je manjša (pet odstotnih točk). Učitelji ravni ISCED 3 v šestih od osmih sistemov poročajo o manjšem stresu zaradi ohranjanja discipline v primerjavi s kolegiz ravni ISCED 2, zlasti na Hrvaškem (za 14 odstotnih točk), Portugalskem (za 13 odstotnih točk) in v Sloveniji (za 10 odstotnih točk) (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Administrativno delo ostaja pomemben vir stresa, zlasti za izkušenejše učitelje ravni ISCED 1 in ISCED 3. Delež učiteljev, ki poročajo o tem viru stresa, se je od leta 2018 povečal, tudi v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Tabela BMUL.TR3.TQ77a-k). Kljub temu učitelji ravni ISCED 1 o tem stresorju poročajo redkeje kot učitelji ravni ISCED 2 v šestih od 15 sistemov, pri čemer je največja razlika opazna na Novi Zelandiji,

za 14 odstotnih točk; v Sloveniji je razlika manjša za tri odstotne točke. Podoben vzorec je opaziti med učitelji ravni ISCED 3 v šestih od osmih sistemov, še posebej v Sloveniji, kjer je delež srednješolskih učiteljev za 16 odstotnih točk manjši v primerjavi z učitelji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Prilagajanje poučevanja učencem z raznolikimi potrebami

Inkluzivno izobraževanje je zmožnost šol, da vsem učencem zagotovijo kakovostne učne priložnosti tako, da upoštevajo njihove raznolike potrebe, zmožnosti in pričakovanja. Učitelji se soočajo s širokim naborom zahtev, ki izhajajo iz potreb po podpori učencem z različnim predznanjem, učnimi potrebami in jezikovnim ozadjem. Te zahteve lahko pomembno vplivajo na to, kako učitelji doživljajo in opravljajo svoje vsakodnevno delo.

Raznoliko predznanje učencev

Podatki iz raziskave TALIS 2024 kažejo, da v vseh razen v sedmih sodelujočih izobraževalnih sistemih vsaj polovica učiteljev poroča, da se v razredu soočajo z raznolikim predznanjem učencev. V povprečju to velja za 72 % učiteljev izobraževalnih sistemov OECD. V Sloveniji tako meni 75 % osnovnošolskih učiteljev in 68 % srednješolskih. Več kot eden od petih učiteljev v izobraževalnih sistemih v OECD poroča, da več kot 30 % njegovih učencev dosega nizke učne dosežke, v Sloveniji vsak sedmi učitelj v osnovni šoli in vsak šesti v srednji. Ta delež presega 40 % v francoski skupnosti Belgije, Maroku in Južni Afriki (tabeli BMUL.UND.TQ47 in BMUL.NO.TQ47). Ker imajo vsi izobraževalni sistemi učence z višjimi in nižjimi dosežki, tako veliki deleži raznolikosti lahko odražajo politiko diferenciacije učencev.

V razredih z večjimi razlikami v predznanju med učenci je pogosto tudi več motenj. Rezultati raziskave TALIS kažejo, da je delež učencev z nizkimi dosežki močneje povezan z motnjami v razredu, kot so drugi dejavniki, npr. velikost razreda, večji delež otrok z jezikovnimi težavami ali s posebnimi potrebami, kar velja tudi za Slovenijo (Tabela OLS.TQS54.TQ47). Opazimo, da različne vrste raznolikosti vplivajo na dinamiko v razredu: motnje v vedenju učencev in potrebe po podpori lahko povečajo raven stresa pri učiteljih, nizki učni dosežki pa se neposredneje povezujejo z vzdušjem v razredu in organizacijo pouka.

Uresničevanje učnega načrta v učno raznolikih razredih zahteva več prilagajanja poučevanja in diferenciacije, kar obremenjujoče vpliva na učiteljev čas, pozornost in pedagoško prilagodljivost. Zahteve se še povečajo, ko se raznolikost v predznanju učencev prepleta z drugimi kompleksnimi potrebami slednjih. To lahko vodi v več motenj, saj je za prilagojeno poučevanje in ohranjanje pozornosti učencev potrebnega več časa in truda.

Značilnosti učencev

Poleg raznolikosti učencev v predznanju so pomemben vir obremenitev za učitelje tudi druge značilnosti učencev. Kot je bilo omenjeno v prvem poglavju, ima na ravni šole vedno več učencev težave z razumevanjem jezika poučevanja, posebne potrebe ali pa prihajajo iz socialno-ekonomsko prikrajšanih okolij. Pogosto so te značilnosti med seboj povezane, kar povečuje njihov vpliv na poučevanje in učne pogoje.

Po podatkih raziskave TALIS v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD ena petina učiteljev poroča, da več kot 10 % njihovih učencev težko razume jezik poučevanja. V Sloveniji so deleži 15 % pri učiteljih prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, 14 % pri učiteljih tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in 12 % srednješolskih učiteljev. Čeprav je ta delež nizek v državah, kot so Albanija, Hrvaška, Danska, Litva, Poljska, Srbija in Šanghaj (Kitajska), naraste na okoli 25 % v Bahrajnu, Latviji, Savdski Arabiji in Združenih državah ter preseže 50 % v Maroku in Južni Afriki (Tabela BMUL.NO.TQ47).

Učenci, ki so priseljeni ali imajo priseljensko ozadje, so begunci ali pripadniki etničnih/nacionalnih manjšin ali avtohtonih skupnosti, so še posebej ranljivi. Prisotni so v večini v raziskavi TALIS 2024 sodelujočih izobraževalnih sistemov, vendar je njihovo število pogosto majhno. Npr., le 9 % učiteljev v povprečju izobraževalnih sistemov OECD poučuje v razredih, kjer je več kot 30 % učencev priseljencev (ne beguncev), 16 % učiteljev v razredih, kjer 10 % učencev ali več pripada manjšinam ali avtohtonim skupnostim, in le 4 % učiteljev v razredih, kjer 10 % učencev predstavljajo begunci. V Sloveniji med temi raznolikostmi prevladujejo razredi z učenci etničnih/nacionalnih manjšin ali avtohtonih skupnosti (Preglednica 3.3).

Preglednica 3.3: Raznolikost v razredih v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki poučujejo v razredih, kjer je:	Vsaj 10 % učencev iz etničnih/ nacionalnih manjšin ali avtohtonih skupnosti	Vsaj 30 % učencev priseljencev	Vsaj 10 % učencev beguncev
1. in 2. VIO (ISCED 1)	10,7	3,3	1,1
3. VIO (ISCED 2)	11,2	3,2	1,5
Srednje šole (ISCED 3)	12,6	4,6	2,3

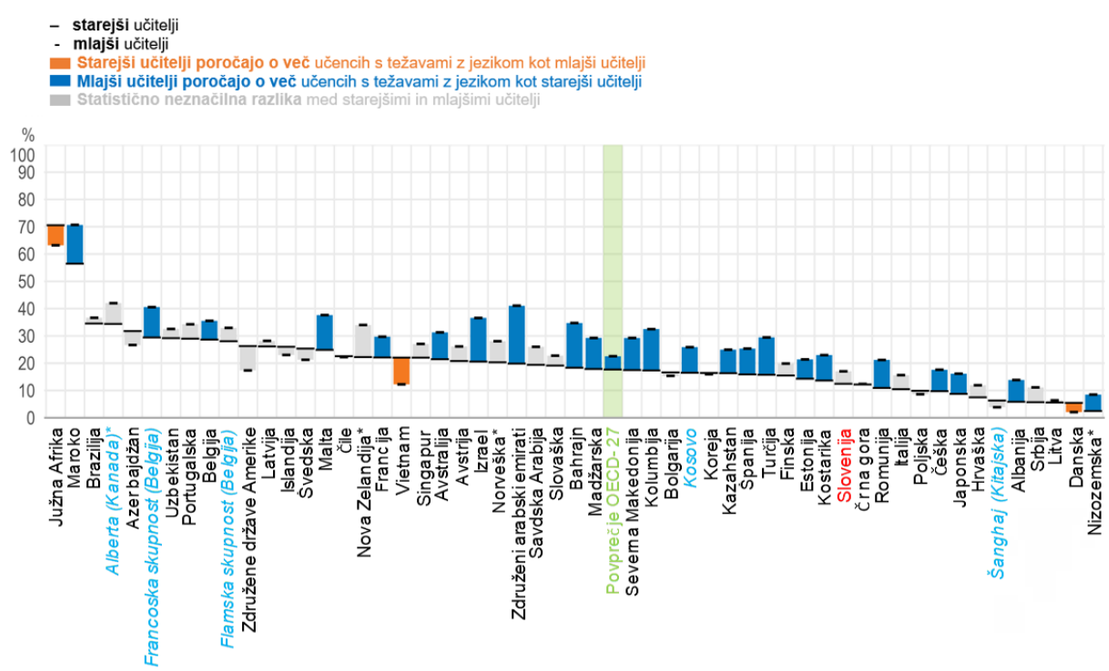
Druge oblike raznolikosti so pogostejše. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD 36 % učiteljev poroča, da ima več kot 10 % njihovih učencev posebne potrebe, v Sloveniji 31 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 35 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 31 % srednješolskih učiteljev. V Franciji, Čilu, flamski in francoski skupnosti Belgije ter na Nizozemskem ta delež presega 50 % (Tabela BMUL.NO.TQ47). Pomembno je upoštevati, da med sistemi obstajajo razlike v tem, kako in kdaj se te potrebe prepoznajo (diagnosticirajo). Ko učenci dosežejo višjo izobrazbo, pridobijo strategije spoprijemanja s posebnimi potrebami, zato so lahko v nekaterih primerih manj opazni. Sistemi se razlikujejo tudi v politikah vključevanja teh učencev v običajne razrede ali specializirane razrede oz. prilagojene oblike poučevanja.

Izkušnje učiteljev v raznolikih razredih

Podatki iz raziskave TALIS 2024 kažejo, da mlajši učitelji (mlajši od 30 let) relativno pogosteje poučujejo v najbolj raznolikih razredih, kar pomeni, da se že zgodaj v karieri soočajo s kompleksnimi izzivi. Npr., pogosteje poročajo, da ima več kot 10 % njihovih učencev težave z razumevanjem jezika poučevanja. Povprečna razlika med deležema mlajših in starejših učiteljev (nad 50 let), ki poučujejo v raznolikih razredih, v izobraževalnih sistemih v OECD znaša pet odstotnih točk, v Izraelu in Združenih arabskih emiratih pa presega 15. Starejši učitelji raznolike razrede poučujejo le v Južni Afriki in Vietnamu. V Sloveniji razlik v deležih med mlajšimi in starejšimi učitelji ni (Prikaz 3.6 in Tabela BIN.TCH.TQ47a).

Prikaz 3.6: Vpis učencev s težavami z razumevanjem jezika poučevanja glede na starost učiteljev

Deleži učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja), ki poročajo, da ima več kot 10 % učencev težave z razumevanjem jezika poučevanja, glede na starost učiteljev.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Vir: OECD (2024), TALIS 2024 Database, Tabela BIN.TCH.TQ47a.

Podobno velja za učence s posebnimi potrebami. V 16 od 54 sodelujočih sistemov o tem, da delajo z učenci s posebnimi potrebami, poroča več mlajših učiteljev kot starejših, z razliko okoli pet odstotnih točk (35 % v primerjavi s 30 %). V Sloveniji je tako samo v srednjih šolah, kjer za več kot deset odstotnih točk večje število mlajših učiteljev z manj izkušnjami poroča, da imajo v razredih več kot 10 % učencev s posebnimi potrebami. Največja razlika je na Nizozemskem, kjer 73 % mlajših učiteljev poroča o poučevanju večjega deleža učencev s posebnimi potrebami, in sicer za 19 odstotnih točk več kot starejši kolegi. Obratno je v Azerbajdžanu in Uzbekistanu (Tabela BIN.TCH.TQ47e).

To velja tudi za učence z vedenjskimi problemi. Več mlajših učiteljev v večini sistemov tudi za 11 odstotnih točk pogosteje poroča, da več kot 10 % njihovih učencev kaže vedenjske težave. V Bahrajnu, Kolumbiji, Latviji, Novi Zelandiji in na Portugalskem ta razlika presega 20 odstotnih točk, v Sloveniji pa rahlo preseže deset (Tabela BIN.TCH.TQ47f).

Razlike med mlajšimi in starejšimi učitelji so pomembne. Učitelji pogosto vstopijo v poklic, ko še razvijajo veščine vodenja razreda in samozaupanje. Soočenje s kompleksnimi potrebami učencev na začetku kariere, še posebej brez močne podpore, lahko poveča tveganje za izgorelost. V raziskavi TALIS 2024 se kaže neusklajenost med kompleksnostjo učnih okolij in pripravljenostjo učiteljev začetnikov na poučevanje, ki opozarja na pomen pravičnega dodeljevanja dela učiteljem ob ciljno usmerjeni podpori.

Poučevanje raznolikih učencev kot vir stresa

Podatki raziskave TALIS nudijo vpogled v to, v kolikšni meri učitelji poučevanje raznolikih učencev doživljajo kot vir stresa. Več kot tretjina učiteljev (37 %) v povprečju med izobraževalnimi sistemi v OECD poroča, da je prilagajanje pouka učencem s posebnimi potrebami zanje stresno, vendar povprečje prikriva velike razlike med državami. V Azerbajdžanu, Kazahstanu, Koreji, Šanghaju (Kitajska) in Singapurju o tem poroča manj kot 20 % učiteljev, v Litvi, na Norveškem, Portugalskem in Švedskem pa več kot 50 %. V Sloveniji je prilagajanje pouka učencem s posebnimi potrebami stresno za okoli 40 % učiteljev v osnovni in 30 % v srednji šoli.

Razlike verjetno odražajo različne pristope izobraževalnih sistemov k prepoznavanju učencev s posebnimi potrebami in njihovi podpori. Čeprav v povprečju le 36 % učiteljev v izobraževalnih sistemih v OECD poroča, da imajo v razredu več kot 10 % učencev s posebnimi potrebami, v Franciji, Čilu, Belgiji in na Nizozemskem več kot 50 % učiteljev poučuje v razredih z več kot 10 % učencev s posebnimi potrebami (Tabela BMUL.NO.TQ47). V Sloveniji 31 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 36 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 31 % srednješolskih učiteljev poroča, da poučujejo v razredih z več kot 10 % učenci s posebnimi potrebami.

Razlike obstajajo tudi znotraj sistemov. Bolj in manj izkušeni učitelji na splošno poročajo o podobni ravni stresa, tudi v Sloveniji. Izkušeni učitelji pogosteje poročajo o stresu v Braziliji in Kostariki, kjer je razlika okoli 12 odstotnih točk. V Avstriji, Kolumbiji in Bahrajnu pa jih o tem stresorju več poroča med začetniki (za pet do 11 odstotnih točk več kot med izkušenimi) (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Več kot četrtina učiteljev (27 %) poroča, da je preveč dela in nalog na področju skrbi za spoštovanje raznolikosti in enakosti zanje vir stresa. Tudi tukaj so razlike velike: v Avstriji, Kazahstanu in ZDA o tem poroča manj kot 15 % učiteljev, vendar pa kar tretjina v flamski skupnosti Belgije, v Sloveniji petina v osnovni šoli in šestina v srednji šoli, v Koreji in Španiji približno tretjina, v Braziliji pa skoraj polovica.

V večini izobraževalnih sistemov učitelji vseh starosti enakomerno poročajo o tem stresu. Kjer so razlike, več izkušenih učiteljev občuti stres zaradi skrbi za spoštovanje raznolikosti in enakosti kot začetnikov – tako je v 17 sistemih. Izjeme so Bahrajn, Kolumbija in Kazahstan, kjer o večjem stresu poročajo mlajši učitelji – med njimi jih je za od tri do 12 odstotnih točk več kot med njihovimi izkušenimi kolegi (Tabela BMUL.TEXP.TQ77). V Sloveniji ni razlik med bolj in manj izkušenimi učitelji.

Rezultati izpostavljajo kompleksnost dela z raznolikimi skupinami učencev in kažejo, da je treba stres, povezan s tem, obravnavati s pomočjo sistemskih politik in podpore, prilagojene učiteljem glede na njihovo stopnjo v karieri.

Ohranjanje discipline

Vodenje razreda in ohranjanje discipline sta ključni področji učiteljeve odgovornosti. V vedno bolj raznolikih razredih je zagotavljanje ustreznega vedenja učencev večplastna naloga, ki zahteva tehnične in socialno-čustvene spretnosti, od doseganja osredotočenosti med uro do odzivanja na moteče vedenje in zagotavljanja enakopravnega sodelovanja. Analize kažejo, da je motečega vedenja učencev več pri učiteljih, ki svojo učinkovitost ocenjujejo kot manjšo: manj verjetno je, da učitelji potrdijo, da so dosegli cilje učne ure, če poročajo o težavah z vedenjem učencev v razredu. V raziskavi TALIS učitelji o disciplini poročajo z oceno pogostosti štirih motečih situacij v svojem razredu:

– V razredu je veliko hrupa in nereda.

– Dolgo moram čakati, da se učenci umirijo.

– Še dolgo po začetku ure veliko učencev ne začne delati.

– Izgubim kar precej časa, ker učenci prekinjajo pouk.

V povprečju izobraževalnih sistemov OECD približno vsak peti učitelj poroča o velikem hrupu in neredu v razredu, v Braziliji več kot polovica učiteljev, v Čilu, na Finskem, Portugalskem in v Južni Afriki več kot tretjina, vendar manj kot 5 % v Albaniji, na Japonskem, v Severni Makedoniji in v Šanghaju (Kitajska). V Sloveniji (glej Preglednico 3.4) največ učiteljev poroča o hrupu in neredu v razredu, sledi delež učiteljev, ki menijo, da izgubljajo čas, ker učenci prekinjajo učne ure, nato sledi težava, ko učitelji dolgo čakajo, da se učenci umirijo. V osnovni šoli o tem poroča vsak četrti ali peti učitelj, v srednji šoli pa vsak sedmi ali osmi (Preglednica 3.4).

Preglednica 3.4: Ohranjanje discipline v razredih v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki se jim v njihovem razredu precej pogosto dogaja:	V razredu je veliko hrupa in nereda.	Dolgo moram čakati, da se učenci umirijo.	Še dolgo po začetku ure veliko učencev ne začne delati.	Izgubim kar precej časa, ker učenci prekinjajo pouk.
1. in 2. VIO (ISCED 2)	24,0	19,0	11,7	20,8
3. VIO (ISCED 2)	19,4	14,8	12,5	18,1
Srednje šole (ISCED 3)	13,3	11,6	11,9	12,4

Težave z disciplino v razredu niso enakomerno porazdeljene. Učitelji začetniki poročajo o več motnjah kot njihovi izkušeni kolegi v skoraj vseh sodelujočih izobraževalnih sistemih. V Sloveniji jih med učitelji začetniki za 13 % prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 19 % tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 15 % srednjih šol več poroča o hrupu v razredih kot med izkušenimi učitelji, kar pomeni manj od tretjine. V Avstriji, francoski skupnosti Belgije, Čilu, na Danskem, Finskem, Islandiji, v Španiji in Alberti (Kanada) več kot 40 % začetnikov poroča o pogostem hrupu; na Portugalskem je ta delež 59 %, v Braziliji celo 66. Med izkušenimi učitelji te številke dosledno ostajajo nižje, povsod pod tretjino, razen na Portugalskem (33 %) in v Braziliji (53 %) (Tabela BMUL.TEXP.TQ54). Rezultati nakazujejo, da učitelji na podlagi izkušenj sčasoma razvijejo spretnosti vodenja razreda, ter opozarjajo na to, da učitelji začetniki za vzpostavljanje discipline potrebujejo dodatno podporo.

Pomembnost ohranjanja discipline

Najneposrednejša posledica truda ohranjanja discipline v razredu je izguba časa za poučevanje. V izobraževalnih sistemih v OECD učitelji v povprečju poročajo, da več kot 16 % časa pri pouku porabijo za vzdrževanje discipline. V Sloveniji učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja za ohranjanje discipline porabijo 17 % časa pri pouku, učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja 14 % in učitelji v srednjih šolah 11 %. V Azerbajdžanu in Savdski Arabiji ga porabijo več kot 30 %, na Češkem in v Estoniji pa pod 10 % (Tabela CMUL.NO.TQ50). Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo, da se je od leta 2018 delež časa, namenjenega ohranjanju discipline, povečal v skoraj vseh izobraževalnih sistemih, izjema je le Portugalska. V Sloveniji se je čas povečal za 3 % v osnovni šoli in 2 % v srednji (Tabela CMUL.TR1.TQ50). Kot je bilo omenjeno že prej, lahko različne naraščajoče zahteve ustvarjajo vse večji pritisk na temeljno strokovno nalogo učiteljev – poučevanje. Npr., brez ustreznega časa za načrtovanje in pripravo na pouk se lahko učiteljem zdi težje izvajati dobro strukturirane učne ure, kar lahko posledično oteži vodenje razreda. Na to dinamiko so lahko posebej občutljivi učitelji začetniki, ki se počutijo manj samozavestne ali slabše pripravljene.

Neustrezno/neprimerno vedenje učencev ne spodkopava le reda v učilnici in odnosov med vrstniki, temveč se lahko stopnjuje tudi v resnejše incidente, ki ogrožajo varnost tako učencev kot tudi zaposlenih. Najpogosteje poročana varnostna težava v izobraževalnih sistemih, ki sodelujejo v raziskavi TALIS 2024, je ustrahovanje ali nadlegovanje med učenci (ali druge oblike verbalne zlorabe) v šolskih prostorih. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD 19 % učiteljev poučuje v šolah, kjer ravnatelji poročajo, da je ustrahovanje ali verbalno nadlegovanje med učenci v šolskih prostorih tedenska ali dnevna težava. Na Finskem, Malti, Norveškem in Švedskem v takih šolah poučuje več kot 40 % učiteljev, v flamski skupnosti Belgije pa približno 50 %. V Sloveniji so deleži učiteljev, ki poučujejo v šolah, kjer se ustrahovanje ali verbalno nadlegovanje med učenci dogaja tedensko ali dnevno, 12 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 18 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 3 % v srednjih šolah (Tabela BMUL.NO.PQ41).

Podatki raziskave TALIS kažejo, da ravnatelji o ustrahovanju ali nadlegovanju med učenci v šolskih prostorih verjetneje poročajo takrat, ko učitelji poročajo,

da ima več kot 10 % učencev v njihovem razredu vedenjske težave (Tabela LOG.PQ41b.TQ47f). V Sloveniji to velja samo za tretje vzgojno-izobraževalno raven osnovne šole. Podobna povezava se kaže med poročanjem učiteljev o motnjah v razredu ter večjim deležem časa, namenjenem vzdrževanju reda v razredu, za kar pa v Sloveniji povezava ni značilna (tabeli LOG. PQ41b.TQS54 in LOG.PQ41b.TQ50b).

Ob ustrahovanju v šolskih prostorih, ki je dokaj vidno, se vse pogosteje pojavlja vzporedno spletno ali digitalno ustrahovanje in nadlegovanje. Ker se to lahko dogaja tudi izven šolskega časa in na različnih spletnih platformah, je ravnateljem in učiteljem veliko težje ukrepati. Po mnenju ravnateljev je spletno ustrahovanje v izobraževalnih sistemih v OECD prisotno podobno kot ustrahovanje v šoli – v povprečju 18 % učiteljev poučuje v šolah, kjer je to tedenski ali dnevni problem, v Sloveniji pa 15 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 18 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 4 % učiteljev srednjih šol. V Avstraliji, frankofonski skupnosti Belgije, na Malti, Norveškem in Švedskem vsak tretji učitelj dela v šoli, v kateri poročajo o digitalnem nadlegovanju, na Finskem in v flamski skupnosti Belgije pa več kot polovica učiteljev (Tabela BMUL.NO.PQ41).

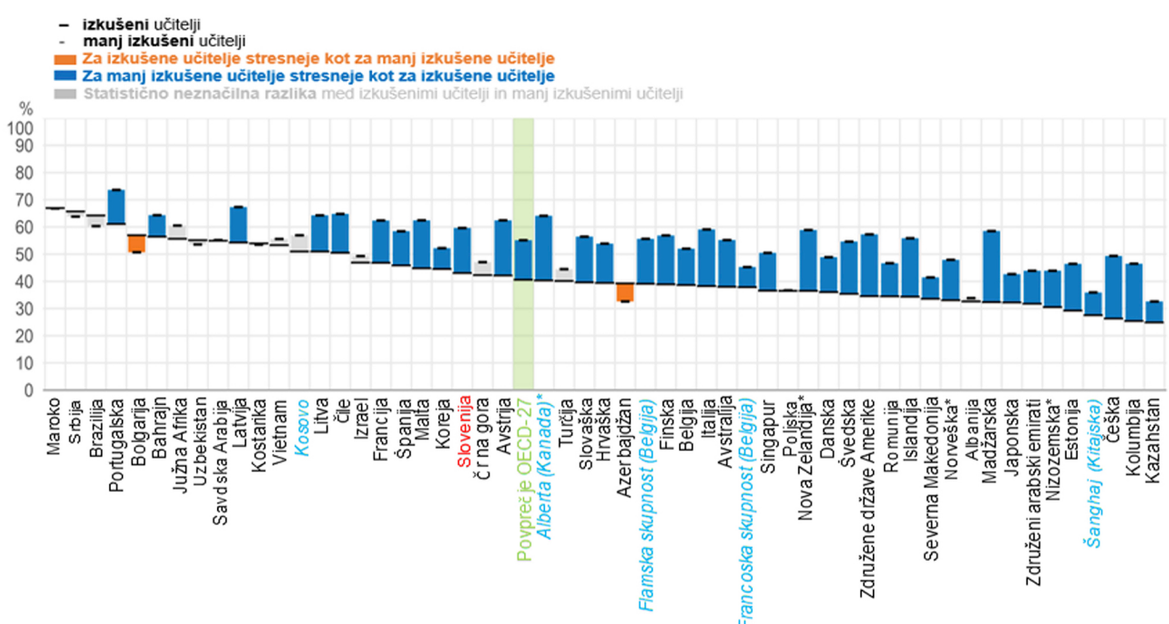
Verbalne zlorabe ali ustrahovanje, usmerjeno proti učiteljem ali drugim zaposlenim v šoli, so manj pogoste in v povprečju izobraževalnih sistemov OECD zadevajo 5 % učiteljev, v Sloveniji od 3 % v osnovni šoli do 1 % v srednji. Delež presega 15 % v Avstraliji, flamski skupnosti Belgije in na Malti. Spletno ustrahovanje učiteljev 5 % učiteljev presega le v Kolumbiji in Južni Afriki, v povprečju izobraževalnih sistemov OECD pa znaša 1 % (Tabela BMUL.NO.PQ41).

O ohranjanju discipline kot viru stresa

Ohranjanje discipline je tudi pomemben vir učiteljevega stresa (Prikaz 3.7). V povprečju 45 % učiteljev v izobraževalnih sistemih v OECD navaja, da jim ohranjanje discipline povzroča stres, v Sloveniji se odstotek od 53 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole zniža na 38 % v srednji šoli. Delež v povprečju izobraževalnih sistemov OECD naraste na 54 % pri učiteljih začetnikih, v primerjavi z 41 % pri izkušenih učiteljih, v Sloveniji pa znaša 60 % v osnovni šoli in malo manj kot 50 % v srednji. Izjema je Bolgarija, kjer za šest odstotnih točk več izkušenih učiteljev poroča o večjem stresu, povezanem z disciplino (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Prikaz 3.7: Ohranjanje discipline v razredu kot vir stresa glede na leta izkušenj učiteljev

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da je zanje ohranjanje discipline v razredu precej ali zelo stresno.



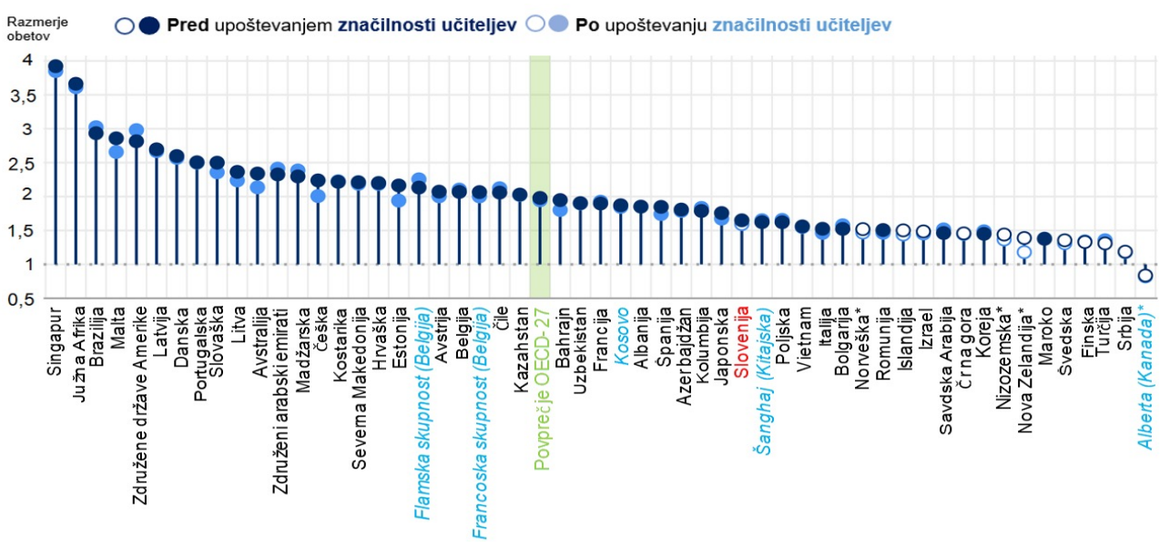
Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodzivnosti.
Vir: OECD (2024), baza podatkov TALIS 2024, Tabela BMUL.TEXP.TQ77.

Lastnosti učencev so lahko prav tako povezane z ohranjanjem discipline kot vira stresa, čeprav v različni meri. Npr., učitelji v večini držav o tem, da jim vzdrževanje discipline predstavlja vir stresa, če poučujejo v razredih z velikim razponom vedenjskih, jezikovnih ali posebnih potreb, poročajo pogosteje kot učitelji, ki poučujejo v razredih z učenci, ki dosegajo različne ravni kognitivnih dosežkov (Tabela LOG.TQ77g.TQ47). V Sloveniji je to vidno v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli, vendar le v primeru vedenjskih in jezikovnih ali posebnih potreb. Povezava med vzdrževanjem discipline kot virom stresa in raznolikimi učenci v razredu se ohrani tudi po tem, ko upoštevamo značilnosti učiteljev (Prikaz 3.8). Čeprav povezava obstaja v večini izobraževalnih sistemov v OECD, v nekaterih državah ni značilna: Na Finskem, Islandiji, v Izraelu, na Nizozemskem, Novi Zelandiji, Norveškem in Švedskem. Rezultat vseeno nakazuje, da lahko izobraževalni sistemi učiteljem pomagajo pri soočanju z zahtevami, povezanimi s poučevanjem učencev iz različnih okolij in z različnimi potrebami.

V izobraževalnih sistemih v OECD povprečno 18 % učiteljev navaja, da jim ustrahovanje ali verbalne zlorabe s strani učencev predstavljajo vir stresa. V večini sistemov delež ostaja pod 20 % (v Sloveniji so deleži 12 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 14 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 7 % v srednjih šolah), vendar pa o tem v Braziliji poroča več kot tretjina učiteljev (47 %). O tem viru stresa poročajo predvsem učitelji začetniki v 14 sodelujočih sistemih. V Bolgariji, Kostariki in v Koreji pa izkušenejši učitelji poročajo, da jih ustrahovanje ali verbalne zlorabe s strani učencev obremenjujejo kot vir stresa (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Prikaz 3.8: Povezava med ohranjanjem discipline v razredu kot virom stresa in raznolikimi potrebami v razredu

Sprememba verjetnosti, da bodo učitelji poročali, da je ohranjanje discipline v razredu zanje precej ali zelo stresno, ob prisotnosti raznolikih vedenjskih, jezikovnih in posebnih potreb v razredu.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodzivnosti.
Vir: OECD (2024), podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela LOG.TQ77g.TQ47.

Izzivi z disciplino pri učiteljih ravni ISCED 1 in ISCED 3

Podatki raziskave TALIS kažejo razlike v tem, kako učitelji na različnih ravneh izobraževanja doživljajo probleme z disciplino v razredu. Prehod od ravni ISCED 1 do ISCED 3 najpogosteje pomeni, da učitelji porabijo manj časa za ohrajanje discipline v razredu (Tabela CMUL.NO.TQ50). V šestih od osmih sistemov, kjer so razlike med ravnmi izobraževanja, učitelji ravni ISCED 1 poročajo, da za ohrajanje discipline porabijo več časa kot njihovi kolegi ravni ISCED 2. Izjemi sta le Maroko in Nizozemska, kjer je obratno.

V vseh izobraževalnih sistemih učitelji ravni ISCED 2 za disciplinske izzive porabijo manj časa kot njihovi kolegi ravni ISCED 1. Največja razlika je na Danskem, kjer doseže šest odstotnih točk (Tabela CMUL.NO.TQ50). V Sloveniji o vseh trditvah, razen pri tisti o čakanju učencev, da se umirijo, učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole poročajo dosledno pogosteje kot učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in srednješolski učitelji.

Obenem učitelji začetniki na vseh ravneh izobraževanja v vseh državah pogosteje poročajo o izzivih z disciplino kot njihovi izkušeni kolegi (Tabela BMUL.TEXP.TQ54). Med učitelji ravni ISCED 1 so največje razlike na Novi Zelandiji, kjer začetniki bistveno pogosteje poročajo o prekomernem hrupu in neredu v razredu (26 odstotnih točk), dolgem čakanju, da se učenci umirijo (23 odstotnih točk), številnih učencih, ki po začetku pouka dolgo ne začnejo z delom (14 odstotnih točk), in izgubi velike količine časa zaradi prekinjanja pouka s strani učencev (21 odstotnih točk) (Tabela BMUL.NO.TQ54).

V primerjavi med učitelji ravni ISCED 1 in ISCED 2 v šestih od desetih izobraževalnih sistemov učitelji ISCED 1 ravni pogosteje poročajo o pogostem hrupu in neredu, z največjo razliko v Koreji (osem odstotnih točk). V Sloveniji je razlika štiri odstotne točke. Nasprotno velja le za Brazilijo, Španijo in Turčijo. Izziv, ko številni učenci pogosto odlašajo z začetkom dela, je na ravni ISCED 2 pogostejši v devetih sistemih, posebej izstopa Brazilija (16 odstotnih točk), in samo v Koreji o tem poroča tri odstotne točke več učiteljev ravni ISCED 1 kot učiteljev ravni ISCED 2. V Sloveniji je ta izziv enak na vseh izobraževalnih ravneh, delež je okoli 12 % (Tabela BMUL.NO.TQ54).

Med učitelji ravni ISCED 3 so največje razlike med začetniki in izkušenimi učitelji na Portugalskem: o prekomernem hrupu in neredu poroča za 28 odstotnih točk učiteljev začetnikov več, o učencih, ki dolgo ne začnejo z delom, za 27 odstotnih točk več, in o izgubi časa zaradi motenj s strani učencev za 18 odstotnih točk več. V flamski skupnosti Belgije je največja razlika v dolžini čakanja, da se učenci umirijo (16 odstotnih točk). V Sloveniji je delež učiteljev, ki se jim vsi disciplinski izzivi dogajajo pogosto, med začetniki za deset do 15 odstotnih točk večji kot med izkušenimi učitelji (Tabela BMUL.TEXP.TQ54).

Učitelji ravni ISCED 3 sicer dosledno poročajo o manj težavah z disciplino kot njihovi kolegi ravni ISCED 2. Edina izjema je znova flamska skupnost Belgije, kjer o zamudah pri začetku dela učencev poroča nekoliko več učiteljev ravni ISCED 3 (pet odstotnih točk). Največje ugotovljene razlike so na Portugalskem, kjer učitelji ravni ISCED 3 bistveno redkeje poročajo o prekomernem hrupu in neredu (12 odstotnih točk), dolgem čakanju, da se učenci umirijo (deset odstotnih točk), učencih, ki dolgo ne začnejo z delom (sedem odstotnih točk), in izgubi časa zaradi prekinitev pouka (14 odstotnih točk) (Tabela BMUL.NO.TQ54).

Za zaključek: Podatki raziskave TALIS kažejo, da poleg značilnosti učiteljev, obravnavanih v tem poglavju, učitelji na različnih ravneh izobraževanja doživljajo različno stopnjo izzivov v zvezi z disciplino. Medtem ko se učitelji ravni ISCED 1 in učitelji začetniki soočajo z največ motnjami v razredu, učitelji ravni ISCED 3 in izkušenejši učitelji poročajo o manj problemih z ohranjanjem discipline v razredu.

Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev

Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev ima običajno dva glavna namena. Prvi je formativni in učiteljem pomaga izboljšati prakso poučevanja z ugotavljanjem njihovih močnih področij in področij za krepitev profesionalnega učenja. Drugi je usmerjen v odgovornost in ugotavlja, kako učinkoviti in odgovorni so učitelji (Santiago in Benavides, 2009).

Čeprav so sistemi spremljanja in vrednotenja namenjeni podpori profesionalnih praks, lahko prinesejo nove zahteve ali povečajo obstoječe pritiske, še posebej, če so povezani z dosežki učencev ali se izvajajo neenakomerno (OECD, 2013). V nadaljevanju se osredotočamo na to, kako se spremljanje in vrednotenje dela učiteljev izvaja v različnih izobraževalnih sistemih, v kolikšni meri ga učitelji navajajo kot vir stresa

in kateri učitelji ga najpogosteje zaznavajo kot obremenjujočega.

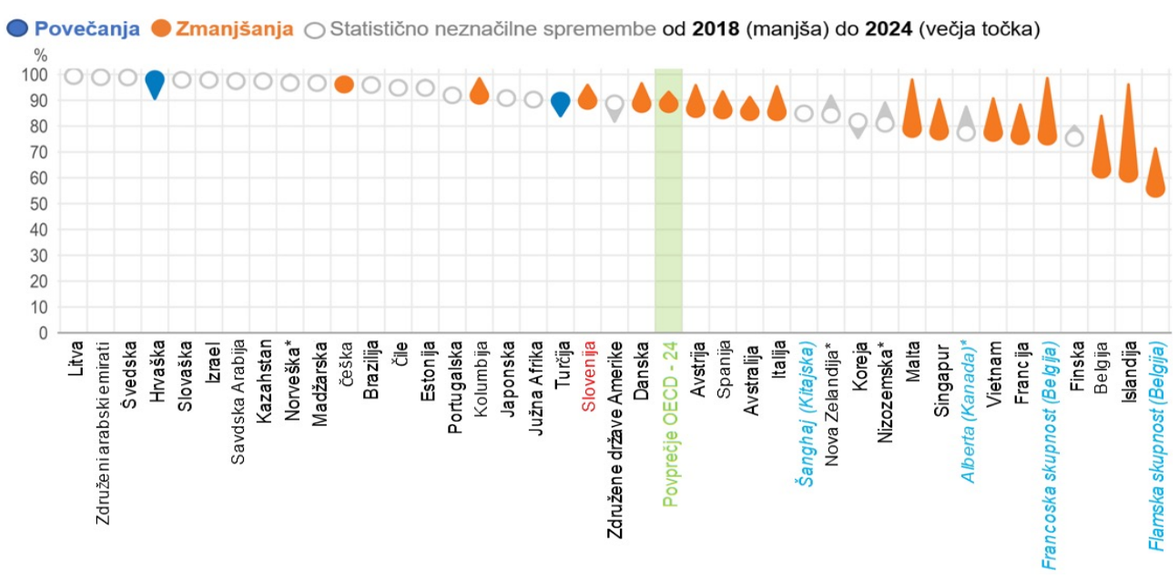
V izobraževalnih sistemih v OECD je spremljanje in vrednotenje dela učiteljev skoraj univerzalno. V povprečju je delo 88 % učiteljev formalno ovrednoteno vsaj enkrat letno s strani ravnatelja šole, v Sloveniji so ocenjeni vsi zaposleni v osnovni šoli in 96 % v srednji šoli. Le na Finskem in v Italiji je ta delež manjši kot dve tretjini učiteljev (62 in 59 %) (Tabela MCOB.UND.PQ35). V večini izobraževalnih sistemov si odgovornost vrednotenja dela učiteljev delijo vodstveni timi šol (66 %) ali učiteljem dodeljeni mentorji (61 %). Presoja s strani kolegov je redkejša: ravnatelji poročajo, da v povprečju približno 45 % učiteljev oceni delo sodelavcev. Takšen način vrednotenja je še posebej redek na Finskem in v frankofonski skupnosti Belgije (manj kot 10 %), a zelo razširjen v Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu, kjer skoraj vsi učitelji poročajo, da jih ocenjujejo njihovi kolegi. V Sloveniji po poročanju ravnateljev 73 % osnovnošolskih učiteljev in polovica srednješolskih učiteljev poučuje na šolah, kjer učitelje ocenijo njihovi mentorji.

Med načini spremljanja in vrednotenja je na mednarodni ravni opazovanje pouka še vedno najbolj razširjeno. Po navedbah ravnateljev kar 96 % učiteljev poučuje v šolah, kjer se opazovanje pouka uporablja kot formalni način spremljanja in vrednotenja, v Sloveniji pa kar vsi. Ta delež presega 90 % učiteljev v skoraj vseh izobraževalnih sistemih, z izjemo Danske, Finske, Islandije in Španije, čeprav je tudi v teh sistemih delež višji od 70 % učiteljev (Tabela MCOB.UND.PQ36). Uporaba te oblike je od leta 2018 ostala stabilna in le malo držav je poročalo o pomembnih spremembah (Tabela BMUL.TR3.PQ36).

Nasprotno pa se pri vrednotenju učiteljevega dela vedno manj pogosto uporablja podatke o učni uspešnosti učencev. V Sloveniji skoraj 90 % učiteljev poroča, da so v njihovi šoli ocene ali dosežki učencev dodatni vir vrednotenja dela učiteljev. Od leta 2018 je 16 izobraževalnih sistemov poročalo o pomembnem zmanjšanju uporabe neodvisno zbranih dosežkov učencev (npr. nacionalno preverjanje znanja) (Prikaz 3.9) za namen vrednotenja dela učiteljev (Slika 2.6), tudi Slovenija z zmanjšanjem za šest odstotnih točk v osnovni šoli in za 15 v srednji šoli. 14 izobraževalnih sistemov pa je zaznalo upad uporabe notranjih meril uspešnosti (npr. rezultati na ravni šole ali razreda), v Sloveniji za šest odstotnih točk le v srednji šoli. Ti trendi so še posebej izraziti v frankofonski skupnosti Belgije, na Islandiji in Malti, kjer je uporaba obeh vrst podatkov pri ocenjevanju učiteljev padla za več kot 20 odstotnih točk (Tabela BMUL.TR3.PQ36).

Prikaz 3.9: Spremembe v uporabi zunanjih dosežkov učencev pri vrednotenju dela učiteljev od leta 2018 do 2024

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poučujejo v šolah, kjer se zunanji dosežki učencev uporabljajo pri formalnem vrednotenju dela učiteljev.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovorov.
Vir: OECD (2024), podatkovna baza TALIS 2024, Tabela BMUL.TR3.PQ36.

Premiki lahko odražajo širše spreminjanje uporabe dokazil o uspešnosti pri vrednotenju dela učiteljev in njihovem profesionalnem učenju. V zadnjih letih pridobivajo na veljavi načini vrednotenja, ki dajejo prednost formativni povratni informaciji, opazovanju pouka in dialogu kot celostnejšim pristopom (OECD, 2020; Tuytens in Devos, 2016).

Diferencirano vrednotenje dela učiteljev

Raziskave kažejo, da vrednotenja dela učiteljev ni treba uporabljati uniformirano. Diferenciran pristop vrednotenja dela prilagaja stopnji učiteljeve kariere in ciljem sistema vrednotenja (OECD, 2013; Danielson, 2011; Danielson, 2001). Razvoj takšnega sistema je lahko zahteven, vendar je lahko tudi učinkovitejši pri porabi virov, saj je delo nekaterih učiteljev morda manj pogosto vrednoteno, ker ne potrebujejo nenehnega spremljanja in vrednotenja.

V raziskavi TALIS ugotavljamo, da se izkušnje učiteljev s povratnimi informacijami razlikujejo. Čeprav se prakse podajanja povratnih informacij med izobraževalnimi sistemi razlikujejo, iz podatkov raziskave TALIS 2024 izhaja več jasnih trendov. Med tremi najpogosteje navedenimi načini podajanja povratnih informacij učiteljem sta dve bistveno pogostejši pri izkušenih učiteljih kot pri učiteljih začetnikih. Prvič, dosežki učencev na ravni šole ali razreda se pogosteje uporabljajo kot osnova za podajanje povratnih informacij izkušenim učiteljem. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD je delež izkušenih učiteljev, ki prejmejo povratne informacije na podlagi dosežkov učencev, za osem odstotnih točk višji kot pri začetnikih. Razlika je posebej velika v Estoniji, Italiji in na Poljskem, kjer presega 18 odstotnih točk. Ena izmed izjem je Šanghaj (Kitajska), kjer učitelji začetniki o uporabi dosežkov učencev kot povratne informacije poročajo nekoliko pogosteje, vendar je razlika majhna (dve odstotni točki). Drugič, v večini sodelujočih izobraževalnih sistemov izkušeni učitelji pogosteje prejmejo povratne informacije na podlagi ocen zunanjih preverjanj dosežkov učencev. V izobraževalnih sistemih v OECD je povprečna razlika 17 odstotnih točk, v 13 sistemih razlika presega 20 odstotnih točk, v Italiji in na Portugalskem pa celo 30 (Tabela BMUL.TEXP.TQ68_MTD). V Sloveniji prejme povratne informacije na podlagi ocen zunanjih preverjanj dosežkov učencev za 18 odstotnih točk več izkušenih učiteljev kot začetnikov v prvem in drugem izobraževalnem obdobju, za 16 odstotnih točk več izkušenih učiteljev kot začetnikov v tretjem izobraževalnem obdobju in za 17 odstotnih točk več izkušenih učiteljev kot začetnikov v srednji šoli.

Tretja oblika povratnih informacij, opazovanje pouka, kaže bolj raznolike vzorce. V desetih sistemih učitelji začetniki pogosteje poročajo, da prejemajo povratne informacije na podlagi opazovanja. Razlike dosegajo 12 odstotnih točk več med učitelji začetniki v Alberti (Kanada) in flamski skupnosti Belgije ter do 16 točk v Izraelu. Nasprotno pa v 16 sistemih o več povratnih informacijah na podlagi opazovanja pouka poročajo izkušeni učitelji. Največja razlika v deležih med skupinama bolj in manj izkušenih učiteljev je na Portugalskem (34 odstotnih točk), povprečna razlika izobraževalnih sistemov OECD pa znaša dve odstotni točki (Tabela BMUL.TEXP.TQ68_MTD). V Sloveniji prejme povratne informacije na podlagi opazovanja pouka za osem odstotnih točk več izkušenih učiteljev kot začetnikov v prvem in drugem izobraževalnem obdobju, za deset odstotnih točk več izkušenih učiteljev kot začetnikov v tretjem izobraževalnem obdobju in za pet odstotnih točk več izkušenih učiteljev kot začetnikov v srednji šoli.

Posledice spremljanja in vrednotenja dela učiteljev

Spremljanje in vrednotenje dela učiteljev je v povprečju sicer bolj usmerjeno v razvoj njihovih kompetenc, vendar se podporni ukrepi močno razlikujejo. V povprečju 65 % učiteljev po vrednotenju sodeluje v pogovorih, namenjenih izboljšanju poučevanja, od več kot 90 % v Bahrajnu in Kazahstanu do manj kot 50 % na Danskem, Finskem, v Koreji, Franciji, na Portugalskem in Japonskem, v Sloveniji dobrih 80 % v osnovni šoli in slabih 70 % v srednji. Obenem ima 46 % učiteljev možnost, da pripravi načrt svojega profesionalnega učenja: manj kot 15 % na Islandiji in Norveškem, približno polovica v Kolumbiji, Španiji in Sloveniji v osnovni šoli, okoli dve tretjini na Poljskem, v Srbiji in Sloveniji v srednji šoli ter več kot 90 % v Bahrajnu in Kazahstanu (Tabela MCOB.UND.PQ37).

Kaznovalni ukrepi so redkejši. O finančnih spodbudah poroča 12 % učiteljev, formalne sankcije (npr. prilagoditev plače ali prekinitev pogodbe) pa so redke in vplivajo na manj kot 3 % učiteljev v izobraževalnih sistemih v OECD. V Sloveniji med 18 in 19 % učiteljev v osnovni šoli dobi povišano plačo, dodeljenega mentorja in možnost napredovanja. V srednji šoli jih 34 % dobi mentorja, 28 spremenjene delovne odgovornosti in 27 možnosti napredovanja (Tabela MCOB.UND.PQ37).

Odgovornost učiteljev za dosežke učencev kot vir stresa

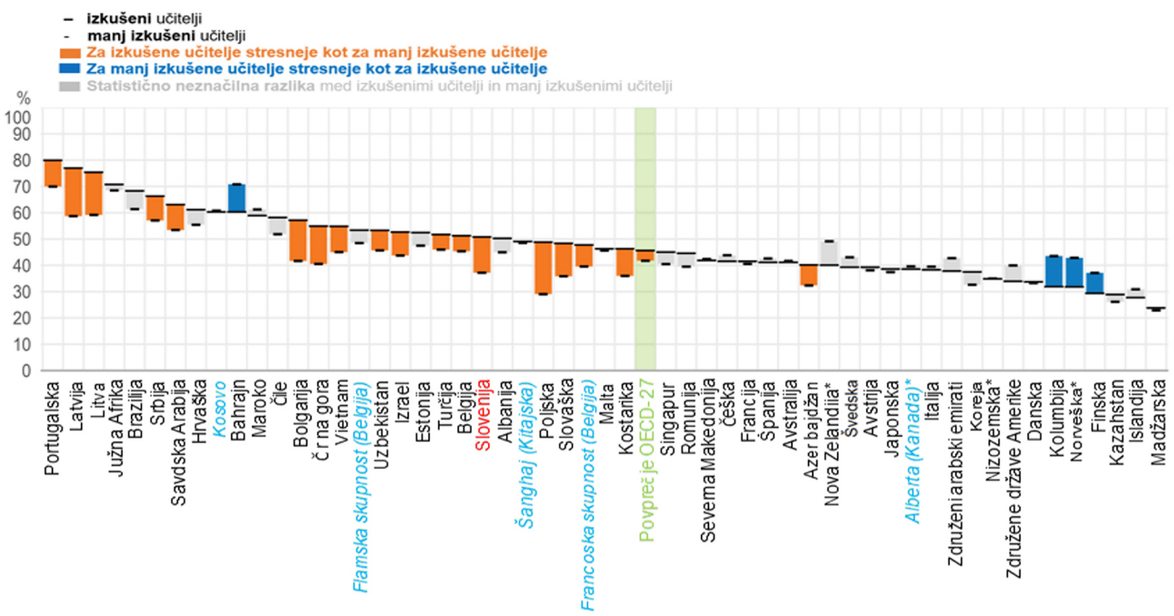
V povprečju izobraževalnih sistemov OECD 48 % učiteljev poroča, da jim odgovornost za dosežke njihovih učencev predstavlja pomemben vir stresa, tudi v Sloveniji. Še posebej veliki so ti deleži učiteljev v Latviji, Litvi, na Portugalskem in v Južni Afriki, in sicer višji kot 70 %, po drugi strani pa je delež nižji, in sicer pod tretjino, na

Finskem, Madžarskem, Islandiji in v Kazahstanu (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

To zaznavanje se med učitelji razlikuje tudi glede na izkušenost. V 17 od 54 sodelujočih izobraževalnih sistemov več izkušenih učiteljev kot učiteljev začetnikov poroča, da jim odgovornost za dosežke učencev predstavlja vir stresa (Prikaz 3.10). Razlike so največje v Bolgariji, Litvi, Črni gori in na Poljskem, kjer presegajo 15 odstotnih točk. V Sloveniji sta za 14 odstotnih točk v osnovni šoli in za 11 odstotnih točk v srednji šoli višja deleža izkušenih učiteljev od deležev učiteljev začetnikov, ki jim odgovornost za dosežke učencev predstavlja vir stresa (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Prikaz 3.10: Odgovornost učiteljev za dosežke učencev kot vir stresa glede na leta izkušenj

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole), ki poročajo, da je odgovornost za dosežke učencev zanje vir stresa v kar precejšnji ali zelo veliki meri.



Opomba: * Ocene je treba interpretirati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovorov.
Vir: OECD (2024), TALIS 2024 baza podatkov, Tabela BMUL.TEXP.TQ77.

Pri učiteljih na zaznavanje stresa vplivajo še druge oblike odgovornosti. Npr., približno 40 % učiteljev v povprečju izobraževalnih sistemov OECD poroča, da je zanje vir stresa prevzemanje odgovornosti za socialno in čustveno dobrobit učencev, v Sloveniji 52 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 43 % tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 34 % srednjih šol. V devetih izobraževalnih sistemih je ta delež večji od polovice, skoraj 60 % znaša v Litvi in Savdski Arabiji, vendar le 12 % na Madžarskem. V 12 sistemih, vendar ne v Sloveniji, izkušeni učitelji pogosteje kot učitelji začetniki kot vir stresa navajajo odgovornost za socialno in čustveno dobrobit učencev, s povprečno razliko približno tri odstotne točke v izobraževalnih sistemih v OECD (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Tudi reševanje izzivov staršev ali skrbnikov je ena od oblik odgovornosti. Učitelji imajo pomembno vlogo pri zagotavljanju ustreznih, smiselnih in jasnih informacij staršem o napredku njihovega otroka. Približno 42 % učiteljev v izobraževalnih sistemih v OECD poroča, da jim to predstavlja vir stresa, v nekaterih državah, kot so Japonska, Južna Koreja, Litva, Portugalska in Slovenija (55 % učiteljev v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 51 % učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 32 % učiteljev srednjih šol), pa več kot 50 %. V večini izobraževalnih sistemov učitelji primerljivo poročajo o tem stresu, v 13 sodelujočih sistemih, ne v Sloveniji, pa so izkušeni učitelji bolj obremenjeni kot učitelji začetniki – povprečna razlika znaša dve odstotni točki. V šestih drugih sistemih učitelji začetniki pogosteje kot izkušeni učitelji poročajo, da je zanje reševanje izzivov staršev ali skrbnikov stresno, zlasti v Bahrajnu in Kolumbiji, kjer je razlika več kot deset odstotnih točk (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Uresničevanje šolskih reform

Tako kot druga področja se tudi izobraževanje nenehno razvija kot odgovor na družbene, tehnološke, okoljske in gospodarske spremembe. Šolske reforme si jim prizadevajo slediti, vendar vključujejo tudi kompromise. Od učiteljev se pogosto pričakuje, da izvajajo nove pristope ob neustrezni podpori, včasih še preden se prejšnje spremembe v celoti uveljavijo (Sykes, Schneider in Plank, 2012; Fullan, b. l..; Hargreaves in Shirley, 2009). Podatki raziskave TALIS 2024 nam omogočajo, da raziskujemo, kako učitelji dojemajo sistemske spremembe in ali jih dojemajo kot vir stresa. V Preglednici 3.5 so prikazani rezultati za Slovenijo, iz katerih lahko razberemo, da si v povprečju skoraj polovica učiteljev (ne glede na izobraževalno raven) v največji meri želi obdobja stabilnosti, preden kaj spremenijo. Skoraj četrtina slovenskih učiteljev vseh izobraževalnih ravni meni, da je na njihovi šoli preveč pobud za spremembe, dobra petina pa je utrujena od vseh sprememb v šoli (Preglednica 3.5).

Preglednica 3.5: Odnos učiteljev do sprememb v izobraževanju v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo z izjavami:	Na tej šoli je uvedenih preveč pobud za spremembe.	Utrujen/-a sem od vseh sprememb v tej šoli.	Na tej šoli od mene zahtevajo, da spremenim preveč stvari.	Zdi se, kot da od nas stalno zahtevajo, da nekaj spremenimo.	Želim si obdobja stabilnosti, preden spremenim še kaj v tej šoli.	Prosijo me, da uvedem spremembe brez potrebnih sredstev.
1. in 2. VIO (ISCED 1)	25,5	22,3	14,0	19,7	46,8	18,4
3. VIO (ISCED 2)	25,7	23,2	14,9	20,7	48,3	19,2
Srednje šole (ISCED 3)	24,0	21,4	15,8	20,3	46,6	21,3

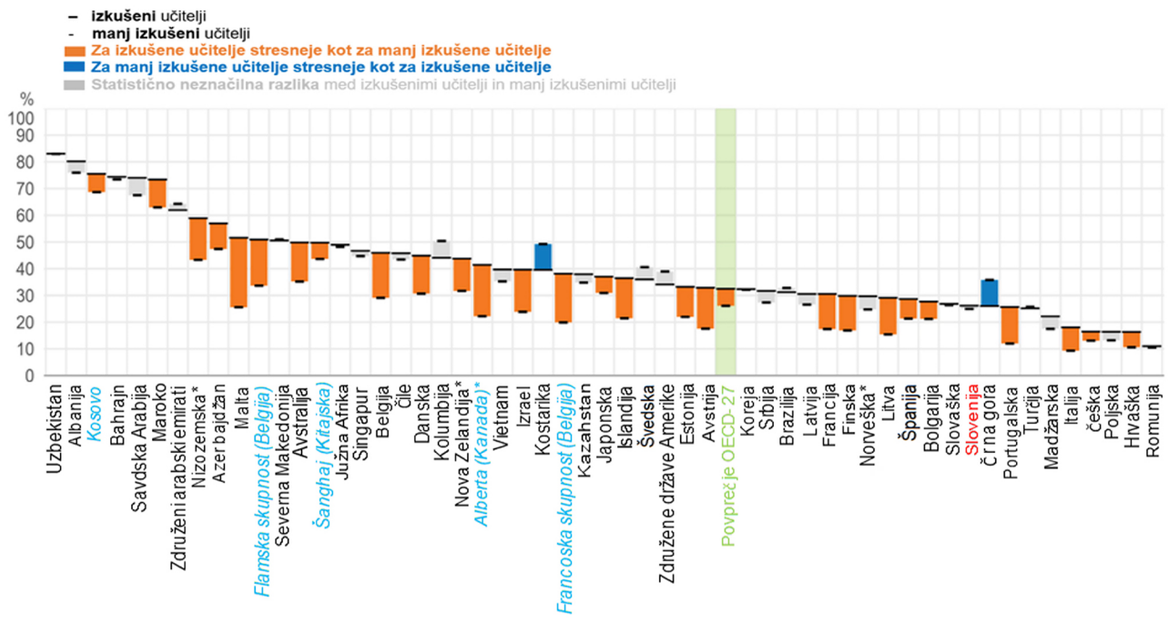
V povprečju izobraževalnih sistemov OECD 44 % učiteljev meni, da bi si želeli obdobje stabilnosti, preden se uvedejo nove spremembe v njihovih šolah. V Sloveniji se jih s tem strinja slaba polovica. Občutek je še posebej izrazit na Nizozemskem, v Šanghaju (Kitajska) in Singapurju, kjer se s tem strinjata vsaj dve tretjini učiteljev. Pravzaprav so te tri države na vrhu lestvice z deležem učiteljev, ki menijo, da se v njihovi šoli uvaja preveč sprememb (med 47 in 54 %). V izobraževalnih sistemih, kot je uzbekistanski, se s tem strinja celo do 83 % učiteljev, medtem ko je takšnih učiteljev v povprečju izobraževalnih sistemov OECD 31 %, v Sloveniji pa le četrtina (Tabela BMUL.NO.TQ72).

V povprečju izobraževalnih sistemov OECD 31 % učiteljev poroča, da so bili nagovorjeni, da uresničujejo spremembe brez potrebnih sredstev. Ta delež znaša okoli 20 % v Sloveniji, le po 15 % v Bolgariji, na Češkem, v Romuniji in na Slovaškem, skoraj 50 % pa v Franciji (Tabela BMUL.NO.TQ72). Pritisk reform torej ne nastane samo zaradi hitrosti sprememb, temveč tudi zaradi vprašljive podpore oz. njene odsotnosti, ki jo učitelji pri izvedbi sprememb prejmejo ali pa tudi ne.

Tudi pri spremembah imajo izkušnje pomembno vlogo. V večini držav izkušenejši učitelji pogosteje kot manj izkušeni navajajo, da se v njihovi šoli uvaja preveč sprememb – za šest odstotnih točk v povprečju izobraževalnih sistemov OECD in v Sloveniji v prvem ter drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli za sedem odstotnih točk (Prikaz 3.11). Nasprotno pa velja za dve državi: Kostariko in Črno goro, kjer učitelji začetniki pogosteje poročajo o preveč spremembah, in sicer za devet oz. 14 odstotnih točk (Tabela BIN.TCH.TQ72a). Če izjeme zanemarimo, se kaže, da učitelji začetniki manj občutijo preobremenjenost zaradi novih pobud ali zahtev za spremembe, lahko pa so tudi doživeli manj ciklov reform.

Prikaz 3.11: Utrujenost učiteljev od sprememb glede na leta izkušenj

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali močno strinjajo, da se v njihovi šoli uvaja preveč pobud za spremembe.



Opomba: * Ocene je treba interpretirati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovorov.
Vir: OECD (2024), TALIS 2024 baza podatkov, Tabela BIN.TCH.TQ72a.

Reforma sistema kot vir stresa

Po podatkih izobraževalnih sistemov v OECD več kot eden od treh učiteljev (39 %) poroča, da je sledenje spreminjajočim se zahtevam različnih odločevalcev, lokalnih, regionalnih ali državnih, pomemben vir stresa. Med izobraževalnimi sistemi so pomembne razlike. V Latviji, Litvi in na Malti o takem stresu poroča več kot 67 % učiteljev, v Azerbajdžanu, Kazahstanu, Maroku, na Nizozemskem in Švedskem pa manj kot 20 %. V Sloveniji o stresu poroča okoli četrtina učiteljev v osnovnih šolah in 16 % v srednjih (Tabela BMUL.TEXP.TQ77).

Izkušnje štejejo. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD izkušeni učitelji poročajo o večjem stresu zaradi spreminjajočih se zahtev v primerjavi z učitelji začetniki (razlike je za deset odstotnih točk), tudi v Sloveniji, vendar le v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole za pet odstotnih točk. V 32 od 54 izobraževalnih sistemov izkušeni učitelji pogosteje kot začetniki navajajo to vrsto stresa (Tabela BMUL.TEXP.TQ77). Rezultat lahko odraža daljšo izpostavljenost izkušenih učiteljev ciklom reform ali močnejši občutek vpliva politik na prakso v razredu skozi čas.

Čeprav je reforma pogosto povezana z razpoložljivostjo virov, raziskava TALIS 2024 kaže, da je poročani stres dosledneje povezan s stalnimi zahtevami za spremembe brez ustrezne podpore kot s splošnim pomanjkanjem virov (Tabela LOG.TQ77). Z drugimi besedami, čeprav je odsotnost virov, kot so kadri ali materialni viri – infrastruktura, lahko vir stresa, učitelji pogosteje poročajo o stresu, kadar so spremembe pogoste in so nagovorojeni za izvajanje reform brez ustreznih orodij. To nakazuje, da so dobro vodeni procesi uvajanja sprememb morda enako pomembni kot vlaganje v vire za zmanjšanje stresa učiteljev.

Približno tretjina učiteljev (34 %) nadalje poroča, da je uresničevanje kurikularnih ali programskih sprememb v šoli vir stresa. Delež učiteljev je večji od 60 % v Litvi in na Malti, okoli 33 % znaša v Čilu, Estoniji, Italiji in Šanghaju (Kitajska), manjši od 20 % pa je na Finskem, Nizozemskem, Poljskem in Švedskem. V Sloveniji so deleži učiteljev naslednji: 37 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 31 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 25 % v srednjih šolah.

V večini sodelujočih izobraževalnih sistemov izkušeni učitelji uresničevanje kurikularnih in programskih sprememb pogosteje navajajo kot vir stresa kot učitelji začetniki. Povprečna razlika v izobraževalnih sistemih v OECD znaša šest odstotnih točk, v Sloveniji je opazna le v osnovni šoli v višini sedmih odstotnih točk, v Braziliji, flamski skupnosti Belgije, na Islandiji, v Južni Koreji in na Slovaškem znaša okoli deset odstotnih točk, na

Norveškem pa približno 25 odstotnih točk. Le v treh državah, Bahrajnu, Kolumbiji in na Nizozemskem, več učiteljev začetnikov kot izkušenih poroča o tem stresu – razlika je vsaj devet odstotnih točk (Tabela BMUL. TEXP.TQ77).

Viri

Adair, J., J. Tobin in A. Arzubiaga (2012), "The dilemma of cultural responsiveness and professionalization: Listening closer to immigrant teachers who teach children of recent immigrants", *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, Vol. 114/12, str. 1-37, https://doi.org/10.1177/016146811211401203.

Arnold in Rahimi (2025), *The Global Status of Teachers 2024*, https://www.ei-ie.org/en/item/29412:the-global-status-of-teachers-2024.

Australian Education Ministers Meeting (b. l.), *The National Teacher Workforce Action Plan December 2022*.

Australian Government Department of Education (b. l.), *High Achieving Teachers (HAT) Program*, https://www.education.gov.au/teaching-and-school-leadership/high-achieving-teachers-hat-program/high-achieving-teachers-hat-program-frequently-asked-questions (accessed on 12 May 2025).

Brackett, M. et al. (2011), "Assessing teachers' beliefs about social and emotional learning", *Journal of Psychoeducational Assessment*, Vol. 30/3, str. 219-236, https://doi.org/10.1177/0734282911424879.

Brussino, O. (2020), "Mapping policy approaches and practices for the inclusion of students with special education needs", *OECD Education Working Papers*, No. 227, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/600fbad5-en.

Cacouault-Bitaud, M. (2001), "Is the feminization of a profession a loss of prestige?", *Travail, genre et sociétés*, Vol. 5/1, str. 91-115, https://shs.cairn.info/journal-travail-genre-et-societes-2001-1-page-91?lang=en.

Caprara, G. et al. (2006), "Teachers' self-efficacy beliefs as determinants of job satisfaction and students' academic achievement: A study at the school level", *Journal of School Psychology*, Vol. 44/6, str. 473-490, https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.09.001.

Causa, O. et al. (2025), "Labour shortages and labour market inequalities: Evidence and policy implications", *OECD Economics Department Working Papers*, No. 1832, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/14e62ec0-en.

Corno, L. (2008), "On teaching adaptively", *Educational Psychologist*, Vol. 43/3, str. 161-173, https://doi.org/10.1080/00461520802178466.

Darling-Hammond, L. (2006), *Powerful Teacher Education: Lessons from Exemplary Programs*, Jossey-Bass.

de Jong, L., J. Meirink in W. Admiraal (2022), "School-based collaboration as a learning context for teachers: A systematic review", *International Journal of Educational Research*, Vol. 112, str. 101927, https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.101927.

Dulce-Salcedo, O., D. Maldonado in F. Sánchez (2022), "Is the proportion of female STEM teachers in secondary education related to women's enrollment in tertiary education STEM programs?", *International Journal of Educational Development*, Vol. 91, str. 102591, https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102591.

Durlak, J. et al. (2011), "The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions", *Child Development*, Vol. 82/1, str. 405-432, https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x.

Education Workforce (2024), *Changing to a teaching career*, https://workforce.education.govt.nz/becoming-teacher-new-zealand/why-become-teacher/changing-teaching-career#career-changer-stories-1 (accessed on 12 May 2025).

European Commission (b. l.), *National Education Lab AI*, https://commission.europa.eu/projects/national-education-lab-ai_en (accessed on 12 May 2025).

Förtsch, C. et al. (2016), "Effects of cognitive activation in biology lessons on students' situational interest and achievement", *Research in Science Education*, Vol. 47/3, str. 559-578, https://doi.org/10.1007/s11165-016-9517-y.

Francisco, M., M. Hartman in Y. Wang (2020), "Inclusion and special education", *Education Sciences*, Vol. 10/9, str. 238, https://doi.org/10.3390/educsci10090238.

GovTech Singapore (2025), *AI in Education: Transforming Singapore's Education System with Student Learning Space*, https://www.tech.gov.sg/media/technews/ai-in-education-transforming-singapore-education-system-with-student-learning-space/ (accessed on 14 May 2025).

Guthrie, C. et al. (2022), *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Bulgaria*, OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/57f2fb43-en.

Hammerness, K. in K. Klette (2015), "Indicators of Quality in Teacher Education: Looking at Features of Teacher Education from an International Perspective", in International Perspectives on Education and Society, Promoting and Sustaining a Quality Teacher Workforce, Emerald Group Publishing Limited, https://doi.org/10.1108/s1479-367920140000027013.

Hardré, P. in D. Sullivan (2008), "Teacher perceptions and individual differences: How they influence rural teachers' motivating strategies", Teaching and Teacher Education, Vol. 24/8, str. 2059-2075, https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.04.007.

Hattie, J. in H. Timperley (2007), "The power of feedback", Review of Educational Research, Vol. 77/1, str. 81-112, https://doi.org/10.3102/003465430298487.
Klassen, R. et al. (2010), "Teacher efficacy research 1998–2009: Signs of progress or unfulfilled promise?", Educational Psychology Review, Vol. 23/1, str. 21-43, https://doi.org/10.1007/s10648-010-9141-8.
Lauermann, F. in R. Butler (2021), "The elusive links between teachers' teaching-related emotions, motivations, and self-regulation and students' educational outcomes", Educational Psychologist, Vol. 56/4, str. 243-249, https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991800.
Lauermann, F. in I. ten Hagen (2021), "Do teachers' perceived teaching competence and self-efficacy affect students' academic outcomes? A closer look at student-reported classroom processes and outcomes", Educational Psychologist, Vol. 56/4, str. 265-282, https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1991355.
Li, H. et al. (2020), "Examining the relationships between cognitive activation, self-efficacy, socioeconomic status, and achievement in mathematics: A multi-level analysis", British Journal of Educational Psychology, Vol. 91/1, str. 101-126, https://doi.org/10.1111/bjep.12351.
Lipowsky, F. et al. (2009), "Quality of geometry instruction and its short-term impact on students' understanding of the Pythagorean Theorem", Learning and Instruction, Vol. 19/6, str. 527-537, https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.11.001.
Lobo, C. in S. Falleiro (2024), "A cross-national empirical analysis of the contribution of fertility, life expectancy and net migration in driving contemporary and future population ageing", Population and Economics, Vol. 8/4, str. 64-91, https://doi.org/10.3897/popecon.8.e118982.
Muijs, D. et al. (2014), "State of the art – teacher effectiveness and professional learning", School Effectiveness and School Improvement, Vol. 25/2, str. 231-256, https://doi.org/10.1080/09243453.2014.885451.
Netherlands Central Government (b. l.), Working in Education: Question and Answer, https://www.rijksoverheid.nl/onderwerpen/werken-in-het-onderwijs/vraag-en-antwoord/hoe-word-ik-zijinstromer-in-het-onderwijs (accessed on 17 June 2025).
Nielsen, A. (2016), "Second career teachers and (mis)recognitions of professional identities", School Leadership and Management, Vol. 36/2, 221-245, https://doi.org/10.1080/13632434.2016.1209180.
Nie, Y. et al. (2012), "The roles of teacher efficacy in instructional innovation: its predictive relations to constructivist and didactic instruction", Educational Research for Policy and Practice, Vol. 12/1, str. 67-77, https://doi.org/10.1007/s10671-012-9128-y.
Nilsen, T. in J. Gustafsson (eds.) (2016), Teacher Quality, Instructional Quality and Student Outcomes, Springer International Publishing, Cham, https://doi.org/10.1007/978-3-319-41252-8.
OECD (2024a), Education at a Glance 2024: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en.
OECD (2020), "Education and COVID-19: Focusing on the long-term impact of school closures", OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/2cea926e-en.
Parsons, S. et al. (2017), "Teachers' instructional adaptations: A research synthesis", Review of Educational Research, Vol. 88/2, 205-242, https://doi.org/10.3102/0034654317743198.
Podolsky, A., T. Kini in L. Darling-Hammond (2019), "Does teaching experience increase teacher effectiveness? A review of US research", Journal of Professional Capital and Community, Vol. 4/4, str. 286-308, https://doi.org/10.1108/jpcc-12-2018-0032.
Radboud Universiteit (b. l.), About the National Education Lab AI, https://www.ru.nl/en/nolai/about-nolai (accessed on 12 May 2025).
Radinger, T. et al. (2018), OECD Reviews of School Resources: Colombia 2018, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264303751-en.
Schipper, T. et al. (2020), "Becoming a more adaptive teacher through collaborating in Lesson Study? Examining the influence of Lesson Study on teachers' adaptive teaching practices in mainstream secondary education", Teaching and Teacher Education, Vol. 88, str. 102961, https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102961.
Schleicher, A. (2022), Building on COVID-19's Innovation Momentum for Digital, Inclusive Education, International Summit on the Teaching Profession, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/24202496-en.
Sevilla, M., P. Bordón in F. Ramirez-Espinoza (2023), "Reinforcing the STEM pipeline in vocational-technical high schools: The effect of female teachers", Economics of Education Review, Vol. 95, str. 102428, https://doi.org/10.1016/j.econedurev.2023.102428.
Skaalvik, E. in S. Skaalvik (2007), "Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout.", Journal of Educational Psychology, Vol. 99/3, str. 611-625, https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611.
Smale-Jacobse, A. et al. (2019), "Differentiated Instruction in Secondary Education: A Systematic Review of Research Evidence", Frontiers in Psychology, Vol. 10, https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02366.
Stearns, E. et al. (2016), "Demographic characteristics of high school math and science teachers and girls'

success in STEM", Social Problems, Vol. 63/1, str. 87-110, https://doi.org/10.1093/socpro/spv027.
Tigchelaar, A., N. Brouwer in J. Vermunt (2010), "Tailor-made: Towards a pedagogy for educating second-career teachers", *Educational Research Review*, Vol. 5/2, str. 164-183, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2009.11.002.
Tomlinson, C. (2017), *How to Differentiate Instruction in Acadmically Diverse Classrooms*, ASCD.
Tomlinson, C. (2015), "Teaching for excellence in academically diverse classrooms", *Society*, Vol. 52/3, str. 203-209, https://doi.org/10.1007/s12115-015-9888-0.
Tschannen-Moran, M. in A. Hoy (2001), "Teacher efficacy: capturing an elusive construct", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 17/7, str. 783-805, https://doi.org/10.1016/s0742-051x(01)00036-1.
UK Department of Education (2025), *Special educational needs in England*, https://explore-education-statistics.service.gov.uk/find-statistics/special-educational-needs-in-england/2024-25 (accessed on 27 June 2025).
UN (2022), *World Population Prospects 2022: Online Edition*, https://population.un.org/wpp/ (accessed on 18 June 2025).
UNESCO (2024), *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*, UNESCO, https://doi.org/10.54675/figu8035.
UNESCO (2021), *AI and Education: Guidance for Policy-Makers*, UNESCO, https://doi.org/10.54675/pcsp7350.
Wang, X. et al. (2023), "Factors predicting mathematics achievement in PISA: A systematic review", *Large-scale Assessments in Education*, Vol. 11/1, https://doi.org/10.1186/s40536-023-00174-8.
Wubbels, T. (2011), "An international perspective on classroom management: What should prospective teachers learn?", *Teaching Education*, Vol. 22/2, str. 113-131, https://doi.org/10.1080/10476210.2011.567838.

4.0 • Krepitev strokovnosti učiteljev

To poglavje obravnava priložnosti učiteljev za učenje, da razvijejo svoje strokovno znanje in pedagoške spretnosti, ki so bistvene za uspeh učiteljev pri delu. Poglavje sledi učiteljem skozi celotno karierno pot: uvodoma predstavi njihova mnenja o njihovem začetnem izobraževanju, sledi opis uvajalnih in mentorskih dejavnosti, namenjenih učiteljem, da uspešno začnejo svojo karierno pot, ter se zaključi z raziskovanjem priložnosti za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. V poglavju je prikazano, kako je dostop do priložnosti za učenje povezan s poklicnimi dosežki učiteljev (kot sta dobro počutje in doseganje učnih ciljev) ter s seznanjanjem izobraževalne politike o njihovih potrebah po profesionalnem učenju in ovirah, s katerimi se srečujejo pri vključevanju v dejavnosti profesionalnega učenja.

Glavni poudarki

Medtem ko velika večina učiteljev poroča, da jih je njihovo začetno izobraževanje dobro pripravilo na soočanje s tradicionalnimi izzivi, kot so vsebine predmetov, se počutijo manj pripravljene na drugih, manj tradicionalnih področjih, kot so uporaba digitalnih virov za poučevanje, poučevanje v večjezičnem ali večkulturnem okolju ter podpiranje socialnega in čustvenega učenja učencev. Samo 33 % novih diplomantov (učiteljev, ki so dobili svojo prvo kvalifikacijo za poklic v do petih letih pred izvedbo raziskave) meni, da so pripravljeni za poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju, 44 % pa jih ocenjuje, da so pripravljeni za podporo socialnega in čustvenega razvoja učencev. V zadnjih letih je bil dosežen napredek, saj novi diplomanti poročajo, da so na zadnja dva vidika bolje pripravljeni kot starejši diplomanti. Še večje razlike med novimi in starejšimi diplomanti so opazne pri uporabi digitalnih virov in orodij za poučevanje.

Mentorstvo je razmeroma redka dejavnost in praksa profesionalnega učenja, čeprav postaja vse bolj priljubljeno. V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD ima približno eden od štirih učiteljev začetnikov (učitelji z največ petimi leti pedagoških izkušenj) dodeljenega mentorja. Delež učiteljev začetnikov z dodeljenim mentorjem se je med letoma 2018 in 2024 povečal v približno tretjini izobraževalnih sistemov, zmanjšal pa se je le v Kazahstanu in Singapurju (kjer pa je mentorstvo še vedno pogostejše kot v številnih drugih državah). V približno tretjini izobraževalnih sistemov je verjetneje, da učitelji začetniki, ki imajo mentorja, dosegajo učne cilje in so zadovoljnejši pri delu. V okoli polovici izobraževalnih sistemov je tudi mentorstvo drugim učiteljem povezano z večjim zadovoljstvom pri delu.

Čeprav skoraj vsi učitelji sodelujejo v dejavnostih profesionalnega učenja, vsi ne poročajo, da bi to na njihovo poučevanje vplivalo pozitivno. Samo 55 % učiteljev v izobraževalnih sistemih v OECD poroča, da so dejavnosti profesionalnega učenja, v katerih so sodelovali v 12 mesecih pred raziskavo, v povprečju pozitivno vplivale na njihovo poučevanje. Delež učiteljev, pri katerih se je profesionalno učenje izkazalo za učinkovito, se giblje od več kot 90 % v Albaniji, Braziliji, na Portugalskem in v Vietnamu do manj kot 35 % v francoski skupnosti Belgije, na Finskem in Švedskem. Mnenja učiteljev o učinku dejavnosti profesionalnega učenja so veliko močnejši napovedovalec doseganja učnih ciljev kot dejanska vsebina ali cilj te dejavnosti.

Številni učitelji posvečajo pozornost uporabi umetne inteligence pri poučevanju. Približno 28 % učiteljev v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD poroča o potrebah po profesionalnem učenju za uporabo umetne inteligence, kar je več kot pri katerem koli drugem vsebinskem področju, na katerega so odgovarjali v raziskavi, 37 % pa jih je sodelovalo pri dejavnostih profesionalnega učenja na to temo. Usposabljanje na področju umetne inteligence je najpogostejše v Singapurju (75 %) in najredkejše v Franciji (9 %). Izkušenejši učitelji (tisti z več kot desetletnimi pedagoškimi izkušnjami) pogosteje poročajo o večjih potrebah po profesionalnem učenju na tem področju (30 % v primerjavi s 24 % učiteljev začetnikov), vendar je manj verjetno, da se bodo udeležili usposabljanja na področju umetne inteligence kot učitelji začetniki.

Učitelji začetniki potrebujejo strokovno podporo, da se naučijo spretnosti vodenja razreda. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD skoraj vsak tretji učitelj začetnik poroča, da potrebuje usposabljanje za vodenje razreda. Potreba po spretnostih vodenja razreda se na splošno povečuje in se je od leta 2018 povečala za štiri odstotne točke. Učitelji, ki poročajo o večjih potrebah po usposabljanju za vodenja razreda, bistveno manj verjetno dosegajo učne cilje. Prejemanje povratnih informacij o tem, kako voditi učence, je lahko učinkovit način za učitelje začetnike, da izboljšajo svoje spretnosti vodenja razreda: 76 % učiteljev začetnikov (v primerjavi z 62 % izkušenih učiteljev) poroča, da so povratne informacije, ki so jih prejeli v zadnjih 12 mesecih, privedle do pozitivne spremembe v načinu vodenja učencev v razredu.

Uvod

Ker kakovost izobraževalnega sistema ne more presegati kakovosti učiteljev (Barber in Mourshed, 2007), najboljši izobraževalni sistemi zagotavljajo, da so njihovi učitelji pripravljeni in se nenehno izboljšujejo. V tem poglavju prikazujemo, kako izobraževalni sistemi učiteljem zagotavljajo potrebne priložnosti za pridobivanje strokovnega znanja v treh različnih obdobjih njihove karierne poti:

- preden postanejo učitelji (začetno izobraževanje učiteljev),
- na začetku njihove učiteljske kariere (uvajanje in mentorstvo),
- v celotnem poklicnem življenju učitelja (nadaljnje izobraževanje in usposabljanje).

V nadaljevanju predstavimo, kaj učitelji menijo o teh priložnostih ter kako je udeležba v dejavnostih profesionalnega učenja povezana s pomembnimi poklicnimi dosežki učiteljev, kot sta doseganje učnih ciljev in zadovoljstvo pri delu (glej poglavje 3).

Začetno izobraževanje učiteljev

Učitelji morajo v vseh izobraževalnih sistemih običajno opraviti določene oblike začetnega izobraževanja ali pridobiti kvalifikacijo, preden lahko poučujejo. Običajno pedagoške kvalifikacije ali javne listine pridobijo na podlagi posebnih programov, ki zajemajo vsebine predmetov, pedagogiko in pedagoško prakso. Obstajajo tudi programi za izpopolnjevanje, katerih trajanje ali vsebina je prilagojena posebnim skupinam kandidatov (npr. tistim, ki že izkazujejo poklicne izkušnje izven poučevanja, dobro poznavanje predmeta ali predhodne izkušnje s poučevanjem). V nekaterih primerih zadostuje predmetna kvalifikacija brez posebnega usposabljanja iz pedagogike ali prakse. Pravila, ki urejajo kvalifikacije, ki jih morajo imeti učitelji, se razlikujejo med državami in skozi čas, tako da so lahko hkrati v sistemu navzoči učitelji, ki so ubrali različne poti. Raziskave so pokazale, da so neusposobljeni ali nekvalificirani učitelji manj učinkoviti kot usposobljeni (Metcalf, 1992; Bressoux, Kramarz in Prost, 2009).

V nadaljevanju so opisane poti, ki so jih ubrali učitelji, sodelujoči v mednarodni raziskavi o poučevanju in učenju (TALIS), da bi pridobili svoje začetne pedagoške kvalifikacije. Predstavljena so tudi mnenja učiteljev o kakovosti lastnega začetnega izobraževanja.

Kako se izobražujejo učitelji

Velika večina učiteljev ravni ISCED 2 je v večini izobraževalnih sistemov kot svojo prvo kvalifikacijo zaključila redni program izobraževanja ali usposabljanja za učitelje (več kot 90 %), tudi v Sloveniji. Izjeme, kjer temu ni tako, predstavlja po manj kot polovica učiteljev v šestih izobraževalnih sistemih (Avstralija, Kostarika, Kazahstan, Romunija, Savdska Arabija in Južna Afrika) (Tabela BMUL.TQUAL.TQ04). Na ravni srednje šole v Sloveniji je skupaj 65 % tamkajšnjih učiteljev kot svojo prvo kvalifikacijo zaključilo redni program izobraževanja ali usposabljanja za učitelje, od tega je med tistimi, ki so končali šolanje pred manj kot petimi leti, takih le 45 %. Ostali so navedli, da so končali ločen program pedagoško-andragoškega izobraževanja. Podatki verjetno odražajo študijsko situacijo v Sloveniji, kjer učitelji končajo štiriletni program prve stopnje in nato enoletni program druge stopnje, ki je večinoma namenjen pedagoškim predmetom.

Hitri program za pedagoško izpopolnjevanje izobrazbe in študij posameznega predmeta sta drugi najpogostejši poti za pridobitev pedagoške kvalifikacije. Priljubljenost teh dveh poti pa se med izobraževalnimi sistemi zelo razlikuje. Študij posameznega predmeta je precej pogost v Italiji, Kazahstanu, Romuniji in Savdski Arabiji: v teh državah je med 40 in 50 % učiteljev prvo

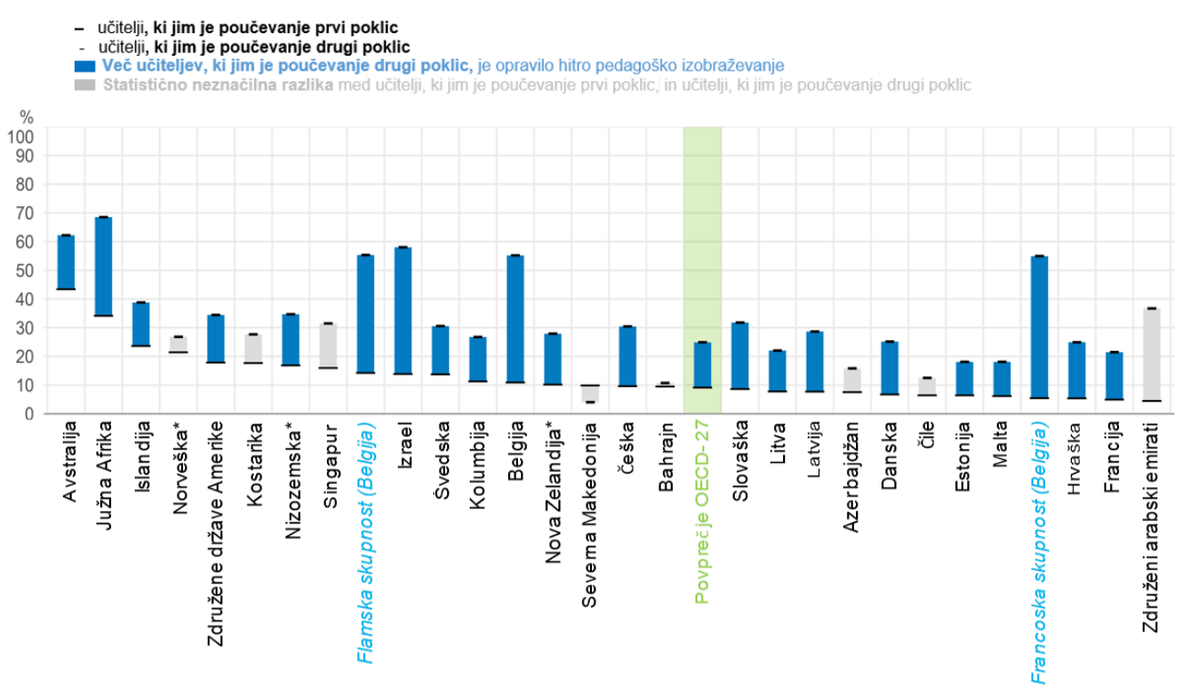
pedagoško kvalifikacijo pridobilo na ta način (Tabela BMUL.TQUAL.TQ04). Programi za pedagoško izpopolnjevanje izobrazbe so precej pogosti v Avstraliji (47 % učiteljev), Južni Afriki (37 %), na Islandiji (27 %) v Savdski Arabiji (22 %) in Združenih državah Amerike (20 %).

Programi za pedagoško izpopolnjevanje postajajo vse bolj priljubljeni v številnih izobraževalnih sistemih kot način za hitrejšo pripravo novih učiteljev (UNESCO Institute for Statistics, 2016). Približno 18 % novih diplomantov (učiteljev, ki so prvo pedagoško kvalifikacijo pridobili v petih letih pred raziskavo) je prvo pedagoško kvalifikacijo pridobilo s programom pedagoškega izpopolnjevanja, med starejšimi pa v državah članicah in na ozemljih OECD v povprečju le 9 %. V skoraj polovici izobraževalnih sistemov razlika med novimi in starejšimi diplomanti presega pet odstotnih točk. Na Islandiji je npr. 50 % novih diplomantov zaključilo program pedagoškega izpopolnjevanja v primerjavi s 24 % starejših diplomantov. Podobno je v Latviji in Litvi take programe zaključilo skoraj 40 % novih diplomantov v primerjavi s 5 % starejših diplomantov. V Sloveniji so deleži okoli 3 % v osnovni šoli in okoli 10 % v srednji šoli (Tabela BMUL.TQUAL.TQ04).

Programi pedagoškega izpopolnjevanja so lahko tudi boljši način za izobraževanje učiteljev, za katere poučevanje ni bilo njihova prva poklicna izbira (učitelji z drugo kariero) oz. ki po daljšem obdobju dela v drugih sektorjih preidejo na področje vzgoje in izobraževanja. Odstotek učiteljev z drugo kariero se je med letoma 2018 in 2024 povečal v 15 izobraževalnih sistemih (Tabela BIN.TR3.TQ13dTQ08 v 1. poglavju). Leta 2024 je rast deleža učiteljev z drugo kariero v šestih izobraževalnih sistemih presegla 15 %, največja pa je bila na Islandiji, kjer je znašala 20 % (Tabela BIN.SCH.TQ13dTQ08; 1. poglavje). V Sloveniji je v osnovni šoli dosegla manj kot 2 % in se ni pokazala v srednji šoli. Učitelji z drugo kariero lahko pomagajo odpraviti pomanjkanje učiteljev ter v sistem prinesejo pomembne nove perspektive in izkušnje, programi, v katere so vključeni, pa lahko prepoznajo tudi njihove specifične učne potrebe. (Paniagua in Sánchez-Martí, 2018; Ruitenburg in Tigchelaar, 2021). Npr., so strokovnjaki na področju vsebinskega znanja, vendar niso seznanjeni s pedagogiko in z vodenjem razreda.

Prikaz 4.1: Sodelovanje v programih pedagoškega izpopolnjevanja za učitelje glede na poklicno pot

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki so kot svojo prvo pedagoško kvalifikacijo zaključili program za pedagoško izpopolnjevanje.



Opomba: *Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Učitelji na drugih poklicnih poteh so učitelji z vsaj desetimi leti delovnih izkušenj na delovnih mestih izven vzgoje in izobraževanja, za katere poučevanje ni bila prva poklicna izbira.
Vsi drugi učitelji se štejejo za učitelje, za katere je bilo poučevanje prva poklicna izbira.
Vir: OECD, *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BMUL.UND.2C_TQ04.

V izobraževalnih sistemih v OECD je redni izobraževalni program zaključilo v povprečju okoli 50 % učiteljev z drugo kariero v primerjavi s skoraj 80 % učiteljev, za katere je bilo poučevanje prva poklicna izbira. Hkrati je program za izpopolnjevanje zaključilo 25 % učiteljev z drugo kariero v primerjavi z 10 % učiteljev, za katere je bilo poučevanje prva poklicna izbira (Tabela BMUL.UND.2C_TQ04, Prikaz 4.1). V Sloveniji je 56 % učiteljev z drugo kariero zaključilo redni izobraževalni program in 24 % programe izpopolnjevanja, 5 % ni zaključilo nobenega izobraževalnega programa, po 7 % pa jih ima visoko izobrazbo druge stroke in nezadostno izobrazbo. Odločitev za vpis v redne izobraževalne programe ali programe za izpopolnjevanje je verjetno posledica predpisov in razpoložljivosti programov, ki se med izobraževalnimi sistemi razlikujejo. V Alberti (Kanada), Avstraliji, flamski in francoski skupnosti Belgije, Izraelu in Južni Afriki je od 50 do 70 % učiteljev z drugo kariero zaključilo program za izpopolnjevanje. V istih izobraževalnih sistemih, razen v Alberti (Kanada), je delež učiteljev, za katere je bilo poučevanje prva poklicna izbira, ki so to storili, za 20 do 50 odstotnih točk nižji.

Kaj učitelji menijo o svojem začetnem izobraževanju

TALIS učiteljem postavlja dva ločena sklopa vprašanj, kjer jih sprašuje po mnenju o njihovem začetnem izobraževanju. V prvem sklopu vprašanj jih sprašuje, v kolikšni meri se strinjajo z več izjavami o svojem začetnem izobraževanju, v drugem sklopu vprašanj pa, v kolikšni meri jih je začetno izobraževanje pripravilo na različne vidike poučevanja.

Velika večina novih diplomantov (učiteljev, ki so zaključili začetno izobraževanje učiteljev v petih letih pred raziskavo) ima na splošno pozitivno mnenje o svojem začetnem izobraževanju. Približno 75 % novih diplomantov se je v povprečju strinjalo ali popolnoma strinjalo, da je kakovost njihovega začetnega izobraževanja na splošno visoka (Tabela BMUL.TQUAL.TQ06). Primerjavo zaznane kakovosti med učitelji, ki so ubrali različne poti, omejuje dejstvo, da se je velika večina učiteljev udeleževala rednih programov izobraževanja učiteljev in je zaradi manjšega deleža druge vrste začetnega izobraževanja statistika nezanesljiva. Ob upoštevanju teh pridržkov se sicer zdi, da ni velikih razlik v zaznani kakovosti začetnega izobraževanja učiteljev glede na vrsto izobraževanja in usposabljanja.

Novi diplomanti rednih programov v povprečju pogosteje kot diplomanti programov za pedagoško izpopolnjevanje poročajo, da jim je njihovo začetno izobraževanje omogočilo dobro razumevanje predmetov, ki jih poučujejo. Vendar je razlika lahko posledica tega, da so programi za pedagoško izpopolnjevanje različno usmerjeni, zlasti če so prilagojeni potrebam učiteljev, ki so že pridobili kakovostno znanje o predmetih na druge načine. V Sloveniji (Preglednica 4.1a) učitelji v podobno visokih deležih – čez 80 % – potrjujejo temeljito vsebinsko znanje. V nižjih deležih pa poročjo, da so v času izobraževanja pridobili spretnosti za vodenje razreda: dobra tretjina osnovnošolskih učiteljev in polovica srednješolskih. Opazovanju poučevanja v razredu je v času študija namenila dovolj časa dobra tretjina slovenskih učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, 28 % tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in 40 % srednješolskih učiteljev (Preglednica 4.1a).

Preglednica 4.1a: Stališča do izobraževanja med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki se strinjajo s trditvami o svojem izobraževanju:	Zagotovilo je temeljito razumevanje predmetov, ki jih učijo.			Opremilo jih je z orodji za uspešno vodenje razreda.			Vsebovalo je dovolj časa za opazovanje poučevanja v razredu.		
	Skupaj	Manj kot 5 let od zaključka študija	Več kot 5 let od zaključka študija	Skupaj	Manj kot 5 let od zaključka študija	Več kot 5 let od zaključka študija	Skupaj	Manj kot 5 let od zaključka študija	Več kot 5 let od zaključka študija
I. in 2. VIO (ISCED 1)	85,5	88,0	85,3	37,9	37,9	37,8	38,0	34,8	38,4
3. VIO (ISCED 2)	88,7	81,7	89,7	36,8	28,9	37,2	28,4	19,6	29,2
Srednje šole (ISCED 3)	84,3	72,3	85,8	52,2	55,9	51,2	40,2	43,9	39,3

Preglednica 4.1b: Stališča do izobraževanja med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki se strinjajo s trditvami o svojem izobraževanju:	Dobro je uravnotežilo teoretične in praktične vidike poučevanja.			Zagotovilo jim je dovolj praktičnih priložnosti za poučevanje v šoli.			Na splošno je bila kakovost visoka.		
	Skupaj	Manj kot 5 let od zaključka študija	Več kot 5 let od zaključka študija	Skupaj	Manj kot 5 let od zaključka študija	Več kot 5 let od zaključka študija	Skupaj	Manj kot 5 let od zaključka študija	Več kot 5 let od zaključka študija
1. in 2. VIO (ISCED 1)	43,5	40,5	43,9	37,6	34,6	38,2	64,5	63,2	64,7
3. VIO (ISCED 2)	43,5	41,3	43,8	34,5	29,7	34,7	69,3	61,6	70,1
Srednje šole (ISCED 3)	48,5	52,4	47,5	41,2	41,7	40,7	70,4	73,3	69,9

Drugi sklop odgovorov slovenskih učiteljev kaže naslednje ocene študija: manj kot polovica se strinja, da je študij dobro uravnotežil teorijo in prakso, dobra tretjina, da jim je omogočil prakso, in manj kot dve tretjini osnovnošolskih učiteljev ter 70 % srednješolskih potrjuje visoko kakovost študija (Preglednica 4.1b).

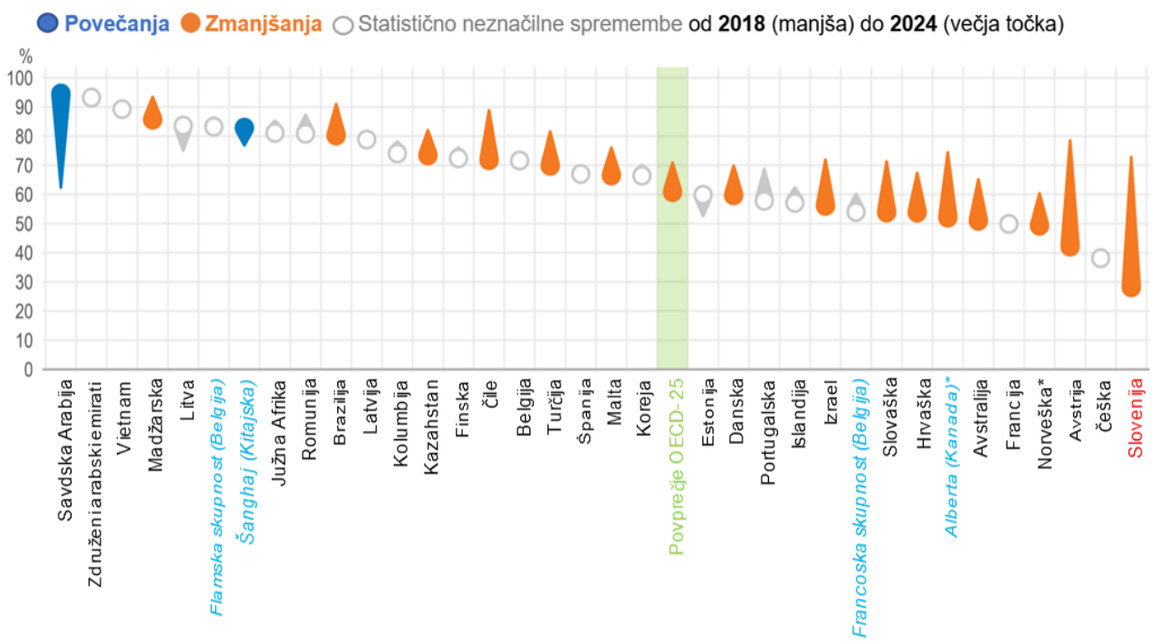
Po drugi strani pa diplomanti programov za pedagoško izpopolnjevanje pogosteje kot diplomanti rednih programov poročajo o zadovoljstvu z drugimi vidiki začetnega izobraževanja učiteljev. Pogosteje (v povprečju za sedem odstotnih točk) poročajo, da je njihov program dobro uravnotežil teoretične in praktične vidike poučevanja (Tabela BMUL.TQUAL.TQ06_NOV). Tako poroča devet od desetih novih diplomantov programov za pedagoško izpopolnjevanje v Estoniji v primerjavi s približno šestimi od desetih diplomantov rednih programov; podobno razliko opazimo na Češkem (67 v primerjavi s 40 %). Diplomanti programov za pedagoško izpopolnjevanje tudi pogosteje (v povprečju za pet odstotnih točk) poročajo, da jim je njihovo začetno izobraževanje dalo zamisli za uspešno zagotavljanje discipline z ustreznim vodenjem razreda. V zvezi s to razsežnostjo so razlike še posebej izrazite na Češkem (27 odstotnih točk), v Združenih državah Amerike (21 odstotnih točk) in na Švedskem (20 odstotnih točk). Slovenija je na dnu lestvic z najmanjšimi deleži učiteljev, ki potrjujejo pridobljena pedagoška znanja: 50 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju, 41 % v tretjem in 43 % v srednji šoli.

Velika večina učiteljev v izobraževalnih sistemih v OECD poroča, da so se zaradi svojega začetnega izobraževanja počutili precej ali zelo dobro pripravljene na temeljne vidike poučevanja, kot so vsebina predmeta, predmetna in splošna pedagogika ter praksa v razredu pri predmetih, ki jih poučujejo (TabelaBMUL.TQUAL.TQ07). V Sloveniji je 56 % učiteljev v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 70 % učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju in 65 % učiteljev srednjih šol, ki potrjujejo znanje vsebine predmetov. Pripravljenih na podlagi predmetne pedagogike pa je 50 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 47 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in 45 % srednješolskih učiteljev. Med novimi in starejšimi diplomanti v mednarodnem okviru ni razlik, kar kaže, da se kakovost programov začetnega izobraževanja učiteljev za uresničevanje teh temeljnih vidikov poučevanja s časom ni veliko spremenila.

Nekateri podatki kažejo, da se zaznana kakovost rednih programov slabša. Starejši diplomanti (učitelji, ki so začetno izobraževanje učiteljev zaključili več kot pet let pred raziskavo) v povprečju pogosteje kot novi poročajo, da je bila kakovost njihovega začetnega izobraževanja visoka (Tabela BMUL.TQUAL.TQ06). Razlike so še posebej izrazite na Danskem (20 odstotnih točk), Novi Zelandiji (13 odstotnih točk), v Avstriji in Latviji (12 odstotnih točk). Drugače pa novi diplomanti v Braziliji, na Japonskem, v Koreji in na Kosovu pogosteje kot starejši diplomanti poročajo o visoki kakovosti svojega začetnega izobraževanja. V Sloveniji so razlike v strinjanju z izjavami med novimi in starejšimi diplomanti relativno majhne. Največja je ravno v oceni kakovosti študija, kjer je delež novih diplomantov, ki študij pohvalijo, za devet odstotnih točk nižji kot v skupini, ki je študij zaključila pred več kot petimi leti.

Prikaz 4.2: Sprememba v občutku pripravljenosti novih diplomantov na prakso v razredu

Odstotek novih diplomantov ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da so se zaradi formalne izobrazbe počutili precej ali zelo dobro pripravljene na prakso v razredu pri nekaterih ali vseh predmetih, ki jih poučujejo.



Opomba: *Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Nedavni diplomanti se nanašajo na učitelje, ki so zaključili začetno izobraževanje v do petih letih pred raziskavo.
Vir: OECD, *TALIS 2018 in TALIS 2024 Databases*, Tabela BMUL.TR3.TQ07_NOV.

Podoben vzorec je opaziti pri predmetni vsebini, predmetnospecifični pedagogiki in splošni pedagogiki, s povprečnim upadom med šestimi in sedmimi odstotnimi točkami. Še pomembneje je, da se v večini držav pojavlja dosleden vzorec upadajočega občutka pripravljenosti, z le nekaj izjemami, kot so Savdska Arabija (za vse troje, predmetne vsebine, predmetno-specifično pedagogiko in splošno pedagogiko), Litva (samo za predmetne vsebine) in Finska (za splošno pedagogiko).

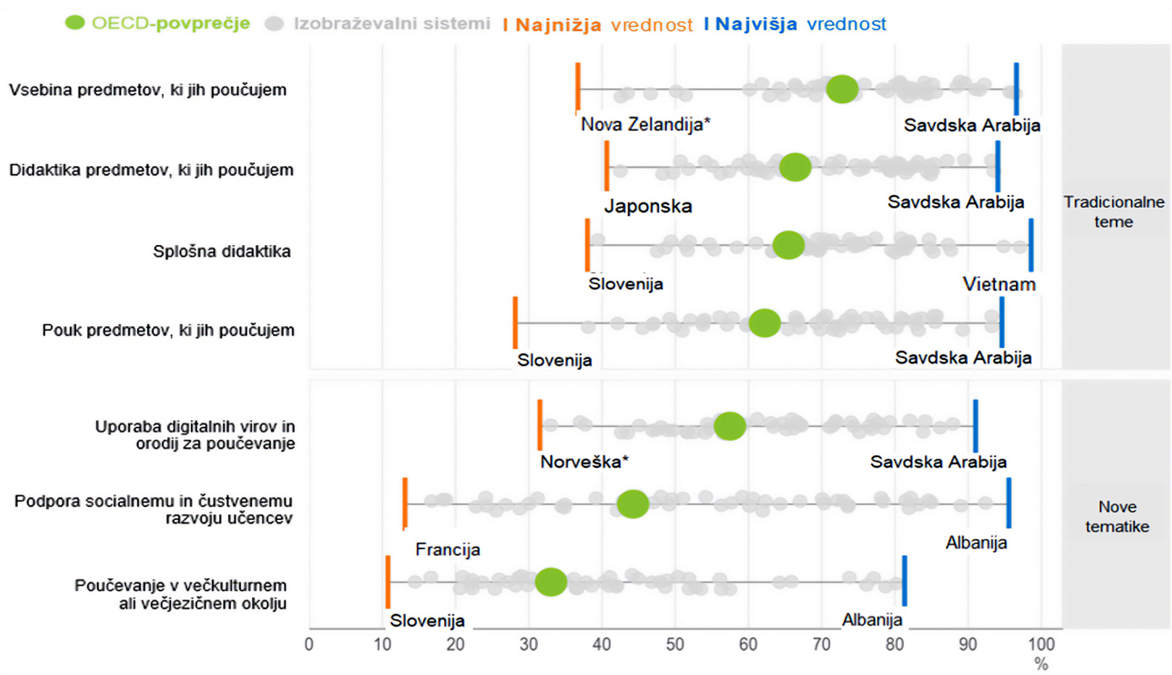
Učitelji se leta 2024 počutijo veliko manj pripravljene na drugih, novejših področjih izobraževanja. Le 33 % novih diplomantov v povprečju poroča, da so pripravljeni na poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju; 44 % jih meni, da so pripravljeni na podpiranje socialnega in čustvenega razvoja učencev; 57 % pa jih meni, da so pripravljeni na uporabo digitalnih virov in orodij za poučevanje (Prikaz 4.3; Tabela BMUL.TQUAL.TQ07). Manj kot petina novih diplomantov meni, da so pripravljeni na poučevanje v večkulturnem ali večjezičnem okolju, v Sloveniji (11 %), Franciji (15 %) in na Japonskem (17 %). V okviru mednarodnega povprečja manj kot petina novih diplomantov meni, da so pripravljeni na podpiranje socialnega in čustvenega razvoja učencev, v Franciji (13 %), francoski skupnosti Belgije (17 %), na Norveškem (18 %) in v Avstriji (19 %). V Sloveniji so deleži učiteljev, ki se čutijo pripravljene za poučevanje v multikulturnih razredih, nizki, v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole 8 %, v tretjem devet in v srednji šoli 14, deleži učiteljev, ki so pripravljeni na podpiranje socialnega in čustvenega razvoja učencev, pa so 27, 22 in 31 % po istem zaporedju ravni.

V 16 izobraževalnih sistemih novi diplomanti v večji meri kot starejši diplomanti menijo, da so pripravljeni na poučevanje v večkulturnem okolju. Razlike so še posebej velike na Danskem (44 % novih diplomantov meni, da so pripravljeni, v primerjavi z 20 % starejših diplomantov) in Islandiji (33 % v primerjavi s 13 %).

Podobno novi diplomanti bolj kot starejši poročajo, da so pripravljeni na podpiranje socialnega in čustvenega razvoja učencev, in sicer v 15 izobraževalnih sistemih, zlasti v Kostariki (73 % v primerjavi s 54 %), Združenih državah (51 % v primerjavi s 35 %), Alberti (Kanada) (42 % v primerjavi s 27 %) in flamski skupnosti Belgije (47 % v primerjavi s 34 %) (Tabela BMUL.TQUAL.TQ07). V sedmih drugih izobraževalnih sistemih pa se zdi, da drži ravno nasprotno, saj se starejši diplomanti počutijo bolj pripravljene kot novi za podporo socialnega in čustvenega razvoja učencev. V Sloveniji je razlika le

Prikaz 4.3: Občutek pripravljenosti učiteljev na različne vidike poučevanja, novi diplomanti

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da so se zaradi formalne izobrazbe počutili precej ali zelo pripravljene na različne vidike poučevanja.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Poimenovanje »nedavni diplomanti« se nanaša na učitelje, ki so v zadnjih petih letih zaključili začetno izobraževanje učiteljev.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BMUL.TQUAL.TQ07.

pri diplomantih, ki poučujejo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, in sicer se od teh novi čutijo bolje pripravljene na podpiranje čustvenega razvoja učencev – delež takšnih je za deset odstotnih točk višji kot med starejšimi diplomanti.

Podatki nakazujejo, da je bil največji napredek dosežen pri uporabi digitalnih virov in orodij za poučevanje. V okoli 70 % izobraževalnih sistemov novi diplomanti veliko pogosteje kot starejši poročajo, da so zaradi formalnega izobraževanja in usposabljanja pripravljeni uporabljati digitalne vire in orodja za poučevanje. To velja tudi za Slovenijo, kjer je med starejšimi diplomanti 15 % učiteljev iz prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 19 % učiteljev iz tretjega in 22 % učiteljev srednješolske ravni pripravljenih na uporabo digitalnih virov za poučevanje, med novimi diplomanti pa jih je 48 % v osnovni šoli in 43 % v srednji. Vendar je težko ločiti vlogo samih programov začetnega izobraževanja učiteljev od širšega poznavanja digitalnih orodij v družbi na splošno.

Uvajanje v poklic in mentorstvo

Čeprav imajo učitelji med izobraževanjem navadno za poučevanje na voljo praktične priložnosti, je prejemanje načrtne podpore na začetku nove zaposlitve pomembna priložnost. To ne velja samo za učitelje začetnike: tudi izkušenejši učitelji, ki začenjajo s poučevanjem na novi šoli, morda potrebujejo podporo za lažje vključevanje v novo delovno okolje z novimi učenci. V začetno podporo štejemo programe uvajanja, coachinga ali mentorstva.

Izkazalo se je, da programi uvajanja za učitelje začetnike povečujejo kakovost poučevanja (kot jo dojemajo učenci) (Maulana, Helms-Lorenz in van de Grift, 2015) in zmanjšujejo odhajanje učiteljev iz poklica (Smith in Ingersoll, 2004; Helms-Lorenz, van de Grift in Maulana, 2016). Zdi se, da so najučinkovitejši uvajalni programi tisti, ki zagotavljajo več vrst podpore, vključno z mentorstvom (Ingersoll in Smith, 2004; Ingersoll in Strong, 2011). V raziskavah je bilo ugotovljeno tudi, da lahko mentorstvo okrepi zadržanje učiteljev v poklicu in dosežke učencev (Rockoff, 2008) ter olajša prenos znanja visoko usposobljenih učiteljev (Papay et al., 2020). Po drugi strani pa je težko okrepiti programe mentorstva in hkrati ohraniti učinkovitost (Kraft, Blazar in Hogan, 2018). Oblikovalci politik se vse bolj zavedajo pozitivnih učinkov, ki jih imajo lahko ti programi. V spodnjem razdelku so navedeni primeri pobud izobraževalne politike v nekaterih izobraževalnih sistemih, ki sodelujejo v TALIS.

Podpora novim učiteljem za uspešen začetek

Profesionalno učenje, ki krepi globoke kolegialne odnose, je prepoznano kot močna podpora razvoju učiteljev, saj ponuja številne koristi, od razvoja kompetenc in zavzetosti, zadovoljstva na delu do večje samoučinkovitosti, ustvarjalnega razmišljanja in eksperimentiranja. Zlasti učiteljem začetnikom lahko mentorstvo in uvajanje olajšata prehod v delo ter povečata njihovo pripadnost in razumevanje poklica.

Češka

Češka je leta 2019 uvedla dvoletni strukturirani uvajalni sistem za boljšo podporo učiteljem začetnikom. Novi učitelji so deležni mentorstva, prilagoditvenega obdobja in rednih vrednotenj. Mentorji so podprti tudi z usposabljanjem, zmanjšano delovno obremenitvijo in s finančnimi nadomestili – ukrepi, namenjeni krepitvi ohranjanja zgodnje izbire karierne poti in profesionalne rasti. Leta 2023 sta bila tako uvajalno obdobje kot položaj mentorja zakonsko predpisana.

Islandija

Pomanjkanje učiteljev je na Islandiji pomemben izziv. Poleg težav pri privabljanju bodočih učiteljev številni kandidati za učitelje opustijo začetno izobraževanje učiteljev, med tistimi, ki se odločijo za ta poklic, pa jih v prvih treh letih velik delež zapusti svoje delovno mesto. Islandija je v odziv na ta izziv leta 2019 pripravila akcijski načrt, osredotočen na zaposlovanje in zadržanje učiteljev. Med številnimi ukrepi v zvezi s tem država povečuje število mentorjev na vseh ravneh in jih finančno nagrajuje.

Nizozemska

Učitelji začetniki v osnovnih šolah na Nizozemskem so podprti s strukturiranim, stalnim mentorstvom, ki sega od njihovega usposabljanja za učitelje do prvih let prakse. Šole in izobraževalne ustanove sodelujejo pri oblikovanju prilagojenih načrtov uvajanja, ki vključujejo mentorstvo v razredu, medsebojno podporo in profesionalni razvoj, s ciljem povečati zadržanje učiteljev v poklicu, izboljšati njihovo dobro počutje in strokovno samozavest. Učitelji še posebej cenijo mentorstvo predanih trenerjev.

Inštituti za izobraževanje učiteljev sodelujejo s šolami, ki so opredeljene kot šole za profesionalni razvoj – šolami, ki imajo osrednjo vlogo pri usposabljanju bodočih učiteljev. Skupaj zagotavljajo tesno povezavo med usposabljanjem in prakso. V teh šolah se lahko izvaja do 40 % učnega načrta začetnega izobraževanja učiteljev, vključno z učno prakso, s predavanji in skupinskim delom na področju metodologije. Te šole prejemajo dodatne subvencije in so vključene v postopek akreditacije izobraževanja učiteljev.

Singapur

Mentorstvo je osrednja značilnost profesionalnega učenja v Singapurju. Sprva je bilo uvedeno kot oblika strukturirane podpore le za nove učitelje, danes pa je ključna dejavnost profesionalnega učenja za vse učitelje. Vsi začetniki v prvih dveh letih svoje kariere dobijo mentorja pri poučevanju. Mentor jih podpira in jim pomaga rasti v njihovi pedagoški praksi preko medsebojnega opazovanja pouka in rednih strokovnih pogovorov o izboljšanju poučevanja. Izkušeni učitelji, ki želijo poglobiti svojo pedagoško prakso, pa se lahko povežejo z mentorjem z namenom medsebojnega učenja in rasti.

Singapurski pristop k mentorstvu vodi pedagoške mentorje v njihovi praksi in izraža vizijo ter poslanstvo pedagoškega mentorstva. Njihovo poslanstvo je podpirati vse mentorirance na poti k pedagoški odličnosti s poudarkom na treh ključnih področjih: spodbujanju medsebojne rasti, gradnji odnosov in lokalizaciji mentorstva.

Turčija

Glede na mlad profil učiteljev je pomoč novim strokovnjakom v zgodnjih fazah njihovega delovanja za Turčijo še posebej pomembna. Program uvajanja učiteljev (2016) le-tem dodeljuje mentorja v prvih šestih mesecih prakse ter pri različnih razvojnih dejavnostih v šolskem okolju in zunaj njega ter podpori pri vrednotenju. Formalni preizkus ob koncu programa poleg pisnega izpita vključuje tudi vrednotenje s strani ravnatelja, mentorja in inšpektorja. Kandidati, ki so uspešno zaključili program, so pridobili poklicno kvalifikacijo z javno listino, neuspešni kandidati pa so lahko postopek uvajanja ponovili na drugi šoli. Program, ki se je prvotno izvajal za 30.000 učiteljev od predšolske vzgoje do srednješolskega izobraževanja, je večinoma dobro sprejet, pri čemer so bila opazovanja v učilnicah še posebej dragocena.

Viri: Eurydice (n.a.), Czechia – National reforms in general school education (Češka – Nacionalne reforme splošnega šolskega izobraževanja), https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/czechia/na-

tional-reforms-general-school-education (dostop 21. maja 2024). NCEE (2016), Singapur: Model poučevanja za 21. stoletje, Empowered Educators, https://ncee.org/empowered-educators-how-high-performing-systems-shape-teaching-quality-around-the-world/. NCEE (2016), Preparing profession-ready teachers, Empowered Educators (Priprava učiteljev, pripravljenih na poklic), https://ncee.org/empowered-educators-how-high-performing-systems-shape-teaching-quality-around-the-world/. OECD (2024), Education Policy Outlook 2024 (Obeti za izobraževalno politiko za leto 2024): Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI (Preoblikovanje poučevanja v uspešen poklic od ABC k umetni inteligenci), OECD Publishing, Pariz, https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en. OECD (2023), Taking stock of education reforms for access and quality in Türkiye (Ocena izobraževalnih reform za dostop in kakovost v Turčiji), OECD Education Policy Perspectives, št. 68, OECD Publishing, Pariz, https://doi.org/10.1787/5ea7657e-en.

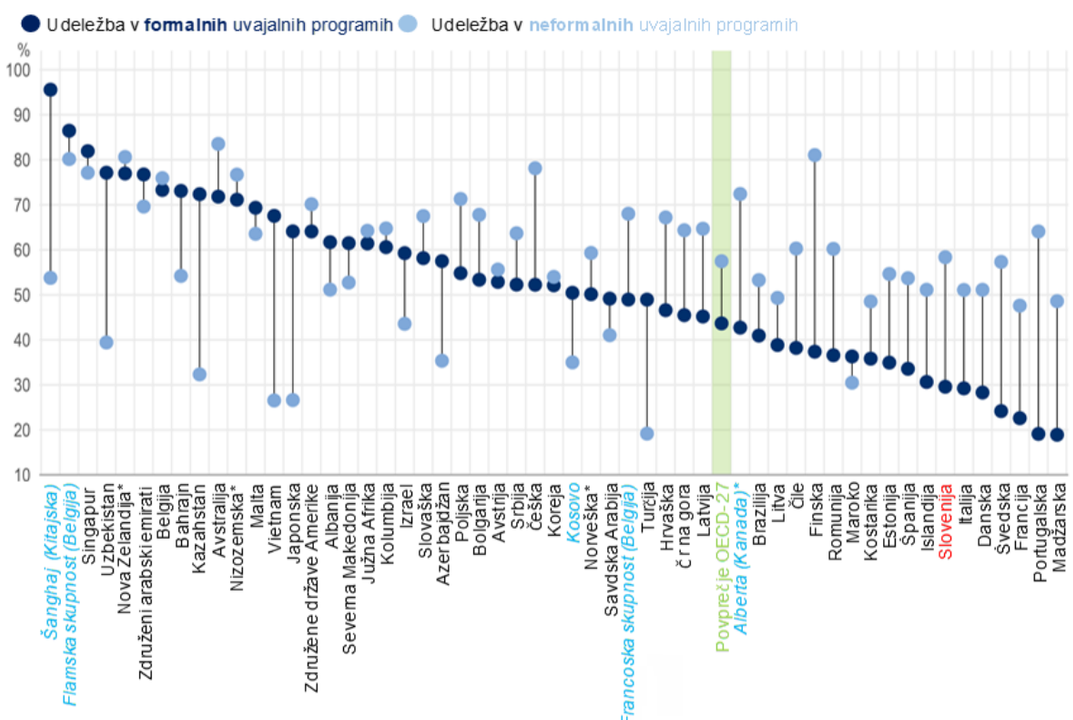
Sodelovanje v uvajalnih programih

Uvajalni programi so lahko formalni (npr. redni nadzor, ki ga izvaja ravnatelj, zmanjšan obseg poučevanja, formalni dogovori o mentorstvu z izkušenim učiteljem) ali neformalni (npr. nestrukturirane ali nenačrtovane dejavnosti, ki vključujejo splošno uvajanje v delo, neformalno kolegialno sodelovanje z drugimi novimi učitelji, priročnik dobrodošlice itd.). V povprečju približno sedem od desetih učiteljev poroča, da so se udeležili formalnih uvajalnih programov na svoji šoli (Tabela BMUL.UND.TQ17). Med učitelji, ki so v zadnjih petih letih začeli delati na sedanji šoli, jih je 44 % sodelovalo v formalnih uvajalnih programih, 57 % pa v neformalnih uvajalnih dejavnostih. V Sloveniji je bilo 46 % učiteljev iz prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 40 % učiteljev iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 43 % srednješolskih učiteljev deležnih formalnega uvajanja, med njimi starejši diplomanti v osnovni šoli v mnogo večjem obsegu kot mlajši (za 14 oz. 15 odstotnih točk v prvem in drugem oz. v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole).

Formalni in neformalni programi se izmenjujejo, saj različni izobraževalni sistemi poudarjajo eno ali drugo.

Prikaz 4.4: Sodelovanje učiteljev, ki so novi na šolah, v programih formalnega in neformalnega uvajanja

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da so se udeležili uvajalnih dejavnosti, ko so začeli delati v svoji sedanji šoli.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Analiza je omejena na učitelje, ki so v svoji trenutni šoli začeli delati v petih letih pred raziskavo.
Vir: OECD, *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BMUL.UND.TQ17.

Udeležba v formalnih programih je npr. najnižja na Madžarskem in Portugalskem (19 %), v Franciji (22 %), na Švedskem (24 %) in Danskem (28 %), vendar je v vseh teh izobraževalnih sistemih udeležba v neformalnih programih blizu povprečne ravni, če ne celo nad njo, in sega od 48 % v Franciji do 64 % na Portugalskem (Prikaz 4.4 Sodelovanje učiteljev, ki so novi na šolah, v programih formalnega in neformalnega uvajanja).

Podobno velja za Slovenijo, kjer so deleži učiteljev, deležnih neformalnega uvajanja, 61 % v prvem in drugem, 57 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ter 60 % na srednješolski ravni. Prav tako je tam, kjer je udeležba v neformalnih programih najnižja, npr. v Turčiji (19 %), Vietnamu in na Japonskem (v obeh 27 %), udeležba v formalnih programih veliko pogostejša (47 % v Turčiji, 74 % v Vietnamu in 63 % na Japonskem).

Šanghaj (Kitajska), Singapur, Združeni arabski emirati in Uzbekistan so izobraževalni sistemi, kjer je udeležba v formalnem uvajanju najvišja (prek 75 %). Stopnja udeležbe v neformalnih uvajalnih programih presega 75 % v Avstraliji, na Finskem, v Singapurju in na Novi Zelandiji. Če se osredotočimo na učitelje, ki so prišli na trenutno šolo v do petih letih pred raziskavo, razlike v stopnjah udeležbe med formalnimi in neformalnimi programi presegajo 40 odstotnih točk v Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu. Po drugi strani pa Portugalska in Finska dajeta največji poudarek neformalnim uvajalnim programom, pri čemer razlike v stopnjah udeležbe med neformalnimi in formalnimi programi znašajo 45 oz. 44 odstotnih točk (Tabela BMUL.UND.TQ17). V Sloveniji je razlika 30 odstotnih točk v prid neformalnim uvajalnim programom, ki jih je deležnih okoli 60 % učiteljev, novih na šoli.

Od zadnje raziskave TALIS, izvedene leta 2018, se je udeležba v uvajalnih dejavnostih močno dvignila v vseh izobraževalnih sistemih, ki so sodelovali v obeh izvedbah raziskave. Udeležba v katerem koli uvajalnem programu (formalnem ali neformalnem) se je v povprečju povečala za 31 odstotnih točk, v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole za 30 odstotnih točk in v srednji šoli za 23 (Tabela BMUL.TR3.TQ17_NOV). V več kot polovici izobraževalnih sistemov se je udeležba v neformalnih dejavnostih povečala bolj kot udeležba v formalnih. Vendar je Japonska, kjer je povečanje skupne stopnje udeležbe največje (za 52 odstotnih točk), to dosegla predvsem s povečanjem udeležbe v formalnih dejavnostih. V Sloveniji se je formalno uvajanje povečalo za devet oz. deset odstotnih točk v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole oz. v srednji šoli, neformalno uvajanje pa za 30 oz. 25 odstotnih točk.

Mentorstvo

Učitelji začetniki so včasih deležni programov mentorstva ali coachinga, v katerih manj izkušenim učiteljem zagotavljajo svetovanje in podporo bolj izkušeni učitelji. Približno vsak četrti učitelj začetnik ima v povprečju dodeljenega mentorja (Tabela BMUL.TEXP.TQ19). Delež učiteljev začetnikov, ki so vključeni v program mentorstva, se giblje od 5 % v Črni gori do skoraj 80 % v Šanghaju (Kitajska). V Sloveniji ima mentorja 13 % novih diplomantov v osnovni šoli in 24 % novih diplomantov na srednješolski ravni.

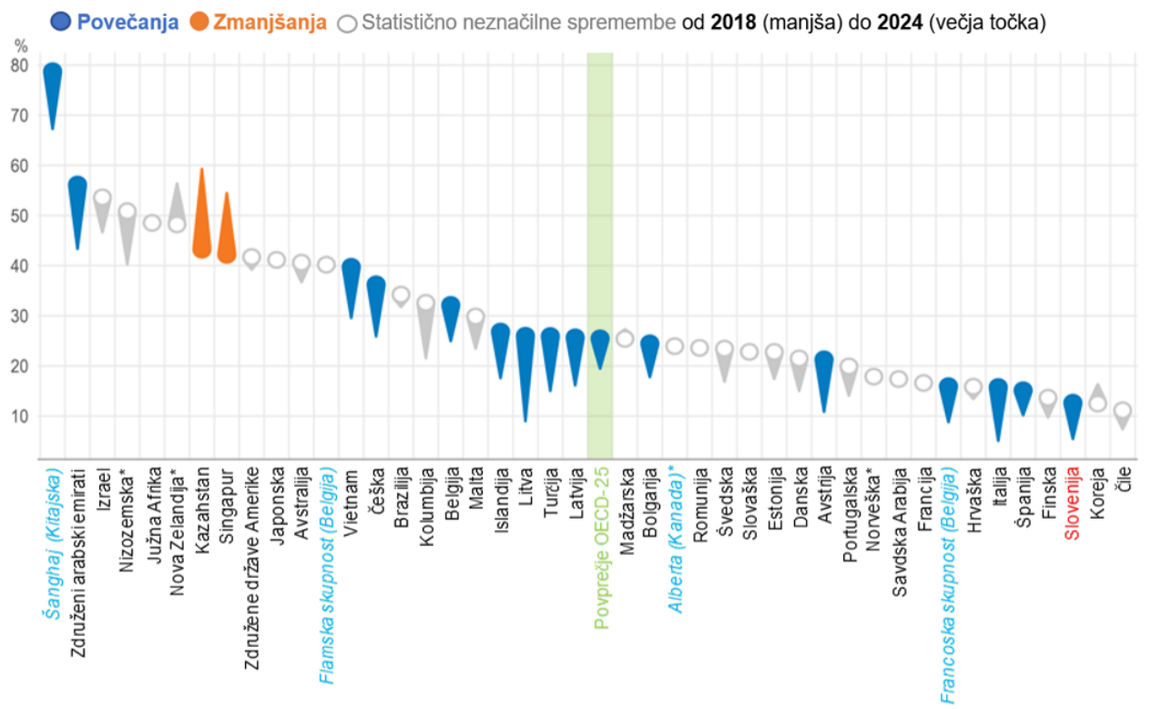
Mentorstvo je namenjeno predvsem učiteljem začetnikom, ob tem pa obstajajo še programi, ki koristijo že izkušenim učiteljem. Vsak deseti izkušeni učitelj ima v povprečju dodeljenega mentorja. Zdi se, da nekateri izobraževalni sistemi ponujajo mentorske programe skozi celotno karierno pot učiteljev, pri čemer je razlika med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji majhna. To velja za Bahrajn, Brazilijo, Južno Afriko, Združene arabske emirate in Uzbekistan: v teh državah ima več kot 30 % izkušenih učiteljev dodeljenega mentorja, stopnja pa je podobna stopnji učiteljev začetnikov. V Sloveniji ima mentorja 3 % starejših diplomantov v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 2 % starejših diplomantov v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 5 % v srednji šoli.

Ker vprašalnik TALIS sprašuje le, ali so učitelji trenutno vključeni v mentorstvo, ne zajema izkušenj z mentorstvom, v katerega so bili učitelji morda vključeni v drugih fazah svoje kariere. Tako se lahko podcenjuje vključenost učiteljev začetnikov v mentorstvo v primerih, ko so mentorski programi na voljo le omejeno število let v zelo zgodnjih fazah učiteljeve kariere. Ker analiza v tem poročilu učitelje začetnike opredeljuje kot vse učitelje z do petimi leti učiteljskih izkušenj, ne zajema mentorstva, ki ga je bil učitelj, ki je svojo kariero začel pred štirimi leti, deležen npr. v prvih dveh letih svoje kariere.

Možnosti učiteljev začetnikov, da izkoristijo mentorstvo, so se med letoma 2018 in 2024 povečale. V približno tretjini izobraževalnih sistemov, ki so sodelovali v obeh izvedbah raziskave TALIS, se je pri učiteljih začetnikih povečala verjetnost, da imajo dodeljenega mentorja (Prikaz 4.5; Tabela BMUL.TR2.TQ19_NOV). Delež učiteljev začetnikov z dodeljenim mentorjem se je povečal za 17 odstotnih točk v Litvi ter za več kot deset odstotnih točk v Avstriji, na Češkem, v Italiji, Šanghaju (na Kitajskem), Turčiji, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu. Delež se je povečal tudi v Sloveniji, za sedem odstotnih točk, vendar le v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole. Hkrati se je delež zmanjšal z 59 na 43 % v Kazahstanu in s 54 na 42 % v Singapurju.

Prikaz 4.5: Sprememba deleža učiteljev začetnikov z dodeljenim mentorjem med letoma 2018 in 2024

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki imajo dodeljenega mentorja.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Učitelji začetniki se nanašajo na tiste, ki imajo pet let ali manj pedagoških izkušenj.
Vir: OECD, *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BMUL.TR2.TQ19_NOV.

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje

Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je zasnovano tako, da podpira profesionalno učenje vseh učiteljev skozi njihovo celotno karierno pot. Ker morajo šole učence pripraviti na potrebe hitro spreminjajočih se družb, morajo učitelji redno posodabljati svoje znanje in spretnosti. To npr. pomeni usklajevanje vsebin učnih načrtov s potrebami trga dela ali spremembo metod poučevanja za tiste, ki so jih za učinkovite potrdile znanstvene raziskave o tem, kako se učenci učijo.

Organizacija in struktura

Udeležba v neki dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je skoraj univerzalna: delež učiteljev, ki poročajo, da so v 12 mesecih pred raziskavo TALIS sodelovali v vsaj eni dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, sega od 83 % na Kosovu do 100 % v Šanghaju (Kitajska), visoki deleži so tudi v Sloveniji, preko 98 % (Tabela MCOB.UND.TQ20).

Čeprav skoraj vsi učitelji v vseh izobraževalnih sistemih sodelujejo v vsaj eni dejavnosti, se število dejavnosti, v katerih sodelujejo, zelo razlikuje. V francoski skupnosti Belgije, na Finskem in v Franciji učitelji v povprečju sodelujejo v manj kot treh dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, medtem ko se v Albaniji, Kazahstanu, Litvi, Šanghaju (Kitajska), Združenih arabskih emiratih, Uzbekistanu in Vietnamu povprečno število dejavnosti giblje med 6 in 7,3. V Sloveniji učitelji v povprečju sodelujejo v med štirih do petih dejavnostih. Pomanjkanje informacij o dejanskem trajanju takih dejavnosti sicer pri razlagi teh informacij zahteva nekaj previdnosti. Števila dejavnosti ne moremo šteti za oceno intenzivnosti udeležbe, saj se učitelji lahko udeležujejo manjšega števila dolgotrajnejših dejavnosti.

Dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja se najpogosteje izvajajo v obliki predavanj, delavnic ali seminarjev: v takih dejavnostih v povprečju sodeluje skoraj devet od desetih učiteljev. Samoiniciativne učne dejavnosti so druga najpogostejša dejavnost, ki se je v povprečju udeleži približno sedem od desetih učiteljev, tudi v Sloveniji. Preglednica 4.2 prikazuje deleže učiteljev v prvem in drugem ter tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in na srednješolski ravni v Sloveniji, in sicer po dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v zadnjem letu.

Preglednica 4.2: Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev v zadnjem letu v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki so se udeležili izobraževanj v zadnjem letu	Skupaj	Manj kot 5 let izkušenj	5–0 let izkušenj	Več kot 10 let izkušenj	Razlika med učitelji z več kot 10 leti in z manj kot 5 leti izkušenj
	Predavanja/seminarji/delavnice				
1. in 2. VIO (ISCED 1)	94,8	93,7	96,5	94,8	1,1
3.VIO (ISCED 2)	93,9	89,2	96,1	94,7	5,5
Srednje šole (ISCED 3)	92,1	86,9	93,4	93,4	6,4
	Izobraževalne konference, kjer učitelji, ravnatelji in/ali raziskovalci predstavijo svoje raziskave ali razpravljajo o izzivih izobraževanja				
1. in 2. VIO (ISCED 1)	65,5	61,6	67,2	65,7	4,1
3.VIO (ISCED 2)	69,0	61,5	68,9	70,9	9,4
Srednje šole (ISCED 3)	65,3	58,9	68,8	66,4	7,6
	Formalni izobraževalni program (npr. podiplomski študijski program)				
1. in 2. VIO (ISCED 1)	6,3	12,9	7,2	4,2	-8,7
3.VIO (ISCED 2)	7,5	17,2	8,5	4,5	-12,8
Srednje šole (ISCED 3)	10,0	21,4	12,1	6,4	-15,0
	Obiski drugih šol, da izvem več za svoje poučevanje				
1. in 2. VIO (ISCED 1)	23,6	16,9	23,3	25,5	8,6
3.VIO (ISCED 2)	24,3	19,9	23,8	25,6	5,7
Srednje šole (ISCED 3)	24,5	23,0	25,6	24,9	1,8
	Refleksije po opazovanju poučevanja				
1. in 2. VIO (ISCED 1)	47,3	49,0	46,6	46,9	-2,1
3.VIO (ISCED 2)	45,5	42,2	47,1	46,3	4,1
Srednje šole (ISCED 3)	39,5	42,2	38,8	38,7	-3,5
	Mentoriranje kot del formalne šolske aktivnosti				
1. in 2. VIO (ISCED 1)	22,3	12,9	20,2	24,8	11,9
3.VIO (ISCED 2)	22,9	15,3	23,3	24,8	9,5
Srednje šole (ISCED 3)	29,0	26,8	25,8	30,0	3,2
	Formalna in neformalna učiteljska omrežja, z namenom profesionalnega učenja				
1. in 2. VIO (ISCED 1)	59,3	50,2	60,2	61,7	11,5
3.VIO (ISCED 2)	58,0	45,0	56,1	62,0	17,0
Srednje šole (ISCED 3)	54,3	42,5	52,7	57,9	15,4
	Samoinciativne učne aktivnosti				
1. in 2. VIO (ISCED 1)	80,9	74,8	80,9	82,4	7,6
3.VIO (ISCED 2)	76,5	65,7	71,7	80,3	14,6
Srednje šole (ISCED 3)	77,5	72,7	74,3	79,1	6,5
	Drugo				
1. in 2. VIO (ISCED 1)	29,1	29,2	30,7	28,7	-0,5
3.VIO (ISCED 2)	28,4	26,2	27,4	29,1	2,9
Srednje šole (ISCED 3)	31,2	28,8	32,0	31,5	2,7

Učitelji začetniki in izkušeni učitelji kažejo podobno nagnjenost k sodelovanju v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, pri čemer so razlike v stopnjah udeležbe sicer statistično pomembne, a v povprečju zanemarljive (95 % učiteljev začetnikov se je v 12 mesecih pred raziskavo udeležilo vsaj ene dejavnosti v primerjavi s 96 % izkušenih učiteljev) (Tabela MCOB.UND.TQ20EXP). V nekaterih izobraževalnih sistemih pa so te razlike izrazitejše: stopnje udeležbe učiteljev začetnikov so npr. za med štirimi in šestimi odstotnimi točkami nižje kot pri izkušenih učiteljih v francoski skupnosti Belgije, na Danskem, Finskem, Islandiji in Portugalskem, v 11 sistemih pa se razlika v številu različnih vrst dejavnosti giblje med 0,5 in 0,9. Nižja udeležba učiteljev začetnikov v dejavnostih profesionalnega učenja je lahko zaskrbljujoča za izobraževalne sisteme, kot so Estonija, Latvija in Litva, ki imajo starajočo se populacijo učiteljev (poglavje 1; Tabela CON.TR2.TQ02) in kjer bo veliko mladih učiteljev verjetno zapustilo poklic (poglavje 7; Tabela BMUL.UND.TQ74). Učitelji začetniki izkazujejo nižjo stopnjo udeležbe v dejavnostih profesionalnega učenja v Estoniji in Latviji, v vseh treh državah pa sodelujejo v manjšem številu različnih dejavnosti (Tabela MCOB.UND.TQ20EXP).

Največja razlika med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji je v vrsti dejavnosti, v katerih so sodelovali. Učitelji začetniki so bili pogosteje vključeni v programe formalnih kvalifikacij (udeležilo se jih je povprečno 29 % učiteljev začetnikov in 15 % izkušenih učiteljev) ter so se udeležili usposabljanja, osredotočenega na refleksijo po opazovanju poučevanja (udeležilo se ga je povprečno 50 % učiteljev začetnikov in 48 % izkušenih učiteljev) (Tabela BMUL.TEXP.TQ20). Več kot polovica učiteljev začetnikov je bila vključena v programe formalne kvalifikacije v Uzbekistanu (52 %), Romuniji (56 %), Vietnamu (59 %) in Savdski Arabiji (76 %). Po drugi strani pa je bil na Japonskem (9 %) in Danskem (6 %) v takšne programe vključen manj kot eden od desetih učiteljev začetnikov. V Sloveniji je vpis nizek, vendar pogostejši med manj izkušenimi.

Za boljše razumevanje razlogov za te razlike bi bilo treba opraviti več raziskav. Npr., ena od možnih razlag za manjšo udeležbo učiteljev začetnikov v številnih dejavnostih, ki so bile raziskane v raziskavi TALIS, je lahko preprosto dejstvo, da so učitelji začetniki pogosteje vpisani v programe formalnih kvalifikacij, ki so verjetno časovno zahtevnejši in ponujajo manj možnosti za sodelovanje v drugih dejavnostih.

Učitelji se večine dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v povprečju udeležujejo osebno ali v hibridni obliki (kombinacija osebne in spletne udeležbe). V nekaterih primerih je to posledica narave dejavnosti, ki same po sebi niso primerne za virtualno okolje (npr. obiski drugih šol ali organizacij).

Virtualna ali spletna udeležba je razmeroma pogostejša pri samoiniciativnih učnih dejavnostih (povprečno 36 % učiteljev, ki so sodelovali v takih dejavnostih, je sodelovalo virtualno ali preko spleta), v mrežah učiteljev in programih formalnih kvalifikacij (33 % učiteljev) ter na izobraževalnih konferencah (30 % učiteljev). V nekaterih izobraževalnih sistemih pa je virtualna ali spletna udeležba v teh dejavnostih še posebej pogosta in velikokrat v deležu presega osebno udeležbo: npr., v Kolumbiji, Kostariki in Romuniji je virtualna ali spletna udeležba pogostejša kot osebna v dejavnostih, kot so predavanja, seminarji, delavnice, izobraževalne konference, programi formalnih kvalifikacij, formalne in neformalne mreže učiteljev ali samoiniciativne učne dejavnosti. V Sloveniji virtualna ali spletna udeležba prevladuje v skoraj vseh oblikah izobraževanja. Virtualnega izobraževanja se v splošnem udeležuje za okoli 20 odstotnih točk več učiteljev, kot jih sodeluje osebno.

Možnost spletne udeležbe lahko ublaži ovire, s katerimi se soočajo nekateri učitelji in ki so pogosto povezane z osebnimi razmerami ali okoljem. Učitelji, ki delajo (in živijo) na podeželju, lahko npr. izkoristijo nove tehnološke možnosti za sodelovanje v dejavnostih, ki niso na voljo na njihovi lokaciji. Prilagodljivost spletne udeležbe je lahko privlačna tudi za ženske in mlade učitelje, saj je po presoji OECD lahko združljivejša z družinskimi obveznostmi, po drugi strani pa bi bila lahko privlačnejša za mlajše, ki so spretnejši v digitalnem svetu. Razlogi niso zares znani.

Med učitelji, ki so se udeležili predavanj, seminarjev ali delavnic, se jih je v povprečju držav članic OECD osebno udeležilo 44 % učiteljev iz mestnih šol v primerjavi s povprečno 38 % učiteljev iz podeželskih. Tudi v Sloveniji je razlika okoli 15 odstotnih točk, vendar le v osnovni šoli (Tabela BIN.UND.TQ20a). Podobni rezultati veljajo za udeležbo na izobraževalnih konferencah (50 % v primerjavi s 44 %) (Tabela BIN.UND.TQ20b) in za samoiniciativne učne dejavnosti (45 % v primerjavi s 40 %) (Tabela BIN.UND.TQ20i). Oboje velja tudi za Slovenijo.

Podobne razlike se pri vseh treh zgoraj omenjenih dejavnostih pojavljajo glede na spol in starost. Učiteljice se predavanj, delavnic, seminarjev, izobraževalnih konferenc in samoiniciativnih dejavnosti osebno udeležijo manj pogosto kot učitelji, tudi v Sloveniji (Tabela BIN.UND.TQ20_GND).

Vsebina

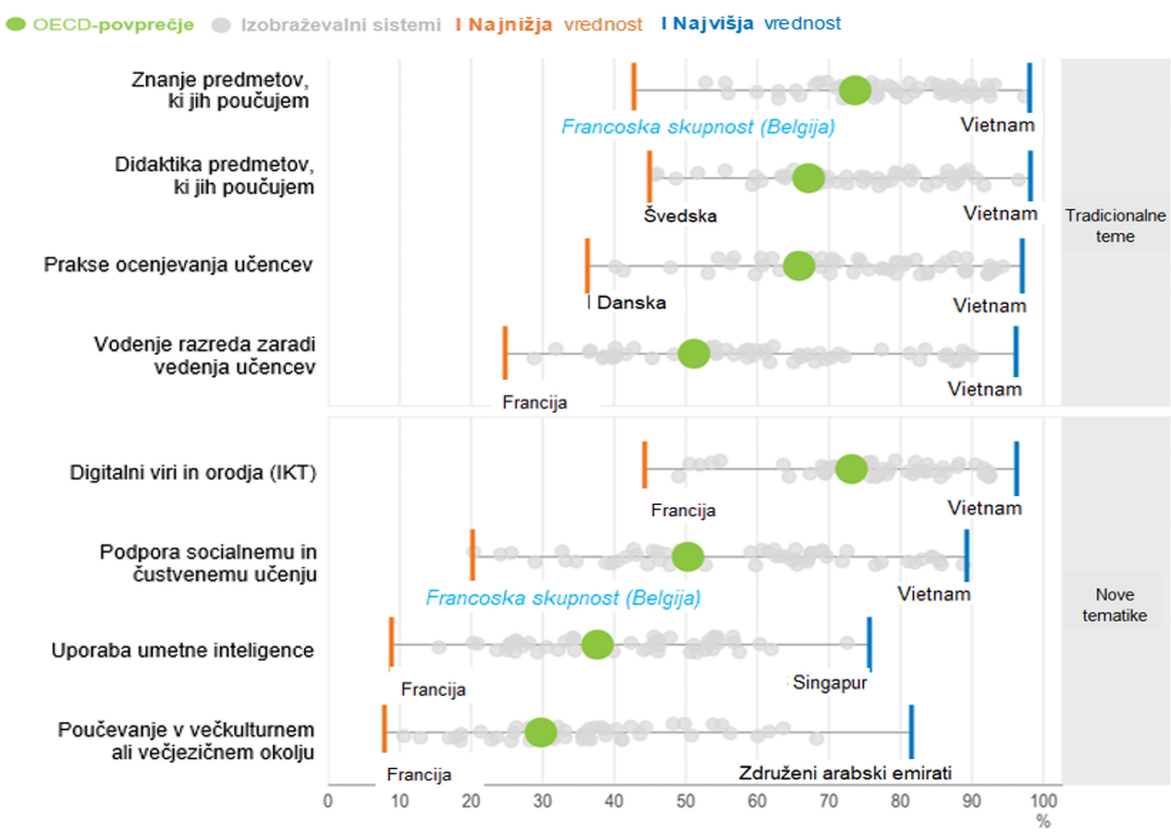
Dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja se običajno osredotočajo na tradicionalne in ključne teme. Najpogostejša vsebina dejavnosti je specifično

znanje in razumevanje predmeta: 73 % učiteljev se je v povprečju udeležilo dejavnosti takega usposabljanja (Prikaz 4.6 Vsebina dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev; Tabela BMUL.TEXP.TQ21), v Sloveniji 71 % učiteljev iz prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 75 % učiteljev iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in 76 % učiteljev srednješolske ravni. Samo v francoski skupnosti Belgij4 se je takega usposabljanja udeležila manj kot polovica učiteljev (42 %).

Vendar pa obstajajo podatki, da se usposabljanje iz osrednjih vsebin zmanjšuje. Udeležba v dejavnostih se je med letoma 2018 in 2024 v povprečju zmanjšala za 2,5 odstotne točke pri dejavnostih, osredotočenih na predmetnospecifično znanje (vendar ne v Sloveniji), in za šest odstotnih točk pri dejavnostih, osredotočenih na predmetno didaktiko (v Sloveniji za 12 odstotnih točk na osnovnošolski ravni in deset na srednješolski) (Tabela BMUL.TR3.TQ21). Udeležba v dejavnostih iz praks preverjanja in ocenjevanja učencev ostaja v povprečju nespremenjena, vendar je to posledica velikega upada (med desetimi in 23 odstotnimi točkami) v Avstriji, na Danskem, v Estoniji, na Finskem in v Franciji ter velikega povečanja (med 11 in 23 odstotnimi točkami) v francoski skupnosti v Belgiji, na Češkem, Portugalskem, Slovaškem in v Španiji. V Sloveniji je vidna rast, in sicer za sedem odstotnih točk na osnovnošolski ravni in 11 na srednješolski.

Prikaz 4.6: Vsebina dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da so bili v zadnjih 12 mesecih v njihove dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja vključene naslednje vsebine:



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BMUL.TEXP.TQ21.

Po drugi strani se je v večini držav močno povečala udeležba učiteljev na usposabljanju iz ohranjanja discipline z ustreznim vodenjem razreda. V povprečju se je povečala za osem odstotnih točk, pri čemer je bila večja (nad 30 odstotnih točk) v Kazahstanu in na Novi Zelandiji. Samo v Avstriji, Estoniji, Italiji in Turčiji se je udeležba na usposabljanju za vodenje razreda od leta 2018 zmanjšala za približno pet odstotnih točk. V Sloveniji se je povečala le v srednji šoli, in sicer za šest odstotnih točk.

Učitelji začetniki so pogosteje sodelovali v usposabljanjih iz zagotavljanja discipline z ustreznim vodenjem razreda kot izkušeni učitelji, verjetno tudi zaradi svoje večje potrebe na tem področju. TALIS kaže, da se v povprečju 57 % učiteljev začetnikov udeleži usposabljanja na to temo, le v devetih izobraževalnih sistemih manj kot polovica učiteljev začetnikov. Tudi tam, kjer je udeležba najnižja (Avstrija, francoska skupnost Belgije in Slovenija), se več kot tretjina učiteljev začetnikov udeležuje tovrstnega usposabljanja.

Med novejšimi vsebinami sodi uporaba digitalnih virov in orodij (v tehničnem in pedagoškem smislu) med najpogostejše dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. V povprečju se je več kot 60 % učiteljev udeležilo usposabljanja na teh področjih (Tabela BMUL.TEXP.TQ21); tudi v Sloveniji se je čez 75 % učiteljev udeležilo izobraževanja iz razumevanja vsebin predmetov in čez 80 % iz uporabe digitalnih orodij pri poučevanju. Udeležba v spretnostih dela z informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT) je bila le dvotretjinska, tudi v Sloveniji.

Med letoma 2018 in 2024 se je udeležba v usposabljanjih za uporabo digitalnih virov in orodij pri poučevanju znatno povečala v skoraj vseh izobraževalnih sistemih (Tabela BMUL.TR3.TQ21). Povprečno povečanje znaša 11 odstotnih točk, vendar so spremembe veliko večje (med 25 in 35 odstotnimi točkami) v flamski skupnosti v Belgiji, Braziliji, na Češkem, Portugalskem in v Romuniji, v Sloveniji 22 odstotnih točk v osnovni šoli in 28 odstotnih točk v srednji. Udeležba v usposabljanju, osredotočenem na IKT, pa se je zmanjšala v šestih izobraževalnih sistemih, zlasti na Madžarskem (za 11 odstotnih točk), Švedskem (16 odstotnih točk) in Finskem (25 odstotnih točk).

Med učitelji začetniki in izkušenimi učitelji so največje razlike pri udeležbi v usposabljanju za dejavnosti vodenja razreda in v zvezi z vedenjem učencev. Raziskava TALIS kaže, da se je usposabljanja na to temo udeležilo v povprečju 57 % učiteljev začetnikov (v primerjavi z 49 % izkušenih učiteljev), pri čemer se je le v devetih izobraževalnih sistemih takega usposabljanja udeležilo manj kot polovica učiteljev začetnikov (Tabela BMUL.TEXP.TQ21). Tudi v izobraževalnih sistemih, kjer je udeležba najnižja (Avstrija, francoska skupnost Belgije in Slovenija), se je te vrste usposabljanja udeležila več kot tretjina učiteljev začetnikov.

Polovica učiteljev se je v povprečju udeležila usposabljanja v podporu socialnemu in čustvenemu učenju učencev (Tabela BMUL.TEXP.TQ21). Čeprav ni primerjalnih podatkov za oceno, kako se je ta udeležba gibala od leta 2018, visoka stopnja udeležbe odraža nedavno povečanje družbene pozornosti, namenjene razvoju socialnih in čustvenih spretnosti učencev. Več kot štirje od petih učiteljev v Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu se udeležujejo dejavnosti, osredotočenih na socialne in čustvene spretnosti učencev, v francoski skupnosti Belgije in Francije pa le eden od petih. V Sloveniji se udeležba giblje med 40 % v srednji šoli do 50 % v osnovni in je v slednji višja med izkušenejšimi učitelji.

Udeležba v usposabljanju iz uporabe umetne inteligence pri poučevanju je še en kazalnik, za katerega podatki iz leta 2018 niso na voljo. Glede na to, kako se je uporaba umetne inteligence nedavno razširila, je presenetljivo in spodbudno, da je bilo leta 2024 v izobraževalnih sistemih v OECD iz uporabe umetne inteligence usposobljenih skoraj 40 % učiteljev (Tabela BMUL.TEXP.TQ21), v Sloveniji polovica osnovnošolskih in dve tretjini srednješolskih učiteljev. Stopnje udeležbe na usposabljanju iz umetne inteligence presegajo 60 % v štirih državah (Kazahstan, Koreja, Singapur in Združeni arabski emirati), so pa nizke v Franciji (9 %) in francoski skupnosti Belgije (15 %). Umetna inteligenca je tudi vsebina, pri kateri so razlike med učitelji začetniki in izkušenejšimi učitelji izrazitejše, kar verjetno odraža večjo naklonjenost učiteljev začetnikov uporabi sodobnih orodij. V Sloveniji razlik med začetniki in izkušenimi učitelji ni.

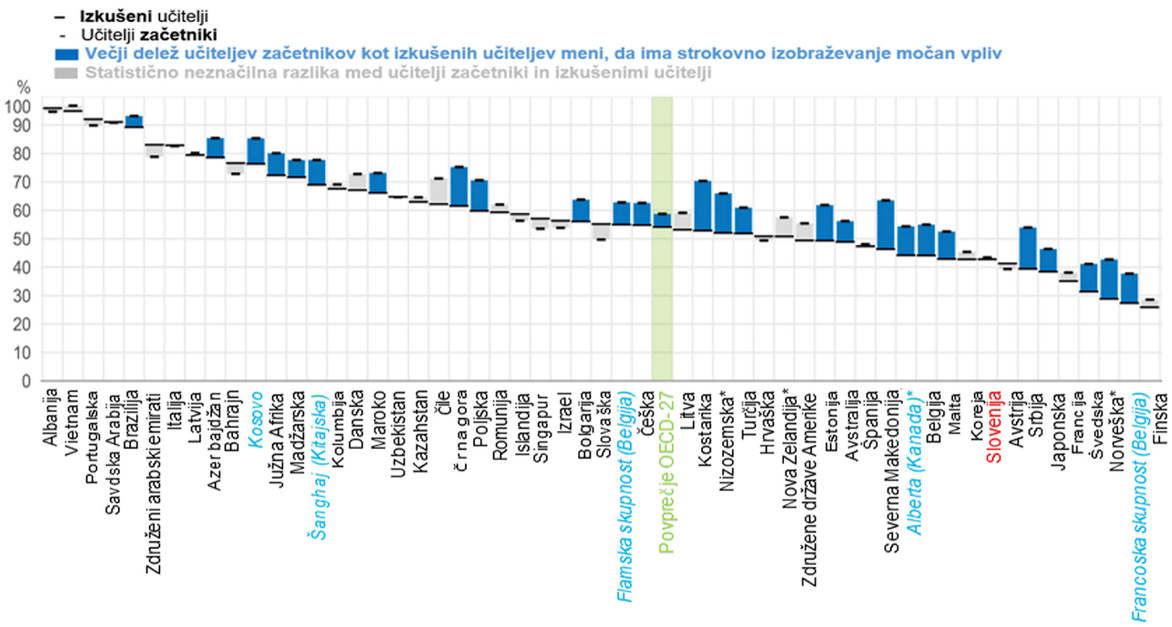
Učinki nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju

Raziskava TALIS učiteljem omogoča, da izrazijo svoje mnenje o dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, zlasti o učinkih, ki so jih imele dejavnosti, v katerih so sodelovali, na njihovo poučevanje, učnih potrebah in ovirah, s katerimi se srečujejo pri vključevanju v dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Ob tem je treba upoštevati, da razlaga teh podatkov ni vedno enostavna. Izražanje večjih potreb po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju o določeni vsebini lahko npr. temelji ne le na dejanskih znanjih in spretnostih na tem področju, temveč tudi na okoliščinah in okolju, v katerem delujejo učitelji.

Vsi učitelji ne ugotavljajo, da njihove dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja pozitivno vplivajo na njihovo poučevanje. V povprečju nekaj več kot eden od dveh učiteljev poroča, da so dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v katerih so sodelovali v 12 mesecih pred raziskavo, pozitivno vplivale na njihovo poučevanje precej ali zelo (Prikaz 4.7; Tabela BIN.TCH.TQ22).V Sloveniji je pozitivne učinke potrdila slaba polovica učiteljev, tako tistih v osnovni kot tistih v srednji. Mlajši učitelji (pod 30. letom starosti) in učitelji začetniki na splošno pogosteje ocenijo, da dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v katere so bili vključeni, pozitivno vplivajo na njihovo poučevanje. Razlike med učitelji

Prikaz 4.7: Učitelji, ki menijo, da je nadaljnje izobraževanja in usposabljanje učinkovito

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki poročajo, da so dejavnosti, v katerih so sodelovali v zadnjih 12 mesecih, pozitivno vplivale na njihovo poučevanje precej ali zelo.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BIN.TCH.TQ22.

začetniki in izkušenimi učitelji so največje v Kostariki (18 odstotnih točk), Severni Makedoniji (17 odstotnih točk) in Srbiji (15 odstotnih točk). V Sloveniji je več učiteljev začetnikov, ki poučujejo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole oz. v srednjih šolah, potrdilo pozitivne učinke v primerjavi z izkušenejšimi učitelji, ki poučujejo v istem obdobju osnovne šole oz. v srednji šoli, oboji v deležu okoli sedmih odstotnih točk.

Ti rezultati sprožajo vprašanja o učinkovitosti trenutnih priložnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za učitelje. Udeležba v manj, vendar kakovostnejših dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki bi imele večji učinek na prakse poučevanja, bi lahko bila učinkovitejša.

Znanja in spretnosti za uporabo umetne inteligence pri poučevanju so področje, za katero v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD največji delež učiteljev (29 %) poroča, da imajo večje potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju (Tabela BMUL.TEXP.TQ24). Več kot 50 % učiteljev v Kostariki, Maroku in Šanghaju (Kitajska) si želi pridobiti znanja in spretnosti za uporabo umetne inteligence pri poučevanju. Za primerjavo: manj kot 20 % učiteljev o takšni potrebi poroča v flamski skupnosti Belgije, Estoniji, Italiji, Severni Makedoniji, v Sloveniji 17 %. Izkušenejši učitelji v povprečju pogosteje kot učitelji začetniki poročajo o potrebah po znanju iz uporabe umetne inteligence, v povprečju držav članic OECD 30 % v primerjavi s 24 %, v primeru Slovenije pa 14 % začetnikov v primerjavi z 19 % izkušenih.

V približno polovici izobraževalnih sistemov udeležba učiteljev v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, povezanih z uporabo umetne inteligence, zmanjšuje njihove potrebe na tem področju, kar kaže, da je usposabljanje, ki so se ga udeležili, učinkovito (Tabela LOG.TQ24g.TQ21g). V sedmih izobraževalnih sistemih pa opazimo nasprotno: učitelji, ki so se udeležili usposabljanja o umetni inteligenci, pogosteje poročajo o potrebah na tem področju, tudi v Sloveniji v primeru učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole. Rezultati lahko kažejo, da usposabljanja niso dovolj kakovostna ali da se učitelji, ki se udeležijo takšnih usposabljanj, bolj zavedajo, česa se morajo še naučiti za učinkovito uporabo orodij umetne inteligence pri poučevanju.

Skoraj 20 % učiteljev je poročalo o potrebah po učenju o uporabi umetne inteligence, usposabljanja pa se niso udeležili (Tabela BMUL.TEXP.TQ2124g), kar kaže na ovire pri udeležbi ali pomanjkanje usklajenosti med ponudbo in potrebami. Več kot polovica učiteljev

v Maroku ter približno tretjina učiteljev v Čilu, Kostariki in Turčiji poroča o potrebah po učenju o uporabi umetne inteligence in se niso udeležili usposabljanja na tem področju. V povprečju je takšna neusklajenost med potrebami in vsebino nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja bolj razširjena med izkušenimi učitelji. V Sloveniji se je 40 % učiteljev iz prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 46 % iz tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in 53 % učiteljev iz srednjih šol udeležilo usposabljanja in ni navedlo, da potrebujejo dodatnega, 43, 36 in 30 % pa se ni udeležilo usposabljanja in ni navedlo potrebe po učenju; okoli 10 % v osnovni šoli in 6 % v srednji šoli pa se jih ni udeležilo usposabljanja in so navedli potrebo po nadaljnjem učenju. Med tistimi, ki se niso udeležili usposabljanja in nimajo potreb po njem, je več učiteljev začetnikov iz prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole.

Poučevanje učencev s posebnimi potrebami je drugo najpogostejše vsebinsko področje, v zvezi s katerem učitelji poročajo o visokih potrebah po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju. Povprečno ga potrebuje vsak četrti učitelj v izobraževalnih sistemih v OECD, v Braziliji, Kolumbiji, Kostariki, na Japonskem, v Kazahstanu, Maroku in Južni Afriki več kot 40 % učiteljev, v Združenih državah pa le 9. Potrebe na tem področju so se od leta 2018 povečale v desetih izobraževalnih sistemih (za 30 odstotnih točk v Kazahstanu), v osmih izobraževalnih sistemih pa zmanjšale, kot npr. v Sloveniji za dobrih pet odstotnih točk (Tabela BMUL. TR2.TQ24). Učitelji začetniki veliko pogosteje kot izkušeni učitelji poročajo o potrebah na tem vsebinskem področju v približno 60 % izobraževalnih sistemov. V Sloveniji se je okoli 10 % učiteljev udeležilo usposabljanja in poroča o potrebah po nadaljnjem učenju, okoli 40 % pa se jih je udeležilo usposabljanja in ne poročajo o dodatnih potrebah. Med zadnjimi je več izkušenih učiteljev kot začetnikov.

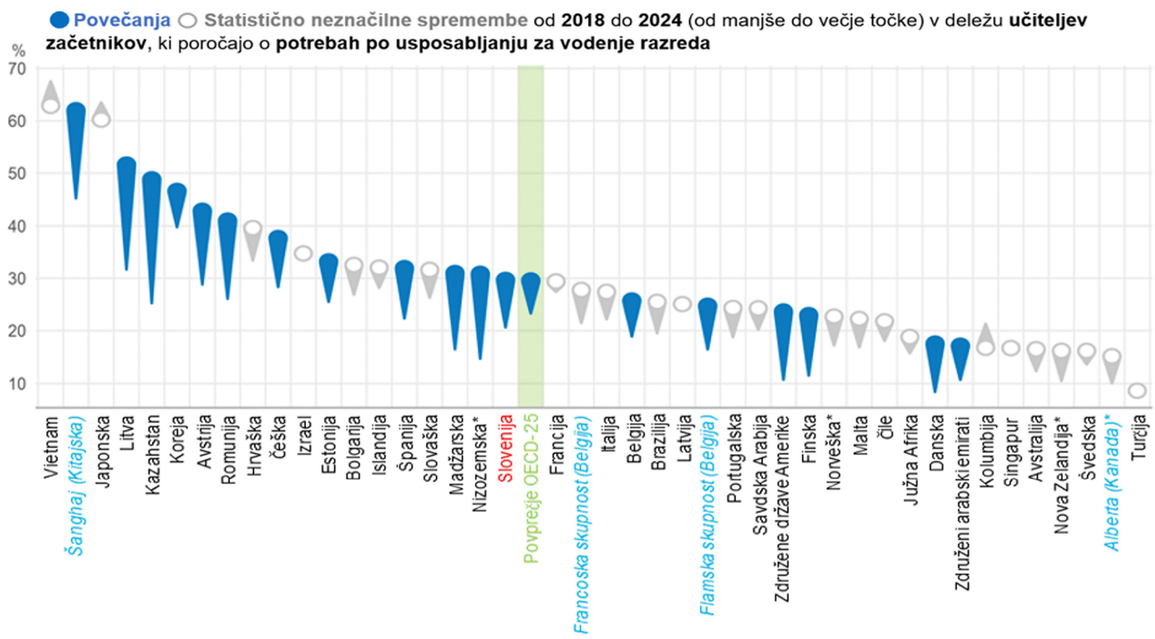
V povprečju malo več kot 10 % učiteljev (in 14 % učiteljev začetnikov) poroča o potrebi po usposabljanju za poučevanje učencev s posebnimi potrebami, vendar se ne udeležujejo usposabljanj na tem vsebinskem področju (Tabela BMUL.TEXP.TQ2124k). Neskladnost med potrebami in dejansko udeležbo na usposabljanjih je največja v Maroku in Južni Afriki (približno 30 %).

V Sloveniji se je v zadnjem letu usposabljanja udeležila polovica učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 10 % jih je hkrati izrazilo potrebo po še nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, 40 % pa ne. Med tistimi, ki so se udeležili usposabljanja in nimajo več potrebe po njem, je za deset odstotnih točk več izkušenih učiteljev. Nadalje, 9 % učiteljev se ni udeležilo usposabljanja, vendar izraža potrebo po njem, in 41 % se jih ni niti udeležilo usposabljanja niti nima potreb po njem. Med zadnjimi je za devet odstotnih točk več učiteljev začetnikov. Deleži učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole so 13 % sodelujočih v usposabljanju z nadaljnjo potrebo, 40 % sodelujočih brez nadaljnje potrebe, 8 % nesodelujočih, vendar s potrebo po učenju, in 41 % nesodelujočih brez potreb. Podobno je med tistimi, ki so se udeležili usposabljanja in nimajo več potrebe po njem, za deset odstotnih točk več izkušenih učiteljev, med tistimi, ki se niso in nimajo potreb, pa za devet odstotnih točk več začetnikov. V srednji šoli se je usposabljanja udeležilo 48 % učiteljev, od katerih jih ima 7 % še nadaljnje potrebe po učenju, med 52 %, ki se niso udeležili usposabljanja, pa jih ima nadaljnje potrebe 7 %. Razlik med začetniki in izkušenimi ni.

Drugo vsebinsko področje, v zvezi s katerim učitelji začetniki izražajo večje potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, je ohranjanje discipline z ustreznim vodenjem razreda: med izobraževalnimi sistemi v OECD potrebe na tem vsebinskem področju izraža povprečno 30 % učiteljev začetnikov v primerjavi z le 18 % izkušenih učiteljev. Hkrati obstajajo velike razlike med izobraževalnimi sistemi: medtem ko potrebe po usposabljanju na tem vsebinskem področju izraža več kot 60 % učiteljev začetnikov na Japonskem, v Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu, jih je takšnih v Albaniji in Turčiji manj kot 10 %. V približno 40 % izobraževalnih sistemov se je delež učiteljev začetnikov, ki poročajo o potrebah v zvezi z vodenjem razreda, od leta 2018 povečal (nikjer se ni zmanjšal). Slovenski učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole leta 2024 izražajo večje potrebe po usposabljanju za ohranjanje discipline z ustreznim vodenjem razreda kot leta 2018, in sicer za devet odstotnih točk (30 proti 21 %), učitelji srednješolske ravni pa za tri odstotne točke več (27 proti 23 %) (Prikaz 4.8; Tabela BMUL. TR2.TQ24_NOV).

Prikaz 4.8: Sprememba deleža učiteljev začetnikov, ki poročajo o večjih potrebah po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju za vodenje razreda, med letoma 2018 in 2024

Odstotek novih diplomantov ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki navajajo, da imajo zmerno ali visoko stopnjo potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju za vodenje razreda.



Opomba: Učitelji začetniki se nanašajo na tiste, ki imajo pet let ali manj pedagoških izkušenj.
* Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovni zbirki TALIS 2018 in 2024, Tabela BMUL.TR2.TQ24_NOV.

Pomoč učiteljem pri izboljšanju njihovih kompetenc zagotavljanja discipline z ustreznim vodenjem razreda je še posebej pomembna, saj je za učitelje, ki poročajo o večjih potrebah po izobraževanju o vodenju razreda, bistveno manj verjetno, da bodo lahko dosegli učne cilje (Tabela OLS.TQS58.TQ24). Povezava je pomembna v več kot polovici izobraževalnih sistemov in je močna (več kot četrtina standardnega odklona) v 12 izobraževalnih sistemih, ni pa pomembna v Sloveniji.

Obstajajo nekateri podatki, da sodelovanje učiteljev v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za vodenje razreda zmanjšuje njihove potrebe na tem vsebinskem področju. Povezava v številnih državah sicer ni statistično značilna, tudi v Sloveniji v osnovni šoli ne, je pa v srednji šoli (Tabela LOG.TQ24h. TQ21h). Povezava med sodelovanjem v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za vodenje razreda in potrebami po spretnostih na tem področju v skupini učiteljev začetnikov v Sloveniji ni značilna ne v osnovni šoli ne v srednji (Tabela LOG.TQ24h. TQ21h_NOV). Manj formalne dejavnosti, kot je prejemanje povratnih informacij od sodelavcev, ravnatelja ali zunanjih deležnikov, se prav tako zdijo učinkovite pri pomoči učiteljem (zlasti tistim z manj izkušnjami) pri izboljšanju praks vodenja razreda. V povprečju dva od treh učiteljev (in trije od štirih učiteljev začetnikov) poročata, da so povratne informacije, ki sta jih prejela, pozitivno vplivale na način zagotavljanja discipline z ustreznim vodenjem razreda. V Sloveniji o pozitivnem vplivu poroča okoli 70 % učiteljev v osnovni in 65 v srednji (Tabela BMUL.TEXP.TQ69).

Približno 14 % učiteljev začetnikov in skupaj 10 % učiteljev poroča o večjih potrebah po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju za vodenja razreda, vendar se niso udeležili usposabljanja na tem področju (Tabela BMUL.TEXP.TQ2124h). Neskladje med učnimi potrebami in dejanskim usposabljanjem zadeva več kot enega od štirih učiteljev začetnikov v Avstriji ter več kot enega od petih učiteljev začetnikov v Estoniji, na Islandiji, Japonskem, v Litvi in Sloveniji.

Približno petina učiteljev v povprečju izobraževalnih sistemov OECD poroča o večjih potrebah po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju za uporabo digitalnih virov, bodisi v pedagoškem ali tehničnem smislu. V zvezi s tem področjem tako izkušenejši učitelji kot učitelji začetniki pogosteje poročajo o visoki stopnji potrebe po usposabljanju. Kljub veliki razširitvi ponudbe usposabljanja za uporabo digitalnih orodij

(tabeli BMUL.TQUAL.TQ07 in BMUL.TEXP.TQ21) se je delež učiteljev, ki poročajo o potrebah na tem področju, od leta 2018 zmanjšal le na Hrvaškem, Finskem, Nizozemskem in Švedskem, povečal pa se je v 28 drugih izobraževalnih sistemih, najbolj v Šanghaju (Kitajska) (28 odstotnih točk) in Kazahstanu (23 odstotnih točk). V Sloveniji je med učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole porast za 12 odstotnih točk na 21 % in v srednji šoli za sedem odstotnih točk na 19 % učiteljev, ki izražajo večje potrebe po usposabljanju za uporabo digitalnih orodij (Tabela BMUL.TR2.TQ24). Verjetno je to posledica vse večjih zahtev do učiteljev, da v svoje delo vključijo digitalne vire in orodja.

Po drugi strani pa je udeležba v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja iz tradicionalnih tem, kot so predmetnospecifično znanje, pedagogika in praksa preverjanja ter ocenjevanja znanja, še posebej visoka, saj razmeroma malo učiteljev poroča o visoki stopnji potrebe po nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju v zvezi s temi področji (v povprečju 12, 13 oz. 16 %). V Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in podobno v srednji šoli v letu 2024 12 do 13 % učiteljev izraža potrebo po usposabljanju iz vsebin in pedagogike predmetov ter učnega načrta in 18 oz. 15 % po usposabljanju iz preverjanja in ocenjevanja znanja, kar je za okoli osem odstotnih točk več kot 2018. Obenem več kot 40 % učiteljev na Japonskem, v Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska), Uzbekistanu in Vietnamu poroča o visoki stopnji potrebe na vseh treh področjih. V večini izobraževalnih sistemov se je hkrati delež učiteljev, ki poročajo o potrebah iz učenja predmetnospecifičnega znanja, pedagogike ter praks preverjanja in ocenjevanja znanja, od leta 2018 povečal. V večini izobraževalnih sistemov učitelji začetniki izkazujejo večje potrebe po tem učenju kot izkušeni učitelji.

Ovire za sodelovanje

Najpogosteje navedeni razlog učiteljev za neudeležbo v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju je pomanjkanje časa zaradi drugih obveznosti ali odgovornosti. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD se 63 % učiteljev strinja ali popolnoma strinja, da pomanjkanje časa ovira njihovo udeležbo v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, tudi v Sloveniji (Prikaz 4.9; Tabela BMUL.NO.TQ25). To je tudi tista ovira, ki se je od leta 2018 najbolj povečala: delež učiteljev, ki navajajo, da je čas ovira, se je namreč v povprečju povečal za 25 odstotnih točk, pri čemer je bilo največje povečanje v Avstraliji (43 odstotnih točk) in na Novi Zelandiji (41 odstotnih točk) (Tabela BMUL.TR2.TQ25). Tudi v Sloveniji je povečanje zelo visoko, v osnovni šoli za 31 odstotnih točk in v srednji šoli za 37, v obeh primerih za več kot enkrat. Vendar niso vsi učitelji enako pogosto soočeni s to oviro: v približno polovici izobraževalnih sistemov jo mlajši učitelji navajajo pogosteje; v Sloveniji to izpostavljajo predvsem mlajši učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in srednjih šol (Tabela LOG.TQ25e.SCH_TCH).

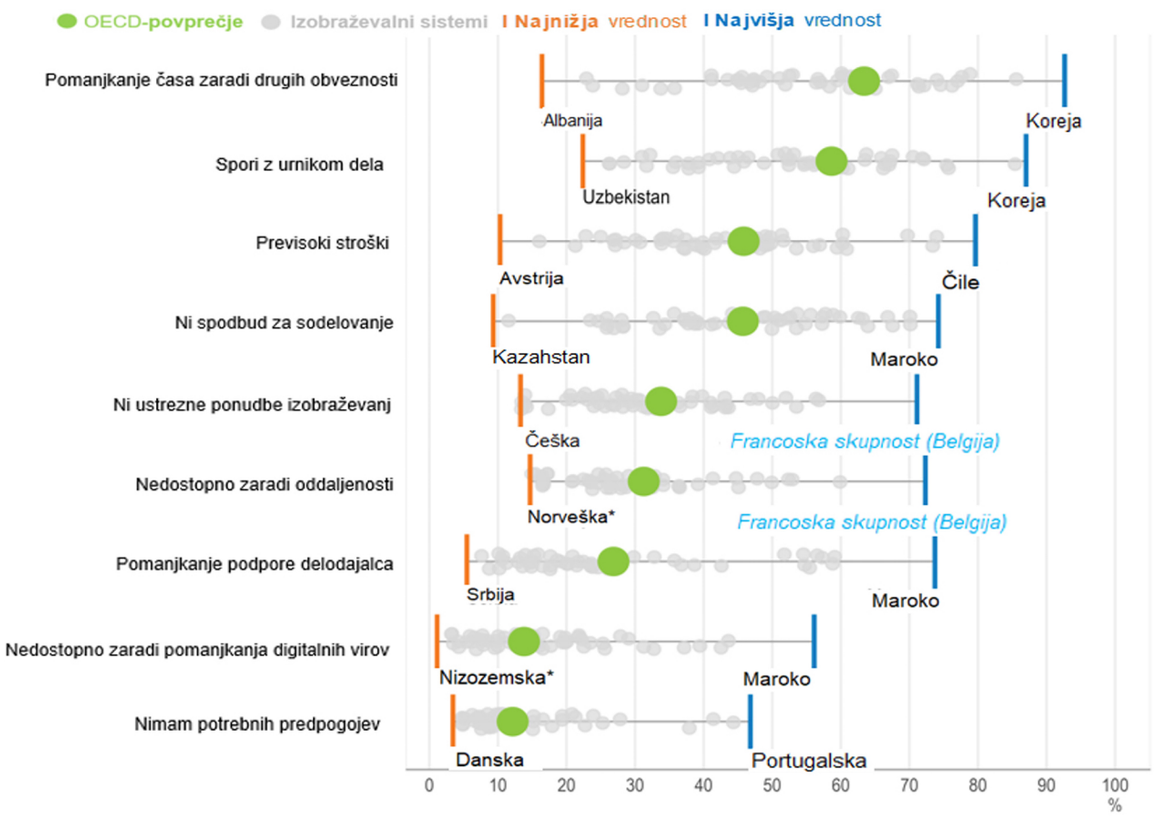
Neusklajenost z urnikom pouka je druga najpogosteje navedena ovira, ki jo v povprečju navaja skoraj 60 % učiteljev, tudi v Sloveniji. Delež teh učiteljev se je od leta 2018 povečal v približno polovici izobraževalnih sistemov, najbolj (med 15 in 20 odstotnimi točkami) v Alberti (Kanada), Avstraliji, flamski skupnosti Belgije, Estoniji in na Finskem, v Sloveniji za okoli devet odstotnih točk. Hkrati je manj učiteljev kot leta 2018 poročalo, da jih neusklajenost z urnikom ovira pri udeležbi v programih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja v Bolgariji, na Japonskem, v Litvi, Savdski Arabiji in Šanghaju (Kitajska).

Stroški, povezani z udeležbo, so tretja najpogosteje navedena ovira, o kateri v povprečju poroča 46 % učiteljev. Razlike med izobraževalnimi sistemi v zvezi s tem bi lahko odražali predpisi o tem, kdo je odgovoren za financiranje nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja – šolski sistemi ali posamezniki. Gibanje kazalnika se od leta 2018 med izobraževalnimi sistemi razlikuje: v 15 se je delež učiteljev, ki ga navajajo kot oviro, zmanjšal, v 16 pa povečal. V Sloveniji se je povečal, v osnovni šoli za 12 odstotnih točk na 60 %, v srednji šoli pa za pet odstotnih točk na 45 % učiteljev, za katere je nadaljnje izobraževanje in usposabljanje predrago. Največje zmanjšanje je bilo zabeleženo na Japonskem (23 odstotnih točk) in v Bolgariji (20 odstotnih točk); največje povečanje je bilo zabeleženo v Estoniji in na Novi Zelandiji (13 odstotnih točk) ter v Južni Afriki (18 odstotnih točk) (Tabela BMUL.TR2.TQ25).

V 31 izobraževalnih sistemih učitelji začetniki bistveno pogosteje poročajo o pomanjkanju predpogojev kot oviri za sodelovanje v dejavnostih profesionalnega učenja (Tabela BMUL.TEXP.TQ25). Razlika je v povprečju blizu desetih odstotnih točk, v Čilu in na Slovaškem pa jih presega 20. Azerbajdžan je edina država, kjer učitelji začetniki manj pogosto kot izkušeni učitelji poročajo o pomanjkanju predpogojev kot oviri za profesionalno učenje. To je lahko zaskrbljujoče, saj raziskava TALIS dokazuje, da mlajši učitelji pogosto bolj potrebujejo nadaljnje izobraževanje in usposabljanje (Tabela BMUL.TEXP.TQ24). Poleg tega se zdi, da je usposabljanje za učitelje začetnike učinkovitejše, saj pogosteje poročajo, da so dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v katerih so sodelovali, ali povratne informacije, ki so jih prejeli, pozitivno vplivale na njihove učne prakse (tabeli BIN.TCH.TQ22 in BMUL.TEXP.TQ69).

Prikaz 4.9: Ovire za udeležbo učiteljev v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali odločno strinjajo, da sledeče predstavlja oviro za njihovo udeležbo v nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela BMUL.NO.TQ25.

Vpliv priložnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja na učitelje ter poučevanje

V nadaljevanju obravnavamo povezavo sodelovanja učiteljev v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja z njihovim dobrim počutjem, s stresom pri delu, z zadovoljstvom z delom ter s samoučinkovitostjo pri doseganju učnih ciljev. To v raziskavi TALIS merimo z lestvicami, ki so standardizirane tako, da je srednja vrednost lestvic deset točk in standardni odklon v vseh izobraževalnih sistemih dve točki.

Dobro počutje učiteljev in njihovo zadovoljstvo z delom

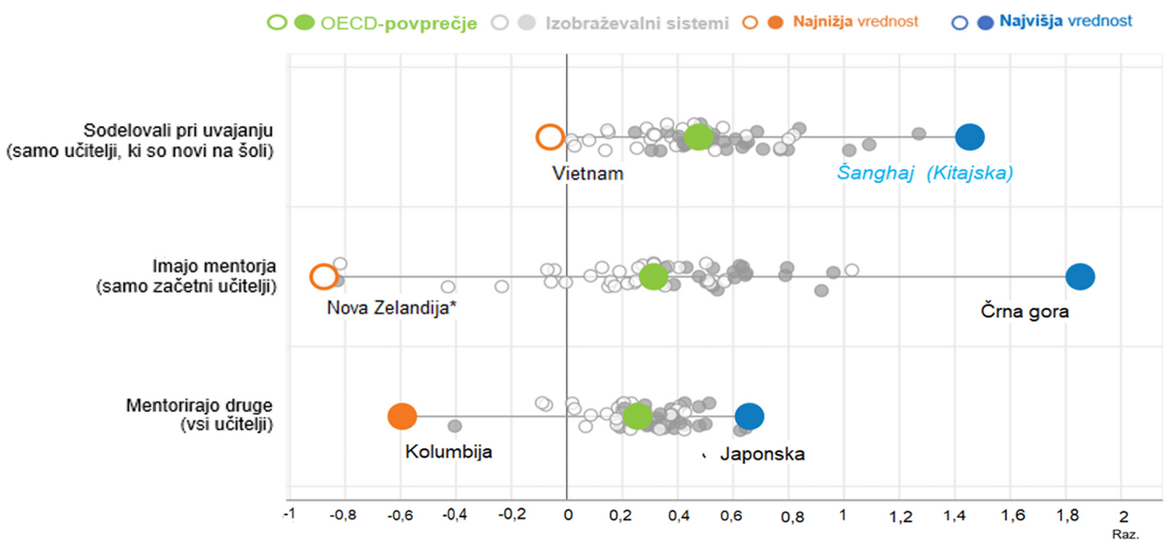
Učitelji, ki so nedavno pričeli z delom in so sodelovali v uvajalnih programih (formalnih ali neformalnih), večinoma poročajo o večjem zadovoljstvu na delu, tudi če upoštevamo različne značilnosti učiteljev in šol, vendar ne v Sloveniji (Tabela OLSMUL.TQS78.TQ17_NOV). Razmerje med udeležbo v uvajalnih dejavnostih in zadovoljstvom na delu je statistično značilno za približno polovico izobraževalnih sistemov, ne pa za Slovenijo. Povezava je močna, saj v povprečju doseže 24 % standardnega odklona v izobraževalnih sistemih v OECD in se giblje od 17 % standardnega odklona v Italiji do 72 % v Šanghaju (Kitajska).

Pozitivna je tudi povezava med udeležbo v uvajalnih dejavnostih in dobrim počutjem, in sicer za učitelje, ki so v zadnjih petih letih pred raziskavo začeli z delom na svoji sedanji šoli. Kaže, da učitelji, ki so sodelovali v uvajalnih programih, poročajo o nižjih ravneh stresa. Sodelovanje v uvajalnih programih je v povprečju povezano z zmanjšanjem vrednosti na lestvici delovnega stresa v višini 10 % standardnega odklona. V Sloveniji povezava ni statistično značilna, je pa statistično značilna v 11 izobraževalnih sistemih (Tabela OLSMUL.TQS76.TQ17_NOV).

Mentorstvo se zdi koristno tudi za dobro počutje in dobrobit učiteljev. Učitelji začetniki z dodeljenim mentorjem poročajo o višjih stopnjah zadovoljstva z delom v 20 sistemih, tudi v Sloveniji, vendar le tisti,

Prikaz 4.10: Razmerje med zadovoljstvom učiteljev na delu ter uvajanjem in mentorstvom

Sprememba obsega zadovoljstvo na delu učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole)[1], povezana s sodelovanjem v uvajalnih programih, z dodelitvijo mentorja in dodelitvijo mentorja enemu ali več učiteljem.[2]



Opomba: Učitelji začetniki se nanašajo na tiste, ki imajo pet let ali manj pedagoških izkušenj. Učitelji, ki so novi v šoli, se nanašajo na učitelje s petimi leti ali manj pedagoških izkušenj v sedanji šoli.

1. Standardizirane ocene lestvice s standardnim odklonom 2,0 in srednjo vrednostjo 10, pri čemer vrednost 10 ustreza srednji točki lestvice. Višje vrednosti na lestvici dobrega počutja in stresa na delu odražajo nižje ravni dobrega počutja.

2. Rezultati, ki temeljijo na analizi linearne regresije in prikazujejo spremembo spremenljivke rezultata, povezano s povečanjem pojasnjevalne spremenljivke za eno enoto. Po kontroli za učitelja (tj. spol, starost in leta pedagoških izkušenj) in značilnosti šole (tj. lokacija šole, vrsta vodenja šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov, vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, in vpis učencev s posebnimi potrebami).

* Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.

Vir: OECD, *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabele OLS.TQS78.TQ17_NOV, OLS.TQS78.TQ19_NOV in OLSMUL.TQS78.TQ19a_TQ19b.

ki poučujejo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Prikaz 4.10; Tabela OLS.TQS78.TQ19_NOV) in dosegajo višje vrednosti na lestvici dobrega počutja v osmih sistemih, vendar ne v Sloveniji (Tabela OLS.TQS76.TQ19_NOV). Čeprav omejitev analize na učitelje začetnike zmanjšuje natančnost ocen, so povezave močne: v povprečju je dodelitev mentorja povezana s povečanjem vrednosti na lestvici zadovoljstva učiteljev z delom v višini 16 % standardnega odklona. Ker raziskava TALIS sprašuje le o trenutno dodeljenem mentorju, so te ocene zelo verjetno nižje, saj ne upoštevajo učiteljev, ki so jim bili mentorji dodeljeni pred daljšim časom.

Mentorstvo drugim je pozitivno povezano tudi z zadovoljstvom na delu v približno polovici izobraževalnih sistemov (ne v Sloveniji), čeprav je razmerje v Kolumbiji in na Malti negativno (Prikaz 4.10; Tabela OLSMUL.TQS78.TQ19a_TQ19b).

Doseganje učnih ciljev

Učitelji, ki poročajo, da je bila kakovost njihovega začetnega izobraževanja visoka, pogosteje poročajo, da pri pouku dosegajo vrsto ciljev, značilnih za kakovostno poučevanje (npr. predstavitev vsebine na razumljiv način, ponujanje priložnosti za praktične vaje, prilagajanje poučevanja različnim potrebam učencev ali vodenje razreda). Korelacija med zaznano kakovostjo začetnega izobraževanja učiteljev in sestavljeno lestvico, ki zajema doseganje teh ciljev med poukom, je pozitivna in statistično pomembna v približno 80 % izobraževalnih sistemov. Moč povezave se giblje od 10 % standardnega odklona v Italiji in na Japonskem do 40 % standardnega odklona v Savdski Arabiji (Tabela OLS.TQS58.TQ06f). V Sloveniji povezava za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole ni značilna, za prvo in drugo vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole pa je in dosega okoli 15 % standardnega odklona ter v srednjih šolah 25 %. To pomeni, da je kakovost izobraževanja učiteljev najmočneje povezana z doseganjem ciljev poučevanja v srednji šoli.

Doseganje učnih ciljev je podobno povezano s sodelovanjem v formalnih ali neformalnih programih uvajanja. Učitelji začetniki z dodeljenim mentorjem pogosteje poročajo o višjem rezultatu na lestvici,

ki meri doseganje učnih ciljev. Povezava je statistično značilna v 16 izobraževalnih sistemih, vendar ne v Sloveniji, na nobeni ravni. Če je značilna, je razmeroma močna, saj se giblje med 20 % standardnega odklona v Azerbajdžanu, Kazahstanu in Južni Afriki ter 45 % standardnega odklona v Kostariki (Tabela OLS.TQS58.TQ19_NOV).

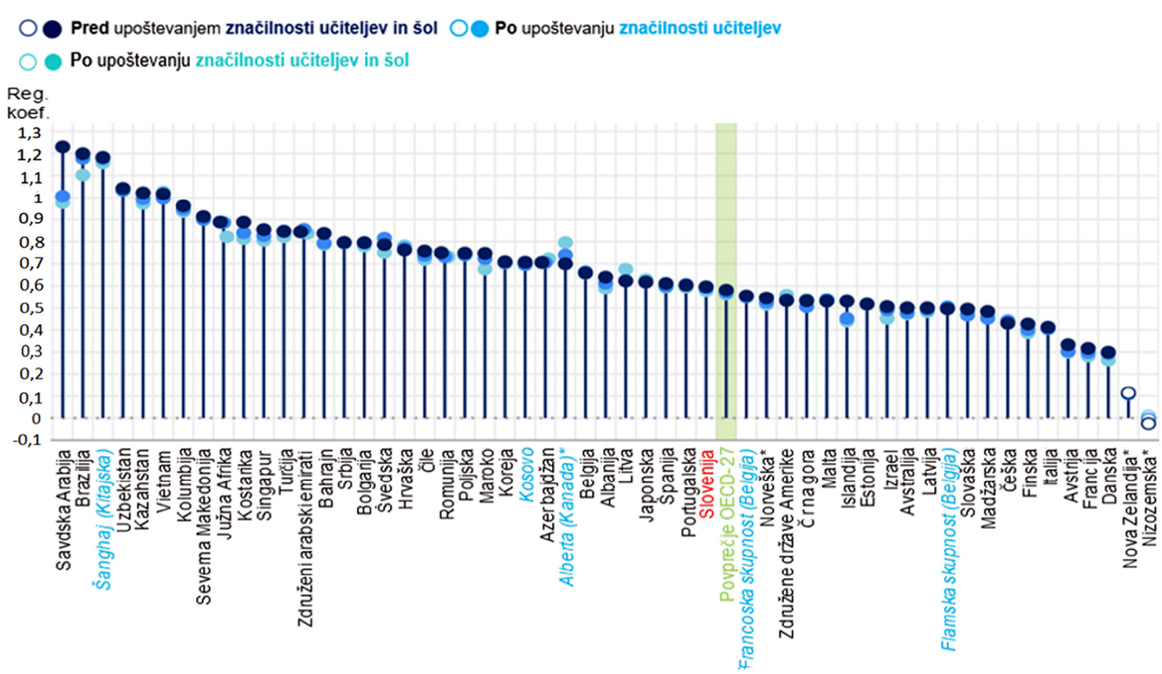
V 20 izobraževalnih sistemih je sodelovanje v dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki temeljijo na refleksiji in opazovanju poučevanja, pozitivno povezano z doseganjem učnih ciljev, če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol. Podobno povezanost je mogoče opaziti v 24 sistemih pri udeležbi v samoiniciativnih dejavnostih. V Sloveniji sta povezavi značilni le med učitelji v srednji šoli (Tabela OLS.TQS58.TQ20).

Analiza ne kaže jasnega vzorca, ki bi vsebino dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja povezoval z doseganjem učnih ciljev (Tabela OLS.TQS58.TQ21). Močnejši napovedovalec doseganja ciljev, kot je vsebina dejavnosti, je učiteljeva samoocena pozitivnega učinka na njegovo poučevanje. V vseh izobraževalnih sistemih, razen na Nizozemskem in Norveškem, obstaja močna in pozitivna povezava med udeležbo učiteljev v učinkovitem nadaljnjem izobraževanju ter usposabljanju in doseganjem učnih ciljev (Prikaz 4.11; Tabela OLS.TQS58.TQ22). Učitelji, ki sodelujejo v učinkovitih dejavnostih nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, so na lestvici doseganja ciljev učne ure v povprečju za 0,6 točke višje, kar ustreza 30 % standardnega odklona, v Sloveniji na vseh ravneh še malo višje, najvišje (35 %) v srednji šoli. Moč povezave se sicer giblje med 13 % standardnega odklona na Danskem ter 60 % standardnega odklona v Šanghaju (Kitajska).

Ciljno usmerjene dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja so lahko povezane z doseganjem ustreznih ciljev učnih ur. Npr., sodelovanje v dejavnostih v podporo socialnemu in čustvenemu učenju učencev v povprečju podvoji verjetnost, da so učitelji precej ali zelo sposobni pomagati učencem pri samoregulaciji čustev, misli in vedenja (Tabela LOG.TQ58f.TQ21o). Povezanost je pozitivna in značilna

Prikaz 4.11: Razmerje med doseganjem učnih ciljev in sodelovanjem učiteljev v učinkovitem nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju

Sprememba obsega učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole) pri doseganju učnih ciljev,[1,] povezanih s poročanjem učiteljev, da so dejavnosti nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, v katerih so sodelovali v zadnjih 12 mesecih, pozitivno vplivale na njihovo poučevanje precej ali zelo.[2,3]



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru. Statistično pomembni koeficienti so označeni z zapolnjenimi krogi (glej Prilogo B).
1. Standardizirane ocene lestvice s standardnim odklonom 2,0 in srednjo vrednostjo 10. Višje vrednosti na lestvici dobrega počutja in stresa na delu odražajo nižje ravni dobrega počutja.
2. Binarna spremenljivka: referenčna kategorija se nanaša na odgovora »sploh ne« in »v določeni meri«.3. Rezultati, ki temeljijo na analizi linearne regresije in prikazujejo spremembo spremenljivke rezultata, povezano s povečanjem pojasnjevalne spremenljivke za eno enoto. Karakteristike učitelja vključujejo spol, starost in leta pedagoških izkušenj; značilnosti šole so lokacija šole, vrsta vodenja šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov, vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, in vpis učencev s posebnimi potrebami).
Vir: OECD (2024), *podatkovna zbirka TALIS 2024,* Tabela OLS.TQS58.TQ22.

v vseh izobraževalnih sistemih (razen na Nizozemskem), še posebej močna pa je v Braziliji, Italiji, Savdski Arabiji, Južni Afriki, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu. Podobno se s sodelovanjem v usposabljanjih za zagotavljanje discipline z ustreznim vodenjem razreda v povprečju za 50 % povečajo možnosti, da so učitelji sposobni zagotavljati disciplino v razredu; razmerje je statistično pomembno v vseh izobraževalnih sistemih razen v desetih (Tabela LOG.TQ58g.TQ21h).

Smiselno nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev

Bistveno je zagotoviti, da nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev ostane ustrezno in se odziva na potrebe učiteljev. Raziskava TALIS kaže, da je udeležba v visokokakovostnem usposabljanju, za katero učitelji sami menijo, da pozitivno vpliva na njihovo poučevanje, povezana s pomembnimi rezultati, kot je doseganje učnih ciljev. V nadaljevanju je izpostavljeno, kako Srbija, Koreja in Japonska prilagajajo priložnosti za usposabljanje potrebam učiteljev.

Srbija

Leta 2019 je srbski inštitut za izboljšanje izobraževanja v sodelovanju z ministrstvom za izobraževanje in Unicefom vzpostavil nacionalni izobraževalni portal. Osrednji sestavni del portala je platforma za učenje na daljavo ZUOVEdu, ki gosti programe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja za učitelje. Vsa usposabljanja so javna, usklajena z nacionalnimi prednostnimi nalogami na področju izobraževanja ter udeležencem omogočajo elektronsko registracijo in pridobitev uradnega potrdila. Med letoma 2019 in 2024 se je skoraj 360.000 učiteljev, šolskih svetovalnih delavcev in ravnateljev udeležilo več kot 5.000 usposabljanj na platformi za učenje na daljavo ZUOVEdu, kar v povprečju pomeni vsaj štiri usposabljanja na izobraževalca. Za uskladitev usposabljanja z dejanskimi potrebami izobraževalcev so anketirali učitelje, da bi zbrali informacije o njihovem odnosu do nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja. Ugotovitve kažejo, da so srbski učitelji cenili usposabljanja, ki so bila praktična, prilagodljiva in uporabna za njihove potrebe v razredu. Hkrati so finančne omejitve, pomanjkanje časa in neenakomerna institucionalna podpora ostale pomembne ovire za številne učitelje, številni pa so pozvali k ustreznejšim in dostopnejšim priložnostim.

Koreja

Korejska platforma za usposabljanje učiteljev Pomlad znanja uporabnikom ne le omogoča, da izberejo vsebino in vire na podlagi svojih potreb, temveč postaja vse bolj izpopolnjena: Koreja bo uvedla orodje, s katerim bodo lahko učitelji sami ocenili svoje profesionalne kompetence in prejeli prilagojena priporočila za usposabljanje, ter digitalne značke za potrjevanje učenja na štirih ravneh interakcije (začetnik, izvajalec, mentor, strokovnjak).

Japonska

Japonska je leta 2021 revidirala svoj sistem nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja učiteljev, da bi dejavnosti prilagodila individualnim, šolskim in regionalnim potrebam. V podporo tem prizadevanjem je leta 2024 vzpostavila platformo za razvoj učiteljev in osebja, ki vključuje naslednje:

- sistem spremljave/spremljanja, ki učiteljem omogoča beleženje udeležbe in/ali dokončanja programov;
- katalog razvojnih priložnosti, med katerimi lahko učitelji in vodstveni delavci izberejo tiste, ki najbolje ustrezajo njihovim potrebam in potrebam šol;
- videoknjižnico programov, ki so jih med drugim razvile univerze, odbori za izobraževanje in korporacije javnega interesa;
- teste, ki preverjajo učiteljevo pridobivanje znanja in spretnosti ali poročila o praksi in reflektivnih nalogah, ki bodo udeležencem pomagale povezati učenje z lastno prakso;
- mehanizme za izmenjavo in deljenje vsebin ter vrednotenje uspešnosti.

Platforma lahko olajša spremljanje in ocenjevanje politik na sistemski ravni. Japonska lahko s centralizacijo nacionalne ponudbe nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja lažje zagotovi kakovost učnih vsebin in njihovo uskladitev z nacionalnimi cilji. Obstajajo tudi možnosti za zbiranje podatkov o učnih poteh in vrednotenju učiteljev na sistemski ravni.

Viri: Central Council for Education (2020), Realising a "New Way of Learning for Teachers" and Promoting Diverse Expertise, https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf,; OECD (2024), Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI, https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en; OECD (2024), Policy dialogues in focus for Brazil: International insights for strengthening resilience and responsiveness in lower secondary education", https://doi.org/10.1787/e99f8322-en OECD (2024), Policy dialogues in focus for Brazil: International insights for strengthening resilience and responseness in lower secondary education (Mednarodni vpogledi za krepitev odpornosti in odzivnosti v nižjem sekundarnem izobraževanju), OECD Education Policy Perspectives, št. 108, OECD Publishing, Pariz, https://doi.org/10.1787/e99f8322-en.

Viri

Barber, M. in M. Mourshed (2007), *How the World's Best-Performing School Systems Come Out on Top*, McKinsey, Washington, DC, https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-best-performing-school-systems-come-out-on-top.

Bressoux, P., F. Kramarz in C. Prost (2009), Teachers' Training, Class Size in Students' Outcomes: Learning from Administrative Forecasting Mistakes", *The Economic Journal*, Vol. 119/536, str. 540-561, https://doi.org/10.1111/j.1468-0297.2008.02247.x.

Buddin, R. in G. Zamarro (2009), Teacher qualifications and student achievement in urban elementary schools", *Journal of Urban Economics*, Vol. 66/2, str. 103-115, https://doi.org/10.1016/J.JUE.2009.05.001.

Central Council for Education (2020), *Realising a New Way of Learning for Teachers" and Promoting Diverse Expertise*, https://www.mext.go.jp/content/20221219-mxt_kyoikujinzai01-1412985_00004-1.pdf (accessed on 15 July 2025).

European Commission. ET2020 Working Group on Schools Policy (2015), *Shaping career long perspectives on teaching: a guide on policies to improve Initial Teacher Education*, European Commission, https://ec.europa.eu/education/library/reports/initial-teacher-education_en.pdf (accessed on 15 July 2025).

Eurydice (n.d.), *Czechia - National reforms in general school education*.

Helms-Lorenz, M., W. van de Grift in R. Maulana (2016), Longitudinal effects of induction on teaching skills and attrition rates of beginning teachers", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 27/2, str. 178-204, https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1035731.

Ingersoll, R. in T. Smith (2004), Do teacher induction and mentoring matter?", *NASSP Bulletin*, Vol. 88/638, str. 28-40, https://doi.org/10.1177/019263650408863803.

Ingersoll, R. in M. Strong (2011), The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research", *Review of Educational Research*, Vol. 81/2, str. 201-233, https://doi.org/10.3102/0034654311403323.

Kraft, M., D. Blazar in 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, str. 547-588, https://doi.org/10.3102/0034654318759268.

Maulana, R., M. Helms-Lorenz in W. van de Grift (2015), A longitudinal study of induction on the acceleration of growth in teaching quality of beginning teachers through the eyes of their students", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 51, str. 225-245, https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.07.003.

Metcalf, K. (1992), The effects of a guided training experience on the instructional clarity of preservice teachers", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 8/3, str. 275-286, https://doi.org/10.1016/0742-051X(92)90026-Y.

NCEE (2016), *Preparing profession-ready teachers*, https://ncee.org/empowered-educators-how-high-performing-systems-shape-teaching-quality-around-the-world/ (accessed on 15 July 2025).

NCEE (2016), *Singapore: A teaching model for the 21st century*, https://ncee.org/empowered-educators-how-high-performing-systems-shape-teaching-quality-around-the-world/ (accessed on 15 July 2025).

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

Paniagua, A. in A. Sánchez-Martí (2018), Early Career Teachers Pioneers Triggering Innovation or Compliant Professionals?", *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris.

Papay, J. et al. (2020), Learning Job Skills from Colleagues at Work: Evidence from a Field Experiment Using Teacher Performance Data", *American Economic Journal: Economic Policy*, Vol. 12/1, str. 359-388, https://doi.org/10.1257/pol.20170709.

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://www.nber.org/papers/w13868.
Ruitenburg, S. in A. Tigchelaar (2021), Longing for recognition: A literature review of second-career teachers' induction experiences in secondary education", *Educational Research Review Volume 33, June 2021, 100389*, Vol. 33.
Smith, T. in R. Ingersoll (2004), What Are the Effects of Induction and Mentoring on Beginning Teacher Turnover?", *American Educational Research Journal*, Vol. 41/3, str. 681-714, https://doi.org/10.3102/00028312041003681.
UNESCO Institute for Statistics (2016), *The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 Education goals*.

Opomba

V prejšnji izvedbi raziskave TALIS 2018 je 82 % učiteljev poročalo o pozitivnem učinku sodelovanja v dejavnostih stalnega strokovnega izpopolnjevanja na njihove prakse poučevanja (OECD, 2019, str. 160). Vendar pa podatki v obeh izvedbah raziskave niso primerljivi zaradi sprememb v tem, kako je vprašanje oblikovano. Leta 2018 so bili učitelji vprašani: *Ali je katera od teh dejavnosti ob upoštevanju vseh vaših dejavnosti poklicnega razvoja v zadnjih 12 mesecih pozitivno vplivala na vašo pedagoško prakso?* Na to so lahko odgovorili z da ali ne. V letu 2024 se je vprašanje glasilo: *Če pomislite na dejavnosti profesionalnega učenja, pri katerih ste sodelovali v zadnjih 12 mesecih, v kolikšni meri so na splošno pozitivno vplivale na vaše poučevanje?* Nanj so lahko odgovorili s sploh ne, do neke mere, precej ali zelo.

5.0 • Učiteljevo vodenje in avtonomija

To poglavje opisuje, kakšne vodstvene priložnosti in avtonomijo imajo učitelji. Prikazuje, v kolikšni meri so učitelji vključeni v odločanje na ravni šole, koliko avtonomije imajo v svoji pedagoški praksi in ali imajo priložnosti za prevzemanje vodstvenih kariernih vlog. Poglavje analizira, kako je slednje povezano z dobrim počutjem učiteljev, njihovim zadovoljstvom pri delu in s samoučinkovitostjo. Ugotovitve kažejo, da vodenje in avtonomija nista le osrednjega pomena za poklicno identiteto učiteljev, temveč bistveno pripomoreta k prilagajanju poučevanja, zaupanju in angažiranosti pri soočanju s poklicnimi zahtevami.

Glavni poudarki

Vključenost učiteljev v odločanje na ravni šol se v številnih izobraževalnih sistemih zmanjšuje. Po podatkih ravnateljev iz let 2018 in 2024 se je vključenost učiteljev v odločanje o preverjanju in ocenjevanju učencev in v zvezi z disciplinskimi/vzgojnimi ukrepi v izobraževalnih sistemih v OECD v povprečju zmanjšala za tri odstotne točke. Dolgoročnejši trendi med letoma 2013 in 2024 kažejo še večje padce – za več kot 20 odstotnih točk v državah, kot sta Srbija in Singapur. Le Šanghaj (Kitajska) poroča o povečanju vključenosti učiteljev med letoma 2018 in 2024.

Kontekst je pomemben: Priložnosti za odločanje na ravni šol so pogostejše v podeželskih in javnih šolah. V povprečju izobraževalnih sistemov držav članic OECD 78 % učiteljev poroča, da jim njihova šola zagotavlja priložnosti za sodelovanje pri odločanju, vendar je to precej pogostejše v podeželskih kot v mestnih šolah (povprečna razlika je osem odstotnih točk).

Učitelji z večjo avtonomijo poučevanja poročajo o večjem prilagajanju poučevanja, večjem zadovoljstvu pri delu in boljšem počutju. V izobraževalnih sistemih v OECD učitelji z večjo avtonomijo pri odločitvah o poučevanju, kot so načrtovanje učnih ur, izbira metod poučevanja in avtonomno uresničevanje učnega načrta, v večini primerov v povprečju pogosteje poročajo, da lahko pouk v veliki meri prilagodijo potrebam učencev. Poročajo tudi o večjem zadovoljstvu pri delu in manjšem stresu. Povezave so podobne v večini izobraževalnih sistemov, tudi po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol.

Avtonomija učiteljev ni nujno odvisna od njihovih izkušenj. V izobraževalnih sistemih v OECD učitelji začetniki in izkušeni učitelji pogosto poročajo o podobnih ravneh avtonomije pri sprejemanju različnih odločitev pri poučevanju. Vendar v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD izkušenejši učitelji (tisti z več kot desetletnimi izkušnjami) poročajo o večji avtonomiji na nekaterih področjih, kot je npr. izbira metod poučevanja. Zanimivo je, da Koreja in Kostarika kažeta obraten vzorec: učitelji začetniki (tisti z manj kot petimi leti izkušenj) poročajo o znatno večji avtonomiji kot njihovi izkušeni kolegi, in sicer v deležu za vsaj osem odstotnih točk več na vseh področjih v Koreji ter za več kot 14 točk več pri določanju ciljev in avtonomnem uresničevanju učnega načrta v Kostariki.

Avtonomija je pozitivno povezana s samozavestjo učiteljev, vendar morajo izobraževalni sistemi razmisliti o tem, kdaj in komu je podeljena. Podatki raziskave TALIS kažejo, da se učitelji, ki poročajo o višjih stopnjah avtonomije, počutijo tudi samozavestnejše pri vodenju razreda in poučevanju. Pozitiven odnos med avtonomijo in samoučinkovitostjo je močnejši ter doslednejši med izkušenimi

učitelji in kaže, da je priporočljivo, da bi sistemi pri določanju, koliko avtonomije bi morali imeti učitelji, upoštevali njihove potrebe in profile.

Opolnomočenje učiteljev za vodenje v šolah in drugod povečuje njihovo zadovoljstvo pri delu. Učitelji, ki so dejavno vključeni v šolske odločitve, ki se jih spodbuja k oblikovanju pobud ali menijo, da lahko vplivajo na izobraževalno politiko, poročajo o znatno višjih stopnjah zadovoljstva pri delu. Ta vzorec velja za skoraj vse izobraževalne sisteme, kar kaže, da lahko avtonomija in strokovno delovanje prispevata k predanosti učiteljev poklicu.

Uvod

Ena od najpomembnejših politik, ki jih lahko sprejme izobraževalni sistem, je določiti, koliko avtonomije za sprejemanje odločitev je treba dodeliti učiteljem. Po eni strani sistemi želijo zagotoviti dosledno izvajanje visokokakovostnega izobraževanja. Po drugi strani pa učitelji poznajo svoje učence in so v najboljšem položaju, da poučevanje prilagodijo njihovim raznolikim potrebam. To vključuje določanje ciljev, izbiro pedagoških metod in izpolnjevanje širših pričakovanj šole (Biesta, Priestley in Robinson, 2015). Če je avtonomija učiteljem dodeljena strateško, je lahko močna podpora za izboljšanje šolskega okolja in učenja učencev.

Sprejemanje odločitev v izobraževalnih sistemih je pogosto strukturirano kot prenos pooblastil s sistemske ravni na šole in v šolah na učitelje. Čeprav je bilo odločanje na ravni šole dolgo let osredotočeno na upravljanje šol, vse bolj velja, da je avtonomija na ravni učiteljev enako pomembna za učinkovito delovanje šole in poklicno zadovoljstvo, zlasti pri pedagoških odločitvah in odločitvah v razredu (OECD, 2018).

Toda prenos odločanja se ne ustavi na ravni šole, ampak vključuje tudi vsakodnevno odločanje učiteljev v razredu, kot so izbira učnega gradiva, določanje ciljev, izbira načinov preverjanja in ocenjevanja znanja ter prilagajanje poučevanja. Te oblike avtonomije poučevanja niso enakomerno porazdeljene. V nekaterih izobraževalnih sistemih imajo izkušeni učitelji večjo diskrecijsko pravico, učitelji začetniki pa delujejo v ožjih, bolj predpisanih okvirih. Avtonomija ne vpliva le na to, kako učitelji delajo, temveč tudi na to, kako dojemajo sebe kot strokovnjake.

To poglavje temelji na podatkih raziskave TALIS za leto 2024 in prikazuje, kakšne odločitve sprejemajo učitelji v različnih sistemih. Natančneje prikazuje, ali učitelji menijo, da prispevajo k politiki na ravni šole (vodenje šole) in koliko pravic do odločanja imajo pri svojem poučevanju v razredu (avtonomija poučevanja). Prikazana je tudi analiza, ali se dojemanje odločitev razlikuje glede na značilnosti učiteljev ali šolski kontekst in ali so se ta prepričanja spremenila od prejšnje izvedbe raziskave TALIS. Obravnavamo tudi, kako so ti dejavniki povezani s poklicnimi dosežki učiteljev: dobrim počutjem učiteljev, zadovoljstvom pri delu in doseganjem ciljev.

Sodelovanje učiteljev pri vodenju šole

Ključno pri odločanju učiteljev je, v kolikšni meri so vključeni v sprejemanje odločitev, ki vplivajo na delovanje njihovih šol (Hargreaves in Fullan, 2012). V raziskavah na področju izobraževanja model vodenja, v katerem si vodstvene vloge in odgovornosti deli več akterjev v šoli, vključno z učitelji, razumemo kot distribuirano vodenje (Muijs in Harris, 2006). Distribuirano vodenje je oblika delovanja – zmožnost posameznikov, da delujejo z namenom in vplivom (Biesta, Priestley in Robinson, 2015) –, ki priznava strokovno znanje in spretnosti učiteljev ter spodbuja njihovo sodelovanje pri oblikovanju praks v razredu in sooblikovanju šolske kulture (OECD, 2018).

Poleg opazovanja formalnih struktur in porabe časa je dejansko vodenje mogoče opazovati tudi skozi učiteljevo dojemanje priložnosti vplivanja na šolske odločitve in prevzemanje vodstvenih vlog. Dejansko se veliko učiteljev posveča drugim dejavnostim, ki se časovno prekrivajo z njihovimi bolj strukturiranimi nalogami. Vprašanje je, ali menijo, da jim njihove šole zagotavljajo dovolj priložnosti, da to storijo. Raziskava TALIS 2024 ponuja dragocen vpogled v to, kako učitelji dojemajo priložnosti za vodenje na številnih področjih.

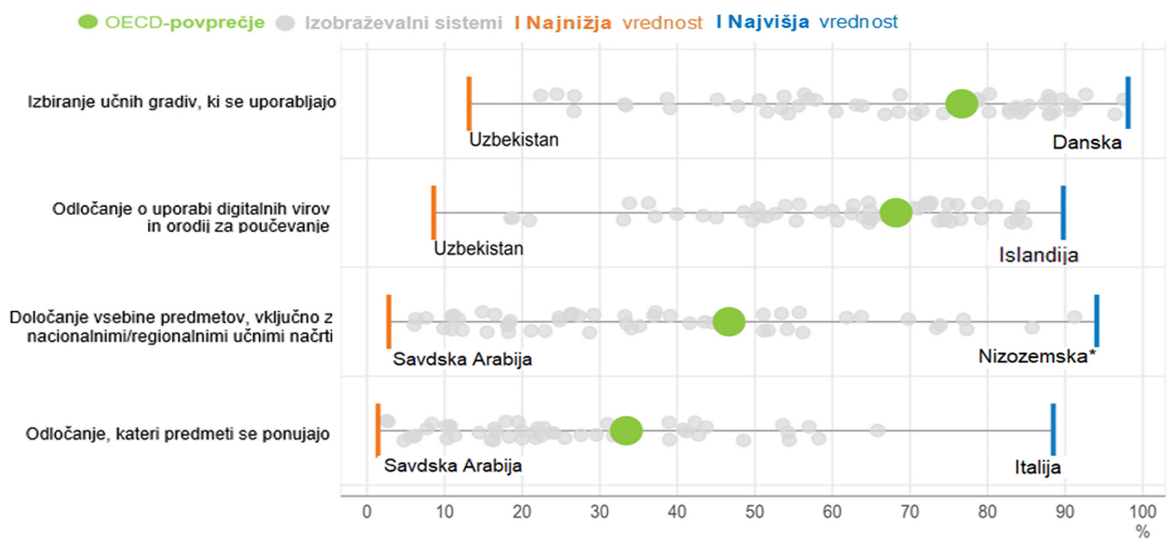
Sodelovanje pri vodenju šole z vidika ravnateljev

Raziskava TALIS 2024 je vprašala ravnatelje šol, ali imajo učitelji občutno odgovornost na številnih področjih na šolski ravni, kot so kurikul in poučevanje, oblikovanje izobraževalnih politik, določanje proračuna in zaposlovanje. Takšno sodelovanje ne odraža le poverjanja nalog vodstva šole, temveč tudi širšo kulturo profesionalnega zaupanja in distribuiranega vodenja.

Učitelji so po poročanju ravnateljev pogosteje vključeni v naloge, ki so tesneje povezane s poučevanjem (OECD, 2019). V izobraževalnih sistemih OECD je v šolah, za katere je značilno, da imajo učitelji primarno odgovornost pri izbiri učnega gradiva, na ravni ISCED 2 zaposlenih povprečno 77 % učiteljev (Tabela

Prikaz 5.1: Vključenost učiteljev v odločanje o kurikulu in poučevanju v šoli

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovnih šol), ki delajo v šolah, kjer imajo primarno odgovornost za naslednja področja:



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BMUL.NO.PQ24ijk_PQ25a.

BMUL.NO.PQ24ijk_PQ25a). Hkrati je vsaj polovica učiteljev v 42 od 54 izobraževalnih sistemov zaposlenih na takšnih šolah, med njimi več kot devet od desetih učiteljev na Danskem, v Estoniji, na Islandiji, v Italiji, na Nizozemskem, Poljskem in v Sloveniji, vendar manj kot dva od desetih učiteljev v Uzbekistanu (Prikaz 5.1).

Učitelji imajo pomembno vlogo tudi pri odločanju o uporabi digitalnih virov za poučevanje. V 40 od 54 izobraževalnih sistemov ima vsaj eden od dveh učiteljev bistveno odgovornost na tem področju, v Sloveniji čez 80 % učiteljev na vseh izobraževalnih ravneh. Nasprotno je v določanje vsebine predmetov vključenih manj učiteljev. V povprečju 47 % učiteljev dela v šolah, kjer imajo po mnenju ravnateljev primarno odgovornost za vsebine predmetov, v Slovenji 28 % v osnovnih šolah in 50 % v srednjih. Ti deleži so se od leta 2018 nekoliko zmanjšali, v povprečju za štiri odstotne točke, v Sloveniji v osnovnih šolah za 12 odstotnih točk in v srednjih le za štiri, najbolj pa na Švedskem, s 76 na 35 %. Opazen pa je tudi nasproten trend, povečanje za od treh odstotnih točk na Islandiji do 17 odstotnih točk v flamski skupnosti Belgije (Tabela BMUL.TR2.PQ24i-k).

Pri odločanju o tem, katere izobraževalne programe šole ponudijo, ima v povprečju le 33 % učiteljev bistveno odgovornost. V večini izobraževalnih sistemov je za to odgovorno predvsem vodstvo šole. Na Češkem, v Estoniji, na Finskem, Islandiji, v Italiji, na Nizozemskem in v Srbiji sicer pri takih odločitvah sodeluje vsak drugi učitelj, v Sloveniji vsak tretji v osnovni šoli in vsak šesti v srednji (Tabela BMUL.NO.PQ24ijk_PQ25a).

Izobraževalne politike

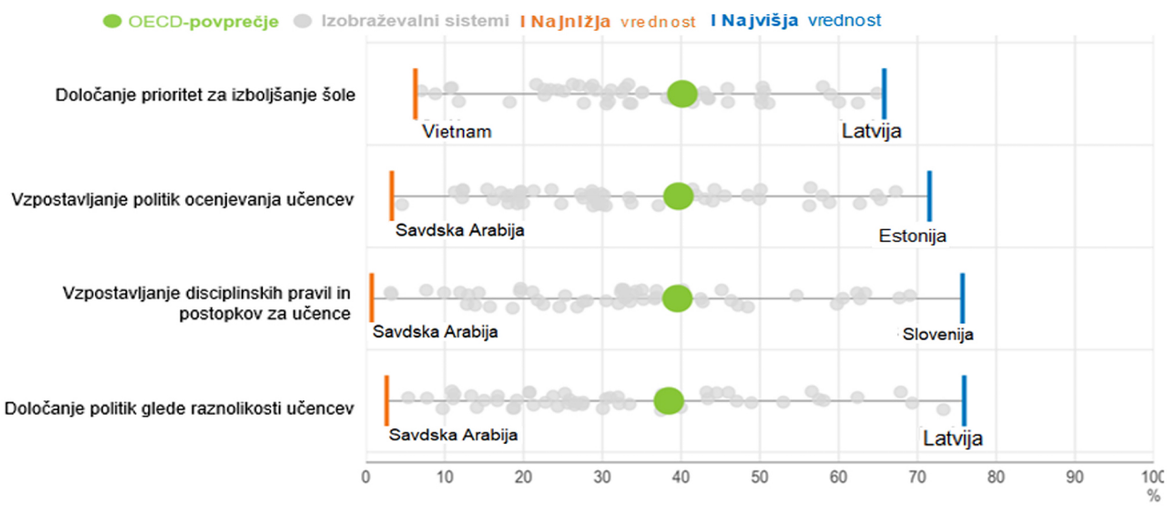
Vpliv učiteljev na izobraževalne politike je bolj omejen. V povprečju ima manj kot polovica učiteljev bistveno odgovornost za obravnavane izobraževalne politike, kot so postavljanje prioritet glede izboljšav šole, preverjanje in ocenjevanje učencev, disciplina in raznolikost. Vendar pa se, kot kaže razpršenost rezultatov po izobraževalnih sistemih v Prikazu 5.2, vloga učiteljev pri določanju izobraževalnih politik precej razlikuje.

Manj kot štirje od desetih učiteljev so v povprečju vključeni v postavljanje prioritet glede izboljšav šole, vendar z razlikami med izobraževalnimi sistemi, in sicer več kot polovica učiteljev v Estoniji, Italiji, Koreji, na Nizozemskem in v Sloveniji ter manj kot eden od desetih učiteljev v Azerbajdžanu in Savdski Arabiji (Tabela BMUL.NO.PQ24fg_PQ25cdef).

Podobno so v povprečju štirje od desetih učiteljev vključeni v oblikovanje politik preverjanja in ocenjevanja učencev (vključno z nacionalnimi in regionalnimi ocenami). Čeprav so med sistemi velike razlike, se zdi, da učitelji vse manj sodelujejo pri oblikovanju politik preverjanja in ocenjevanja učencev na ravni šole. Med letoma 2018 in 2024 se je delež tistih, ki sodelujejo

Prikaz 5.2: Vključenost učiteljev v odločanje o izobraževalnih politikah

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki delajo v šolah, kjer imajo veliko odgovornost za naslednja področja:



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Rezultati temeljijo na poročanju ravnateljev.
Vir: OECD, *TALIS 2024 Database*, Tabela BMUL.NO.PQ24fg_PQ25cdef.

pri tem, v povprečju zmanjšal za tri odstotne točke. Spremembe dolgoročnih trendov so številne in velike. V 15 sodelujočih sistemih zmanjšanje med letoma 2013 in 2024 znaša od osem odstotnih točk v Španiji do več kot 20 odstotnih točk v Srbiji in Singapurju. V Sloveniji se je primarna odgovornost za politiko preverjanja in ocenjevanja zmanjšala le v srednjih šolah, in sicer z 71 % učiteljev v letu 2018 na 65 % v letu 2024, razlika med 53 % primarno odgovornih v letu 2018 in 49 % v letu 2024 v osnovni šoli pa ni statistično značilna. Samo na Japonskem, v Koreji in Šanghaju (Kitajska) se je med letoma 2018 in 2024 povečala udeležba učiteljev pri tej obliki odločanja na ravni šole (Tabela BMUL.TR2.PQ24a-g).

Skoraj štirje od desetih učiteljev sodelujejo pri oblikovanju disciplinskih/vzgojnih postopkov in ukrepov, povezanih z učenci (povprečno 39 %). Zlasti visok je delež na Češkem, Islandiji in v Sloveniji, kjer je v osnovnih šolah 75 % in v srednji 65 % učiteljev primarno odgovornih za disciplinske postopke in ukrepe. Manjši so deleži v Savdski Arabiji, na Švedskem in v Uzbekistanu. Trendi kažejo, da se zmanjšuje vključenost učiteljev tudi v to prakso, vendar sprememb v Sloveniji ne opazimo. Med letoma 2018 in 2024 se je v povprečju izobraževalnih sistemov OECD delež vključenih v odločanje na teh področjih zmanjšal za tri odstotne točke, v obdobju 2013–2024 pa se je zmanjšal v 14 sodelujočih sistemih. Samo na Japonskem in v Šanghaju (Kitajska) je prišlo do pozitivne rasti (približno 11 odstotnih točk) med letoma 2018 in 2024, v Koreji pa do povečanja za 18 odstotnih točk od leta 2013 (Tabela BMUL.TR2.PQ24a-g).

V soodločanje na področju, povezanem z raznolikostjo učencev, je v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD vključenih 39 % učiteljev. V Estoniji, na Finskem, v Latviji in Sloveniji ta delež presega 67 %, v Sloveniji celo 70 % na vseh izobraževalnih ravneh, v Maroku, Savdski Arabiji, Singapurju in Uzbekistanu pa je nižji od 10 %. Po drugi strani so politike o raznolikosti učiteljev večinoma izven pristojnosti slednjih, vanje je v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD vključenih le 20 % učiteljev, v večini sistemov pa precej manj. Finska, Estonija in Slovenija so pomembne izjeme s 55-odstotnim deležem učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 46-odstotnim deležem učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 41-odsotnim deležem srednješolskih učiteljev, vključenih v oblikovanje politik o raznolikosti učiteljev v šolah (Tabela BMUL.NO.PQ24fg_PQ25cdef).

Finance in zaposlovanje

V vseh izobraževalnih sistemih učitelji praktično niso pomembno vključeni v finančno in kadrovsko politiko, kamor sodijo npr. odpuščanje ali začasno prenehanje delovnega razmerja, določanje začetnih plač učiteljev in določanje povišanja plač učiteljev. V nekaj sistemih je za zaposlovanje učiteljev odgovorno sicer zelo majhno število učiteljev (samo na Danskem in Nizozemskem je za to odgovoren nekoliko več kot eden od dveh učiteljev). Učitelji imajo redko odgovornost odločanja o dodeljevanju finančnih sredstev v šoli – v povprečju 6 % –, v Sloveniji od 2 % v osnovnih šolah do 4 % v srednjih. Edini izjemi sta Koreja in Latvija, kjer ima po poročilih ravnateljev to odgovornost 25 oz. 21 % učiteljev (Tabela BMUL.NO.PQ24a-e).

Vključevanje učiteljev v odločanje na ravni šole

Vključevanje učiteljev v odločitve na ravni šole pomaga zagotoviti, da politike in prakse temeljijo na realnosti v razredu. S tem spodbujamo njihovo ustreznost, učinkovitost in sodelovanje ter opolnomočimo učitelje kot strokovnjake.

Slovenija

Slovenija je v okviru reforme gimnazij oblikovala razvojne time šol, ki so se opirali na koncepte distribuiranega vodenja, učečih se skupnosti in učiteljev kot nosilcev sprememb. Razvojni timi so ob podpori ravnateljev šol spodbujali, usmerjali in usklajevali razvojne procese v šolah z dejavnostmi, kot sta analiza potreb in strokovne razprave. Pri tem so imeli tudi podporo Zavoda Republike Slovenije za šolstvo. Cilji reforme so bili:

- spodbujanje posameznih učiteljev in interdisciplinarnih razvojnih timov za uresničevanje inovativnih praks poučevanja, ki spodbujajo višje kognitivne ravni in ključne kompetence;
- vključevanje in ohranjanje teh sprememb na šolski ravni s strateškim načrtovanjem, z usklajevanjem ter izvajanjem v obliki vsešolskega pristopa.

Na začetku je bil glavni poudarek na prvem cilju, nato se je poudarek preusmeril na drugega. Cilj reforme je bil spodbujati inovacije na področju izobraževanja s krepitvijo strokovnih/profesionalnih zmožnosti šol. V podporo temu je država razširila razvojne in raziskovalne profesionalne mreže, okrepila vodenje šol ter vlagala v infrastrukturo za poučevanje.

Celotna reforma je trajala približno deset let. Deset šol je bilo del začetne pilotne faze, ki je trajala tri leta. Reforma je bila nato uvedena za vse gimnazije (več kot 70 šol). Dokazi kažejo, da so bili ključno gonilo sprememb učitelji, ki so prevzeli vodilno vlogo pri oblikovanju reform z uporabo gradiv in podpore, zagotovljenih na nacionalni ravni.

Kolumbija

Z zakonom o splošnem izobraževanju (Ley General de Educación), sprejetim leta 1994, je bil vzpostavljen okvir za vodenje šol v Kolumbiji. V njem so bile opisane vloge in odgovornosti svetov šol in akademskega svêta (Consejo Directivo in Consejo Académico), s čimer je bilo zagotovljeno, da imajo učitelji skupaj z drugimi deležniki besedo v upravnih in akademskih zadevah šol. Učitelji imajo s sodelovanjem v teh svêtih besedo pri organizaciji, pedagoških usmeritvah, izvajanju in nenehnem izboljševanju kurikula ter učnih načrtov.

V Kolumbiji šolski koledar vključuje tudi pet tednov, namenjenih institucionalnemu razvoju, v katerih učitelji delajo na šolskem izobraževalnem projektu, pri njegovem akcijskem načrtu, pedagoškem razvoju, samoevalvaciji in partnerstvih z drugimi institucijami. Kolumbijski učitelji so tudi širše vključeni v oblikovanje in izvajanje izobraževalne politike.

Vir: Congreso de la República de Colombia (1994), Zakon o splošnem izobraževanju (zakon št. 115 iz leta 1994),https://globalfoodlaws.georgetown.edu/documents/law-115-1994-general-education-law-colombia/; OECD (2016), Education Policy Outlook: Slovenia Country Profile, OECD Publishing, Pariz, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/edu/education-policy-outlook/398027-Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Slovenia.pdf; OECD (2019), Working and Learning Together: Rethinking Human Resource Policies for Schools (Ponovni razmislek o politikah človeških virov za šole), OECD Reviews of School Resources, OECD Publishing, Pariz, https://doi.org/10.1787/b7aaf050-en.

Priložnosti učiteljev za vodenje

Distribuirano vodenje in učiteljevo vodenje sta tesno povezana, a konceptualno različna. Distribuirano vodenje, kot je bilo obravnavano zgoraj, vključuje prenos pooblastil, čeprav lahko ravnatelj šole še vedno ohrani končni nadzor nad odločanjem (Harris, 2004). Nasprotno pa je dejansko učiteljevo vodenje formalno ali neformalno priznanje učiteljev kot voditeljev med kolegi in šolskim osebjem (Wenner in Campbell, 2016). V literaturi je bilo veliko razprav o tem, kako najbolje razviti učiteljevo vodenje, kako spodbuditi smiselno sodelovanje učiteljev pri odločanju v šoli in kako zagotoviti, da takšno sodelovanje izboljša učne prakse (Al-Yaseen in Al-Musaileem, 2013; Yismaw in Bekalu, 2016; Wenner in Campbell, 2016). Vendar pa je dosledna ugotovitev, da dejansko učiteljevo vodenje uspeva v okoljih, kjer je vodenje resnično skupno – kjer je odločanje deljeno po imenu in podprto s strukturami, ki učiteljem omogočajo oblikovanje šolskega življenja (Oppi, Eisenschmidt in Jõgi, 2022; Wenner in Campbell, 2016; Gülmez, 2022).

To obliko vodenja je mogoče razumeti v tem, kako učitelji dojemajo svoje priložnosti za vplivanje na šolske odločitve ter prevzemanje vodstvenih vlog. Pravzaprav se lahko velik del učiteljevega delovanja odvija, medtem ko je vključen v druge dejavnosti, ki se časovno prekrivajo z njegovimi bolj strukturiranimi dolžnostmi. Vprašanje je torej, ali učitelji verjamejo, da jim njihove šole zagotavljajo dovolj priložnosti za to. Raziskava TALIS 2024 ponuja dragocen vpogled v učiteljevo dojemanje teh priložnosti na številnih področjih.

Raziskava TALIS kaže razlike med poročanjem ravnateljev in poročanjem učiteljev o priložnostih za vodenje (OECD, 2019). To neusklajenost je mogoče delno pojasniti z razlikami v perspektivah in načinom oblikovanja postavk v vprašalnikih. Ravnatelji lahko npr. pri opisovanju dodelitve vodstvenih odgovornosti podajo širšo, bolj institucionalno perspektivo, ki jo lahko oblikujejo formalne politike, zakonske definicije ali kolektivne strukture upravljanja. Nasprotno pa lahko učitelji na postavke v vprašalniku odgovorijo na podlagi svojih neposrednih, vsakodnevnih izkušenj z delovanjem in s sodelovanjem v svojem specifičnem šolskem kontekstu. Vprašalnik ravnatelje sprašuje, ali učitelji aktivno sodelujejo v procesih odločanja, učitelje pa, ali zaznavajo priložnosti za vodenje in ali so sposobni voditi določene ukrepe.

Sprejemanje odločitev na splošno

V raziskavi TALIS 2024 smo učitelje vprašali, ali jim njihove šole zagotavljajo priložnosti za dejavno sodelovanje pri šolskih odločitvah. V povprečju v izobraževalnih sistemih v OECD z razpoložljivimi podatki skoraj osem od desetih učiteljev (78 %) poroča, da njihove šole zaposlenim zagotavljajo priložnosti za dejavno sodelovanje pri šolskih odločitvah. Ta številka se poveča na več kot devet od desetih učiteljev v Albaniji, Bolgariji, Uzbekistanu in Vietnamu, vendar pade pod sedem od desetih v Avstraliji, francoski skupnosti Belgije in Čilu (Tabela BMUL.TGND.TQ64agijk). Učitelji v podeželskih šolah o teh priložnostih poročajo pogosteje kot učitelji v mestnih, in sicer v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD za osem odstotnih točk, enako v slovenskih osnovnih šolah, in za do 20 odstotnih točk v Južni Afriki (Prikaz 5.3).

Razčlenitev po letih izkušenj ne kaže doslednega vzorca. V šestih izobraževalnih sistemih izkušenejši učitelji poročajo o večji udeležbi pri odločanju v šoli, v 12 pa učitelji začetniki o več priložnostih tovrstnega sodelovanja (Tabela BMUL.TEXP.TQ64agijk). Razlike med spoloma so redke, v Sloveniji jih ni. Toda tam, kjer se pojavijo, moški učitelji pogosteje poročajo o priložnostih za sodelovanje pri šolskih odločitvah, razen v Uzbekistanu, kjer velja nasprotno (Tabela BMUL.TGND.TQ64agijk). Ta ugotovitev kaže, da bi lahko odločanje v šolah odrazilo neenak dostop spolov do odločanja v šolskem sistemu.

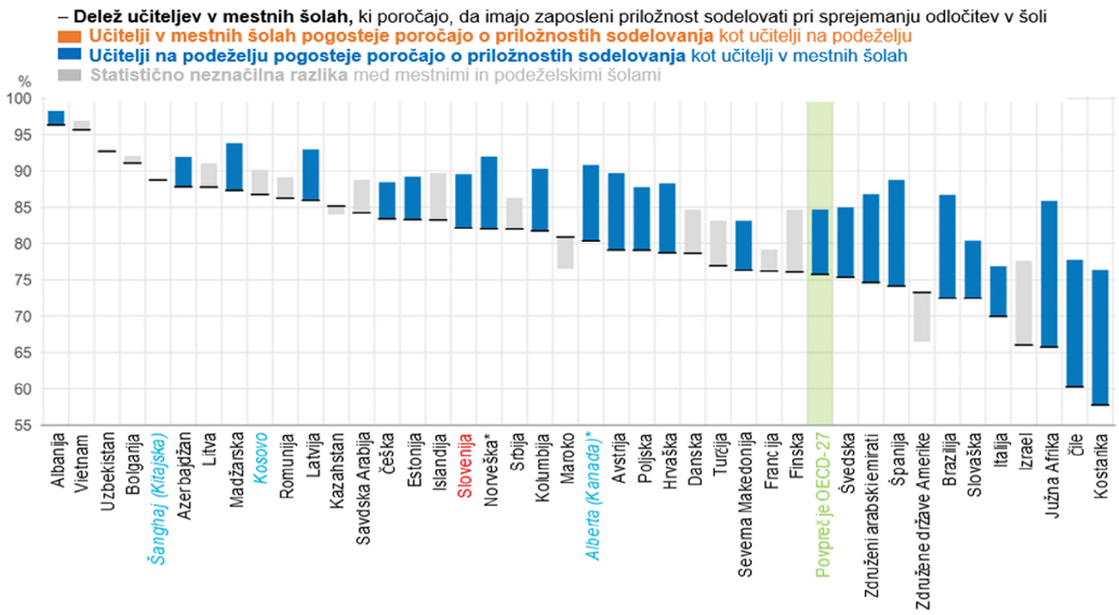
Prispevek učiteljev k vodenju šole

Vsi učitelji ne morejo ali ne smejo biti neposredno vključeni v odločanje. Vendar pa je zaželeno, da šole podpirajo distribuirano vodenje preko formalnih mehanizmov, kot so šolski razvojni in/ali vodstveni timi, odgovorni za načrtovanje poučevanja, dodeljevanje virov, usklajevanje kurikula in učnih načrtov ter odločanje na ravni šole. Ti timi omogočajo strukturirane poti za učiteljevo vodenje in jim pomagajo pri vključevanju v kulturo odločanja v šoli (Hallinger in Murphy, 2013).

Raziskava TALIS s široko opredeljenim vodstvom šole poizveduje, v kolikšni meri so učitelji preko svojih predstavnikov vključeni v vodenje šol. Po podatkih raziskave TALIS 2024 je po poročanju ravnateljev v izobraževalnih sistemih v OECD približno eden od dveh učiteljev prisoten v vodstvu šole (Tabela BIN.NO.PQ23e). Tudi v Sloveniji ima v osnovnih šolah polovica učiteljev predstavnika v vodstvu šole, v srednjih šolah pa okoli 40 %. V izobraževalnih sistemih, kot so Avstrija, Kolumbija, Kostarika, Kosovo, Maroko in Severna Makedonija, je zastopanost učiteljev zelo razširjena (več kot 90 %). Nasprotno pa na Danskem, Nizozemskem in v Vietnamu manj kot 10 % ravnateljev poroča o zastopanosti učiteljev v vodstvu šole.

Prikaz 5.3: Priložnosti za sodelovanje učiteljev pri odločanju v šoli glede na lokacijo šole

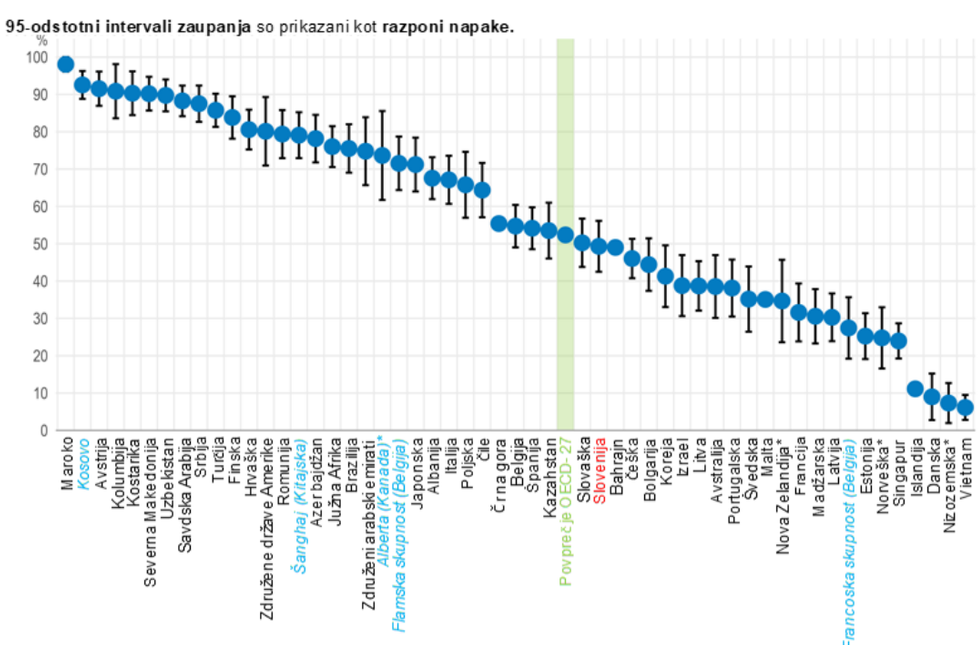
Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali odločno strinjajo, da njihova šola zaposlenim omogoča aktivno sodelovanje pri šolskih odločitvah.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Podeželske šole se nanašajo na tiste, ki se nahajajo na podeželju ali v vaseh (do 3.000 prebivalcev). Mestne šole se nanašajo na tiste, ki se nahajajo v skupnosti z več kot 100.000 prebivalci.
Vir: Podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BIN.SCH.TQ64a.

Prikaz 5.4: Zastopanje v vodstvu šole

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki delajo v šolah, kjer so učitelji trenutno zastopani v vodstvu šole



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BIN.NO.PQ23e.

Delež učiteljev, zastopanih v vodstvenih organih šole, se je spremenil le v devetih izobraževalnih sistemih; v osmih od njih se je od leta 2018 zmanjšal. Spremembe se lahko gibljejo od približno desetih odstotnih točk manj na Slovaškem do skoraj 50 odstotnih točk manj v Koreji (Tabela BIN.TR3.PQ23e). V Sloveniji na ravni osnovne šole ni sprememb, v srednji šoli pa se je delež učiteljev, ki imajo predstavnika v vodstvu šole, zmanjšal za okoli osem odstotnih točk. Samo učitelji v Franciji poročajo o večji zastopanosti, in sicer za 11 odstotnih točk. Hkrati učitelji v letu 2024 v povprečju poročajo o tem, da več časa namenijo vodenju šol, kar kaže na določen premik k formalnejši udeležbi, v Sloveniji sicer samo v srednjih šolah (Tabela CON.TR2.TQ16e).

Pomembno vlogo imajo tudi izkušnje in spol. V 21 izobraževalnih sistemih izkušeni učitelji poročajo, da za vodenje šol porabijo več časa kot učitelji začetniki. Čeprav razlike med spoloma niso velike, pa so, ko se pojavijo (v 12 izobraževalnih sistemih, tudi v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah), dosledno v korist moškim učiteljem, kar potrjuje, da so vodstvene vloge v nekaterih kontekstih po spolu še vedno neenakomerno porazdeljene (Tabela CON.TCH.TQ16e).

Vzpostavljanje šolske klime in kulture

Pri učiteljevem vodenju ne gre le za sodelovanje pri odločanju. Učitelji lahko pomagajo vzpostaviti ustvarjalno, sodelovalno in spodbudno šolsko kulturo ter klimo. V raziskavi TALIS smo jih zato vprašali, ali jih njihove šole spodbujajo k uvajanju novih idej, ali oblikujejo pobude z drugimi kolegi in pomagajo pri oblikovanju šolske kulture.

Prevzemanje novih pobud: V povprečju 82 % učiteljev poroča, da njihova šola zaposlene spodbuja k izražanju in prevzemanju novih pobud. To stališče deli velika večina učiteljev v številnih izobraževalnih sistemih, tudi v Sloveniji (87 % v osnovnih šolah in 82 % v srednjih). V Albaniji in Vietnamu o tem poroča več kot 97 % učiteljev (Tabela BMUL.TGND.TQ64agijk).

Prevzemanje vodstvene vloge pri spodbujanju učečih se skupnosti: V povprečju 79 % učiteljev poroča o prevzemanju vodstvenih vlog, in sicer od več kot 95 % v Albaniji in Uzbekistanu do 59 % na Japonskem, v Sloveniji pa okoli 80 % v osnovnih šolah in dobrih 70 % v srednjih. V 18 izobraževalnih sistemih učitelji začetniki poročajo o več vodstvenih vlogah. To je eden od izkustveno najobčutljivejših kazalnikov. Za več kot deset odstotnih točk so presegli izkušenejše kolege v Avstriji in Kostariki, v Sloveniji pa v srednjih šolah za devet odstotnih točk, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovnih šol pa za pet. Nasprotno pa v Albaniji, Azerbajdžanu, Bahrajnu, Estoniji in Kazahstanu izkušeni učitelji pogosteje poročajo o teh vlogah (Tabela BMUL.TEXP.TQ64agijk).

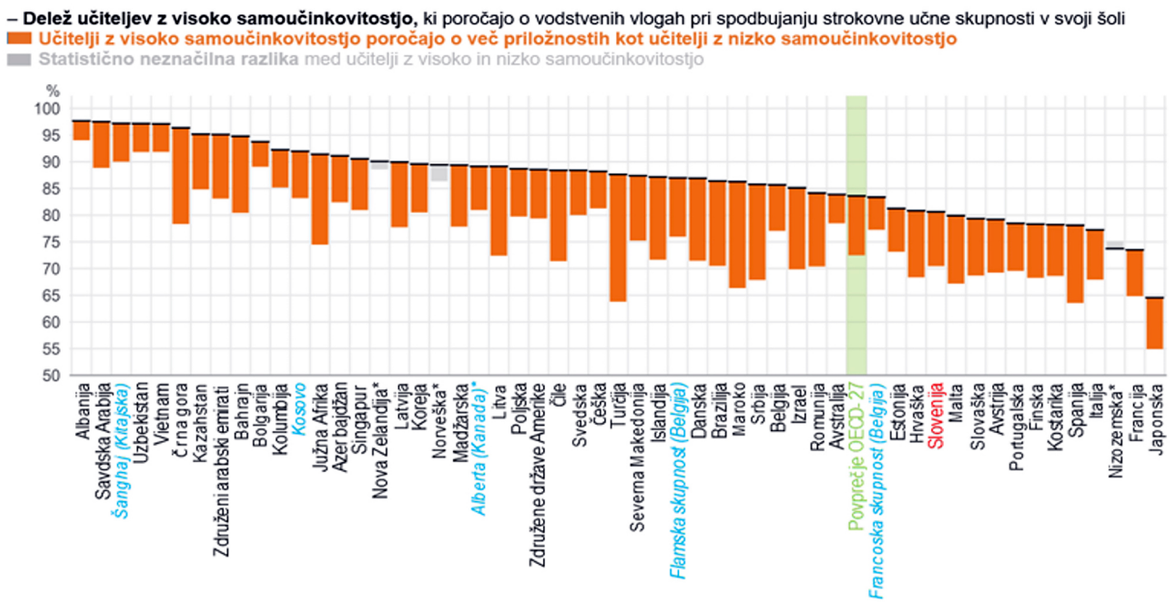
Vodenje sodelovalnih dejavnosti: 84 % učiteljev v povprečju poroča, da so dali pobudo in vodijo sodelovalne dejavnosti s kolegi, pri čemer jih v nobenem sistemu ni manj od 72 %, kar kaže na to, da je sodelovalnost v večini izobraževalnih sistemov visoko umeščena. Deleži v Sloveniji so 85 % učiteljev v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 83 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 81 % v srednjih šolah (Tabela BMUL.TGND.TQ64agijk).

Čeprav v večini sistemov vodstvene priložnosti niso nujno povezane z značilnostmi učitelja, kot so spol ali izkušnje, pa so povezane z drugimi dejavniki, vključno s samoučinkovitostjo. Učitelji z višjo stopnjo samoučinkovitosti (tisti v zgornjem kvartilu indeksa samoučinkovitosti) poročajo o več vodstvenih priložnostih na vseh področjih kot njihovi vrstniki z nizko samoučinkovitostjo (v spodnjem kvartilu) (Tabela BMUL.UND.TQS27f.TQ64). Učitelji, ki prevzamejo vodilno vlogo pri krepitvi učečih se skupnosti, so najmočneje povezani z večjo samoučinkovitostjo (Prikaz 5.5). V vseh izobraževalnih sistemih učitelji z večjo samoučinkovitostjo poročajo o več priložnostih za vodenje kot njihovi kolegi z manjšo; v Sloveniji so razlike med deleži visoko in nizko samoučinkovitih učiteljev od devet do 15 odstotnih točk med prvim ter drugim vzgojno-izobraževalnim obdobjem osnovne šole in srednješolsko ravnjo (Tabela BMUL.UND.TQS27f.TQ64).

Zdi se, da imajo značilnosti šole omejeno vlogo pri oblikovanju priložnosti za učiteljevo vodenje. V večini sistemov ni doslednih vzorcev, ki bi temeljili na lokaciji šole, vrsti vodenja in strukturi vpisanih učencev (npr. iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin). Kjer razlike obstajajo, so v prednosti pogosto podeželske šole, zlasti pri prevzemanju vloge krepitve učeče se skupnosti in spodbujanju zaposlenih k prevzemanju novih pobud (12 oz. deset izobraževalnih sistemov). V Sloveniji je slednjega več med učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovnih šol z več vpisanimi učenci iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov ter na šolah, kamor je vpisanih manj učencev, ki se težje sporazumevajo v slovenskem jeziku (Tabeli BIN.SCH.TQ64i in BIN.SCH.TQ64g).

Prikaz 5.5: Učiteljevo vodenje za spodbujanje učečih se skupnosti glede na samoučinkovitost

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da njihova šola zaposlenim zagotavlja priložnosti za spodbujanje učečih se skupnosti



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BMUL.UND.TQS27f.TQ64.

Vloga učitelja pri vzpostavljanju šolske klime in kulture v šolah ISCED 1 in ravni ISCED 3

Podatki raziskave TALIS kažejo, da se s povečevanjem ravni izobrazbe (tj. od ravni ISCED 1 do ISCED 3) manj učiteljev počuti spodbujenih k predlaganju novih pobud. Manjši delež učiteljev ravni ISCED 3 tudi poroča, da imajo priložnosti za vodenje sodelovalnih dejavnosti. Razlike so tudi glede na lokacijo šole (podeželska ali mestna) in vrsto šole (zasebna ali javna).

V devetih od 15 izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki za ravni ISCED 1 in 2 (Tabela BIN.SCH.TQ64g) večji delež učiteljev ravni ISCED 1 poroča o tem, da se počutijo spodbujene k predlaganju in prevzemanju novih pobud v svojih šolah v primerjavi s svojimi kolegi na ravni ISCED 2, ne pa tudi v Sloveniji. Največja razlika je na Nizozemskem (11 odstotnih točk). V Avstraliji in francoski skupnosti v Belgiji učitelji ravni ISCED 1 v mestnih šolah manj pogosto poročajo o možnosti predlaganja pobud kot na podeželskih šolah (devet oz. deset odstotnih točk). Najizrazitejše so razlike med učitelji v šolah z velikimi deleži učencev, ki imajo težave pri razumevanju učnega jezika. V petih izobraževalnih sistemih učitelji ravni ISCED 1 šol poročajo o manjšem spodbujanju k vodenju novih pobud.

Nasprotno manj učiteljev ravni ISCED 3 poroča o prevzemanju novih pobud kot učiteljev ravni ISCED 2 v flamski skupnosti Belgije (pet odstotnih točk) in Sloveniji (štiri odstotne točke) (Tabela BIN.SCH.TQ64g). V Združenih arabskih emiratih o tem poroča večji delež učiteljev v podeželskih in zasebnih srednjih šolah v primerjavi z njihovimi kolegi v mestnih ali javnih šolah (šest oz. štiri odstotne točke). Dva od osmih sistemov z razpoložljivimi podatki za šole ISCED 3 kažeta, da se na šolah, kjer ima več kot 10 % učencev težave z razumevanjem jezika poučevanja, več učiteljev spodbuja k vodenju pobud v primerjavi s tistimi v šolah z manjšim odstotkom teh učencev. Največja razlika je v Turčiji (devet odstotnih točk), v Sloveniji je štiri odstotne točke.

Večji delež učiteljev šol ISCED 1 poroča o možnostih uvajanja in vodenja sodelovalnih dejavnosti v svoji šoli v primerjavi z njihovimi kolegi na ravni ISCED 2, in sicer v osmih od 15 izobraževalnih sistemov, tudi v Sloveniji (Tabela BIN.SCH.TQ64j). Največje razlike so na Japonskem in Nizozemskem (deset odstotnih točk). Francoska skupnost Belgije je edini sistem, v katerem velja nasprotno (štiri odstotne točke). V Braziliji in francoski skupnosti

v Belgiji manj učiteljev v mestnih osnovnih šolah poroča o možnostih uvajanja in vodenja sodelovalnih dejavnosti v primerjavi s tistimi v podeželskih osnovnih šolah (11 oz. devet odstotnih točk).

Na ravni ISCED 3 na Danskem (šest odstotnih točk) in v flamski skupnosti Belgije (štiri odstotne točke) manj učiteljev poroča o možnostih uvajanja in vodenja sodelovalnih dejavnosti v svoji šoli v primerjavi z učitelji ravni ISCED 2 (Tabela BIN.SCH.TQ64j). V Združenih arabskih emiratih manj učiteljev ravni ISCED 3 v mestnih šolah začne in vodi sodelovalne dejavnosti v primerjavi s tistimi v podeželskih šolah, pri čemer razlika znaša štiri odstotne točke. Tam prav tako večji delež učiteljev ravni ISCED 3 v šolah, kjer več kot 30 % učencev prihaja iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov, poroča, da izvajajo te prakse, pri čemer razlika znaša šest odstotnih točk. V flamski skupnosti v Belgiji pa velja ravno nasprotno: manj učiteljev, ki delajo v takih šolah, poroča, da uvajajo in vodijo sodelovalne dejavnosti (sedem odstotnih točk razlike). V Sloveniji na tem področju ni razlik med osnovno in srednjo šolo.

Vpliv na izobraževalno politiko

Učitelji lahko vplivajo na odločitve na različnih ravneh, od ravni šole do celo širše izobraževalne politike. Čeprav učitelji poročajo o aktivni vlogi v šolah, jih le malo meni, da imajo vpliv izven šole. V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD se le 24 % učiteljev strinja ali popolnoma strinja, da vplivajo na izobraževalno politiko v svoji državi (Tabela BIN.NO.TQ79f). Dojemanje omejenega vpliva je zelo razširjeno: v 20 izobraževalnih sistemih manj kot 20 % učiteljev meni, da lahko vplivajo na izobraževalno politiko, v Avstriji, francoski skupnosti Belgije, na Hrvaškem in Poljskem pa manj kot 10 %. V Sloveniji se je 16 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 14 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in 20 % srednješolskih učiteljev strinjalo, da imajo vpliv na nacionalno izobraževalno politiko. Na drugi strani lestvice pa več kot 70 % učiteljev v Albaniji, Savdski Arabiji, Združenih arabskih emiratih, Uzbekistanu in Vietnamu meni, da lahko vplivajo na izobraževalno politiko.

Trendi kažejo skromen premik v povprečju med letoma 2018 in 2024. Delež učiteljev, ki menijo, da lahko vplivajo na izobraževalno politiko, se je nekoliko spremenil (za 1,3 odstotne točke), vendar pa podatek prekrije velike razlike med izobraževalnimi sistemi. V desetih od 54 sistemov tovrsten vpliv občuti manj učiteljev, pri čemer spremembe med letoma 2018 in 2024 segajo od štirih odstotnih točk v Italiji do 27 odstotnih točk v Alberti (Kanada). V 19 od 43 izobraževalnih sistemov velja ravno nasprotno, in sicer več učiteljev meni, da lahko v letu 2024 vplivajo na izobraževalno politiko. Tako je tudi v Sloveniji v srednji šoli, kjer sicer še za šest odstotnih točk več učiteljev kot v osnovni šoli poroča, da imajo vpliv na politike. V osnovni šoli v Sloveniji ni spremembe od leta 2018 (Tabela BIN.TR3.TQ79f).

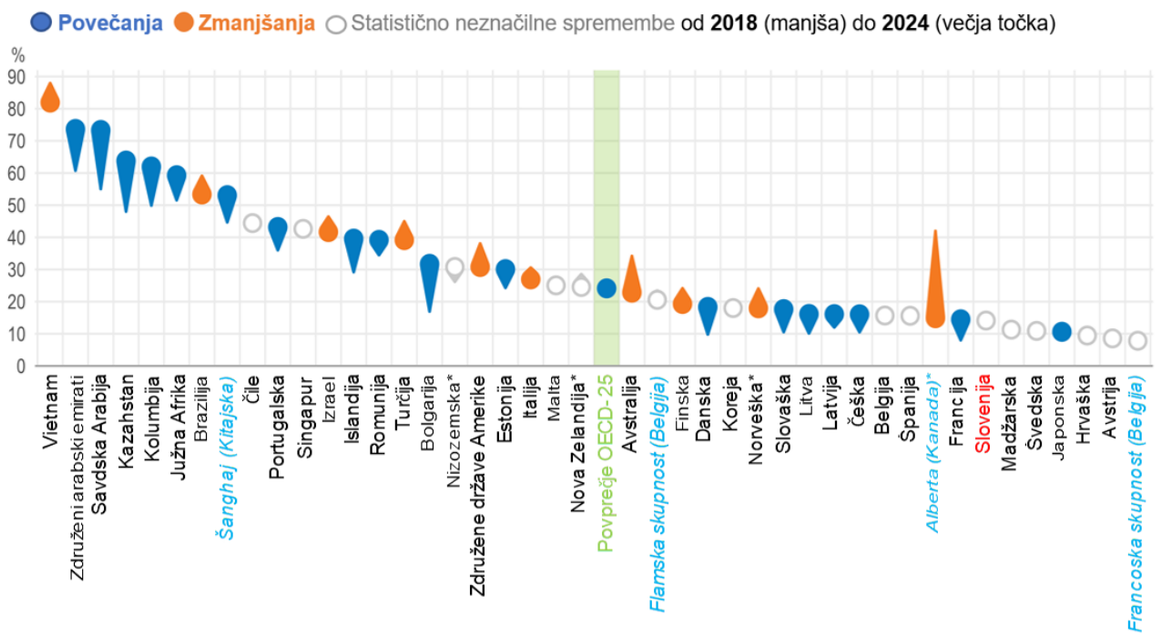
Podatki raziskave TALIS kažejo nekaj razmeroma majhnih, a pozitivnih sprememb, večinoma v izobraževalnih sistemih, kjer je občutek vpliva učiteljev med slednjimi zelo majhen, vendar še vedno izkazuje pozitiven trend. Med njimi so Danska, Francija in Japonska, ki so trije izobraževalni sistemi s pozitivno spremembo, saj so imeli leta 2018 najmanjši delež učiteljev s takšnim občutkom. Na drugi strani lestvice se je najbolj povečal vpliv v Savdski Arabiji (za 18 odstotnih točk), čeprav se je več kot polovica učiteljev s stališčem o tem, da imajo vpliv, strinjala že v prejšnji izvedbi raziskave (Prikaz 5.6).

Nasprotujoči si vzorci kažejo, da ima lahko povečanje zaznanega vpliva različne pomene, odvisno od zgodovinskega in institucionalnega konteksta. Ena od verjetnih razlag se skriva v strukturah odločanja v izobraževalnih sistemih. Za razliko od mnogih drugih poklicev, kjer imajo praktiki osrednjo vlogo pri oblikovanju standardov in procesov svojega dela, učitelji pogosto delajo pod vodstvom oblikovalcev politik, administratorjev in deležnikov, ki niso vključeni v vsakodnevne dejavnosti v razredu (Hargreaves in Fullan, 2012; Biesta, Priestley in Robinson, 2015). Oddaljenost upravljanja lahko pojasni, zakaj svoj vpliv na politiko dojemajo kot omejen, zlasti v izobraževalnih sistemih, kjer je oblikovanje politik zelo centralizirano.

Vendar pa so motnje, ki jih je povzročila pandemija koronavirusa (covida-19), v nekaterih izobraževalnih sistemih morda spremenile to tradicionalno dinamiko. Zaprtje šol in učenje na daljavo sta učitelje postavila v središče pozornosti javnosti, zaradi česar je njihovo delo slednji postalo zelo vidno. V mnogih izobraževalnih sistemih so glasovi učiteljev postali pomembnejši v razpravah o ponovnem odprtju šol, digitalnem učenju in dobrem počutju učencev (OECD, 2020; Thorn in Vincent-Lancrin, 2021). Ta večja prepoznavnost je morda privedla do boljšega dojemanja vpliva učiteljev, zlasti v državah, kjer so bili vključeni v načrtovanje ali izvajanje izobraževalnih odzivov v izrednih razmerah.

Prikaz 5.6: Sprememba zaznav učiteljev o možnosti vplivanja na izobraževalno politiko od leta 2018 do 2024

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da lahko kot učitelji vplivajo na šolsko politiko v svoji državi/regiji.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovne zbirke TALIS 2018 in TALIS 2024, Tabela BIN.TR3.TQ79f.

Pristopi za krepitev vključevanja učiteljev v oblikovanje izobraževalnih politik

Države učitelje v oblikovanje izobraževalnih politik vključujejo z vrsto mehanizmov, ki se razlikujejo po strukturi in intenzivnosti. Te pristope je mogoče obravnavati povezano – od posvetovanja, običajno v zgodnjih fazah reform, do sodelovanja pri oblikovanju in izvajanju politik ter nazadnje do distribuiranega vodenja, pri katerem učitelji ali njihovi predstavniki sodelujejo v formalnih postopkih odločanja. Aktualni primeri držav, predstavljeni spodaj, ponazarjajo ta spekter.

Kolumbija namerava v okviru strategije za krepitev statusa in ugleda dela učiteljev iz leta 2023 organizirati vrsto regionalnih posvetovanj, da bi zbrala stališča učiteljev o ključnih vprašanjih, kot sta začetno izobraževanje učiteljev in nadaljnje izobraževanje ter usposabljanje, s posebnim poudarkom pridobivanja stališč učiteljev na podeželskih šolah in na oddaljenih območjih.

Leta 2023 sta maroška vlada in sindikat učiteljev dosegla dogovor, po katerem bi učitelji samodejno dobili stalni status in pravice, podobne tistim, ki jih imajo javni uslužbenci (glede plače, družinskih dodatkov, socialne varnosti in pokojnin).

Na Nizozemskem politika »učitelji – javni uslužbenci« učiteljem omogoča, da prispevajo k izobraževalni politiki, hkrati pa nadaljujejo svoje šolske obveznosti tako, da prevzamejo delne vloge v lokalnih upravah ali na nacionalnem ministrstvu za izobraževanje. To krepi povezavo med politiko in prakso, saj izkušnje učiteljev iz prve roke vključuje v odločitve o vprašanjih, kot so delovna obremenitev, učni načrt in zadrževanje učiteljev na različnih ravneh vlade.

Kategorizacija pristopov k vključevanju učiteljev v oblikovanje politik

	Posvetovanje	Sodelovanje	Distribuirano vodenje
Kako je formalizirana	Običajno enkratni, priložnostni ali časovno omejeni dogodki	Institucionalizirano v času trajanja reforme	Vključeno v okvire upravljanja ali pravne okvire
Narava vloge učitelja	Učitelji dajejo povatne informacije ali delijo poglede	Učitelji sooblikujejo in/ali pilotirajo reforme	Učitelji se pogajajo ali skupaj odločajo o potrebi po politiki in njeni vsebini
Kdo je običajno vključen	Posamezni učitelji ali predstavniki učiteljev	Izbrane mreže učiteljev, ekspertne skupine učiteljev, predstavniki učiteljev	Sindikati, poklicna združenja, zastopniki za kolektivna pogajanja
V kateri fazi politike	Pogosto v fazi določanja poteka ali zgodnjega posvetovanja	Podpora pri zasnovi in izvajanju	Celoten cikel (zasnova, pogajanja, izvajanje, spremljava)
Primeri za ponazoritev	Kolumbija	Nizozemska	Maroko

Viri: Ministrstvo za izobraževanje Kolumbije (2023), Lineamientos de política para la dignificación de la profesión docente, https://www.mineducacion.gov.co; GEM (2024), Global Education Monitoring Report: Education Leadership (Vodstvo na področju izobraževanja), UNESCO, Pariz; Masters, G. (2020), Nurturing Wonder and Igniting Passion: Designs for a New School Curriculum – Final Report (Oblikovanja novega šolskega učnega načrta – končno poročilo), NSW Curriculum Review, https://nswcurriculumreview.nesa.nsw.edu.au; Mizala, A. in B. Schneider (2019), „Negotiating Education Reform: Teacher Evaluations and Incentives in Chile (2000–2016) (Vrednotenje učiteljev in spodbude v Čilu (2000–2016)), Comparative Education Review, zvezek 63/1, str. 1–25; NSW Government (2022), Curriculum Reform in NSW (Reforma učnega načrta v NSW), https://education.nsw.gov.au.

Učiteljeva avtonomija poučevanja

Avtonomija poučevanja se nanaša na svobodo, ki jo imajo učitelji, da opredelijo in prilagodijo učne vsebine, strategije in metode. Učitelji, ki so pri poučevanju avtonomni, se lahko o tem, kako bodo poučevali, odločajo na podlagi lastne utemeljene strokovne presoje (Skaalvik in Skaalvik, 2014). Vendar pa rešitve niso univerzalne oz. enoznačne. Znanstvene raziskava kažejo, da mora biti avtonomija prilagojena okoliščinam in stopnji v učiteljevem kariernem razvoju (OECD, 2019; Ingersoll in Strong, 2011). Izkušene učitelje lahko pomanjkanje avtonomije omeji pri njihovi inovativnosti, učiteljem začetnikom pa lahko preveč avtonomije predstavlja breme. Cilj avtonomije ni cilj sam po sebi, ampak podpora in učenje. Bistveno za spodbujanje smiselnega in trajnostnega izobraževanja je, da je učiteljem avtonomija poučevanja omogočena pravočasno, da je dobro podprta in pravično porazdeljena.

V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali, koliko avtonomije imajo na dveh širokih področjih poklicnih odločitev in na petih področjih poučevanja.

Strukturne odločitve o poučevanju

- Prilagodljivost izvajanja učnega načrta
- Izbira učnih ciljev
- Izbira načinov preverjanja in ocenjevanja

Praktične odločitve o poučevanju

- Izbira metod poučevanja
- Oblikovanje in priprava učnih ur

Možnosti prilagajanja, ki jih imajo učitelji pri izvajanju učnega načrta in izbiri učnih ciljev, lahko določijo, v kolikšni meri bodo z izvedbo učnega načrta in izbranimi cilji uskladili še druge dejavnike, kot je izbira metod in strategij za rabo v razredu ali kateri načini preverjanja in ocenjevanja so najprimernejši. Takšna prilagodljivost lahko učiteljem omogoči tudi več manevrskega prostora v razredih z veliko raznolikostjo učnih potreb.

Večina učiteljev v izobraževalnih sistemih držav članic OECD poroča o visoki stopnji avtonomije na teh področjih, vendar stopnja avtonomije in razlike med izobraževalnimi sistemi razkrivajo pomembne razlike v strukturi avtonomije poučevanja. V povprečju npr. trije od štirih učiteljev poročajo, da lahko prilagodijo izvajanje učnega načrta oz. kurikula (Prikaz 5.7). To ne velja za izobraževalne sisteme na Malti, v Maroku, na Portugalskem in Slovaškem, kjer jih o tem poroča manj kot 60 %. Nasprotno pa več kot 85 % učiteljev v Alberti (Kanada), Bolgariji, Kolumbiji, Italiji, na Norveškem, Švedskem, v Združenih državah Amerike in Vietnamu potrjuje, da ima to stopnjo avtonomije (BMUL.NO.TQ57).

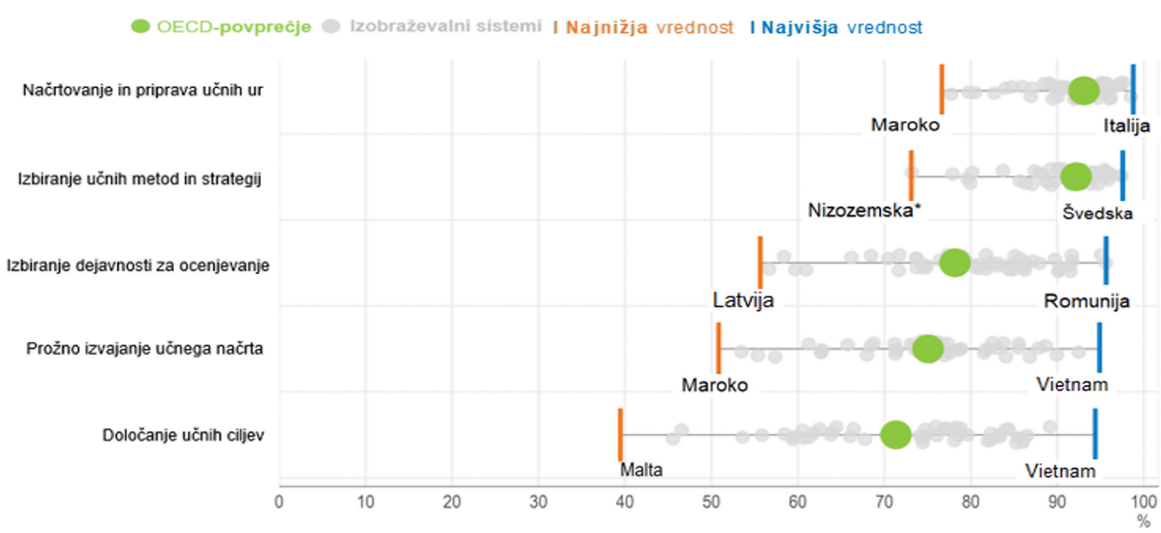
V Sloveniji pregled nad deleži učiteljev, ki so poročali o visoki stopnji avtonomije, kaže največjo avtonomijo pri oblikovanju učnih ur in metod poučevanja ter najmanjšo pri izbiri učnih ciljev, kar je podobno na vseh ravneh (Preglednica 5.1)

Preglednica 5.1: Poročanje učiteljev o svoji avtonomiji v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki poročajo, da imajo bistveno ali popolno avtonomijo za:	izvajanje kurikuluma na fleksibilen način	izbiro učnih metod in strategij	izbiro načinov preverjanja in ocenjevanja	izbiro učnih ciljev	oblikovanje in pripravo učnih ur
1. in 2. VIO (ISCED 1)	68,3	95,8	75,6	45,6	94,5
3. VIO (ISCED 2)	65,7	94,5	74,3	46,6	93,3
Srednje šole (ISCED 3)	73,1	93,2	70,8	52,9	93,5

Prikaz 5.7: Avtonomija učiteljev pri načrtovanju in poučevanju

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki imajo bistveno ali popolno avtonomijo pri vidikih načrtovanja in poučevanja.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Rezultati se nanašajo na naloge, ki jih učitelji opravljajo za razred, naključno izbran iz njihovega trenutnega tedenskega urnika v tednu pred raziskavo.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BMUL.NO.TQ57.

Podoben vzorec velja za izbiro učnih ciljev: v povprečju izobraževalnih sistemov v državah članicah OECD 71 % učiteljev poroča o avtonomiji pri izbiri učnih ciljev, vendar manj kot 50 % na Malti, v Maroku in Sloveniji, navzgor pa z več kot 85-odstotnim deležem izstopajo učitelji v Azerbajdžanu, Bolgariji, Kolumbiji, Italiji, na Japonskem, Kosovu, v Romuniji in Vietnamu (Tabela BMUL.NO.TQ57).

Avtonomija je večja pri praktičnih, vsakodnevnih pedagoških odločitvah. Oblikovanje in načrtovanje učnih ur ter izbira metod poučevanja so področja, v zvezi s katerimi velika večina učiteljev poroča, da imajo vsaj precejšnjo (če ne celo popolno) avtonomijo – tako v skupnem povprečju kot v posameznih sistemih –, in sicer 93 % pri oblikovanju in načrtovanju učnih ur ter 92 % pri izbiri metod poučevanja. Le peščica izobraževalnih sistemov (Albanija, Koreja in Maroko) je pri teh kazalnikih pod 80 %. Samo štirje izobraževalni sistemi – Bolgarija, Kolumbija, Italija in Vietnam – izkazujejo več kot 85-odstotni delež učiteljev z znatno ali popolno avtonomijo v vseh petih razsežnostih. Zelo visoke stopnje popolne avtonomije poučevanja so torej še vedno razmeroma redke.

Razlike v avtonomiji poučevanja med šolami

Avtonomija poučevanja se razlikuje med šolami z raznolikimi učenci in s tem osvetli, kako so pogoji poučevanja prilagojeni različnim učnim potrebam. Čeprav iz podatkov raziskave TALIS 2024 ne izhajajo dosledni mednarodni vzorci, razkrivajo pomembne razlike med posameznimi izobraževalnimi sistemi.

Vpogled v šole, kjer ima več kot 10 % učencev težave z razumevanjem učnega jezika, razkriva razlike v načinu dodeljevanja strukturne avtonomije poučevanja

učiteljem na področjih, kot so izvajanje kurikuluma, določanje učnih ciljev in izbira načinov preverjanja in ocenjevanja. V Maroku, npr., ima po mnenju ravnateljev manj učiteljev, ki delajo v teh jezikovno raznolikih šolah, avtonomijo na vseh treh področjih. Podoben trend je opazen tudi v Sloveniji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, kjer manj učiteljev v šolah z več učenci s težavami pri razumevanju učnega jezika poroča o bistveni ali polni avtonomiji pri fleksibilnem izvajanju kurikula.

Nasprotno pa ima v Turčiji več učiteljev, ki delajo v šolah z učenci, ki se soočajo s takimi težavami, večjo avtonomijo pri fleksibilnem izvajanju učnega načrta oz. kurikula ter izbiri načinov preverjanja in ocenjevanja. Ravnatelji poročajo (tabele BMUL.SCH.TQ57a, BMUL.SCH.TQ57c in BMUL.SCH.TQ57d), da imajo učitelji v Estoniji in na Madžarskem, ki delajo v podobnih okvirih, tudi večjo avtonomijo na vsaj enem od teh strukturnih področij. Ne glede na strukturna področja ima v Avstriji, na Islandiji in v Latviji pri odločitvah o praktičnem poučevanju v tako zahtevnih razmerah manj učiteljev avtonomijo pri izbiri metod in strategij poučevanja ter oblikovanju in pripravi pouka (tabeli BMUL.SCH.TQ57b in BMUL.SCH.TQ57e).

Drugačna slika se pojavlja v šolah z velikim deležem učencev s posebnimi potrebami (30 % ali več). V teh okoliščinah noben izobraževalni sistem ne kaže, da imajo učitelji manjšo strukturno avtonomijo. V Sloveniji v deležu učiteljev med šolami z več in tistimi z manj učenci s posebnimi potrebami ni razlik v nobenem vidiku njihove avtonomije, ki je vezan na odločitve o poučevanju. V nekaterih sistemih učitelji v šolah z večjim deležem takšnih učencev poročajo o večji avtonomiji. V Španiji npr. večji delež učiteljev v teh šolah poroča, da lahko prilagajajo izvajanje učnih načrtov in se samostojno odločajo o načinih preverjanja in ocenjevanja. Podobno imajo učitelji v takih šolah v Franciji večjo avtonomijo pri fleksibilnem izvajanju učnega načrta in izbiri učnih ciljev. V Kazahstanu je bila ugotovljena večja avtonomija učiteljev v šolah z veliko populacijo učencev s posebnimi potrebami, tako glede učnih ciljev kot načinov preverjanja in ocenjevanja (tabele BMUL.SCH.TQ57a, BMUL.SCH.TQ57c in BMUL.SCH.TQ57d). Edine razlike v odločitvah o poučevanju v šolah so vidne v Braziliji, kjer imajo učitelji, ki delajo v šolah z večjim deležem učencev s posebnimi potrebami, večjo avtonomijo pri oblikovanju in pripravi pouka. V Estoniji imajo učitelji v takih šolah več avtonomije pri izbiri metod poučevanja (tabeli BMUL.SCH.TQ57b in BMUL.SCH.TQ57e).

Čeprav splošni vzorec ne povezuje raznolikosti učencev z ravnmi avtonomije po izobraževalnih sistemih, podatki kažejo, da nekateri šolski sistemi omogočijo avtonomijo poučevanja na podlagi značilnosti ali potreb šole. Te ugotovitve poudarjajo različne izbire politik v zvezi z dodeljevanjem avtonomije pri poučevanju v različnih izobraževalnih okoljih.

Sistemski profili odločanja učiteljev

Rezultati raziskave TALIS 2024 kažejo, da se obseg avtonomije in vključenosti učiteljev v odločanje med izobraževalnimi sistemi precej razlikujeta. Na podlagi odzivov učiteljev in ravnateljev je mogoče ustvariti zelo širok opis odločanja učiteljev.

Sistemi z visoko avtonomijo: Učitelji v Estoniji in Italiji poročajo o visoki stopnji avtonomije poučevanja na vseh opazovanih področjih pa tudi o visoki stopnji vključenosti v odločanje na ravni šole in o številnih priložnostih za vodenje. Zdi se, da sta v teh šolskih sistemih avtonomija poučevanja in zaznana vključenost v odločanje dobro usklajeni, učitelji pa dosledno poročajo, da imajo prostor za profesionalno delovanje v svojih šolah.

Sistemi z nizko avtonomijo: Po drugi strani pa učitelji v Kostariki in Maroku poročajo o razmeroma nizki stopnji avtonomije v razredu, omejenem vplivu na šolske odločitve in manj priložnostih za sodelovanje pri vodenju šol. Ti šolski sistemi izkazujejo stalno nižje vrednosti pri kazalnikih, o katerih poročajo učitelji, in tistih, o katerih poročajo ravnatelji, zaradi česar so precej pod povprečjem OECD.

Sistemi zmerne avtonomije: Avstrija in Islandija sta blizu sredinske porazdelitve. Čeprav sta stopnji avtonomije poučevanja v obeh državah blizu povprečja izobraževalnih sistemov držav članic OECD, se razlikujeta po stopnji vključenosti učiteljev v odločanje. V Avstriji je zmerna, na Islandiji pa učitelji kljub primerljivi pravici odločanja v razredu poročajo o nekoliko manjših možnostih za sodelovanje pri vodenju na ravni šole.

Razlike v avtonomiji poučevanja med učitelji

Koliko avtonomije učiteljem dopuščajo izobraževalni sistemi, je lahko odvisno od njihovih značilnosti in okoliščin poučevanja. Raziskave kažejo, da imajo učitelji začetniki pogosto koristi od bolj strukturiranega vodenja in usmerjanja, saj še vedno razvijajo pedagoško znanje in spretnosti vodenja razreda, ki so potrebne za sprejemanje uspešnih in učinkovitih avtonomnih odločitev (Ingersoll in Strong, 2011; OECD, 2019).

Pri sprejemanju odločitev o dodeljevanju avtonomije učiteljem na ravni sistema je poleg značilnosti učiteljev pomemben dejavnik tudi čas. Ob uvedbi novega kurikula ali kadar učitelji delajo v nepoznanih pedagoških okoliščinah (npr. tehnološko bogatih ali vključujočih razredih/okoljih), lahko začasne omejitve diskrecijske pravice skupaj z jasnim usposabljanjem in s postopnim sprejemanjem odgovornosti pomagajo zagotoviti uspešno uresničevanje novega kurikuluma (Vähäsantanen, 2015; Fullan, n.d.). V teh primerih avtonomija poučevanja ni trajno zmanjšana, temveč je strateško umerjena z namenom postopne krepitve zmožnosti učiteljev.

Vendar podatki iz raziskave TALIS kažejo, da v večini izobraževalnih sistemov ni dejanskih razlik med učitelji začetniki in izkušenejšimi učitelji (Tabela BMUL.TEXP.TQ57). Medtem ko v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD izkušenejši učitelji poročajo o večji avtonomiji na področjih, kot je izbira metod poučevanja, tudi če ta vzorec ne velja za vse sisteme, avtonomija ni nekaj, kar raste s časom. Po podatkih iz raziskave TALIS v večini izobraževalnih sistemov ni jasnega trenda, ki bi povezoval večletne izkušnje z večjo avtonomijo. Samo v desetih sistemih je avtonomija pozitivno povezana z leti opravljanja učiteljskega poklica, tudi v Sloveniji v osnovni šoli, v srednji šoli pa je povezana z višjo starostjo učiteljev (Tabela OLS. TQS57.TCH). Koreja in Kostarika imata edini izobraževalna sistema z obratnim vzorcem: učitelji začetniki poročajo o večji avtonomiji kot njihovi izkušeni kolegi, in sicer za vsaj osem odstotnih točk na vseh področjih v Koreji, v Kostariki pa za več kot 14 pri izbiri učnih ciljev in fleksibilnem izvajanju učnega načrta (Tabela BMUL.TEXP.TQ57). To kaže, da je v številnih izobraževalnih sistemih avtonomija poučevanja verjetno vtkana oz. vgrajena v pedagoško prakso in se ne dodeljuje postopoma.

Dejavniki, kot so delovna obremenitev, podporni ukrepi in šolska kultura, prav tako oblikujejo pogoje, v katerih se uresničuje avtonomija. To je pomembno, ker pri avtonomiji ne gre le za formalne odgovornosti, temveč je povezana tudi s tem, kako učitelji dojemajo svojo poklicno identiteto.

Odgovornost

Ključno politično vprašanje za izobraževalne sisteme je, kako ugotoviti, ali učitelji učinkovito izvajajo svojo pedagoško avtonomijo in učencem pomagajo pri učenju. Izobraževalni sistemi razvijajo sisteme spremljanja in vrednotenja dela učiteljev, da bi presojali učitelje in jih pozvali k odgovornosti za njihovo poučevanje (OECD, 2013). Močni sistemi spremljanja in vrednotenja dela učiteljev lahko legitimirajo in podpirajo pedagoško avtonomijo v razredu. Neusklajeni sistemi pa bi lahko omejili pedagoško avtonomijo in učinkovitost učiteljev.

V tem kontekstu je pomembno preučiti, kako pedagoška avtonomija vpliva na spremljanje in vrednotenje dela učiteljev. Za vseh pet analiziranih področij lahko rečemo, da precejšen delež učiteljev, ki poročajo o znatni ali popolni avtonomiji, dela v šolah, kjer je formalno ocenjevanje redko ali ga sploh ni. Npr., med učitelji v Italiji in na Norveškem*, ki poročajo o znatni ali polni avtonomiji, približno eden od štirih ni nikoli ocenjen. Na Finskem delež presega eno tretjino (tabele BMUL.UND.TQ57a_PQ35, BMUL.UND.TQ57b_PQ35, BMUL.UND.TQ57c_PQ35, BMUL.UND.TQ57d_PQ35, BMUL.UND.TQ57e_PQ35).

Med učitelji, ki poročajo o visoki stopnji avtonomije pri izvajanju učnega načrta, jih več kot polovica v francoski skupnosti Belgije, na Finskem in v Franciji dela v šolah, kjer so ocenjeni manj kot enkrat na leto ali pa sploh ne. Enako velja za učitelje, ki poročajo o visoki stopnji avtonomije pri dejavnostih ocenjevanja v teh izobraževalnih sistemih. Nasprotno pa so v Albaniji, Bahrajnu, Latviji, Šanghaju (Kitajska), Singapurju, Slovaški republiki in Združenih arabskih emiratih praktično vsi učitelji z visoko pedagoško avtonomijo formalno ocenjeni vsaj enkrat na leto. V Sloveniji je več kot 96 % učiteljev z visoko avtonomijo, na vseh ravneh, zaposlenih na šolah, kjer so ocenjeni vsaj enkrat na leto.

To kaže na velike razlike v vlogi sistemov spremljanja in vrednotenja dela učiteljev pri podpiranju ali zanemarjanju njihove avtonomije. V izobraževalnih sistemih, kjer je spremljanje in vrednotenje dela učiteljev redko, lahko visoka pedagoška avtonomija kaže na institucionalno zaupanje ali pa na omejen nadzor in podporo. V izobraževalnih sistemih s pogostim spremljanjem in vrednotenjem dela je pedagoška avtonomija lahko predmet bolj premišljenega spremljanja v celovitem strokovnem razvoju (glej 3. poglavje). Razumevanje povezav bi lahko pomagalo razjasniti širše institucionalno ozadje izvajanje pedagoške avtonomije, saj ne gre le za učiteljevo delovanje, temveč tudi za organizacijsko zasnovo in skladnost politik.

Avtonomija poučevanja med učitelji ravni ISCED 1 in ISCED 3

Podatki raziskave TALIS ne kažejo doslednega trenda v obsegu avtonomije poučevanja med učitelji ravni ISCED 1 in ISCED 3. Ko se pojavijo razlike, so pogosteje kot novinci izkušenejši učitelji tisti, ki poročajo o višjih stopnjah avtonomije.

Med učitelji ravni ISCED 1 so nekatere največje vrzeli na Japonskem (Tabela BMUL.TEXP.TQ57). V raziskavi TALIS 2024 izkušenejši učitelji ravni ISCED 1 iz japonskega izobraževalnega sistema poročajo o večji ali popolni avtonomiji na vseh izmerjenih področjih v primerjavi z učitelji začetniki, ta področja pa so: fleksibilno izvajanje učnega načrta (razlika 22 odstotnih točk), izbira metod in strategij poučevanja (razlika 17 odstotnih točk), izbira načinov preverjanja in ocenjevanja (razlika 17 odstotnih točk) ter oblikovanje in priprava učnih ur (razlika pet odstotnih točk). Podobno je v Sloveniji, kjer za osem odstotnih točk več izkušenih učiteljev potrjuje visoko avtonomijo pri fleksibilnem izvajanju učnega načrta, za pet točk več pri izbiri metod in strategij poučevanja in za 12 odstotnih točk več pri izbiri načinov preverjanja in ocenjevanja. Koreja kaže nasproten trend, saj manj tamkajšnjih izkušenih učiteljev poroča o tej učni avtonomiji na večini področij.

Pri primerjavi avtonomije, o kateri poročajo učitelji v osnovni šoli, ni jasnega vzorca in v Sloveniji ni razlik, vendar opazne razlike obstajajo drugod (Tabela BMUL.NO.TQ57). V šestih izobraževalnih sistemih večji delež učiteljev ravni ISCED 1 od deleža svojih kolegov ravni ISCED 2 poroča, da imajo pri fleksibilnem izvajanju učnega načrta avtonomijo, z največjo razliko v Koreji (14 odstotnih točk). Enako velja za izbiro učnih ciljev, kjer je bila največja razlika v francoski skupnosti Belgije (15 odstotnih točk). Nasprotno pa v šestih izobraževalnih sistemih manj učiteljev ravni ISCED 1 poroča, da imajo pri izbiri metod in strategij poučevanja avtonomijo, z največjo razliko v flamski skupnosti Belgije (devet odstotnih točk), ter manj učiteljev iste ravne v štirih sistemih, da imajo avtonomijo pri oblikovanju in pripravi učnih ur, z največjo razlik v Maroku (sedem odstotnih točk).

Kljub vsemu pa v nekaterih izobraževalnih sistemih večji delež izkušenih učiteljev ravni ISCED 3 poroča o večji avtonomiji v primerjavi z manj izkušenimi učitelji. Na Danskem npr. izkušenejši učitelji poročajo, da imajo avtonomijo pri fleksibilnem izvajanju učnega načrta ter izbiri načinov preverjanja in ocenjevanja (z razlikami v višini 13 oz. 15 odstotnih točk). V Združenih arabskih emiratih izkušenejši učitelji poročajo, da imajo avtonomijo pri izbiri metod in strategij poučevanja (šest odstotnih točk) ter načinu preverjanja in ocenjevanja (12 odstotnih točk) (Tabela BMUL.TEXP.TQ57). Vendar v Turčiji in na Portugalskem manj izkušenih učiteljev kot učiteljev začetnikov ravni ISCED 3 poroča, da imajo avtonomijo pri izbiri načinov preverjanja in ocenjevanja ter učnih ciljev (devet oz. osem odstotnih točk v Turčiji, šest oz. 16 odstotnih točk na Portugalskem).

V primerjavi z učitelji ravni ISCED 2 v treh oz. dveh izobraževalnih sistemih manj učiteljev ravni ISCED 3 poroča, da imajo avtonomijo pri fleksibilnem izvajanju učnega načrta in izbiri učnih ciljev (Tabela BMUL.NO.TQ57). Največje razlike so bile ugotovljene na Portugalskem in v Združenih arabskih emiratih (za približno štiri odstotne točke) oz. na Danskem (za 19 odstotnih točk) za vsako od postavk. Nasprotno pa učitelji ravni ISCED 3 v Savdski Arabiji in Sloveniji poročajo, da imajo več avtonomije pri več postavkah. V Sloveniji ima v srednjih šolah za sedem odstotnih točk več učiteljev kot v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovnih šol visoko avtonomijo pri fleksibilnem izvajanju učnega načrta, za šest točk več pri izbiri učnih ciljev, vendar za štiri točke manj pri izbiri načinov preverjanja in ocenjevanja.

Sodelovanje pri vodenju šole

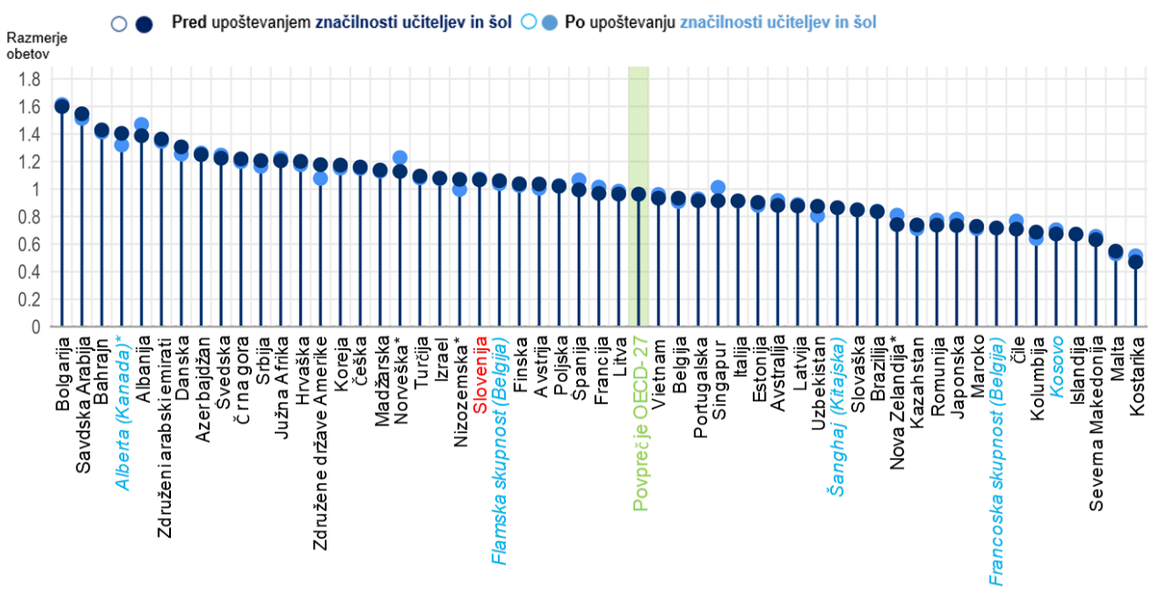
Vsako sodelovanje pri vodenju šole ni enako povezano z zadovoljstvom pri delu. Namenjanje večje količine časa dejavnostim vodenja šole npr. ne kaže dosledne povezave z zadovoljstvom pri delu v vseh izobraževalnih sistemih, če upoštevamo značilnosti učiteljev – v Sloveniji se ta povezava kaže le v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, vendar zelo šibko (Tabela OLS.TQS78.TQ16e). V Albaniji, Avstriji, Bahrajnu in Islandiji postane odnos pozitiven ob upoštevanju šolskih značilnosti. To poudarja pomen konteksta in sporoča, da v nekaterih izobraževalnih sistemih lahko sodelovanje pri vodenju šole odraža smiselno sodelovanje pri odločanju, v drugih primerih pa je takšno sodelovanje bolj upravno breme.

Ko pogledamo značilnosti učiteljev in šole (Prikaz 5.8), opazimo, da so doslednejše pozitivne povezave z zadovoljstvom pri delu pri posebnih vrstah sodelovanja pri vodenju šol, kot sta možnost dejavnega sodelovanja pri sprejemanju odločitev v šolah in spodbujanje

k dajanju pobud (Tabela OLS.TQS78.TQ64agijk). Nasprotno pa vodenje lastnega profesionalnega učenja kaže šibkejše in manj dosledne povezave z zadovoljstvom pri delu. Podobne povezave obstajajo med izpostavljenostjo stresu in možnimi področji sodelovanja pri vodenju šole, prikazanimi v zgornji preglednici. V Sloveniji zagotavljanje priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev občutek stresa zmanjša v skoraj takšni meri kot poveča zadovoljstvo z delom (Tabela OLS.TQS76.TQ64).

Prikaz 5.8: Razmerje med zadovoljstvom učiteljev pri delu in sodelovanjem pri šolskih odločitvah

Sprememba obsega zadovoljstva učiteljev pri delu, povezana s poročanjem učiteljev, da se strinjajo ali močno strinjajo, da njihova šola zaposlenim zagotavlja priložnosti za dejavno sodelovanje pri šolskih odločitvah.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
1. Standardizirani rezultati lestvice s standardnim odklonom 2,0 in srednjo vrednostjo 10. Za več informacij o lestvicah glejte Prilogo B, poglavje 11 tehničnega poročila TALIS 2024 (REF).
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela OLS.TQS78.TQ64agijk.

V Sloveniji zadovoljstvo učiteljev najbolj povečajo priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev (Preglednica 5.2).

Preglednica 5.2: Povečanje zadovoljstva z delom zaradi odločanja v šoli med učitelji v Sloveniji

Povečanje vrednosti na lestvici zadovoljstva z delom, ko se učitelji strinjajo z izjavami:	Ta šola zaposlenim zagotavlja priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev.	Ta šola zaposlene spodbuja pri prevzemanju novih pobud.	Učitelji prevzamejo vodilne vloge pri spodbujanju profesionalne učne skupnosti.	Učitelji sprožijo in vodijo sodelovalne dejavnosti.	Učitelji vodijo svoje dejavnosti profesionalnega učenja, kadar koli je to mogoče.
1. in 2. VIO (ISCED 1)	0,96	0,51	0,33	0,38	0,41
3. VIO (ISCED 2)	1,07	0,61	0,44	/	/
SŠ (ISCED 3)	1,00	0,65	0,43	/	0,50

Opomba: Vrednosti pomenijo za koliko točk se poveča vrednost na lestvici zadovoljstva z delom. / pomeni, da povečanje ni statistično značilno.

Učitelji, ki menijo, da lahko vplivajo na izobraževalno politiko v svoji državi ali regiji, poročajo tudi o višjih stopnjah zadovoljstva pri delu. To velja za skoraj vse izobraževalne sisteme, tudi za Sloveniji, kjer vpliv na politiko najbolj poveča zadovoljstvo učiteljev v srednjih šolah, malo manj v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ter za polovico manj v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Tabela OLS.TQS78.TQ79f) in kaže, da bodo učitelji, ko se bodo počutili zaupanja vredne in opolnomočene za ukrepanje – bodisi v svojih razredih, šolah ali širšem izobraževalnem sistemu – verjetno bolj poklicno angažirani in zadovoljnejši, ne le kot praktiki, temveč tudi kot sodelavci v šolah in izobraževalnih sistemih (Cann, Riedel-Prabhakar in Powell, 2020; Dreer, 2022).

Avtonomija poučevanja

Podatki raziskave TALIS kažejo, da je avtonomija poučevanja pozitivno povezana z učiteljevim občutkom doseganja učnih ciljev, če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol, tudi v Sloveniji, čeprav so povezave šibke na vseh treh izobraževalnih ravneh (Tabela OLS.TQS58.TQS57). Učitelji z večjo avtonomijo tudi pogosteje pravijo, da pri načrtovanju učne ure upoštevajo predhodno znanje in potrebe učencev ter spremenijo način razlage, ko zaznajo, da imajo učenci težave, oz. prilagodijo svoje poučevanje. To velja v povprečju in v večini izobraževalnih sistemov, če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol (Prikaz 5.9; Tabela LOG.TQ55abcde.TQS57), in kaže, da avtonomija ne podpira le poklicnega zadovoljstva, temveč lahko omogoči tudi prilagajanje poučevanja.

Prikaz 5.9: Povezanost med prilagajanjem poučevanja potrebam učencem in avtonomijo poučevanja

Sprememba verjetnosti, da bodo učitelji ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole) pogosto ali vedno uporabljali naslednje pristope za prilagajanje poučevanja v primeru povečanja vrednosti na lestvici avtonomije poučevanja:

Opomba: *Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Statistično pomembni koeficienti so označeni s polnimi krogi (glej Prilogo B). Polni krogi nad 1 označujejo pozitivno povezavo med prilagajanjem poučevanja potrebam učencev in učno avtonomijo, medtem ko tisti pod 1 odražajo negativno povezavo.
1. Binarna spremenljivka: referenčna kategorija se nanaša na odgovora »nikoli ali skoraj nikoli« in »občasno«.
2. Standardizirani rezultati lestvice s standardnim odklonom 2,0 in vrednostjo 10, ki ustreza srednji vrednosti postavke na lestvici odgovorov. Za več informacij o lestvicah glejte Prilogo B, poglavje 11 tehničnega poročila TALIS 2024 (REF).
3. Rezultati temeljijo na petih ločenih binarnih logističnih regresijah. Razmerje verjetnosti označuje stopnjo, do katere je pojasnjevalna spremenljivka povezana s kategorično spremenljivko izida. Razmerje verjetnosti pod 1 označuje negativno povezavo; razmerje verjetnosti nad 1 označuje pozitivno povezavo; razmerje verjetnosti enako 1 pa pomeni, da povezave ni. Po kontroli značilnosti učitelja (tj. spol, starost in leta učiteljskih izkušenj) in ciljnega razreda (tj. velikost razreda (standardizirana na mednarodni ravni), vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, vpis učencev s slabšimi učnimi dosežki in vpis učencev s posebnimi potrebami).
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, tabele LOG.TQ55a.TQS57, LOG.TQ55b.TQS57, LOG.TQ55c.TQS57, LOG.TQ55d.TQS57, LOG.TQ55e.TQS57.

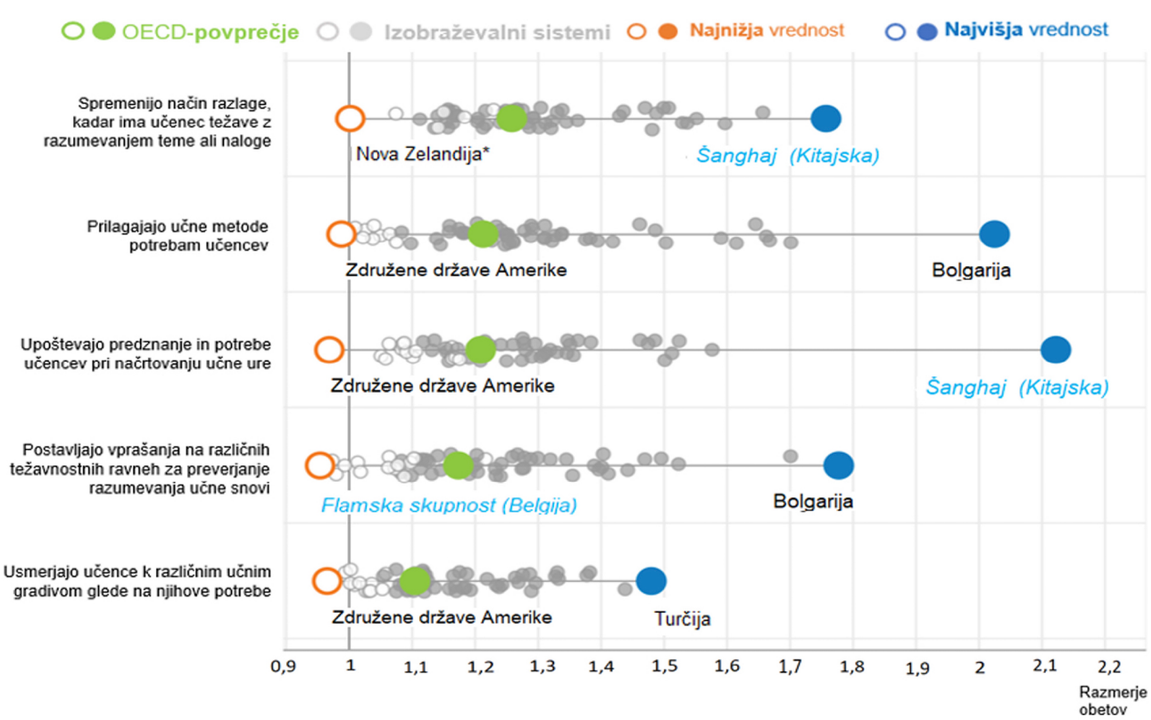
Poglobljene analize kažejo, da učitelji z visoko stopnjo avtonomije pri poučevanju (v zgornjem kvartilu lestvice avtonomije) verjetneje poročajo o zaupanju na več ključnih področjih poučevanja. Npr., v primerjavi s kolegi z manjšo avtonomijo poučevanja (v spodnjem kvartilu) v večji meri poročajo o tem, da lahko pri pouku diferencirajo poučevanje (več kot deset odstotnih točk). Vzorec je podoben v vseh izobraževalnih sistemih, tudi v Sloveniji. Podobno učitelji z večjo avtonomijo poučevanja v večji meri poročajo o tem, da lahko učence spodbudijo k upoštevanju pravil v razredu (z razliko šestih odstotnih točk med izobraževalnimi sistemi v OECD) in da lahko zmanjšajo razlike v dosežkih med učenci (v povprečju več kot osem odstotnih točk razlike), kar velja tudi za Slovenijo, sicer z rahlo višjimi razlikami v osnovni šoli, (do 15 odstotnih točk) in nižjimi (do devet odstotnih točk) v srednjih šolah (Tabela BMUL.UND.TQS57.TQ27).

Avtonomija poučevanja je dosledno pozitivno povezana z zadovoljstvom učiteljev pri delu, če upoštevamo značilnosti učiteljev in šole ali ne, tudi v Sloveniji, razen na Norveškem in v Združenih državah Amerike (Tabela OLS.TQS78.TQS57).

S stopnjo avtonomije pri poučevanju je povezano tudi dobro počutje učiteljev. V večini izobraževalnih sistemov je manj verjetno, da bodo učitelji, ki poročajo o večji avtonomiji poučevanja, doživeli stres pri delu, imeli občutek, da nimajo dovolj časa za svoje osebno življenje, ali poročali o negativnih učinkih dela na svoje duševno in celo telesno zdravje, tudi v Sloveniji na vseh izobraževalnih ravneh (Prikaz 5.10; Tabela OLS.TQS76.TQS57).

Prikaz 5.10: Povezanost med zadovoljstvom s poklicem in z avtonomijo učiteljev

Sprememba v zadovoljstvu učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole) z delom v povezavi s povečanjem stopnje učne avtonomije.



Opomba: *Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Statistično pomembni koeficienti so označeni s polnimi krogi (glej Prilogo B). Polni krogi nad 0 kažejo na pozitivno povezavo med zadovoljstvom učiteljev z delom in avtonomijo poučevanja, medtem ko tisti pod 0 odražajo negativno .
Rezultati standardizirane lestvic s standardnim odklonom 2 in povprečjem 10. Za več informacij o lestvicah glej Prilogo B.
Rezultati, ki temeljijo na linearni regresijski analizi, prikazujejo spremembo izhodne spremenljivke, povezane s povečanjem pojasnjevalne spremenljivke za eno enoto. Značilnosti učiteljev vključujejo spol, starost (standardizirano na mednarodni ravni) in leta učiteljskih izkušenj (standardizirano na mednarodni ravni). Značilnosti šole vključujejo lokacijo šole, vrsto vodenja šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, in vpis učencev s posebnimi potrebami.
Vir: OECD *TALIS 2024 Database*, Tabela OLS.TQS78.TQS57.

Vendar pa podatki raziskave TALIS kažejo, da učitelji za učinkovito uresničevanje avtonomije poučevanja potrebujejo samozavest. V vseh izobraževalnih sistemih se moč odnosa med avtonomijo ter dobrim počutjem ter stresom pri delu zmanjša, če upoštevamo samoučinkovitost. V Sloveniji povezava med avtonomijo ter dobrim počutjem in stresom pri delu, če upoštevamo samoučinkovitost, ni značilna (Tabela OLS.TQS76.TQS57_TQS27C). Povedano drugače, v večini izobraževalnih sistemov se lahko manj samozavestni učitelji zaradi avtonomije počutijo preobremenjene, če se ne počutijo usposobljeni za upravljanje z njo (Tabela OLS.TQS76.TQS57_TQS27C).

Samoučinkovitost učiteljev, zlasti njihovo samozaupanje v vodenje razreda in izvajanje pouka, kaže dosledno pozitivno povezavo z zaznano avtonomijo (Tabela OLS.TQS57.TQS27cjkl, OLS.TQS57.TQS27dfhi in BMUL.UND.TQS27f.TQ57). Povezava med avtonomijo in samoučinkovitostjo je dokazano močnejša in doslednejša med izkušenimi učitelji kot med učitelji začetniki, in to v večjem številu sistemov. V Sloveniji je v primeru izkušenih učiteljev dosledno prisotna na vseh ravneh, v primeru začetnikov pa je značilna le v srednjih šolah. To kaže, da lahko avtonomija postane učinkovita, ko učitelji pridobijo izkušnje v razredu in zaupanje v svojo strokovno presojo (tabeli OLS.TQS27F.TQS57_LE in OLS.TQS27F.TQS57_HE). Ti razultati izpostavljajo, kako pomembno je ne le preučiti, koliko avtonomije je podeljene, temveč tudi, *kdaj, komu* in pod *kakšnimi institucionalnimi pogoji* je podeljena.

Npr., opažene povezave med samozavestjo in vodstvenimi priložnostmi poudarjajo potrebo po mehanizmih samoizbire, pri čemer so lahko samozavestnejši učitelji bolj nagnjeni k prevzemu vodstvenih vlog. Podobno povezava med učno avtonomijo in samozavestjo poudarja pomen podpore učiteljem z nižjo stopnjo profesionalne samozavesti, zlasti začetnikom, saj se samozavest običajno razvija z izkušnjami v razredu.

Navsezadnje cilj ni avtonomija sama po sebi, temveč avtonomija, ki je namenska, podprta in povezana s poučevanjem ter z učenjem. Z razumevanjem pogojev, pod katerimi lahko učitelji kar najbolje sprejemajo strokovne odločitve, se lahko izobraževalni sistemi približajo viziji avtonomije učiteljev pri odločanju, ki opolnomoči posameznike, krepi šole in prispeva k boljšim dosežkom učencev in učiteljev.

Viri

Al-Yaseen, W. in M. Al-Musaileem (2013), "Teacher empowerment as an important component of job satisfaction: a comparative study of teachers' perspectives in Al-Farwaniya District, Kuwait", *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, Vol. 45/6, str. 863-885, https://doi.org/10.1080/03057925.2013.855006.

Biesta, G., M. Priestley in S. Robinson (2015), "The role of beliefs in teacher agency", *Teachers and Teaching*, Vol. 21/6, str. 624-640, https://doi.org/10.1080/13540602.2015.1044325.

Cann, R., R. Riedel-Prabhakar in D. Powell (2020), "A model of positive school leadership to improve teacher wellbeing", *International Journal of Applied Positive Psychology*, Vol. 6/2, str. 195-218, https://doi.org/10.1007/s41042-020-00045-5.

Colombia Ministry of National Education (Colombia) (2023), *Lineamientos de política para la dignificación de la profesión docente*, https://www.mineducacion.gov.co.

Congreso de la República de Colombia (1994), *General Education Law (Law No. 115 of 1994)*, https://globalfoodlaws.georgetown.edu/documents/law-115-1994-general-education-law-colombia/.

Dreer, B. (2022), "Teacher well-being: Investigating the contributions of school climate and job crafting", *Cogent Education*, Vol. 9/1, https://doi.org/10.1080/2331186x.2022.2044583.

Fullan, M. (n.d.), *Advance Praise for The New Meaning of Educational Change, Fourth Edition!*.

Gülmez, D. (2022), "Teacher leadership in the Turkish context: The impact of the structural characteristics of the school and teacher leadership culture", *International Journal of Educational Management*, Vol. 36/4, str. 515-526, https://doi.org/10.1108/ijem-02-2022-0061.

Hallinger, P. in J. Murphy (2013), "Running on empty? Finding the time and capacity to lead learning", *NASSP Bulletin*, Vol. 97/1, str. 5-21, https://doi.org/10.1177/0192636512469288.

Hargreaves, A. in M. Fullan (2012), *Professional Capital: Transforming Teaching in Every School*, Teachers College Press, New York, NY.

Harris, A. (2004), "Distributed leadership and school improvement", *Educational Management Administration and Leadership*, Vol. 32/1, str. 11-24, https://doi.org/10.1177/1741143204039297.

Ingersoll, R. in M. Strong (2011), "The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers", *Review of Educational Research*, Vol. 81/2, str. 201-233, https://doi.org/10.3102/0034654311403323.

Masters, G. (2020), *Nurturing Wonder and Igniting Passion: Designs for a New School Curriculum – Final Report*, NSW Curriculum Review, https://nswcurriculumreview.nesa.nsw.edu.au.

Muijs, D. in A. Harris (2006), "Teacher led school improvement: Teacher leadership in the UK", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 22/8, str. 961-972, https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.010.

NSW Government (2020), *Curriculum Reform in NSW*, https://education.nsw.gov.au.

OECD (2020), "Schooling disrupted, schooling rethought: How the Covid-19 pandemic is changing education", *OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19)*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/68b11faf-en.

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

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

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

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

OECD (2016), *Education Policy Outlook: Slovenia*, OECD Publishing, Paris, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/projects/edu/education-policy-outlook/398027-Education-Policy-Outlook-Country-Profile-Slovenia.pdf.

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://doi.org/10.1787/9789264190658-en.

Oppi, P., E. Eisenschmidt in A. Jõgi (2022), "Teacher's readiness for leadership – a strategy for school development", *School Leadership and Management*, Vol. 42/1, str. 79-103, https://doi.org/10.1080/13632434.2021.2016685.

Skaalvik, E. in S. Skaalvik (2014), "Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion", *Psychological Reports*, Vol. 114/1, str. 68-77, https://doi.org/10.2466/14.02.pr0.114k14w0.

Thorn, W. in S. Vincent-Lancrin (2021), *Schooling During a Pandemic: The Experience and Outcomes of Schoolchildren During the First Round of COVID-19 Lockdowns*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/1c78681e-en.

Tschannen-Moran, M. in A. Hoy (2007), "The differential antecedents of self-efficacy beliefs of novice and experienced teachers", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 23/6, str. 944-956, https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.05.003.

Tschannen-Moran, M., A. Hoy in W. Hoy (1998), "Teacher efficacy: Its meaning and measure", *Review of Educational Research*, Vol. 68/2, str. 202-248, https://doi.org/10.3102/00346543068002202.

UNESCO (2024), *Global Education Monitoring Report: Leadership in Education*, UNESCO, Paris, https://www.unesco.org/gem-report/en/publication/leadership-education?hub=343.

Vähäsantanen, K. (2015), "Professional agency in the stream of change: Understanding educational change and teachers' professional identities", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 47, str. 1-12, https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.11.006.

Wenner, J. in T. Campbell (2016), "The theoretical and empirical basis of teacher leadership", *Review of Educational Research*, Vol. 87/1, str. 134-171, https://doi.org/10.3102/0034654316653478.

Yismaw, B. in F. Bekalu (2016), "Assessing the desired and actual levels of teachers participation in decision-making in secondary schools of Ethiopia", *Educational Research and Reviews*, Vol. 11/13, str. 1236-1242, https://doi.org/10.5897/err2015.2625.

York-Barr, J. in K. Duke (2004), "What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship", *Review of Educational Research*, Vol. 74/3, str. 255-316, https://doi.org/10.3102/00346543074003255.

Opombe

Vse ugotovitve v tem razdelku temeljijo na poročilih ravnateljev.

O deležu učiteljev, zastopanih v vodstvu šol, poročajo ravnatelji šol in podatek lahko odraža široko definicijo izraza v raziskavi TALIS, ki zajema odločanje na akademskem, administrativnem in pisarniškem področju.

Lestvica samoučinkovitosti učiteljev (T4SELF) je bila sestavljena kot povprečje treh podlestvic: samoučinkovitosti pri vključevanju učencev (T4SEENG); samoučinkovitosti pri poučevanju (T4SEINS); samoučinkovitosti pri vodenju razreda (T4SECLS). Ima standardni odklon 2,0, vrednost 10 pa ustreza sredini lestvice.

Vsa področja, povezana z avtonomijo poučevanja, temeljijo na poročilih učiteljev o njihovi praksi v razredu. Lestvica avtonomije poučevanja (T4AUTCH) je bila sestavljena z uporabo odgovorov učiteljev (»brez avtonomije«, »omejena avtonomija«, »znatna avtonomija«, »popolna avtonomija«) o tem, koliko avtonomije imajo pri naslednjih vidikih (TT4G57): »Izvajanje učnega načrta na fleksibilen način«; »Izbira metod in strategij poučevanja«; »Izbira načinov preverjanja in ocenjevanja«; »Oblikovanje in priprava pouka«. Ima standardni odklon 2,0, vrednost 10 pa ustreza sredini lestvice.

6.0 • Profesionalni odnosi v šolah

V tem poglavju obravnavamo profesionalne odnose, ki oblikujejo izkušnje učiteljev v njihovih šolah. Najprej preučujemo prakse sodelovanja med učitelji in pogoje, ki podpirajo kolegialnost in deljeno odgovornost, nato pa profesionalne odnose med ravnateljem in učitelji ter kako lahko vodstvo šole spodbuja sodelovalno šolsko kulturo. Raziskujemo tudi odnose učiteljev z učenci in dijaki. V zaključku obravnavamo sodelovanje s starši in skrbniki, pogostost in način komunikacije, obseg vključenosti staršev v šolske odločitve ter kako je to povezano z občutki učiteljev, da so cenjeni. Analiza poudarja, kako so močni, podporni profesionalni odnosi učiteljev z različnimi deležniki v šoli povezani z njihovim doseganjem učnih ciljev, dobrim počutjem in zadovoljstvom pri delu.

Glavni poudarki

Učitelji v primerjavi z letom 2018 več časa delajo timsko. V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD tisti s polnim delovnim časom poročajo, da pri timskem delu in v dialogu s kolegi sodelujejo tri ure na teden. To se je od leta 2018 povečalo v 28 izobraževalnih sistemih (in se ni zmanjšalo v nobenem).

Učitelji, ki poročajo o večjem sodelovanju, z veliko večjo verjetnostjo dosegajo učne cilje. Učitelji sodelujejo na več načinov, vendar v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD le 5 % učiteljev opazuje poučevanje drugih učiteljev in jim, mesečno ali pogosteje, daje povratne informacije. Razlike so velike, saj tako sodeluje več kot 40 % učiteljev v Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska), Uzbekistanu in Vietnamu.

Učitelji, ki pogosteje sodelujejo, so pogosteje med samoučinkovitejšimi v svoji državi. To še zlasti velja za razprave učiteljev o napredku posameznih učencev (za 22 odstotnih točk več v korist učiteljev z visoko samoučinkovitostjo) in izmenjavo učnega gradiva s sodelavci (za 18 odstotnih točk več v korist učiteljev z visoko samoučinkovitostjo).

Učitelji, ki poročajo o dobrih profesionalnih odnosih z ravnatelji, drugimi učitelji, s starši in skrbniki ter z učenci, običajno poročajo o boljšem počutju in zadovoljstvu pri delu.

V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD skoraj devet od desetih učiteljev poroča, da imajo njihovi ravnatelji dobre profesionalne odnose z zaposlenimi. Pogosteje to velja za učitelje iz podeželskih ali zasebnih šol.

V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD več kot devet od desetih učiteljev poroča o pozitivnih odnosih med učitelji in učenci v šolah. Menijo, da se učitelji in učenci med seboj dobro razumejo, večina jih meni, da je dobro počutje učencev pomembno, večino učiteljev zanima, kaj imajo učenci povedati, in če učenec potrebuje dodatno pomoč, mu jo šola zagotovi.

V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD več kot dva od treh učiteljev menita, da starši in skrbniki v njunih šolah v povprečju cenijo učitelje. Mnenje o tem se sicer med izobraževalnimi sistemi močno razlikuje. Več kot 90 % učiteljev v Savdski Arabiji,

Združenih arabskih emiratih, Uzbekistanu in Vietnamu navaja, da jih starši ali skrbniki visoko cenijo, medtem ko to meni manj kot 50 % učiteljev v francoski skupnosti Belgije, na Hrvaškem, v Franciji in na Japonskem.

Uvod

Odnosi so med najpomembnejšimi učiteljevimi viri. Učitelji v svojem poklicnem življenju komunicirajo z najrazličnejšimi ljudmi: z učenci, s sodelavci, z ravnatelji, s starši in skrbniki ter člani širše skupnosti. Vsi ti deležniki šolske skupnosti močno vplivajo na delo, izkušnje in dosežke učiteljev. Kakovost in narava odnosov lahko vplivata na to, koliko podprte se počutijo učitelji v svojih vlogah, kako učinkovito sodelujejo in v kolikšni meri lahko zadovoljijo potrebe učencev (Muckenthaler et al., 2020; Kelly, Merry in Gonzalez, 2018). Razumevanje odnosov med učitelji lahko pomaga opredeliti vrste šolskih kultur, v katerih učitelji običajno uspevajo.

V tem poglavju obravnavamo profesionalne odnose učiteljev z drugimi učitelji, ravnatelji, učenci ter s starši in skrbniki. Analiziramo, ali različne skupine učiteljev doživljajo različne vrste odnosov in kako so ti odnosi povezani s poklicnimi dosežki učiteljev (doseganje učnih ciljev, dobro počutje in zadovoljstvo pri delu).

Profesionalni odnosi med učitelji

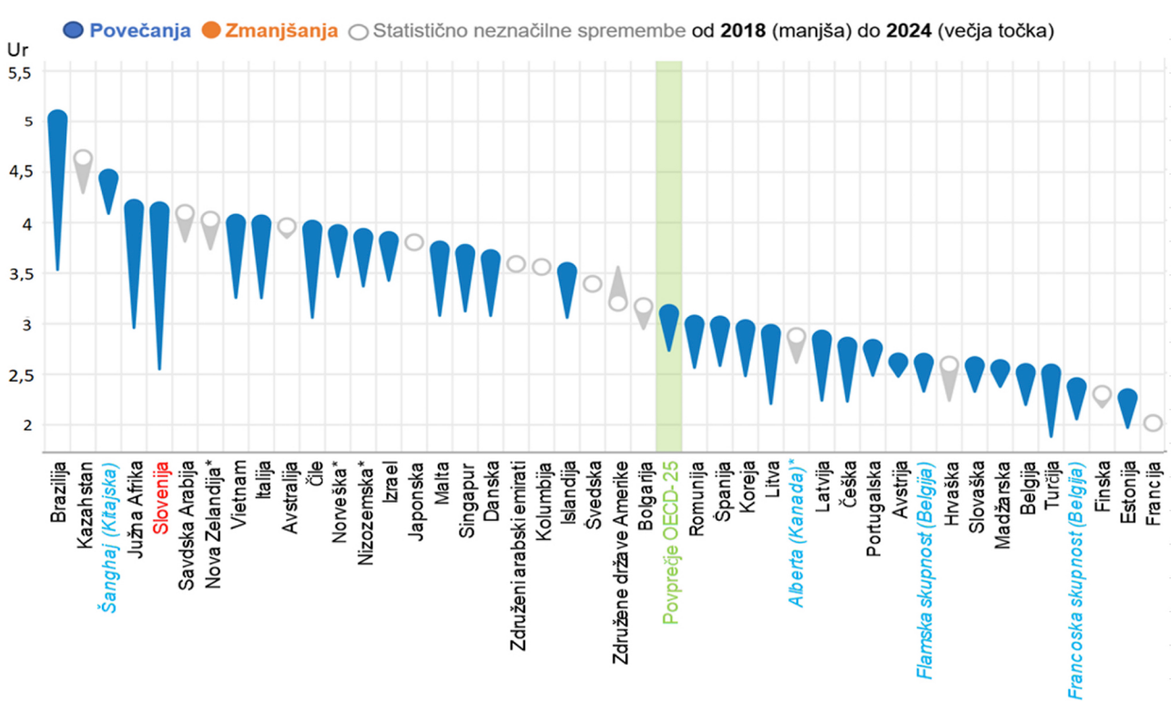
Profesionalni odnosi med učitelji so ključni del šolske kulture. Sodelovanje in povezanost učiteljev lahko pozitivno vplivata na učence in učitelje (Muckenthaler et al., 2020). Učinkoviti profesionalni odnosi lahko slednjim pomagajo, da se učijo drug od drugega (Akinyemi, Rembe in Nkonki, 2020), sodelujejo pri razumevanju potreb posameznih učencev (Devecchi in Rouse, 2010), nekatere raziskave pa jih povezujejo tudi z dobrim počutjem učiteljev (Soini, Pyhältö in Pietarinen, 2010).

Učitelji s polnim delovnim časom v Braziliji, Kazahstanu, Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska), Sloveniji in Južni Afriki poročajo, da so v zadnjem celotnem koledarskem tednu več kot štiri ure sodelovali pri timskem delu in v dialogu s kolegi. V Sloveniji je ta podatek v povprečju štiri ure ne glede na izobraževalno raven (Tabela CMUL.TR2.TQ16bh_FT).

V povprečju državah članic in regij OECD učitelji s polnim delovnim časom poročajo, da so v letu 2024

Slika 6.1: Sprememba porabljenega časa učiteljev za timsko delo in dialog z drugimi učitelji od leta 2018 do 2024

Povprečno število ur na teden, ki jih učitelji, zaposleni s polnim delovnim časom, porabijo za timsko delo in dialog s kolegi v šolah.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vključeni so le podatki o učiteljih ravni ISCED 2 (v Sloveniji 3. VIO), zaposlenih za polni delovni čas.
Vir: OECD, podatkovni zbirki TALIS 2018 in 2024, Tabela CMUL.TR2.TQ16bh_FT.

porabili več časa kot leta 2018 za sodelovanje pri timskem delu in v dialogu s sodelavci, in sicer 3,1 ure na teden v primerjavi z 2,7 ure leta 2018 (Prikaz 6.1). Število ur se je povečalo za eno uro ali več v Braziliji (s 3,5 v letu 2018 na 5,0 ure v letu 2024), Sloveniji (z 2,6 oz. 2,5 v letu 2018 na 4,1 oz. 4 ure v letu 2024 v osnovni oz. srednji šoli) in Južni Afriki (s 3,0 v letu 2018 na 4,1 ure v letu 2024) (Tabela CMUL.TR2.TQ16bh_FT) (za več podrobnosti o delovni obremenitvi učiteljev glej poglavje 2).

Cilj mednarodne raziskave o poučevanju in učenju TALIS za leto 2024 je bolje razumeti, kako učitelji sodelujejo. V raziskavi smo učiteljem postavili dva sklopa vprašanj o medsebojnih odnosih. Prvi je povezan s sodelovanjem z drugimi učitelji, drugi z njihovo kolegialnostjo, tj. koliko se lahko učitelji v šoli zanesejo drug na drugega.

Sodelovanje učiteljev

Sodelovanje učiteljev lahko sega od le občasnih izmenjav virov do trajnega, ciljno usmerjenega dela, kot je skupno poučevanje (Vangrieken et al., 2015). Vključuje skupno sprejemanje odločitev in razmisleke o praksi, ki so pogosto namenjeni izboljšanju poučevanja posameznih učencev, oddelkov ali šol (Lomos, Hofman in Bosker, 2011). Sodelovanje, ki je osredotočeno na izboljšanje poučevanja, kot so razprave o dokazih o učenju učencev ali o prejemanju povratnih informacij po opazovanju v razredu, lahko podpira skupno učenje med učitelji, čeprav so koristi odvisne od vloženega časa in jasnosti namena (Levine in Marcus, 2010). Redno sodelovanje, ki temelji na skupnih vrednotah in zavzetosti, je temelj sodelovalnega procesa (Griffiths et al., 2020).

V raziskavi smo učitelje vprašali, katere dejavnosti sodelovanja izvajajo in kako pogosto. Dejavnosti laho razdelimo v dve kategoriji:

- **profesionalno sodelovanje** (npr. timsko poučevanje, zagotavljanje povratnih informacij na podlagi opazovanj v razredu, sodelovanje v skupnih dejavnostih med različnimi oddelki in vključevanje v sodelovalno profesionalno učenje) ter
- **izmenjava in usklajevanje poučevanja** (npr. izmenjava učnega gradiva, razprava o napredku posameznih učencev in sodelovanje z drugimi učitelji s ciljem zagotavljanja skupnih standardov pri preverjanju in ocenjevanju napredka učencev).

Po pričakovanju naj bi bilo bolj poglobljeno profesionalno sodelovanje manj pogosto, saj so lahko tovrstne dejavnosti profesionalnega sodelovanja dolgotrajnejše. Zato je pri razlagi teh podatkov potrebna previdnost.

Učitelji pogosteje sodelujejo pri preprostih izmenjavah in usklajevanju poučevanja. Npr., 60 % učiteljev v povprečju vsak mesec sodeluje v razpravah o napredku posameznih učencev (Prikaz 6.2), in sicer več kot 80 % učiteljev na Norveškem, Poljskem in Švedskem, vendar v Sloveniji le 44 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole ter le 33 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednji šoli.

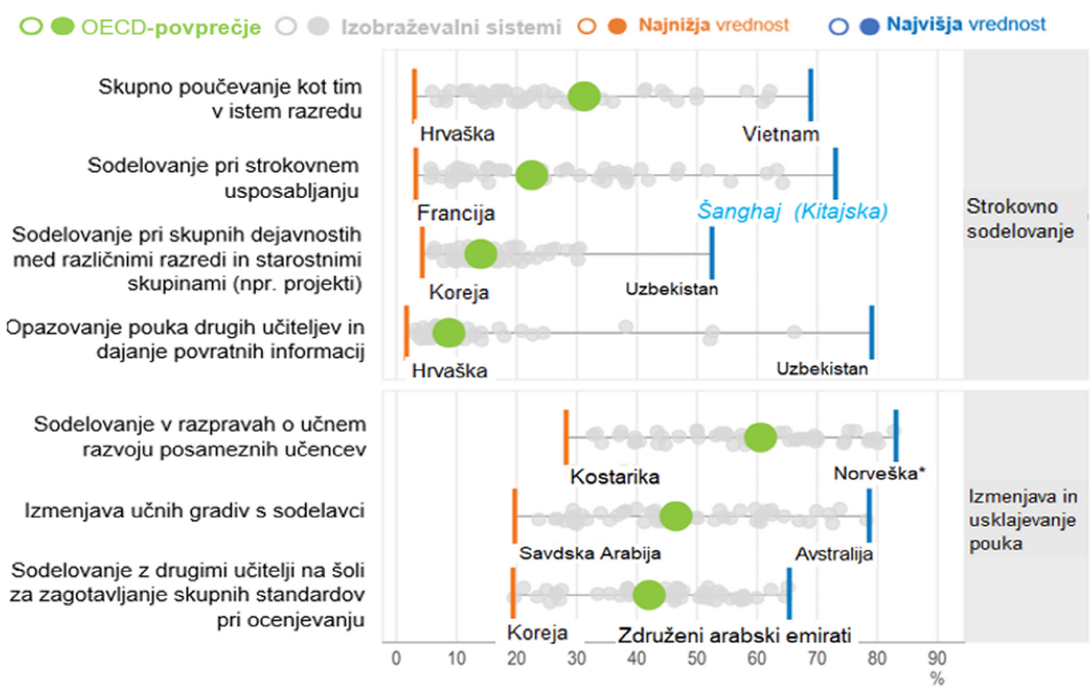
Približno 43 % učiteljev v povprečju izmenjuje učno gradivo s sodelavci, v Sloveniji 66 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, 54 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 36 % srednješolskih učiteljev, več kot 70 % učiteljev pa v Avstraliji, na Novi Zelandiji, Norveškem in v Vietnamu.

V povprečju 41 % učiteljev poroča, da sodelujejo z drugimi učitelji s ciljem zagotavljanja skupnih standardov pri preverjanju in ocenjevanju napredka učencev, v Sloveniji 60 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 52 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 34 % v srednji šoli (Tabela BMUL.TGND.TQ26).

O dejavnostih profesionalnega sodelovanja se poroča manj pogosto. Samo 15 % učiteljev npr. sodeluje v skupnih dejavnostih več oddelkov in starostnih skupin hkrati, v Sloveniji največ, in sicer od 15 % v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole do 9 % v srednji šoli. V povprečju jih 30 % poroča o skupnem poučevanju s kolegom, v Sloveniji 30, 20 in 18 % zaporedoma na treh izobraževalnih ravneh, v povprečju 9 % pa jih opazuje poučevanje v razredih drugih učiteljev ter slednjim daje povratne informacije, v Sloveniji le po 5 % na vsaki izobraževalni ravni (Prikaz 6.2). Drugače je v Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska), Uzbekistanu in Vietnamu, kjer učitelji sodelujejo z opazovanjem razredov drugih učiteljev in zagotavljanjem povratnih informacij (Tabela BMUL.TGND.TQ26).

Prikaz 6.2: Dejavnosti sodelovanja učiteljev

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki te dejavnosti izvajajo vsaj enkrat mesečno



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BMUL.TGND.TQ26.

Na pogostost sodelovanja vpliva več dejavnikov, kot so velikost šole in omejeni viri. Npr., bolj poglobljeno sodelovanje je lahko dolgotrajnejše in zahteva več usklajevanja, zato se manj pogosto izvaja. Vendar lahko poročanje učiteljev, da **niso nikoli** izvajali določenih dejavnosti profesionalnega sodelovanja, odraža, kako izobraževalni sistem sploh omogoča sodelovanje učiteljev.

- V Sloveniji je sodelovanja med učitelji v relativno podobni količini kot v povprečju OECD ali ga je več, razen zelo nizkih deležev učiteljev, ki nikoli ne sodelujejo v aktivnostih, ki so neposredno povezane z delom z učenci (skupne aktivnosti z učenci iz drugih oddelkov in drugih razredov ali starosti, opazovanje pouka drugih kolegov).
- Več kot 60 % učiteljev v francoski skupnosti Belgije, na Hrvaškem, Malti, v Maroku in na Nizozemskem poroča, da nikoli ne poučujejo timsko.
- Več kot 75 % učiteljev v francoski skupnosti Belgije in Kostariki poroča, da nikoli ne opazujejo pouka drugih učiteljev in ne dajejo povratnih informacij.
- Več kot 35 % učiteljev v Kostariki, Koreji, na Malti, v Maroku, Španiji, na Švedskem in v Združenih državah Amerike poroča, da nikoli ne sodelujejo v skupnih dejavnostih med različnimi oddelki in starostnimi skupinami učencev.
- Več kot 40 % učiteljev v Franciji in Maroku poroča, da nikoli ne sodelujejo pri skupnem profesionalnem učenju.

Med dejavnostmi izmenjav in usklajevanja učnih dejavnosti raziskava TALIS kaže naslednje:

- Več kot 15 % učiteljev v Bahrajnu, Braziliji, Kostariki, Maroku, Savdski Arabiji in Turčiji poroča, da si nikoli ne izmenjujejo učnih gradiv s kolegi.
- Več kot 10 % učiteljev v Azerbajdžanu, Kostariki, Franciji, Maroku in Vietnamu poroča, da nikoli ne sodelujejo v razpravah o napredku posameznih učencev.
- Več kot 20 % učiteljev v Kostariki, Franciji in Maroku poroča, da nikoli ne sodelujejo z drugimi učitelji pri zagotavljanju skupnih standardov za ocenjevanje.

V Sloveniji okoli 50 % osnovnošolskih in okoli 40 % srednješolskih učiteljev navaja, da nikoli ne poučujejo timsko. Več kot ena tretjina slovenskih učiteljev (ne glede na raven) nikoli ne opazuje pouka drugih učiteljev in jim ne posreduje povratnih informacij. V povprečju se v Sloveniji okoli tri četrtine učiteljev skoraj nikoli ne vključi v sodelovalno profesionalno učenje (Preglednica 6.1).

Preglednica 6.1: Deleži učiteljev, ki se vključujejo v sodelovalne dejavnosti vsaj enkrat mesečno, v Sloveniji

Deleži slovenskih učiteljev, ki nikoli ne naredijo naslednjega:	Timsko poučujejo v istem razredu.	Opazujejo pouk v oddelkih drugih učiteljev in jim posredujejo povratne informacije.	Vključijo se v skupne aktivnosti za različne oddelke in starosti (npr. projekti).	Vključijo se v sodelovalno profesionalno učenje.
1. in 2. VIO (ISCED 1)	31	4,5	14	28,7
3.VIO (ISCED 2)	20	4,1	11,4	24,6
Srednje šole (ISCED 3)	18	4,1	9,3	18,2

Kdo sodeluje

V dejavnostih profesionalnega sodelovanja so si učitelji in učiteljice zelo podobni. Obstaja pa nekaj opaznih izjem. Pri timskem poučevanju v Bolgariji in Črni gori sodeluje za 10 % več učiteljev. Obratno velja v štirih izobraževalnih sistemih, v Avstriji, Španiji, Turčiji in Vietnamu. Učiteljice pogosteje sodelujejo pri skupnem strokovnem učenju (povprečno 22 % učiteljic v primerjavi z 19 % učiteljev). Na Danskem in Islandiji več učiteljev moškega spola pogosteje poroča, da to počnejo. Učitelji in učiteljice pri skupnih dejavnostih različnih razredov in starostnih skupin v povprečju sodelujejo v podobnem obsegu.

V povprečju učitelji pogosteje kot učiteljice opazujejo pouk drugih učiteljev in dajejo drug drugemu povratne informacije v 21 izobraževalnih sistemih (Tabela BMUL.TGND.TQ26). Vendar pa učiteljice pogosteje kot učitelji poročajo o tem v treh izobraževalnih sistemih: v Uzbekistanu (82 % učiteljic poroča o tem v primerjavi s 73 % učiteljev), Kazahstanu (54 % učiteljic : 49 % učiteljev) in Vietnamu (68 % učiteljic : 63 % učiteljev).

V povprečju učiteljice pogosteje poročajo o izmenjavah in usklajevanju pri poučevanju kot učitelji. Npr., menijo, da vsak mesec sodelujejo v razpravah o napredku določenih učencev (učiteljice za 12 odstotnih točk več), izmenjujejo učno gradivo s kolegi (učiteljice za 11 odstotnih točk več) in sodelujejo z drugimi učitelji v svoji šoli s ciljem zagotavljanja skupnih standardov pri preverjanju in ocenjevanju napredka učencev (učiteljice za osem odstotnih točk več). V Sloveniji je med spoloma razlika le v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in je za malo več kot deset odstotnih točk v prid učiteljicam (Tabela BMUL.TGND.TQ26).

V Sloveniji učiteljice pri vseh dejavnostih sodelujejo pogosteje kot učitelji. Najopaznejše razlike so pri pogostejših razpravah o napredovanju učencev in izmenjavi gradiv, kjer je razlika za okoli 20 odstotnih točk v prid učiteljicam.

Poučevanje je timski šport

V Šanghaju (Kitajska)

se poučevanje obravnava in, kar je pomembno, izrecno razvija kot sodelovalni poklic. Šole so organizirane tako, da lajšajo vsakodnevno interakcijo med učitelji, sodelovanje pa se ne obravnava kot dodatek, temveč kot bistveni del njihovega dela. Eden od ključnih dejavnikov tega modela je omejena obremenitev pri poučevanju – učitelji običajno v oddelku preživijo le 12 ur na teden, zato je dovolj časa za skupne dejavnosti, kot so opazovanje učnih ur, skupno načrtovanje in mentorstvo. Namenski čas za sodelovanje učiteljem omogoča, da se učijo drug od drugega, podpirajo manj izkušene sodelavce in skupaj izpopolnjujejo svojo pedagoško prakso. Izmenjava najboljših praks ni omejena na formalne delavnice in seminarje, temveč je neformalno vključena tudi v vsakdanje šolsko življenje z medsebojnim opazovanjem in mentorstvom, dejavnostmi, pri katerih učitelji sodelujejo pri akcijskih raziskavah in eksperimentiranju, ipd. Na ta način pristop Šanghaja krepi zamisel, da se strokovno znanje na področju poučevanja v šolah gradi kolektivno – s trajnim, strukturiranim profesionalnim sodelovanjem.

Kultura profesionalnega sodelovanja med učitelji je prispevala tudi k večji odgovornosti šol v Šanghaju, kjer si vsi deležniki delijo občutek odgovornosti za odličnost in izboljšanje šol.

Češka

vse bolj priznava, da poučevanje ni osamljeno prizadevanje, temveč skupen napor, ki vključuje ne le deležnike v šoli, temveč tudi družine in skupnost. Zato je profesionalno sodelovanje postalo eno od šestih področij novega češkega okvira kompetenc za diplomante začetnega izobraževanja učiteljev (2023). To pomeni, da s programi

začetnega izobraževanja kandidatom za učitelje pomagajo pridobiti kompetence na tem področju poleg drugih ključnih veščim strokovne usposobljenosti učiteljev, kot so dajanje povratnih informacij ter preverjanje in ocenjevanje.

Češki učitelji bi morali biti po diplomi sposobni:

- sodelovanja s kolegi za izboljšanje učenja učencev in prispevanja k skupnemu profesionalnemu razvoju s sodelovanjem pri skupnem načrtovanju in razmisleku o praksah poučevanja; izmenjave izkušenj in virov za izboljšanje strategij poučevanja; sodelovanja v učečih se skupnostih v šoli;
- sodelovanja z družinami in s širšo skupnostjo za podporo celostnemu razvoju učencev z ohranjanjem odprte in spoštljive komunikacije s starši ali skrbniki; vključevanja družin v izobraževalni proces in šolske dejavnosti; vzpostavljanja partnerstev z organizacijami v širši skupnosti za obogatitev učnega okolja.

Viri: Ministrstvo za izobraževanje, mladino in šport Češke republike. (2023). Kompetenční rámec absolventa a absolventky učitelství: Společné profesní kompetence. https://msmt.gov.cz/uploads/kompetencni_ramec_absolventa_2023_10.pdf; NCEE (2016), Šanghaj: kultura, politika in praksa, Opolnomočeni izobraževalci, https://ncee.org/empowered-educators-how-high-performing-systems-shape-teaching-quality-around-the-world/; OECD (2020), Benchmarking the Performance of China's Education System (Primerjalna analiza uspešnosti kitajskega izobraževalnega sistema), PISA, OECD Publishing, Pariz, https://doi.org/10.1787/4ab33702-en.

Učitelji začetniki pogosteje kot izkušeni učitelji poročajo o vključitvi v dejavnosti sodelovalnega učenja vsaj enkrat mesečno. Zlasti učitelji začetniki poročajo o sodelovanju z drugimi učitelji v šoli s ciljem zagotavljanja skupnih standardov pri preverjanju in ocenjevanju napredka učencev v 13 izobraževalnih sistemih. To je zlasti očitno v Kolumbiji (49 % učiteljev začetnikov v primerjavi s 35 % izkušenih učiteljev), Kostariki (35 % učiteljev začetnikov : 23 % izkušenih učiteljev) in v Šanghaju (Kitajska) (64 % učiteljev začetnikov : 49 % izkušenih učiteljev) pa tudi na Nizozemskem (44 % učiteljev začetnikov : 23 % izkušenih učiteljev). V Sloveniji razlik v osnovni šoli skoraj ni. Majhne razlike, do desetih odstotnih točk, so v srednji šoli, kjer se v dejavnosti dosledno pogosteje vključujejo učitelji začetniki (Tabela BMUL.TEXP.TQ26). Razlike, kjer so, bi se lahko skladale z načinom dodeljevanja sredstev za izpopolnjevanje učiteljev začetnikov z mentorstvom in s sodelovanjem.

Opozoriti je treba, da učitelji, ki so v najvišjem kvartilu na lestvici samoučinkovitosti v svoji državi, v povprečju pogosteje sodelujejo pri vseh navedenih praksah sodelovanja. Še posebej to velja za vključevanje učiteljev v razprave o napredku posameznih učencev pri učenju (22 odstotnih točk več učiteljev z visoko samoučinkovitostjo) (Prikaz 6.3) in izmenjevanje učnega gradiva s sodelavci (18 odstotnih točk več učiteljev z visoko samoučinkovitostjo).

V Sloveniji (Preglednica 6.2) po večjem deležu sodelujočih med visoko samoučinkovitimi učitelji v primerjavi z nizko samoučinkovitimi izstopajo sodelovanje pri izmenjevanju gradiv, vključevanje v razprave učiteljev o napredku učenja posameznih učencev, prizadevanje za zagotavljanje enotnih standardov preverjanja in ocenjevanja znanja ter vključevanje v sodelovalno profesionalno učenje. Razlike dosegajo in presegajo 20 odstotnih točk ter nakazujejo, da visoko samoučinkoviti učitelji zaznavno pogosteje sodelujejo s kolegi kot tisti z nizko samoučinkovitostjo (Tabela BMUL.UND.TQ26).

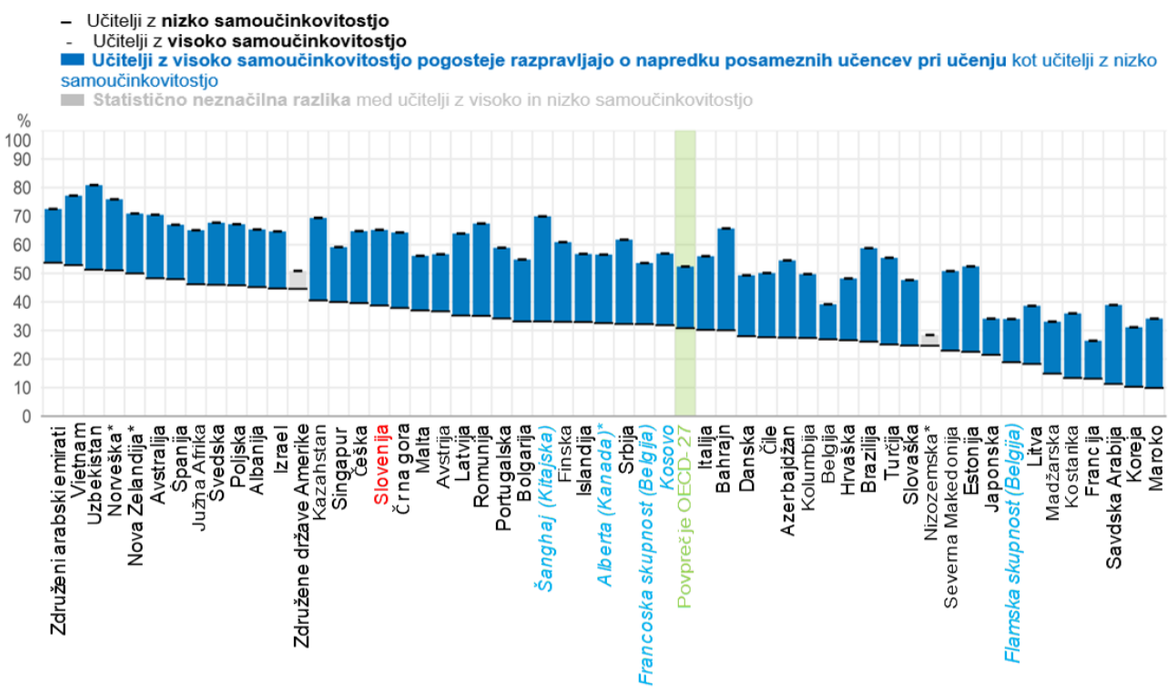
Preglednica 6.2: Razlike v vključevanju v sodelovalne dejavnosti med bolj in manj samoučinkovitimi učitelji v Sloveniji

Deleži učiteljev v Sloveniji, ki vsaj enkrat na mesec opravijo naslednje:	Manj samoučinkoviti	Visoko samoučinkoviti	Razlika v korist visoko samoučinkovitih
	Izmenjava gradiv s kolegi		
1. in 2. VIO (ISCED 1)	64,2	82,3	18,1
3. VIO (ISCED 2)	58,4	78,8	20,3
Srednje šole (ISCED 3)	41,1	65,8	24,7

Deleži učiteljev v Sloveniji, ki vsaj enkrat na mesec opravijo naslednje:	Manj samoučinkoviti	Visoko samoučinkoviti	Razlika v korist visoko samoučinkovitih
Sodelovanje v razpravah s kolegi o napredku učenja posameznih učencev			
1. in 2. VIO (ISCED 1)	48,3	70,0	21,7
3.VIO (ISCED 2)	38,7	65,2	26,5
Srednje šole (ISCED 3)	22,2	48,5	26,4
Sodelovanje s kolegi, da zagotovijo enake standarde preverjanja in ocenjevanja znanja			
1. in 2. VIO (ISCED 1)	15,5	45,4	29,9
3. VIO (ISCED 2)	11,7	40,2	28,5
Srednje šole (ISCED 3)	7,4	31,2	23,8
Vključevanje v sodelovalno profesionalno učenje			
1. in 2. VIO (ISCED 1)	54,5	74,3	19,8
3. VIO (ISCED 2)	45,1	61,5	16,4
Srednje šole (ISCED 3)	27,1	44,9	17,7

Prikaz 6.3: Učitelji, ki se vključujejo v razprave o napredku posameznih učencev, glede na stopnjo samoučinkovitosti učiteljev

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se vključujejo v razprave o napredku posameznih učencev.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.

1. Skupna lestvica samoučinkovitosti učiteljev (T4SELF) je bila oblikovana kot povprečje treh podlestvic: samoučinkovitost pri vključevanju učencev (T4SEENG), samoučinkovitost pri poučevanju (T4SEINS) in samoučinkovitost pri vodenju razreda (T4SECLS). Standardizirane ocene lestvice s standardnim odklonom 2,0 in srednjo vrednostjo 10, pri čemer vrednost 10 ustreza srednji točki lestvice.

2. Kvartil, izračunan znotraj vsake države/ozemlja.

Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BMUL.UND.TQ26.

Rast sodelovanja

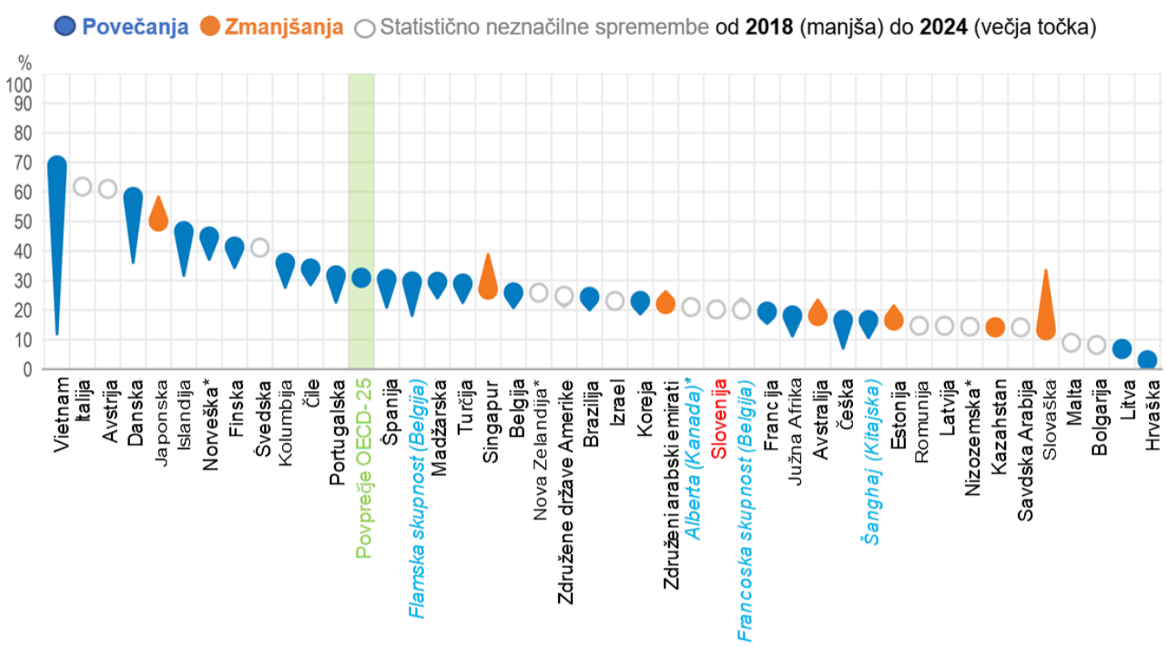
V 23 izobraževalnih sistemih se je povečalo število učiteljev, ki poročajo o skupnem profesionalnem učenju (Tabela BMUL.TR2.TQ26). V sedmih izobraževalnih sistemih so učitelji v letu 2024 v primerjavi z letom 2018 manj pogosto poročali o skupnem profesionalnem učenju v svojih šolah. Največje zmanjšanje je bilo opaženo v Savdski Arabiji (za 15 odstotnih točk manj v letu 2024 v primerjavi z letom 2018), Singapurju (za 12 odstotnih točk manj v letu 2024 v primerjavi z letom 2018) in na Švedskem (za deset odstotnih točk manj v letu 2024).

V Sloveniji se je delež učiteljev, ki sodelujejo v skupnem profesionalnem učenju vsaj enkrat mesečno, od leta 2018 zmanjšal le za 2,3 odstotne točke v srednjih šolah, v osnovnih pa se ni spremenil (Tabela BMUL.TR2.TQ26).

Od leta 2018 je 21 izobraževalnih sistemov povečalo prakso skupnega poučevanja v razredu (Tabela BMUL.TR2.TQ26). Največje povečanje je bilo v Vietnamu (za 57 odstotnih točk več kot leta 2018) in na Danskem (za 22 odstotnih točk več). V sedmih izobraževalnih sistemih se je zmanjšalo število učiteljev, ki poročajo, da vsaj enkrat na mesec poučujejo v timu v istem oddelku. Največje zmanjšanje je bilo opaženo na Slovaškem (za 20 odstotnih točk manj v letu 2024). V Sloveniji v osnovni šoli ni razlike, v srednji šoli pa opazimo rahel dvig, in sicer za štiri odstotne točke (Prikaz 6.4)

Prikaz 6.4: Sprememba v timskem poučevanju od leta 2018 do 2024

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki timsko poučujejo v istem oddelku vsaj enkrat mesečno.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovni zbirki TALIS 2018 in 2024, Tabela BMUL.TR2.TQ26.

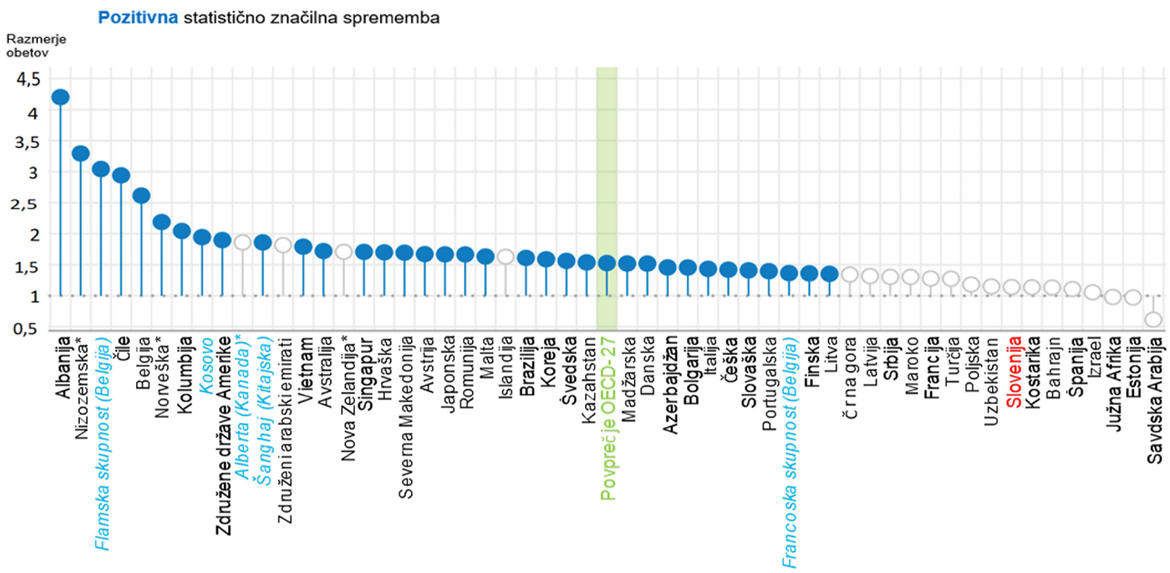
Kolegialnost

Medosebni odnosi, vključno z medsebojno podporo, zaupanjem in s solidarnostjo, so ključni temelji sodelovalne šolske kulture, ta pa je bistveni pogoj za učinkovito profesionalno sodelovanje (Hargreaves in Fullan, 2012; Hargreaves in O'Connor, 2018; TALIS 2018). Razmerje med kolegialnostjo in sodelovanjem je vzajemno. Pogoste sodelovalne interakcije med sodelavci lahko pomagajo krepiti zaupanje, graditi pozitivne odnose in prispevati k spodbudnejši šolski klimi in kulturi (Rutter in Maughan, 2002). V raziskavi TALIS kolegialnost merimo z vprašanjem, ali se lahko učitelji na svoji šoli zanesejo drug na drugega. Če se učitelji z izjavo strinjajo ali odločno strinjajo, šteje, da delajo v kolegialnem okolju.

V povprečju se 86 % učiteljev glede svoje šole strinja ali popolnoma strinja, da se lahko zanesejo drug na drugega (Tabela BIN.SCH.TQ64h). V Kostariki je o tem poročalo le 55 % učiteljev, vendar pa je na nasprotni strani lestvice več kot 95 % učiteljev v Albaniji, flamski skupnosti Belgije, Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu. Tudi v Sloveniji so deleži kolegialnosti med učitelji visoki,

Prikaz 6.5: Odnos med učitelji, ki si medsebojno izmenjujejo učna gradiva, in kolegialnost

Sprememba verjetnosti, da se učitelji ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja) strinjajo ali popolnoma strinjajo, da se učitelji lahko zanesejo drug na drugega[1], povezana z učitelji, ki poročajo, da si vsaj enkrat mesečno izmenjujejo učno gradivo s kolegi.[2,3]



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Statistično pomembni koeficienti so označeni s polnimi krogi (glej Prilogo B). Polni krogi nad 1 označujejo pozitivno povezavo med učitelji, ki poročajo, da se lahko zanesejo drug na drugega in da si vsaj enkrat mesečno izmenjujejo učno gradivo s kolegi, medtem ko tisti pod 1 odražajo negativno povezavo.
1. Binarna spremenljivka: referenčna kategorija se nanaša na odgovora »ne strinjam se« in »sploh se ne strinjam«.
2. Binarna spremenljivka: referenčna kategorija se nanaša na učitelje, ki poročajo, da naslednjih dejavnosti ne izvajajo nikoli ali manj kot enkrat na mesec.
3. Rezultati temeljijo na binarni logistični regresiji. Razmerje verjetnosti označuje stopnjo, do katere je pojasnjevalna spremenljivka povezana s kategorično spremenljivko izida.
Razmerje verjetnosti pod ena označuje negativno povezavo; razmerje verjetnosti nad ena označuje pozitivno povezavo; razmerje verjetnosti ena pa pomeni, da povezave ni.
Po upoštevanju značilnosti učiteljev (tj. spola, starosti in let učiteljskih izkušenj), značilnosti šole (tj. lokacije šole, stila vodenja šole, vpisa učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, vpisa učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, in vpisa učencev s posebnimi potrebami) in drugih oblik sodelovanja.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela LOG.TQ64h.TQ26.

saj na vseh izobraževalnih ravneh preko 80 % učiteljev meni, da se lahko zanesejo drug na drugega.

Učitelji, ki delajo v manj zahtevnih okoljih, so običajno kolegialnejši. V 38 izobraževalnih sistemih, tudi v Sloveniji, ni bilo značilne razlike v kolegialnosti učiteljev med šolami z manj kot 10 % učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov in med tistimi z več kot 30 % ali več takih učencev. Izjeme so Kostarika, kjer v šolah z učenci iz socialno-ekonomsko privilegiranega okolja 73 % učiteljev poroča, da se lahko zanesejo drug na drugega, v šolah z učenci iz prikrajšanega okolja pa le 52 %. Na Danskem je razlika v korist učiteljem iz šol v privilegiranem okolju 12 odstotnih točk. V Združenih državah je vzorec podoben, z razliko devet odstotnih točk. Na Japonskem se kaže nasproten trend, saj učitelji iz šol v prikrajšanem okolju pogosteje poročajo, da se lahko zanesejo drug na drugega, razlika je 11 odstotnih točk. Podobno je v Litvi (pet odstotnih točk), Italiji (štiri odstotne točke) in francoski skupnosti v Belgiji (tri odstotne točke) (Tabela BIN.SCH.TQ64h). Rezultati teh izobraževalnih sistemov kažejo, da v zahtevnim okoliščinah kolegialnost ni nujno nižja (Tabela BIN.SCH.TQ64h).

Kolegialnost učiteljev se je od leta 2018 zmanjšala v desetih izobraževalnih sistemih, vendar ne v Sloveniji. Najbolj se je zmanjšala na Japonskem (s 83 % učiteljev, ki so trdili, da se lahko zanesejo drug na drugega v letu 2018, na 77 % takšnih učiteljev v letu 2024). Po drugi strani se je kolegialnost učiteljev v navedenem obdobju povečala v šestih izobraževalnih sistemih, na Madžarskem kar za 12 odstotnih točk (z 82 % leta 2018 na 94 leta 2024) (Tabela BMUL.TR3.TQ64h).

Samo trije izobraževalni sistemi – Alberta (Kanada), Kolumbija in Italija – kažejo znatno razliko v kolegialnosti učiteljev, ki temelji na deležu učencev s težavami pri razumevanju jezika(-ov) poučevanja. V Alberti (Kanada) in Italiji učitelji iz šol brez takih učencev poročajo o višjih stopnjah kolegialnosti in navajajo, da se lahko zanesejo drug na drugega. Nasprotno pa v Kolumbiji učitelji iz šol z več kot 10 % učencev, ki imajo jezikovne težave, poročajo o višji kolegialnosti – za pet odstotnih točk več teh učiteljev pravi, da se lahko zanesejo drug na drugega. V Sloveniji pri kolegialnosti

učiteljev ni razlik med šolami z več in manj učenci, ki imajo težave z razumevanjem jezika, in to na nobeni izobraževalni ravni (Tabela BIN.SCH.TQ64h).

Učitelji, ki si izmenjujejo učno gradivo s kolegi, so v 34 od 54 izobraževalnih sistemov poročali, da so v kolegialnejšem okolju (Prikaz 6.5). Tisti, ki sodelujejo v razpravah o učnem razvoju določenih učencev, so v 29 od 54 izobraževalnih sistemov poročali, da so v kolegialnejšem okolju (Tabela LOG.TQ64h.TQ26).

V Sloveniji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole o večji kolegialnosti poročajo tisti učitelji, ki se pogovarjajo o učnem napredku posameznih učencev, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole pa tisti, ki si izmenjujejo gradiva.

Profesionalni odnosi učiteljev ravni ISCED 1

Profesionalni odnosi z drugimi učitelji

Na splošno večji delež učiteljic sodeluje s kolegicami in kolegi. V devetih od 15 izobraževalnih sistemov si učno gradivo s kolegi izmenjuje večji delež učiteljic kot učiteljev na ravni ISCED 1. Največja razlika je opazna v Koreji (31 odstotnih točk več). Več učiteljic ravni ISCED 1 tudi sodeluje v razpravah o napredku posameznih učencev, z največjo razliko v Koreji (24 odstotnih točk). V Sloveniji razlike znašajo okoli 20 odstotnih točk pri nekaterih aktivnostih, npr. pri izmenjavi gradiv, razpravah o napredku posameznih učencev in sodelovalnem učenju (Tabela BMUL.TGND.TQ26).

Profesionalni odnosi z ravnatelji

V primerjavi z učitelji ravni ISCED 2 večji delež učiteljev ravni ISCED 1 meni, da ravnatelj vse zaposlene spodbuja, da izrazijo svoje mnenje o pomembnih odločitvah, v desetih od 15 izobraževalnih sistemov, vendar ne v Sloveniji (Tabela BMUL.NO.TQ66). Največja razlika je na Nizozemskem (23 odstotnih točk več). Podobno več učiteljev ravni ISCED 1 poroča, da ravnatelj zagotavlja učinkovito spremljanje uspešnosti učiteljev, ponovno z največjo razliko na Nizozemskem (27 odstotnih točk več). V Sloveniji učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole bolj kot učitelji tretjega menijo, da ima ravnatelj vizijo razvoja njihove osnovne šole.

Profesionalni odnosi s starši in skrbniki

Večji delež učiteljev ravni ISCED 1 kot učiteljev ravni ISCED 2 poroča, da s starši in skrbniki sodelujejo vsaj enkrat mesečno, da bi obogatili učne dejavnosti učencev. Največje razlike so v Koreji (27 odstotnih točk več) in Braziliji (23 odstotnih točk več), v Sloveniji je razlika 12 odstotnih točk (Tabela BIN.TCH.TQ26h).

Poklicni dosežki

Učitelji ravni ISCED 1 z visoko stopnjo zadovoljstva pri delu pogosteje kot njihovi kolegi ravni ISCED 2poročajo, da imajo dobre odnose s sodelavci v šoli. V Sloveniji se najbolj poveča zadovoljstvo učiteljev, če – v tem zaporedju – imajo dobre odnose z učenci, če jih starši spoštujejo in če ima ravnatelj dobre profesionalne odnose z zaposlenimi (Tabela OLS.TQS78.REL).

Odnosi učiteljev z drugimi učitelji in njihovi poklicni dosežki

Učitelji, ki vsaj enkrat mesečno sodelujejo v določenih sodelovalnih dejavnostih, pogosteje poročajo o višjih stopnjah doseganja učnih ciljev, tudi če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol. Najmočnejša je povezava z vključevanjem učiteljev v sodelovalno profesionalno učenje, tj. kot načinom profesionalnega sodelovanja. V 32 od 54 izobraževalnih sistemov učitelji, ki sodelujejo v sodelovalnem profesionalnem učenju, v povprečju poročajo o višjih ravneh doseganja ciljev učne ure. Enako povezavo opazimo v 36 od 54 izobraževalnih sistemov pri učiteljih, ki poročajo o sodelovanju s kolegi pri zagotavljanju skupnih standardov pri preverjanju in ocenjevanju učencev, kar je oblika izmenjave, in usklajevanju poučevanja. Podobno je sodelovanje v skupnih dejavnostih različnih oddelkov in starostnih skupin (v 29 od 54 izobraževalnih sistemov), kar je drugi način profesionalnega sodelovanja, običajno povezan z doseganjem ciljev učne ure. V Sloveniji se pokaže, da doseganje učnih ciljev povečata dogovarjanje učiteljev o skupnih standardih preverjanja in ocenjevanja v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ter sodelovalno učenje v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah. Te ugotovitve kažejo, da lahko tako strukturirano, poglobljeno sodelovanje kot tudi bolj rutinsko usklajevanje podpre učitelje pri doseganju učnih ciljev (Tabela OLS.TQS58.TQ26).

V 12 od 54 izobraževalnih sistemov učitelji, ki se vsaj enkrat mesečno udeležujejo skupnega profesionalnega učenja, v povprečju poročajo o višji ravni dobrega počutja, če upoštevamo značilnosti učiteljev, šol in druge oblike sodelovanja (Tabela OLS.TQS76.TQ26).

Učitelji, ki so aktivni pri izmenjavi in usklajevanju poučevanja, v nekaterih državah poročajo o višjih stopnjah zadovoljstva pri delu. Najmočneje je s tem povezano sodelovanje v razpravi o napredku učencev. Pozitivna je tudi povezava med zadovoljstvom pri delu in izmenjavo učnega gradiva s sodelavci ter sodelovanjem z drugimi učitelji s ciljem zagotavljanja skupnih standardov preverjanja in ocenjevanja. V 21 od 54 izobraževalnih sistemov učitelji, ki vsaj enkrat mesečno sodelujejo v skupnih dejavnostih različnih oddelkov in starosti učencev hkrati (oblika profesionalnega sodelovanja), prav tako poročajo o višjih stopnjah zadovoljstva pri delu. V Sloveniji so z delom zadovoljnejši učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, ki si izmenjujejo gradiva in sodelujejo pri skupnem učenju, na drugih izobraževalnih ravneh pa povezanosti ne opazimo (Tabela OLS.TQS78.TQ26).

Učitelji, ki poročajo, da se lahko zanesejo drug na drugega, poročajo tudi o višjih ravneh dobrega počutja (Tabela OLS.TQS76.REL) in višjih ravneh zadovoljstva z delom v vseh izobraževalnih sistemih. V Sloveniji se dobro počutje sicer najbolj poveča, kadar ima ravnatelj dobre odnose z zaposlenimi na vseh treh izobraževalnih ravneh. Obenem se v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole poveča v skoraj v enaki meri še, kadar se učitelji in učenci med seboj dobro razumejo (Tabela OLS.TQS78.REL).

Profesionalni odnosi učiteljev z ravnatelji

Profesionalni odnosi z ravnateljem lahko vplivajo na posameznega učitelja in skupnost kot celoto. Raziskava TALIS 2024 nam pomaga razumeti, kakšno je mnenje učiteljev o tem profesionalnem odnosu, ali se razlikuje glede na značilnosti učitelja ali šole, ali nanj vplivajo značilnosti ravnatelja ter kakšna je povezava odnosov med učitelji in ravnateljem s poklicnimi dosežki učiteljev, kot so zadovoljstvo pri delu, dobro počutje in doseganje učnih ciljev.

Učitelje smo vprašali po mnenjih o ravnatelju, tudi o tem, ali ima ravnatelj vizijo razvoja šole, ali učiteljem ponuja priložnosti, da sodelujejo pri odločitvah, in ali vzdržuje dobre profesionalne odnose z zaposlenimi, s starši, skrbniki in z učenci. Obenem smo tudi ravnatelje povprašali o njihovem stilu in praksah vodenja. V Sloveniji (glej Preglednico 6.3) se učitelji najbolj strinjajo, da ima ravnatelj dobre odnose s starši, nato z učenci, kjer so vsi deleži na vseh treh izobraževalnih ravneh večji kot 90 %. Učitelji v srednjih šolah se le v 72-odstotnem deležu strinjajo, da ravnatelj spodbuja vse zaposlene, da imajo besedo pri pomembnih odločitvah, in v 75-odstotnem deležu, da daje koristne povratne informacije učiteljem in zaposlenim.

Preglednica 6.3: Mnenja učiteljev o ravnateljih v Sloveniji

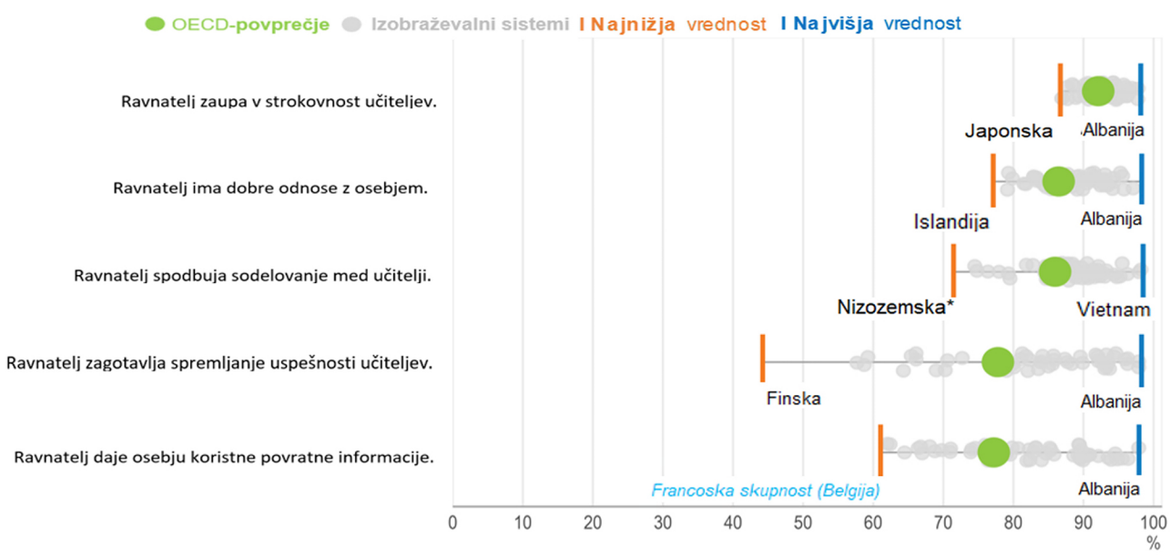
Deleži učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo z izjavami o ravnateljih v šoli:	1. in 2. VIO (ISCED 1)	3. VIO (ISCED 2)	Srednje šole (ISCED 3)
a) Ravnatelj ima jasno vizijo te šole.	89,8	87,1	85,3
b) Ravnatelj spodbuja sodelovanje med učitelji pri razvoju novih učnih praks.	92,6	92,4	88,1
c) Ravnatelj skrbi, da učitelji prevzamejo odgovornost za izboljšanje svojih učnih sposobnosti.	91,1	90,7	85,7
d) Ravnatelj zagotavlja, da se učitelji počutijo odgovorne za učne dosežke učenk in učencev.	87,2	85,5	86,7
e) Ravnatelj spodbuja vse zaposlene, da imajo besedo pri pomembnih odločitvah.	80,0	79,7	72,0
f) Ravnatelj ima dobre profesionalne odnose z zaposlenimi.	87,5	87,5	84,4
g) Ravnatelj ima dobre profesionalne odnose s starši oz. skrbniki.	94,8	93,4	94,1
h) Ravnatelj ima dobre profesionalne odnose z učenkami in učenci.	92,4	91,9	91,9
i) Ravnatelj skrbi za učinkovito spremljanje uspešnosti učiteljev.	85,0	83,9	79,0
j) Ravnatelj daje koristne povratne informacije učiteljem in zaposlenim.	83,2	81,9	76,4

Mnenje učiteljev o ravnateljih je v povprečju pozitivno:

- Približno 86 % učiteljev se v povprečju izobraževalnih sistemov strinja, da ima njihov ravnatelj dobre profesionalne odnose z zaposlenimi, razpon je od 77 do 98 % učiteljev (Prikaz 6.6). 87 % učiteljev se v povprečju izobraževalnih sistemov tudi strinja, da ravnatelj zagotavlja, da se počutijo odgovorne za dosežke svojih učencev, razpon je od 71 do 98 % učiteljev (Tabela BMUL.NO.TQ66).
- Približno 78 % učiteljev se strinja, da ravnatelj zagotavlja učinkovito spremljanje uspešnosti učiteljev, in sicer je razpon po izobraževalnih sistemih od 44 do 98 % učiteljev. Le 44 % učiteljev o tem poroča na Finskem, 58 % na Islandiji ter 59 % na Danskem in Nizozemskem. To bi lahko pomenilo, da spremljanje uspešnosti učiteljev ni osrednji del nalog ravnatelja v teh sistemih (Tabela BMUL.NO.TQ66).
- Približno 77 % učiteljev se tudi strinja, da ravnatelj učiteljem in drugim zaposlenim zagotavlja koristne povratne informacije, in sicer od 61 do 98 % učiteljev po izobraževalnih sistemih. Izobraževalni sistemi z manj kot 65 % učiteljev, ki poročajo o tem, so francoska skupnost Belgije, Danska, Finska in Islandija (Tabela BMUL.NO.TQ66).
- Približno 92 % učiteljev se strinja, da ravnatelj zaupa v strokovno znanje učiteljev v šoli, in sicer od 87 do 98 % učiteljev po izobraževalnih sistemih (Tabela BIN.TCH.TQ67b).

Prikaz 6.6: Pogled učiteljev na ravnatelje

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo z naslednjimi trditvami o svoji šoli:



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti zaradi neodgovora.
Vir: OECD, *TALIS 2024 Database*, tabeli BMUL.NO.TQ66 in BIN.TCH.TQ67b.

Učitelji v podeželskih šolah se (v primerjavi z mestnimi šolami) pogosteje strinjajo, da ima ravnatelj dobre profesionalne odnose z zaposlenimi, v povprečju za tri odstotne točke. V Sloveniji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole se kar za devet odstotnih točk več učiteljev v podeželskih šolah kot v mestnih šolah strinja, da ima ravnatelj dobre profesionalne odnose z zaposlenim, na drugih ravneh pa ni razlik. Npr., na Islandiji je o tem poročalo približno 89 % učiteljev v podeželskih šolah in 75 % učiteljev v mestnih. Nasprotno velja v treh izobraževalnih sistemih in zlasti v Franciji (89 % učiteljev v mestnih šolah se strinja, da ima ravnatelj dobre profesionalne odnose z zaposlenimi v primerjavi s 74 % učiteljev na podeželskih) (Tabela BIN.SCH.TQ66f).

Več učiteljev začetnikov se strinja, da ravnatelj zagotavlja koristne povratne informacije učiteljem in zaposlenim; v Sloveniji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah (79 % učiteljev začetnikov v primerjavi s 77 % izkušenih učiteljev). V flamski skupnosti Belgije, francoski skupnosti Belgije in na Danskem je razlika za več kot 12 odstotnih točk. Češka je edini izobraževalni sistem, v katerem velja obratno (Tabela BIN.TCH.TQ66j).

V 11 izobraževalnih sistemih več mlajših učiteljev (pod 30 let) kot starejših (50 let in več) meni, da ravnatelj zaupa v strokovno znanje učiteljev. Bahrajn je edini sistem z obratnim trendom (razlika znaša 11 odstotnih točk več) (Tabela BIN.TCH.TQ67b). Manj izkušeni učitelji se pogosteje kot izkušeni strinjajo, da ravnatelj zaupa v strokovno znanje učiteljev v njihovi šoli, in sicer v 14 izobraževalnih sistemih, zlasti na Norveškem (za osem odstotnih točk več), v Sloveniji pa je takšna razlika le med učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole.

V povprečju ni bistvene razlike med učiteljicami in učitelji v strinjanju, da ravnatelj zaupa njihovemu strokovnemu znanju, izjeme so v šestih izobraževalnih sistemih. Učiteljice se o tem strinjajo bolj kot učitelji v petih izobraževalnih sistemih, edino v Združenih državah Amerike učitelji pogosteje (za pet odstotnih točk) poročajo, da ravnatelji zaupajo v njihovo strokovno znanje. V Sloveniji ni razlik med spoloma (Tabela BIN.TCH. TQ67b).

Na strinjanje učiteljev, da ravnatelj zaupa v strokovno presojo učiteljev v šoli, vplivajo tudi nekatere značilnosti ravnatelja, npr. spol. V osmih izobraževalnih sistemih se s trditvijo strinja več učiteljev in učiteljic, če je ravnatelj moški, kot če je ženska. V Čilu in Kostariki je več kot pet odstotnih točk razlike v korist ravnateljem, v Alberti (Kanada) in Savdski Arabiji pa je razlika šest oz. dve odstotni točki v korist ravnateljicam. V večini izobraževalnih sistemov ima starost ravnatelja le malo vpliva ali nič, tudi v Slovenji. Le v dveh izobraževalnih sistemih, na Češkem in v Latviji, učitelji v šolah, kjer je ravnatelj ali ravnateljica mlajša od 40 let, pogosteje poročajo, da ima zaupanje v njihovo strokovno presojo (štiri odstotne točke več v korist mlajših ravnateljev). V Sloveniji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah opazimo več strinjanja z ravnateljevim zaupanjem učiteljem, ko ima ravnatelj manj izkušenj, kot ko ima daljšo delovno dobo. Pri številu let delovanja na mestu ravnatelja se je v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole pokazala razlika v korist izkušenejših ravnateljev v samo treh sistemih, v Avstraliji, na Kosovu in v Uzbekistanu (Tabela BIN.UND.TQ67b).

Stil vodenja

Na okolje, ki spodbuja sodelovanje učiteljev, lahko vpliva ravnateljev stil vodenja. V raziskavi TALIS zasledujemo dva stila vodenja, ki sta povezana s sodelovalnimi okolji. Prvo je vodenje s poudarkom na poučevanju, ki ima v ospredju visokokakovostne prakse poučevanja in razvoj profesionalnih učečih se skupnosti, v katerih se učitelji učijo drug od drugega (Hallinger, 2003).

V raziskavi TALIS ravnatelje sprašujemo, kako pogosto sprejemajo ukrepe v podporo sodelovanju med učitelji, da bi ti razvili nove prakse poučevanja; ali zagotovijo, da učitelji prevzamejo odgovornost za izboljšanje svojih pedagoških spretnosti; in ali zagotovijo, da se učitelji počutijo odgovorne za dosežke učencev. Ravnatelji, ki so ocenili, da imajo na področju poučevanja visoke vodstvene sposobnosti, so odgovorili, da so omenjene prakse izvajali redno.

Učitelji, ki so delali s temi ravnatelji, so na splošno za dve odstotni točki bolj naklonjeni mnenju, da je ravnatelj učiteljem dal koristne povratne informacije. To velja zlasti za Japonsko in Latvijo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in za Slovenijo za srednje šole: med učitelji z ravnatelji z nizko samooceno vodstvenih sposobnosti jih je 67 % poročalo, da jim ravnatelj zagotavlja koristne povratne informacije, med učitelji z ravnatelji z visoko samooceno vodstvenih sposobnosti pa kar 83 % (Tabela BMUL. UND.TQ66). Učitelji, ki so imeli ravnatelje, ki so poročali o svojih visokih vodstvenih sposobnostih na področju poučevanja, so se pogosteje strinjali, da ravnatelj spodbuja sodelovanje med učitelji, da bi ti razvili nove učne prakse, kot tisti, ki so imeli ravnatelje z nižjimi samoocenami vodstvenih sposobnosti. Tako je bilo na Danskem, v Kazahstanu, Romuniji, Singapurju in v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah. Poleg tega je v Sloveniji v srednjih šolah večji delež učiteljev, ki imajo ravnatelja z visoko samooceno vodstvenih sposobnosti, poročal, da ravnatelj zagotovi kakovostno spremljanje dela učiteljev (za 12 odstotnih točk) in ima dobre odnose s starši učencev (za pet odstotnih točk), kot tistih učiteljev, katerih ravnateljeva samoocena vodstvenih spodobnostih je bila nižja.

Drugi stil je vodenje, ki učiteljem in drugim deležnikom omogoča sodelovanje pri šolskih odločitvah, učitelje ter starše in skrbnike pa spodbuja, da sodelujejo pri odločanju, in omogoča, da izrazijo svoja vsebinska mnenja (Nadeem, 2024). Interakcije med ravnateljem in učitelji so ključna prednost (Harris, 2009).

V raziskavi TALIS učitelje sprašujemo, ali njihov ravnatelj spodbuja vse zaposlene, da imajo besedo pri pomembnih odločitvah. Leta 2024 se je s to trditvijo v povprečju strinjalo ali popolnoma strinjalo 78 % učiteljev, pri čemer se ta delež v različnih izobraževalnih sistemih giblje od 61 do 96 % (Tabela BMUL.NO.TQ66).

Učitelji, ki so se strinjali, da njihova šola zaposlenim omogoča aktivno sodelovanje pri šolskih odločitvah, so se veliko pogosteje strinjali z naborom pozitivnih trditev o ravnatelju, kot so:

- da njihov ravnatelj vse zaposlene spodbuja, da izrazijo svoje mnenje o pomembnih odločitvah (90 % proti 33 % učiteljem, ki jim šola ne omogoča aktivnega sodelovanja),

– da učiteljem in zaposlenim zagotavlja koristne povratne informacije (86 proti 44 %),
– da ima dobre profesionalne odnose z zaposlenimi (94 proti 59 %),
– da spodbuja sodelovanje med učitelji z namenom razvoja novih pedagoških praks (93 proti 60 %),
– da ima jasno vizijo v zvezi s svojo šolo (93 proti 63 %
tistih, ki jim šola ne omogoča aktivnega sodelovanja) (Tabela BMUL.UND.TQ66_DISL).

Preglednica 6.4: Mnenje učiteljev o ravnateljevih aktivnostih in sodelovanju v Sloveniji

Deleži učiteljev, ki so se strinjali s trditvami o ravnateljevih dejanjih.	% učiteljev, v šolah, ki zaposlenim omogočajo aktivno sodelovanje pri šolskih odločitvah	% učiteljev, v šolah, ki zaposlenim NE omogočajo aktivnega sodelovanja pri šolskih odločitvah	Razlika	% učiteljev, v šolah, ki zaposlenim omogočajo aktivno sodelovanje pri šolskih odločitvah	% učiteljev, v šolah, ki zaposlenim NE omogočajo aktivnega sodelovanja pri šolskih odločitvah	Razlika
	Ravnatelj ima jasno vizijo o razvoju šole.			Ravnatelj spodbuja sodelovanje med učitelji pri razvoju novih učnih praks.		
1. in 2. VIO (ISCED 1)	94,2	60,1	-34,0	96,2	68,2	-28,0
3. VIO (ISCED 2)	92,0	57,6	-34,3	96,1	70,0	-26,0
Srednje šole (ISCED 3)	92,7	56,5	-36,2	94,2	64,4	-29,8
	Ravnatelj skrbi, da učitelji prevzamejo odgovornost za izboljšanje svojih sposobnosti.			Ravnatelj zagotavlja, da se učitelji počutijo odgovorne za dosežke učenk in učencev.		
1. in 2. VIO (ISCED 1)	94,8	66,3	-28,5	89,7	70,5	-19,2
3. VIO (ISCED 2)	94,7	66,4	-28,3	87,8	71,3	-16,4
Srednje šole (ISCED 3)	92,4	59,6	-32,8	90,4	72,4	-18,0
	Ravnatelj spodbuja vse zaposlene, da imajo besedo pri pomembnih odločitvah.			Ravnatelj ima dobre profesionalne odnose z zaposlenimi.		
1. in 2. VIO (ISCED 1)	88,5	24,1	-64,4	93,0	50,4	-42,7
3. VIO (ISCED 2)	88,4	27,2	-61,2	93,1	53,7	-39,4
Srednje šole (ISCED 3)	84,9	21,5	-63,4	92,9	51,5	-41,4
	Ravnatelj skrbi za učinkovito spremljanje uspešnosti učiteljev.			Ravnatelj daje koristne povratne informacije učiteljem in zaposlenim.		
1. in 2. VIO (ISCED 1)	89,6	54,3	-35,3	89,1	43,3	-45,8
3. VIO (ISCED 2)	89,4	50,6	-38,8	88,4	42,5	-45,9
Srednje šole (ISCED 3)	87,5	45,4	-42,1	85,4	41,4	-43,9

V Sloveniji so razlike v stališčih do ravnateljevega dela med učitelji s šol, ki zaposlenim omogočajo aktivno sodelovanje pri šolskih odločitvah, in tistimi s šol, ki jim ne, velike (Preglednica 6.4). Učitelji na šolah, ki učiteljem omogočajo sodelovanje pri šolskih odločitvah, pogosteje pozitivno ocenjujejo ravnateljeve aktivnosti in sodelovanje.

Odnosi učiteljev z ravnatelji in njihovi poklicni dosežki

Učiteljevo doseganje učnih ciljev je v 21 od 54 izobraževalnih sistemov pozitivno povezano z dejstvom, da ravnatelj učiteljem in zaposlenim zagotavlja koristne povratne informacije ali da se uspešnost učiteljev učinkovito spremlja, tudi če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol. Med doseganjem učnih ciljev s strani učiteljev in dobrimi profesionalnimi odnosi ravnatelja z zaposlenimi ali njegovim zaupanjem v strokovno znanje učiteljev v njihovi šoli ni bilo pomembne povezave. V Sloveniji je v srednjih šolah doseganje učiteljevih ciljev pozitivno povezano le s kakovostnim ravnateljevim spremljanjem dela učiteljev (Tabela OLS. TQS58.TQ66fijTQ67b).

Dobro počutje učiteljev in manjše občutenje stresa sta v 17 od 54 izobraževalnih sistemov tesno povezana s podpornim ravnateljem. Najmočneje sta povezana s strinjanjem učiteljev, da ravnatelj zaupa v strokovno znanje učiteljev v svoji šoli, tudi v Sloveniji na vseh treh opazovanih izobraževalnih ravneh, tesno pa sledi strinjanje, da ima ravnatelj dobre profesionalne odnose z zaposlenimi; v Sloveniji to velja tako v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju

osnovne šole kot v srednjih šolah. Dobro počutje učiteljev je običajno pozitivno povezano tudi z ravnatelji, ki zaposlenim zagotavljajo koristne povratne informacije in učinkovito spremljanje njihove uspešnosti (Tabela OLS.TQS76.TQ66fijTQ67b).

Učitelji, ki poročajo, da ravnatelj zaupa v strokovno znanje učiteljev na njihovi šoli, in tisti, ki se strinjajo, da ima ravnatelj dobre profesionalne odnose z zaposlenimi, v večini izobraževalnih sistemov poročajo o večjem zadovoljstvu pri delu. Učitelji večinoma poročajo tudi o zadovoljstvu pri delu, ko ravnatelji zagotavljajo koristne povratne informacije, tudi v Sloveniji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, in ko zagotavljajo učinkovito spremljanje uspešnosti učiteljev, v Sloveniji le v srednjih šolah (Tabela OLS.TQS78.TQ66fijTQ67b).

Učitelji, ki poročajo, da ima njihov ravnatelj dobre profesionalne odnose z zaposlenimi, večinoma poročajo, da so z delom zadovoljni. To velja za vse izobraževalne sisteme v raziskavi TALIS 2024, tudi za Slovenijo na vseh treh izobraževalnih ravneh (Tabela OLS. TQS78.REL).

Odnosi med učitelji in učenci

Ker lahko zaupanje v medosebne odnose med zaposlenimi in učenci izboljša dosežke učencev (Li, Bergin in Olsen, 2022) in dobro počutje učiteljev (Spilt, Koomen in Thijs, 2011), so odnosi med učitelji in učenci pomemben element skupnosti. V raziskavi TALIS učitelje sprašujemo, koliko se strinjajo z naslednjimi trditvami o odnosih z učenci: (1) učenci in učitelji se običajno dobro razumejo med seboj; (2) večina učiteljev verjame, da je dobro počutje učencev pomembno; (3) večino učiteljev zanima, kaj želijo učenci povedati; (4) če učenec potrebuje dodatno pomoč, mu jo bo šola zagotovila.

Učitelji na splošno poročajo o dobrih odnosih med učenci in učitelji v svojih šolah. Več kot devet od desetih učiteljev se v povprečju strinja ali popolnoma strinja z vsemi štirimi izpostavljenimi trditvami. Približno 97 % učiteljev se strinja, da je za večino učiteljev dobro počutje učencev pomembno, 96 % pa, da se učenci in učitelji običajno dobro razumejo. V Sloveniji so deleži prav tako zelo visoki, precej nad 90 %, na vseh treh izobraževalnih ravneh pri treh od štirih trditev. Izjema je trditev, da večino učiteljev zanima, kaj želijo učenci povedati, pri kateri so deleži strinjanja najnižji med vsemi trditvami; delež učiteljev v srednji šoli, ki se z izjavo strinjajo, pade na 88 % (TabelaBMUL.NO.TQ65).

Raziskava TALIS v letu 2024 kaže, da se je v primerjavi z letom 2018 pri vseh štirih trditvah v povprečju nekoliko povečal delež učiteljev, ki poročajo o dobrih odnosih med učenci in učitelji, niso pa se povečali deleži v Sloveniji:

- Odstotek učiteljev, ki se strinjajo, da se učitelji in učenci običajno dobro razumejo, se je med letoma 2018 in 2024 povečal v osmih izobraževalnih sistemih, v treh pa se je v istem obdobju zmanjšal.
- Odstotek učiteljev, ki se strinjajo, da je za večino učiteljev pomembno dobro počutje učencev, se je med letoma 2018 in 2024 povečal v osmih izobraževalnih sistemih, medtem ko se je v treh zmanjšal, najbolj na Češkem (za osem odstotnih točk). To bi bilo lahko povezano z umeščanjem krepitve socialnih in čustvenih spretnosti v številne učne načrte.
- Delež učiteljev, ki se strinjajo, da večino učiteljev zanima, kaj želijo učenci povedati, se je med letoma 2018 in 2024 povečal v 17 izobraževalnih sistemih, medtem ko se je v dveh zmanjšal.
- Odstotek učiteljev, ki se strinjajo, da bo šola zagotovila dodatno pomoč učencem, ki jo potrebujejo, se je med letoma 2018 in 2024 povečal v 13 izobraževalnih sistemih, v petih pa se je zmanjšal (Tabela BMUL.TR1.TQ65).

V raziskavi TALIS učitelje sprašujemo, koliko se strinjajo, da v njihovi šoli učenci cenijo učitelje. Približno sedem od desetih učiteljev se je v povprečju strinjalo, da jih učenci cenijo (od 52 do 96 %) (Tabela BIN.TCH. TQ79c). V Sloveniji je podobnega mnenja 71 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 64 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 75 % srednješolskih učiteljev. V kar 25 izobraževalnih sistemih so moški učitelji v za tri odstotne točke večjem deležu poročali, da učenci v šoli cenijo učitelje (Tabela BIN.TCH.TQ79c), učitelji, starejši od 50 let, pa v povprečju v za devet odstotnih točk večjem deležu, vendar v Sloveniji ni razlik niti po spolu niti po starosti in tudi v izkušenosti učiteljev ne. Izkušeni učitelji so v povprečju v za sedem odstotnih točk večjem deležu navedli, da učenci v šoli cenijo učitelje, v 24 izobraževalnih sistemih.

Učitelji v šolah z več kot 30 % učencev s posebnimi potrebami v povprečju rahlo pogosteje navajajo, da učenci cenijo učitelje (za štiri odstotne točke več od tistih, ki delajo v šolah z manj kot 10 % teh učencev) (Tabela BIN.SCH.TQ79c), vendar ne v Sloveniji. Velika razlika je na Slovaškem, kjer za 33 odstotnih točk manj učiteljev, ki delajo v šolah z več kot 30 % učencev s posebnimi potrebami, navaja, da učenci cenijo učitelje, in v Kolumbiji, kjer za 12 odstotnih točk več učiteljev v teh šolah navaja, da učenci cenijo učitelje, v primerjavi z učitelji v šolah brez učencev s posebnimi potrebami.

Učitelji, ki poročajo o višji samoučinkovitosti pri vodenju razreda, v povprečju poročajo o dobrih odnosih med učenci in učitelji, tudi po upoštevanju

značilnosti učiteljev in šole (Tabela OLS.TQS65. TQS27dfhiOLS.TQS51.TQS65). To velja za skoraj vse izobraževalne sisteme.

V sedmih izobraževalnih sistemih učitelji, ki več časa (enota je ena ura) namenijo svetovanju učencem, manj pogosto poročajo, da se učitelji in učenci dobro razumejo. To svetovanje vključuje mentorstvo, virtualno svetovanje, karierno orientacijo in priporočila za vedenje. V Sloveniji dobro razumevanje med učitelji in učenci ni povezano z obsežnejšim svetovanjem učiteljev učencem (Tabela LOG.TQ65a.TQ16d).

Odnosi učiteljev z učenci in njihovi poklicni dosežki

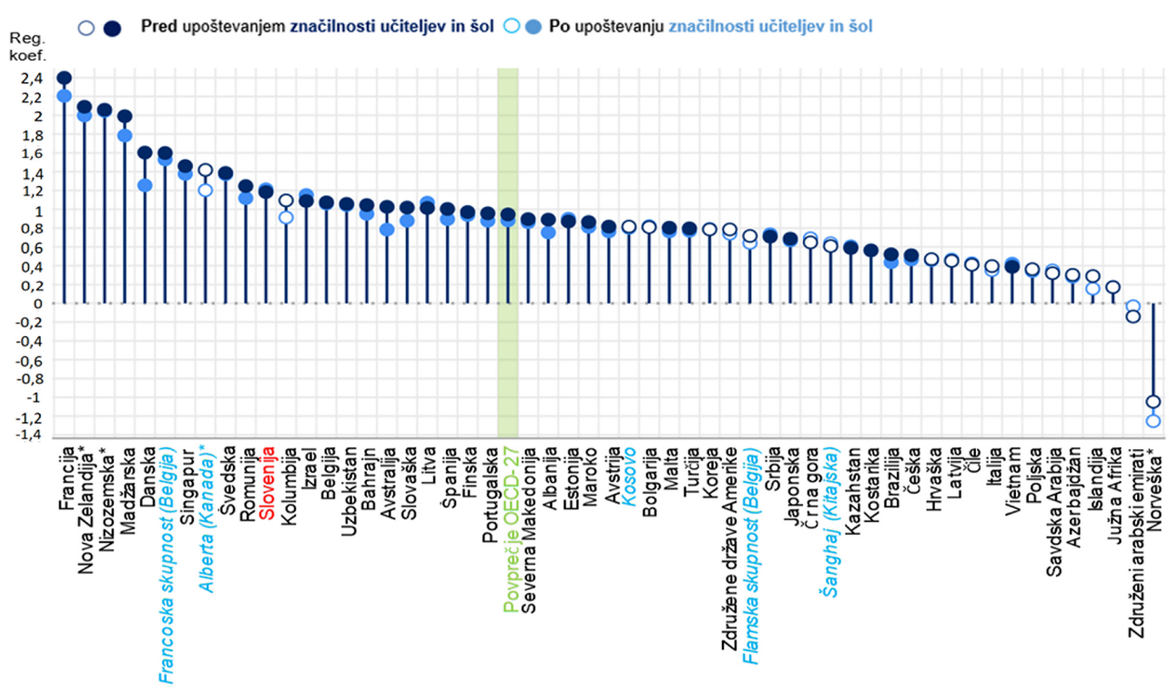
Pozitivni odnosi med učenci in učitelji so večinoma povezani z večjim zadovoljstvom učiteljev pri delu v 28 izobraževalnih sistemih, tudi v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Prikaz 6.7). Dobro počutje učiteljev je večinoma pozitivno povezano tudi s tem, da se učitelji in učenci dobro razumejo, kar pa ne velja za Slovenijo (Tabela OLS. TQS76.REL).

Če podrobneje opazujemo prepričanje učiteljev, da je dobro počutje učencev pomembno, odkrijemo tesne pozitivne povezave med počutjem in doseganjem ciljev poučevanja. Bolj je za učitelje dobro počutje učencev pomembno, verjetneje bodo dosegli cilje poučevanja. Tako je tudi v Sloveniji, čeprav le v osnovni šoli (Tabela OLS.TQS58.TQ65b).

Tudi učitelji, ki pravijo, da se učitelji in učenci drug z drugim običajno dobro razumejo, povedo, da so s šolo zadovoljni.

Prikaz 6.7: Povezava med zadovoljstvom učiteljev pri delu in odnosi med učenci in učitelji

Sprememba v obsegu zadovoljstva učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole) s šolo v povezavi z mnenji učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo z izjavo, da se učitelji in učenci običajno dobro razumejo.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Značilnosti učiteljev vključujejo spol, starost (standardizirano na mednarodni ravni) in leta pedagoških izkušenj (standardizirano na mednarodni ravni). Značilnosti šole vključujejo vrsto vodenja šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov in vpis učencev s posebnimi potrebami.
Vir: OECD, podatkovni zbirki TALIS 2018 in 2024, Tabela OLS.TQS78cegj.REL.

Profesionalni odnosi učiteljev s starši in skrbniki

Sodelovanje

Starši in skrbniki učencev so ključni pri učenju otrok od rojstva dalje, otrokovo družinsko življenje pa lahko vpliva na učenčeve učne dosežke (Stroetinga, Leeman in Veugelers, 2018). Sodelovanje s starši in skrbniki pri podpori učenju v šoli je povezano z višjimi dosežki učencev, s krepitvijo spretnosti staršev in skrbnikov ter tesnejšimi odnosi med šolo in skupnostjo (Castro et al., 2015; Gordon in Cui, 2012). Ker otroci več časa preživijo doma in v drugih skupnostih kot v šoli, je povezovanje učenja v šoli s širšim okoljem bistveno za njihov razvoj

(Darling-Hammond in Bransford, 2007). Zato morajo učitelji sodelovati z družinami in drugimi deležniki izven šolskega okolja, kar za številne od njih postaja vse pomembnejša profesionalna praksa (Guerriero, 2017).

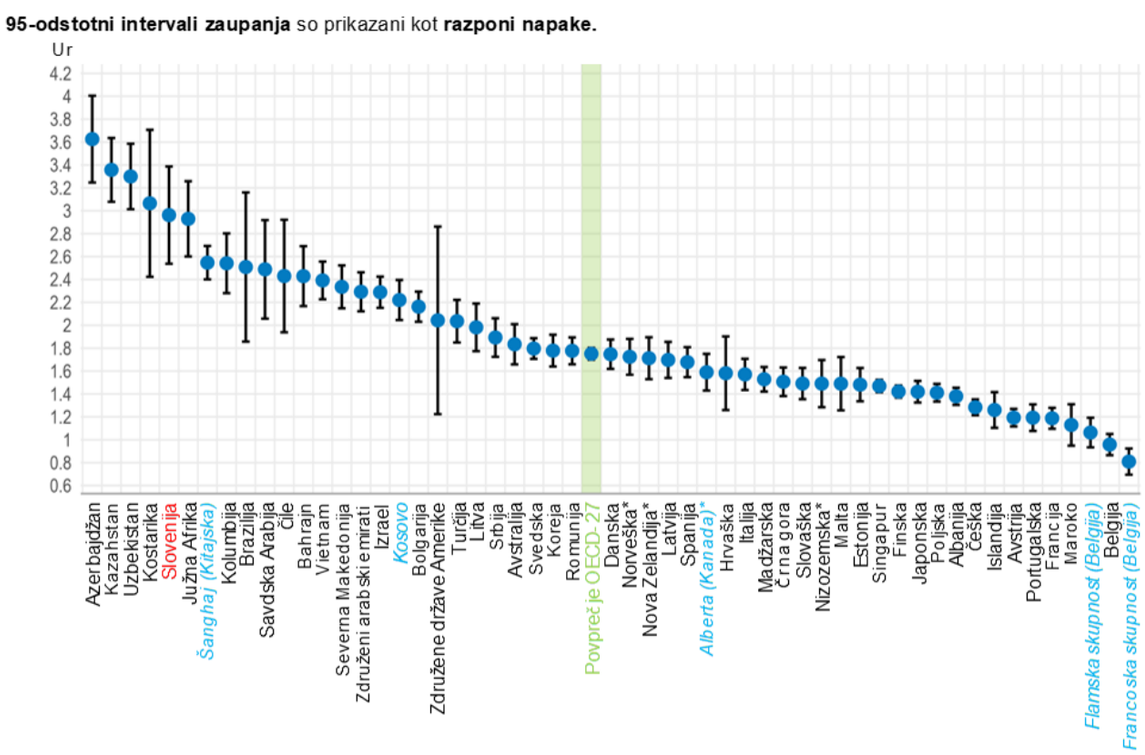
Približno 25 % učiteljev poroča, da v povprečju vsaj enkrat mesečno sodelujejo s starši in skrbniki, da bi obogatili učne dejavnosti učencev (Prikaz 6.10). Vendar so med izobraževalnimi sistemi razlike. Več kot 50 % učiteljev v Albaniji, Azerbajdžanu, Uzbekistanu in Vietnamu pravi, da mesečno sodelujejo s starši in skrbniki. Nasprotno pa o tem poroča le 10 % učiteljev v flamski skupnosti Belgije, francoski skupnosti Belgije, Franciji, na Malti in Nizozemskem. V Sloveniji s starši enkrat mesečno sodeluje 34 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 27 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 24 % učiteljev srednjih šol. S starši in skrbniki v povprečju pogosteje sodeluje za okoli šest odstotnih točk več učiteljic kot učiteljev, tudi v Sloveniji (za 14 odstotnih točk več učiteljic v prvem in drugem izobraževalnem obdobju kot učiteljev in za okoli šest odstotnih točk več na višjih dveh ravneh). V povprečju OECD s starši in skrbniki bolj sodelujejo mlajše učiteljice in učitelji v starosti do 30 let (za pet odstotnih točk več kot stari 50 let in več) ter učitelji in učiteljice začetniki (za tri odstotne točke več kot izkušeni), česar pa ne opazimo v Sloveniji (Tabela BIN.TCH.TQ26h).

Učitelji, zaposleni s polnim delovnim časom, poročajo, da porabijo 1,8 ure na teden za komuniciranje in sodelovanje s starši in skrbniki, v Sloveniji 2,8 ure učitelji prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, tri ure učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 2,6 ure učitelji srednjih šol (Tabela CMUL.NO.TQ16nh_FT). Največ časa je za to porabljenega v Azerbajdžanu (3,6 ure), Kazahstanu (3,4 ure), Uzbekistanu (3, 3 ure) in Kostariki (3,1 ure). Čas, porabljen za komuniciranje in sodelovanje s starši, se je od leta 2018 povečal v 25 izobraževalnih sistemih, zmanjšal pa le v dveh. V Sloveniji se je povečal za 1,2 ure v osnovni šoli in 0,6 ure v srednji (Tabela CMUL.TR2.TQ16bh_FT).

Nekatere značilnosti učiteljev, kot sta spol in starost, so povezane s pogostostjo njihovega sodelovanja s starši in skrbniki. Učiteljice v povprečju za pet odstotnih točk večkrat sodelujejo s starši in skrbniki kot učitelji, vendar se povprečja med državami razlikujejo, noben izobraževalni sistem pa nima bistveno več moških učiteljev, ki to počnejo. Mlajši učitelji v povprečju

Slika 6.8: Čas, ki ga učitelji porabijo za komuniciranje s starši in skrbniki

Število ur na teden, ko učitelji ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), zaposleni s polnim delovnim časom, komunicirajo in sodelujejo s starši in skrbniki.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela CMUL.NO.TQ16bh_FT.

Ponovni razmislek o sodelovanju med učitelji in starši

Vključenost staršev v dejavnosti, povezane s šolo, je za učence pomembna in lahko pomaga ustvariti varno ter spodbudno učno okolje. V tem okviru so obravnavane politike treh držav, namenjene krepitvi partnerstva med učitelji in starši.

Čile

Eksperiment v Čilu je vsakemu sodelujočemu staršu ponudil možnost, da preko SMS-sporočil prejme pogoste informacije o prisotnosti, vedenju in rezultatih matematičnih testov svojega otroka. Po štirih mesecih so imeli vključeni učenci bistveno višje matematične ocene, izkazovali so večjo prisotnost, neustrezno vedenje je bilo manj razširjeno in ob koncu leta se je redkeje zgodilo, da niso dosegli pozitivnih ocen.

Nova Zelandija

Education Review Office (ERO) je ugotovil, da maorski otroci dosegajo višje rezultate v srednješolskih izobraževalnih programih Kaupapa Māori in Māori. Ta uspeh se deloma pripisuje močni angažiranosti družin in skupnosti v teh šolah. V tamkajšnjem okolju so si učitelji delili vire in strategije, ki so jih starši in otroci lahko uporabljali skupaj doma. V najboljšem primeru so bili ti odnosi vzajemni – učitelji in starši so se ukvarjali z dvosmernim učenjem, si izmenjevali vpoglede in prisluhnili mnenjem drug drugega. Raziskava ERO je ugotovila, da so ob podpori vodstvenih delavcev šol učitelji v šolah Kaupapa Māori in Māori-medium dosegli:

- vključitev staršev v določanje ciljev in opredelitev naslednjih učnih korakov z njihovimi otroki;
- razvrstitev pogovorov glede pogostosti in smiselnosti, da bi bolje razumeli širši kontekst vsakega učenca doma in v šoli, kar je pripomoglo k oblikovanju celostnih in avtentičnih učnih ciljev;
- hiter odziv na informacije o napredku učencev;
- vztrajno iskanje vključujočih in učinkovitih načinov za pritegnitev vseh staršev;
- sistematično spremljanje, krepitev in vzdrževanje odnosov z učenci in njihovimi starši.

Poljska

Projekt Szkoła Współpracy, ki ga vodi poljsko ministrstvo za izobraževanje v partnerstvu s fundacijo za razvoj lokalne demokracije, je spodbujal tesnejše sodelovanje med učitelji, starši in učenci. Njegov glavni cilj je bil posodobiti način dela skupnosti in spodbuditi skupno odgovornost pri organizaciji šolskega življenja. V podporo temu so bile v okviru projekta zagotovljene delavnice za pridobivanje spretnosti udeležencev za začetek in ohranjanje smiselnega sodelovanja. Poleg tega je vsaka sodelujoča šola (ali vrtec) prejela prilagojeno podporo strokovnih svetovalcev za pomoč pri razvoju načrta sodelovanja, prilagojenega njenim posebnim okoliščinam. Program, ki je potekal med letoma 2013 in 2015, se je izvajal v 1.034 šolah z vse Poljske, sofinanciral pa ga je Evropski socialni sklad. Vzpostavljena je bila spletna platforma za izmenjavo rezultatov programa, vključno z najboljšimi praksami, izkušnjami in gradivom za delavnice.

Viri: Berlinski, S. et al. (2021), "Reducing parent-school information gaps and improving education outcomes: Evidence from high-frequency text messages," https://www.povertyactionlab.org/evaluation/reducing-parent-school-information-gaps-and-improving-education-outcomes-evidence-high; Education Review Office (2015), Educationally Powerful Connections with Parents and Whanau, https://ero.govt.nz/our-research/educationally-powerful-connections-with-parents-and-whanau; FRDL (n.d.), Jerzy Regulski Foundation in Support of Local Democracy, https://frdl.org.pl/jerzy-regulski-foundation-in-support-of-local-democracy-fsld; OECD (2024), OECD Economic Surveys: New Zealand 2024, https://doi.org/10.1787/603809f2-en; Schleicher, A. (2018), Valuing our Teachers and Raising their Status: How Communities Can Help, http://dx.doi.org/10.1787/9789264292697-en

za pet odstotnih točk pogosteje stopijo v stik s starši in skrbniki kot starejši. To velja za 21 izobraževalnih sistemov. V Romuniji, Maroku, na Češkem in Slovaškem pa s starši in skrbniki pogosteje sodelujejo starejši učitelji.

Dejavniki na ravni šole zelo malo vplivajo na to, koliko učiteljev mesečno sodeluje s starši in skrbniki. Učitelji iz vseh vrst šol na splošno sodelujejo podobno. Izjemi sta Brazilija in Madžarska, kjer je za učitelje v podeželskih šolah z razliko devet odstotnih točk pogosteje, da sodelujejo s starši in skrbniki, kot za učitelje v mestnih šolah. V Maroku, Srbiji in ZDA za deset odstotnih točk več učiteljev v mestnih šolah sodeluje s starši

v primerjavi z učitelji iz podeželskih šol. V Sloveniji je edina razlika le v večjem obsegu sodelovanja učiteljev s starši učencev v šolah, ki imajo manj vpisanih otrok iz ekonomsko-socialno privilegiranih domov, v primerjavi s stituacijo v šolah, kjer je več otrok iz deprivilegiranih domov, vendar to velja samo za tretje vzgojno-izobraževalno obdobje osnovne šole (Tabela BIN.SCH. TQ26h).

Prepričanja učiteljev o tem, ali jih starši in skrbniki cenijo

V raziskavi TALIS smo učitelje vprašali, ali se v šoli počutijo cenjene s strani staršev in skrbnikov učencev. Zavest, da jih cenijo različne osebe v šoli in širši skupnosti, lahko vpliva na njihovo predanost in uspeh (Price in Weatherby, 2017). Občutek, da so cenjeni, je lahko povezan s stališči do zaposlitve in z zadovoljstvom pri delu.

V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD okoli 65 % učiteljev poroča, da v njihovi šoli starši in skrbniki učitelje cenijo. O tem poroča več kot 90 % učiteljev v Savdski Arabiji, Združenih arabskih emiratih, Uzbekistanu in Vietnamu, medtem ko v francoski skupnosti Belgije, na Hrvaškem, v Franciji in na Japonskem manj kot 50 % učiteljev pravi, da jih starši in skrbniki cenijo. V Sloveniji deleža v osnovni šoli nista visoka – 59 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole ter 54 % učiteljev tretjega –, visok, 75 %, pa je delež učiteljev srednjih šol, ki poročajo, da jih starši cenijo (Tabela BIN.SCH.TQ79d).

V večini izobraževalnih sistemov ni statistično značilne povezave med časom, ki ga učitelji porabijo za komunikacijo in sodelovanje s starši in skrbniki, ter njihovim dojemanjem, da jih po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol starši ter skrbniki cenijo (Tabela LOG.TQ79d.TQ16h). Samo v sedmih od 54 izobraževalnih sistemov velja, da večje kot je število ur, porabljenih za komunikacijo s starši in skrbniki, manjša je verjetnost, da bodo učitelji poročali o občutku, da jih starši in skrbniki v šoli cenijo (Tabela LOG.TQ79d.TQ16h).

Analiza kaže relativno močno korelacijo med odstotkom učiteljev, ki poročajo o sodelovanju s starši in skrbniki vsaj enkrat mesečno, in deležem tistih, ki se počutijo cenjene z njihove strani (linearni korelacijski koeficient med tema dvema spremenljivkama je r = 0,51) (Prikaz 6.9). Vendar je ta povezava v nekaterih izobraževalnih sistemih manj očitna. Npr., med učitelji na Madžarskem, v Srbiji in Turčiji jih je nadpovprečno veliko poročalo, da s starši in skrbniki sodelujejo vsaj enkrat mesečno, in podpovprečno mnogo, da se počutijo cenjene. Po drugi strani pa so učitelji v flamski skupnosti Belgije, Maroku, na Nizozemskem*, v Savdski Arabiji in Singapurju poročali o podpovprečnem mesečnem sodelovanju s starši in skrbniki, vendar se hkrati počutijo nadpovprečno cenjene.

V povprečju učitelji, ki se strinjajo, da jih starši in skrbniki v šoli cenijo, verjetneje poročajo o vsaj mesečnem sodelovanju z njimi, tudi v Sloveniji, vendar le v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Tabela LOG.TQ79d.TQ26h). Učitelji, ki se strinjajo, da jih starši in skrbniki cenijo, se tudi pogosteje strinjajo, da imajo ti aktivne možnosti za sodelovanje pri šolskih odločitvah, tudi v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah (Tabela LOG.TQ79d.TQ64b).

Zdi se, da šolski dejavniki vplivajo na zaznavanje cenjenosti s strani staršev in skrbnikov (Tabela BIN. SCH.TQ79d):

- Učitelji v šolah z več kot 30 % učencev s posebnimi potrebami se približno za devet odstotnih točk manj verjetno čutijo cenjene s strani staršev in skrbnikov kot učitelji v šolah brez takšnih učencev. Tudi tu v Sloveniji ni razlik, cenjene se počuti dobra polovica učiteljev v osnovni šoli in tri četrtine v srednji (Tabela BIN.SCH.TQ79d).
- Cenjene se počuti 62 % učiteljev, ki poučujejo v šolah z več kot 10 % učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, v primerjavi s 70 % učiteljev, ki delajo v šolah, ki nimajo nobenega takšnega učenca in se počutijo cenjene. V Sloveniji ni razlik med takimi šolami (Tabela BIN.SCH.TQ79d).

Nekaj razlike je mogoče opaziti med učitelji, ki poučujejo v šolah, ki nimajo večjega deleža učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov, in učitelji, ki poučujejo v šolah z več kot 30 % učencev iz takšnih domov, vendar to ne velja za Slovenijo (Prikaz 6.9; Tabela BIN.SCH.TQ79d).

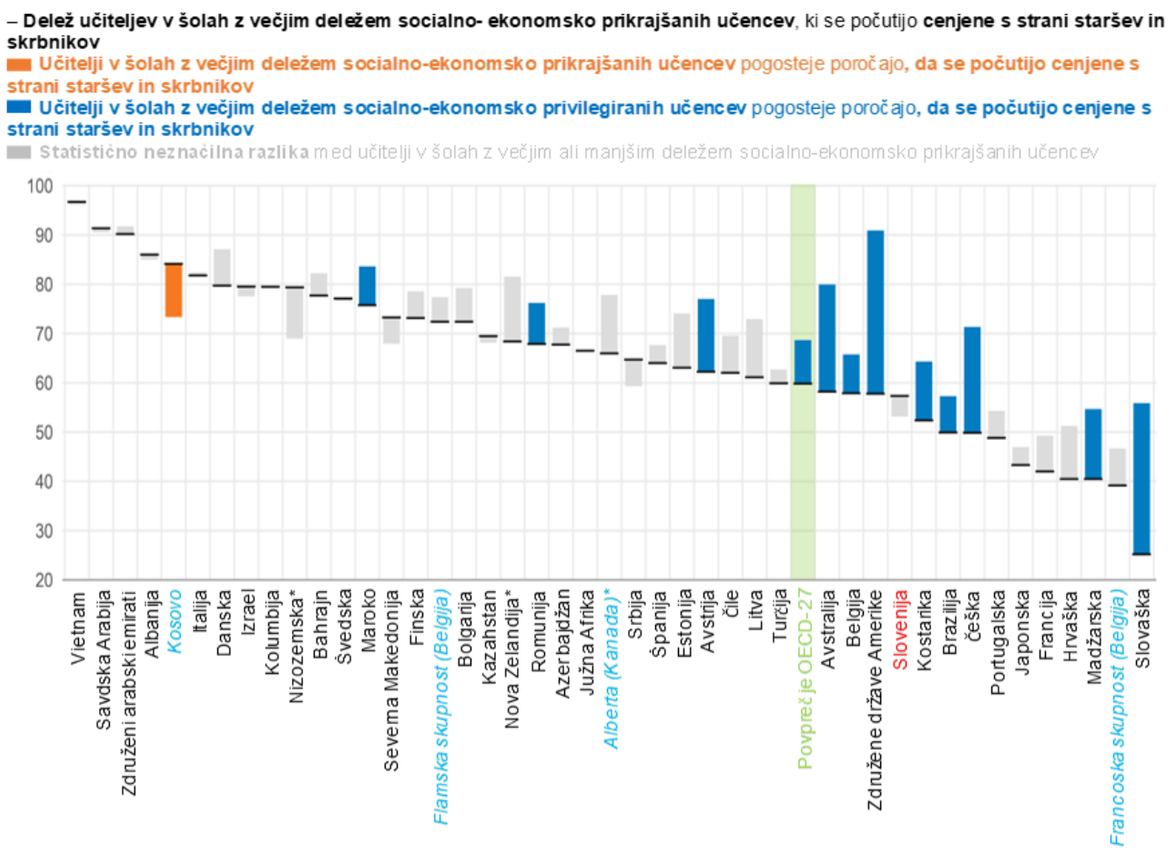
Vendar pa obstajajo nekateri izobraževalni sistemi, ki ne sledijo tem splošnim trendom. Na Kosovem so bolj kot učitelji v šolah v privilegiranem okolju cenjeni učitelji v šolah z več učenci iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov (84 proti 73 % učiteljev) (Prikaz 6.12) V Bahrajnu in Severni Makedoniji se učitelji, ki poučujejo več učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika, čutijo bolj cenjene s strani staršev kot tisti, ki ne poučujejo nobenega takšnega učenca (Tabela BIN.SCH.TQ79d).

V 25 od 54 izobraževalnih sistemov se učitelji, ki poročajo o sodelovanju s starši in skrbniki vsaj enkrat mesečno, pogosteje strinjajo, da jih slednji cenijo (Tabela LOG.TQ79d.TQ26h). To razmerje velja tudi po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol. V 47 od 54 izobraževalnih sistemov učitelji, ki se strinjajo, da imajo starši in skrbniki aktivne možnosti sodelovanja pri šolskih odločitvah, prav tako poročajo, da jih slednji cenijo, tudi po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol (Tabela LOG.TQ79d.TQ64b).

Približno sedem od desetih učiteljev pravi, da s starši v povprečju precej ali veliko komunicirajo z uporabo digitalnih virov in orodij, tudi v Sloveniji so deleži nad 70 % (Tabela BIN.TCH.TQ33f). To je za tri odstotne točke pogosteje pri učiteljicah kot učiteljih in za pet odstotnih točk pogosteje pri učiteljih, mlajših od 30 let. V Sloveniji je delež med mlajšimi učitelji večji za 13 odstotnih točk od deleža med starejšimi učitelji v osnovni šoli in za 12 točk v srednji. Leta učiteljskih izkušenj v povprečju niso bistveno povezana s komunikacijo učiteljev s starši.

Prikaz 6.9: Učitelji, ki se počutijo cenjene s strani staršev in skrbnikov, glede na obseg vpisanih učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali odločno strinjajo, da se učitelji na njihovi šoli počutijo cenjene s strani staršev in skrbnikov



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
V socialno-ekonomsko prikrajšanih šolah je delež učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov več kot 30-odstoten.
V socialno-ekonomsko privilegiranih šolah je delež učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov 10 % ali manj.
Socialno-ekonomsko prikrajšani domovi so tisti, kjer ne morejo izpolniti osnovnih življenjskih potreb, kot so ustrezno stanovanje, prehrana ali zdravstvena oskrba.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BIN.SCH.TQ79d.

Odnosi učiteljev s starši in skrbniki ter njihovi poklicni dosežki

Učitelji, ki vsaj enkrat mesečno sodelujejo s starši ali skrbniki, v 50 od 54 izobraževalnih sistemov večinoma poročajo o višjih stopnjah doseganja učnih ciljev, tudi ko upoštevamo značilnosti učiteljev in šol. V Sloveniji učitelji poročajo o višjih stopnjah doseganja učnih ciljev, najbolj v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, najmanj pa v prvem in drugem (Tabela OLS.TQS58.TQ26h). Podobno učitelji, ki mesečno sodelujejo s starši, poročajo o večjem zadovoljstvu pri delu, tudi v Sloveniji na vseh treh izobraževalnih ravneh (Tabela OLS.TQS78.TQ26h). Manj močna povezava je med poročanjem učiteljev o sodelovanju s starši in višjimi ravnmi dobrega počutja, pri čemer se je značilnost povezave pokazala v 13 od 54 izobraževalnih sistemov, ne pa v Sloveniji (Tabela OLS.TQS76.TQ26h).

Profesionalni odnosi učiteljev ravni ISCED 3

Profesionalni odnosi, ki jih imajo učitelji ravni ISCED 3 s sodelavci, z ravnateljem, dijaki, s starši in skrbniki ter širšo skupnostjo, nakazujejo nekatere razlike v primerjavi z učitelji ravni ISCED 2.

Profesionalni odnosi z drugimi učitelji

Učitelji ravni ISCED 3 so od leta 2018 povečali število ur, ki jih porabijo za timsko delo in dialog s sodelavci v petih od šestih izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki. Največje povečanje je bilo zabeleženo v Sloveniji, kjer so učitelji poročali, da so za to porabili 2,5 ure v letu 2018 v primerjavi s štirimi urami v letu 2024. S tem so se približali času, ki ga navajajo učitelji ravni ISCED 2 (Tabela CMUL.TR2.TQ16bh_FT).

Število ur komuniciranja in sodelovanja s starši se je v treh izobraževalnih sistemih, na Hrvaškem, v Sloveniji in Združenih arabskih emiratih, od leta 2018 povečalo. Učitelji v danski in flamski skupnosti Belgije pa za komuniciranje s starši porabijo bistveno manj časa kot njihovi kolegi z ravni ISCED 2. V primerjavi z letom 2018 večji delež učiteljev ravni ISCED 3 zanima, kaj želijo učenci povedati. Največja razlika je na Hrvaškem, v Sloveniji je le tri odstotne točke (Tabela BMUL.TR1.TQ65).

Kar zadeva kulturo sodelovanja v šoli, večji delež učiteljic kot učiteljev ravni ISCED 3 sodeluje v razpravah o napredku določenih učencev, največja razlika pa je bila ugotovljena na Hrvaškem (16 odstotnih točk več učiteljic). V Sloveniji je razlika devet odstotnih točk v korist učiteljicam (Tabela BMUL.TGND. TQ26). Več učiteljic si tudi izmenjuje gradivo s kolegi – največja razlika je bila opažena na Portugalskem (14 odstotnih točk več učiteljic), ne pa v Sloveniji. Kar zadeva sodelovanje z učitelji pri zagotavljanju skupnih standardov za preverjanje in ocenjevanje napredka učencev, je največja razlika ponovno opažena na Portugalskem (14 odstotnih točk več pri učiteljicah).

Profesionalni odnosi učiteljev z ravnatelji

Učitelji, ki so zadovoljnejši s šolo, se bolj strinjajo, da imajo ravnatelji dober profesionalni odnos z zaposlenimi (Tabela OLS.TQS78cegj.REL). Da se lahko zanesejo na kolege in da jih starši in skrbniki cenijo, je pozitivno povezano z zadovoljstvom učitelja s šolo tako v okviru povprečja kot tudi v Sloveniji. Dobro sodelovanje z dijaki je z zadovoljstvom pri delu povezano v drugih državah, ne pa v Sloveniji. Najmočnejša povezava ostaja odnos ravnatelja do zaposlenih.

V skoraj polovici izobraževalnih sistemov z razpoložljivimi podatki za raven ISCED 3 je verjetneje, da učitelji v šolah, v katerih ravnatelj izkazuje vodstvene sposobnosti na področju poučevanja, potrdijo, da ravnatelj učiteljem omogoča prevzemanje odgovornosti za izboljšanje njihovih pedagoških spretnosti (Tabela BMUL.UND.TQ66). Največja razlika v deležih med učitelji na šolah, v katerih ravnatelj izkazuje vodstvene sposobnostih na področju poučevanja in učitelji na šolah, v katerih ravnatelj ne izkazuje teh sposobnosti, ki trdijo, da ravnatelj učiteljem omogoča prevzemanje odgovornosti za izboljšanje njihovih pedagoških spretnosti, je v Sloveniji (16 odstotnih točk večji delež med učitelji, ki imajo ravnatelje, ki o sebi poročajo, da imajo visoke vodstvene sposobnosti). Enak trend velja za mnenja o tem, ali ravnatelj učiteljem in zaposlenim zagotavlja koristne povratne informacije – 16 odstotnih točk večji delež učiteljev, ki se s tem strinjajo, je na šolah, v katerih ravnatelj izkazuje vodstvene sposobnostih na področju poučevanja kot na šolah, kjer jih ne, tudi v Sloveniji. Edina izjema je Hrvaška, kjer več učiteljev, katerih ravnatelji so poročali o nižjih vodstvenih sposobnostih, poroča, da ima ravnatelj dobre profesionalne odnose z zaposlenimi.

V vseh izobraževalnih sistemih učitelji, ki poročajo, da jih starši in skrbniki v šoli cenijo, večinoma poročajo tudi, da so zadovoljni z delom, tudi ko upoštevamo značilnosti učitelja in šole. Povezava je prisotna tudi v Sloveniji na vseh treh izobraževalnih ravneh (Tabela OLS.TQS78cegj.REL). V večini izobraževalnih sistemov učitelji, ki se počutijo cenjene s strani staršev in skrbnikov, poročajo o znatno nižjih ravneh stresa, povezanega z delom, tudi po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol. Tudi v Sloveniji je tako na vseh treh izobraževalnih ravneh, najbolj pa v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (Tabela OLS. TQS76.REL).

Viri

Akinyemi, A., S. Rembe in V. Nkonki (2020), "Trust and Positive Working Relationships among Teachers in Communities of Practice as an Avenue for Professional Development", *Education Sciences*, Vol. 10/5, str. 136, https://doi.org/10.3390/educsci10050136.

Beycioglu, K. (ed.) (2011), "Distributed leadership: implications for the role of the principal", *Journal*

of Management Development, Vol. 31/1, str. 7-17, https://doi.org/10.1108/02621711211190961.
Castro, M. et al. (2015), "Parental involvement on student academic achievement: A meta-analysis", *Educational Research Review*, Vol. 14, str. 33-46, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.01.002.
Chapman, C. in D. Muijs (2013), "Collaborative School Turnaround: A Study of the Impact of School Federations on Student Outcomes", *Leadership and Policy in Schools*, Vol. 12/3, str. 200-226, https://doi.org/10.1080/15700763.2013.831456.
Darling-Hammond, L. in J. Bransford (2007), *Preparing Teachers for a Changing World: What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, John Wiley & Sons.
Devecchi, C. in M. Rouse (2010), "An exploration of the features of effective collaboration between teachers and teaching assistants in secondary schools", *Support for Learning*, Vol. 25/2, str. 91-99, https://doi.org/10.1111/j.1467-9604.2010.01445.x.
Gordon, M. in M. Cui (2012), "The Effect of School-Specific Parenting Processes on Academic Achievement in Adolescence and Young Adulthood", *Family Relations*, Vol. 61/5, str. 728-741, https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2012.00733.x.
Griffiths, A. et al. (2020), "Together We Can Do So Much: A Systematic Review and Conceptual Framework of Collaboration in Schools", *Canadian Journal of School Psychology*, Vol. 36/1, str. 59-85, https://doi.org/10.1177/0829573520915368.
Guerriero, S. (ed.) (2017), *Pedagogical Knowledge and the Changing Nature of the Teaching Profession*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264270695-en.
Hallinger, P. (2003), "Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership", *Cambridge Journal of Education*, Vol. 33/3, str. 329-352, https://doi.org/10.1080/0305764032000122005.
Hargreaves, A. in R. Dawe (1990), "Paths of professional development: Contrived collegiality, collaborative culture, and the case of peer coaching", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 6/3, str. 227-241, https://doi.org/10.1016/0742-051x(90)90015-w.
Harris, A. (2009), "Distributed Leadership: What We Know", in *Distributed Leadership*, Springer Netherlands, Dordrecht, https://doi.org/10.1007/978-1-4020-9737-9_2.
Kelly, K., J. Merry in M. Gonzalez (2018), "Trust, Collaboration and Well-Being: Lessons Learned from Finland", *SRATE Journal*, Vol. 27/2, str. 34-39.
Levine, T. in A. Marcus (2010), "How the structure and focus of teachers' collaborative activities facilitate and constrain teacher learning", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 26/3, str. 389-398, https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.03.001.
Li, X., C. Bergin in A. Olsen (2022), "Positive teacher-student relationships may lead to better teaching", *Learning and Instruction*, Vol. 80, str, 101581, https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101581.
Lomos, C., R. Hofman in R. Bosker (2011), "Professional communities and student achievement – a meta-analysis", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 22/2, str. 121-148, https://doi.org/10.1080/09243453.2010.550467.
Muckenthaler, M. et al. (2020), "Teacher collaboration as a core objective of school development", *School Effectiveness and School Improvement*, Vol. 31/3, str. 486-504, https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1747501.
Nadeem, M. (2024), "Distributed leadership in educational contexts: A catalyst for school improvement", *Social Sciences & Humanities Open*, Vol. 9, str. 100835, https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2024.100835.
Nguyen, D., M. Pietsch in S. Gümüş (2021), "Collective teacher innovativeness in 48 countries: Effects of teacher autonomy, collaborative culture, and professional learning", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 106, str. 103463, https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103463.
OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.
Price, H. in K. Weatherby (2017), "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, str. 113-149, https://doi.org/10.1080/09243453.2017.1394882.
Reeves, P., W. Pun in K. Chung (2017), "Influence of teacher collaboration on job satisfaction and student achievement", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 67, str. 227-236, https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.016.
Rutter, M. in B. Maughan (2002), "School Effectiveness Findings 1979–2002", *Journal of School Psychology*, Vol. 40/6, str. 451-475, https://doi.org/10.1016/s0022-4405(02)00124-3.
Soini, T., K. Pyhältö in J. Pietarinen (2010), "Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work", *Teachers and Teaching*, Vol. 16/6, str. 735-751, https://doi.org/10.1080/13540602.2010.517690.
Spilt, J., H. Koomen in J. Thijs (2011), "Teacher Wellbeing: The Importance of Teacher–Student Relationships", *Educational Psychology Review*, Vol. 23/4, str. 457-477, https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y.
Stroetinga, M., Y. Leeman in W. Veugelers (2018), "Primary school teachers' collaboration with parents on upbringing: a review of the empirical literature", *Educational Review*, Vol. 71/5, str. 650-667, https://doi.org/10.1080/00131911.2018.1459478.
Vangrieken, K. et al. (2015), "Teacher collaboration: A systematic review", *Educational Research Review*, Vol. 15, str. 17-40, https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.04.002.

7.0 • Ohranjanje učiteljev v poklicu

V tem poglavju so opisane karierne namere učiteljev, ki so tesno povezane z njihovim dobrim počutjem, zadovoljstvom pri delu in ostajanjem v poklicu. Preučujemo osebne in delovne pogoje, kot so motivacija, zaposlitveni pogoji in socialni status, ter njihovo povezavo z značilnostmi učiteljev, ki ostanejo v poklicu ali ga prenehajo opravljati. Raziskujemo, kako se notranja motivacija učiteljev razlikuje med posamezniki in šolami ter kako je povezana s kariernimi namerami učiteljev. Analiziramo njihove zaposlitvene pogoje, zadovoljstvo s temi pogoji in povezavo obojega s kariernimi načrti. Preučujemo tudi razlike v zadovoljstvu učiteljev z njihovimi zaposlitvenimi pogoji na podlagi osebnih in kontekstualnih dejavnikov. Poglavje zaključimo z vpogledom v status učiteljskega poklica in njegovo povezanost s kariernimi namerami učiteljev.

Glavni poudarki

Največje tveganje za opustitev poklica učitelja je med mlajšimi od 30 let in starejšimi od 50 let. V skladu s splošnim trendom je med učitelji, mlajšimi od 30 let, verjetnost, da bodo v naslednjih petih letih opustili poučevanje, večja kot pri njihovih sodelavcih, starih od 30 do 49 let. Medtem ko nameravata v povprečju izobraževalnih sistemov OECD dva od desetih učiteljev, mlajših od 30 let, v naslednjih petih letih opustiti poučevanje, nameravajo štirje od desetih učiteljev (ali več), mlajših od 30 let, opustiti poučevanje v Estoniji, Latviji, Litvi in Singapurju.

Učitelji z nizko samoučinkovitostjo ali notranjo motivacijo pogosteje opustijo poklic. Učitelji, mlajši od 50 let, ki nameravajo opustiti poklic v naslednjih petih letih, so v prevladujočem deležu razvrščeni v spodnje kvartile lestvic samoučinkovitosti, doseganja ciljev, občutenja družbene koristnosti in navdušenja nad poučevanjem.

Ohranjanje discipline v razredu kot vir stresa je pomemben napovednik namere učiteljev, da opustijo poučevanje. V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD je dvakrat verjetneje, da bodo učitelji, ki poročajo o ustrahovanju ali verbalnem zlorabljanju s strani učencev ali ki se jim zdi ohranjanje razredne discipline zelo stresno, želeli v petih letih prenehati s poučevanjem.

Občutek učiteljev o njihovi vrednosti je pomemben in njihov socialni status se lahko izboljša. Za učitelje, ki menijo, da družba ceni njihov poklic, je vsaj 10 % manj verjetno, da bodo opustili poučevanje v naslednjih petih letih, tudi ob upoštevanju notranje motivacije učiteljev, pogodbenih pogojev in zadovoljstva z zaposlitvenimi pogoji, vključno s plačo. Delež učiteljev, ki menijo, da oblikovalci politik in družba cenijo mnenja učiteljev, se je od leta 2018 povečal za več kot deset odstotnih točk v Bolgariji, Kolumbiji, na Danskem, v Kazahstanu, Savdski Arabiji in Šanghaju (Kitajska).

Mlajši učitelji in učitelji začetniki se soočajo z večjo negotovostjo zaposlitve, kar je povezano z večjim tveganjem opustitve poklica v več kot tretjini izobraževalnih sistemov. Učitelji, mlajši od 30 let, in tisti, ki imajo pet let pedagoških izkušenj ali manj, so pogosteje zaposleni za določen čas ali s krajšim delovnim časom kot njihovi starejši in izkušenejši sodelavci. Delež učiteljev s pogodbami za določen čas, v povezavi s starostjo in z izkušnjami, se je sicer od leta 2018 v številnih izobraževalnih sistemih zmanjšal.

Plača je le eden od številnih dejavnikov, ki vplivajo na odločitve učiteljev, da opustijo poklic. Notranja motivacija, ki jo sestavljata občutek, da je poučevanje družbeno koristno, in navdušenje nad poučevanjem, ter drugi zaposlitveni pogoji, kot so materialne ugodnosti, karierno napredovanje in urnik dela, so doslednejši napovedovalci kariernih namer učiteljev.

Zadovoljstvo z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) je tesno povezano z verjetnostjo, da bodo učitelji ostali v tem poklicu. Zlasti za učitelje, ki so zadovoljni s svojimi delovnimi pogoji (kamor ne prištevamo plače), je v povprečju izobraževalnih sistemih OECD za 30 % manj verjetno, da bodo v naslednjih petih letih opustili poklic. Zadovoljstvo učiteljev z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) se med izobraževalnimi sistemi zelo razlikuje, in sicer sega od več kot 80 % v nekaterih sistemih do manj kot 40 % v drugih. Zadovoljstvo je večje med učitelji v podeželskih in zasebnih šolah.

Zadovoljstvo z zaposlitvenimi pogoji (vključno s plačo) se je od leta 2018 v številnih izobraževalnih sistemih povečalo. Na Danskem, Islandiji in v Kazahstanu se je delež učiteljev, ki so zadovoljni z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače), povečal za več kot 20 odstotnih točk. Podobno se je povečalo zadovoljstvo s plačami v Bolgariji, Kolumbiji, Kazahstanu, Romuniji in Šanghaju (Kitajska).

V nekaterih izobraževalnih sistemih se privlačnost učiteljskega poklica povečuje. Delež učiteljev začetnikov, ki poročajo, da je bilo poučevanje njihova prva izbira, se je od leta 2018 povečal v devetih izobraževalnih sistemih, v sedmih pa se je zmanjšal.

Uvod

Ena najpomembnejših odgovornosti izobraževalnih sistemov je ohranjanje zadostne ponudbe motiviranih in sposobnih učiteljev. Številni izobraževalni sistemi se soočajo s pomanjkanjem učiteljev (glej poglavje 1). Morda imajo težave pri privabljanju novih učiteljev v ta poklic, medtem ko preveč trenutno aktivnih ta poklic opušča (OECD, 2024a; OECD, 2024b). Ker je poučevanje razmeroma tradicionalen poklic, je morda težko pomladiti populacijo učiteljev in jo uskladiti z razvijajočimi se prednostnimi nalogami v izobraževanju (UNESCO, 2024).

V tem poglavju raziskujemo karierne namere učiteljev in analiziramo, ali so povezane z določenimi vrstami šol, značilnostmi učiteljev in drugimi poklicnimi dejavniki, s katerimi se ti soočajo. Preučujemo notranjo motivacijo učiteljev za poučevanje in njeno povezanost s kariernimi namerami učiteljev. Nato analiziramo zaposlitvene pogoje slednjih in njihovo zadovoljstvo s temi pogoji. Raziskujemo, kako so zaposlitveni pogoji povezani s kariernimi namerami, in preučujemo, kako se zadovoljstvo učiteljev z zaposlitvenimi pogoji razlikuje glede na osebne in kontekstualne dejavnike. Poglavje se zaključi z razpravo o statusu učiteljskega poklica in o tem, kako je ta povezan s kariernimi namerami učiteljev.

Karierne namere učiteljev

V raziskavi TALIS 2024 smo učitelje vprašali, koliko let nameravajo še delati kot učitelji. V analizah teh podatkov namenjamo večjo pozornost odzivom mlajših učiteljev, saj bi se lahko starejši kmalu upokojili.

Dva od desetih učiteljev, mlajših od 30 let, nameravata v povprečju OECD opustiti poučevanje v naslednjih petih letih (Prikaz 7.1), kar je za pet odstotnih točk več v primerjavi z njihovimi vrstniki med 30. in 49. letom starosti (Tabela BMUL.UND.TQ74). V Sloveniji namerava poučevanje v naslednjih petih letih opustiti kar okoli 30 % učiteljev na vseh treh izobraževalnih ravneh. V 13 izobraževalnih sistemih želi poklic v naslednjih petih letih opustiti manj kot eden od desetih učiteljev, mlajših od 30 let, v Sloveniji sicer eden od šestih, delež pa se poveča na štiri ali več od desetih takšnih učiteljev v Latviji (53 %), Litvi (50 %), Estoniji (49 %) in Singapurju (40 %), v Sloveniji na omenjenih dobrih 30 %. Posebno pozornost je treba nameniti rezultatom Estonije, Latvije in Litve, kjer je povprečna starost učiteljev od 49 do 51+ let in je med najvišjimi v vseh izobraževalnih sistemih (glej poglavje 1 in Tabelo MCOB.UND.TQ02).

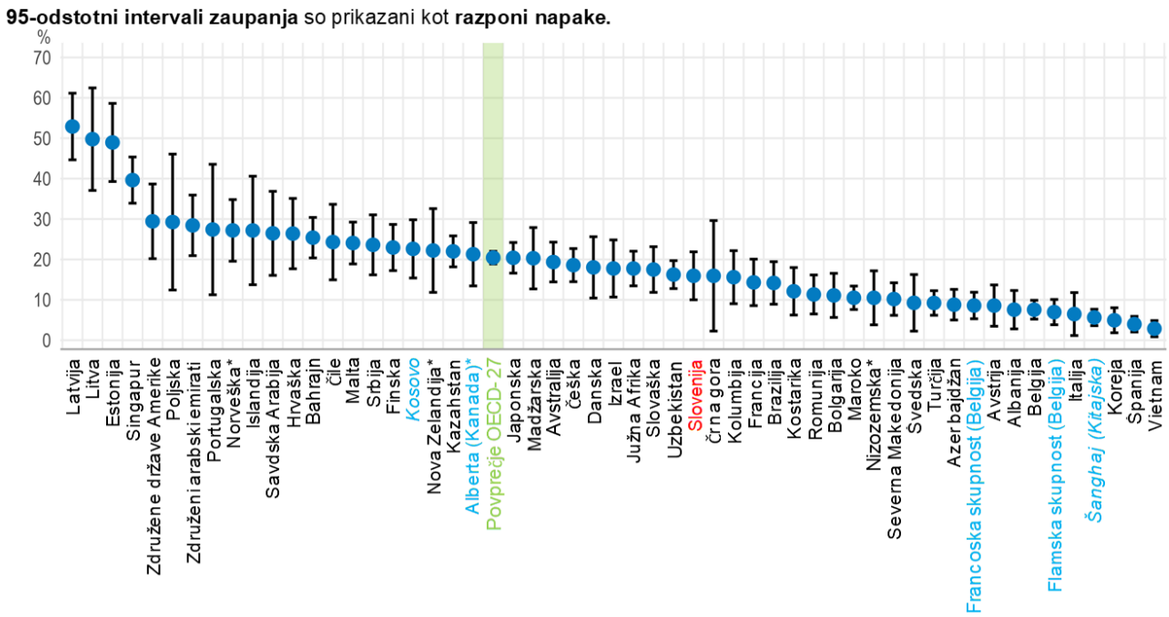
Prva leta učiteljske kariere so običajno še posebej zahtevna (Paniagua in Sánchez-Martí, 2018). Kot je poudarjeno v 3. poglavju, učitelji, mlajši od 30 let, najpogosteje delajo v zahtevnih razredih, kar jih na začetku kariere izpostavlja posebnim izzivom. Tako visok delež mlajših učiteljev, ki želijo oditi, deloma odraža osebno izbiro na začetku kariere, lahko pa kaže tudi na slabe delovne pogoje in neustrezno praktično pripravo, ki postanejo očitni šele po vstopu v poklic.

Pomembno je omeniti, da nadomestni učitelji, ki učitelje nadomeščajo začasno (tj. največ šest zaporednih tednov), niso bili vključeni v vzorec raziskave TALIS 2024. Učitelji na začetku kariere, ki v tej skupini pogosto prevladujejo, se običajno soočajo z večjim tveganjem za odhod iz poklica (Paniagua in Sánchez-Martí, 2018). Raziskava TALIS 2024 zato lahko podcenjuje tveganje opustitve poklica med mlajšimi učitelji.

V povprečju se je v večini izobraževalnih sistemov delež učiteljev, mlajših od 30 let, ki nameravajo v naslednjih petih letih zapustiti poučevanje, od leta 2018 povečal za tri odstotne točke (Tabela BIN.TR3.TQ74_u30). Medtem ko se je ta delež v treh izobraževalnih sistemih (Singapur, Južna Afrika in Švedska) od leta 2018 zmanjšal, se je v istem obdobju povečal v sedmih

Prikaz 7.1: Karierne namere med učitelji, mlajšimi od 30 let

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), mlajših od 30 let, ki izražajo namero, da bodo v naslednjih petih letih opustili poučevanje.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BMUL.UND.TQ74.

izobraževalnih sistemih (Alberta (Kanada*), Avstralija, Hrvaška, Finska, Francija, Japonska in Norveška*).

Delež učiteljev med 30. in 49. letom starosti, ki nameravajo v naslednjih petih letih prenehati s poučevanjem, se je od leta 2018 zmanjšal za pet odstotnih točk ali več v Bolgariji, Savdski Arabiji, Južni Afriki, Švedski in Združenih arabskih emiratih (Tabela BIN.TR3.TQ74_3049). Nasprotno pa se je ta delež v Avstraliji, Kolumbiji, na Hrvaškem, v Estoniji, na Finskem, v Latviji in na Norveškem povečal za več kot pet odstotnih točk. V Sloveniji se je delež učiteljev, starih med 30 in 49 let, ki nameravajo zapustiti poklic, povečal za štiri odstotne točke v osnovni šoli, v srednji šoli pa se ni spremenil.

V raziskavi TALIS 2024 smo učitelje vprašali, kako verjetno je, da bodo v petih letih opustili poučevanje zaradi prevzemanja drugih delovnih mest v izobraževanju, ki ne zahtevajo poučevanja, zaposlitve izven izobraževanja, nadaljnjega izobraževanja ali usposabljanja, iz osebnih ali družinskih razlogov ali upokojitve.

V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD so najpogostejši razlogi za opustitev poučevanja med učitelji, mlajšimi od 30 let, osebni ali družinski razlogi (46 %), zaposlitev izven izobraževanja (46 %) in nadaljnje izobraževanje ali usposabljanje (42 %) (Tabela BMUL.UND.TQ75). V Sloveniji je med učitelji, mlajšimi od 30 let, po 32 % učiteljev v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah ter 24 % v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole navedlo, da bi v naslednjih petih letih opustili poučevanje zaradi drugega delovnega mesta v izobraževanju, ki ne zahteva poučevanja, kar 60 % učiteljev na vseh ravneh bi nehalo poučevati zaradi zaposlitve na delovnem mestu izven izobraževanja, slaba polovica pa zaradi družinskih razlogov.

Med učitelji, starimi od 30 do 49 let, so najpogostejši osebni ali družinski razlogi (44 %), zaposlitev na drugih delovnih mestih izven izobraževanja (39 %) in drugih delovnih mestih v izobraževanju, ki ne zahtevajo poučevanja (36 %). V Sloveniji bi polovica učiteljev, starih med 30 do 49 let, poučevanje zamenjala za zaposlitev izven izobraževanja, polovica bi ga opustila zaradi družinskih razlogov in tretjina bi iskala zaposlitev na drugih delovnih mestih v izobraževanju, ki ne zahtevajo poučevanja.

V nadaljevanju tega poglavja, ki raziskuje značilnosti, povezane s kariernimi namerami učiteljev, so v središču pozornosti učitelji, ki so navedli, da v naslednjih petih letih ne nameravajo opustiti poklica zaradi upokojitve. Učiteljev, ki se ne bodo upokojili, vendar nameravajo poklic učitelja opustiti v petih letih, je v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD 17 %,

posamezni deleži pa se gibljejo od manj kot 6 % v Koreji, na Portugalskem in v Vietnamu do več kot 30 % v Estoniji, Latviji in Litvi. V Sloveniji namerava med tistimi, ki se ne bodo upokojili v petih letih, poklic opustiti 20 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja in okoli 17 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja ter srednje šole (Tabela BIN.TCH.TQ74).

Namere učiteljev, da v naslednjih petih letih opustijo poučevanje, se v večini izobraževalnih sistemov ne razlikujejo glede na spol, tudi v Sloveniji ne (Tabela BIN.TCH.TQ74). Vendar pa obstajajo izjeme, v nekaterih sistemih razlike med spoloma dosežejo do pet odstotnih točk.

Med učitelji, ki poročajo, da se v naslednjih petih letih ne bodo upokojili, je delež tistih, starih 50 let in več, ki kljub temu nameravajo v tem obdobju opustiti poklic, v skoraj tretjini izobraževalnih sistemov višji kot delež med učitelji, mlajšimi od 30 let (Tabela BIN.TCH.TQ74). V Sloveniji je tako samo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju, kjer je razlika med deležema starejših in mlajših učiteljev, ki se ne bodo upokojili in nameravajo opustiti poklic, 15 odstotnih točk. V Bahrajnu, Estoniji, Latviji, na Portugalskem in v Singapurju mlajši učitelji sicer pogosteje nameravajo opustiti poučevanje. Skupaj z ugotovitvami o razlikah v poklicnih namenih med učitelji, mlajšimi od 30 let, in tistimi, starimi od 30 do 49 let, ti rezultati kažejo, da je tveganje za odhod učiteljev najizrazitejše med tistimi v zgodnjem obdobju učiteljske kariere, torej mlajšimi od 30 let, in starejšimi od 50 let.

Karierne namere učiteljev ravneh ISCED 1 in ISCED 3

Za učitelje ravni ISCED 1 in ICSED 3, mlajše od 30 let, je večinoma enako verjetno, da bodo v naslednjih petih letih želeli opustiti poklic, kot za njihove kolege, stare od 30 do 49 let; tako je tudi v Sloveniji (Tabela BMUL.UND.TQ74). Sicer je na Japonskem, v Savdski Arabiji in Združenih arabskih emiratih delež učiteljev, mlajših od 30 let, ki želijo opustiti poučevanje v naslednjih petih letih, za pet odstotnih točk višji kot med učitelji, starimi od 30 do 49 let.

Od leta 2018 se je delež učiteljev ravni ISCED 1, mlajših od 30 let, ki nameravajo v naslednjih petih letih opustiti poučevanje, na Japonskem povečal za 14 odstotnih točk, v Združenih arabskih emiratih pa se je za 15 odstotnih točk zmanjšal na ICSED 3 ravni. V Sloveniji pri tej spremenljivki ni sprememb (Tabela BMUL.TR3.TQ74_u30).

Delež učiteljev, starih od 30 do 49 let, ki nameravajo v naslednjih petih letih opustiti poučevanje, se je od leta 2018 v Franciji in na Japonskem povečal za sedem odstotnih točk (Tabela BMUL.TR3.TQ74_3049). V Združenih arabskih emiratih se je delež učiteljev ravni ISCED 1 in ISCED 3, starih od 30 do 49 let, ki nameravajo v naslednjih petih letih opustiti poučevanje, od leta 2018 zmanjšal za deset odstotnih točk. V Sloveniji tudi pri tej spremenljivki ni sprememb.

Učitelji ravni ISCED 1, ki se ne bodo upokojili in poročajo o visoki samoučinkovitosti razen na Japonskem, v Turčiji in Združenih arabskih emiratih, nameravajo v petih letih zapustiti poklic v podobnem obsegu kot njihovi kolegi z nizko samoučinkovitostjo (Tabela BIN.UND.TQ74_SELF).

Učitelji v nekaterih šolskih okoljih se lahko soočajo z večjimi izzivi, kot so omejeni viri ali velika delovna obremenitev. Razumeti, kako so te okoliščine povezane s kariernimi namerami učiteljev, lahko pomaga ciljno usmeriti prizadevanja v zagotavljanje virov in ohranjanje poklica.

Tveganje opuščanja poklica med učitelji je v povprečju večje v mestih kot na podeželju v približno četrtini izobraževalnih sistemov v OECD (Tabela BIN.SCH.TQ74). V Avstriji, Azerbajdžanu, na Islandiji, Kosovem, v Severni Makedoniji, na Poljskem, v Južni Afriki, Španiji in Turčiji je delež učiteljev, mlajših od 50 let, ki izražajo namero, da bodo v naslednjih petih letih opustili poučevanje, v mestih za več kot pet odstotnih točk večji kot na podeželju. V Sloveniji med temi šolami ni razlik.

Raziskave kažejo, da učitelji, ki so zadovoljni s svojim delom, običajno ostanejo v poklicu (Canrinus et al., 2011; Carver-Thomas in Darling-Hammond, 2017; Ingersoll, 2001; Whipp in Geronime, 2015). Regresijske analize podatkov iz raziskave TALIS 2024 kažejo, da učitelji, ki so na splošno zadovoljni s svojo službo, v povprečju sodelujočih raziskav in tudi v Sloveniji, petkrat manj verjetno nameravajo v naslednjih petih letih opustiti poučevanje kot njihovi kolegi, ki s svojim delom niso zadovoljni, ob tem ko upoštevamo značilnosti učiteljev (npr. spol, starost in učiteljske izkušnje) in značilnosti šole (npr. lokacija šole, stil vodenja šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih družin, vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja, in vpis učencev s posebnimi potrebami) (Tabela LOG.TQ74.TQ78j). Te ugotovitve veljajo tudi, če upoštevamo še dobro počutje učiteljev (Tabela LOG.TQ74.TQ76a_TQ78j).

Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo tudi, da so v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD učitelji, ki se ne bodo upokojili in ki nameravajo v naslednjih petih letih opustiti poklic, prekomerno zastopani v spodnjem kvartilu lestvice samoučinkovitosti, to velja tudi za srednješolske učitelje v Sloveniji, in v spodnjem kvartilu lestvice doseganja ciljev, ker velja tudi za učitelje tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole v Sloveniji (Tabela BIN.UND.TQ74_SELF in BIN.UND.TQ74_FULFIL).

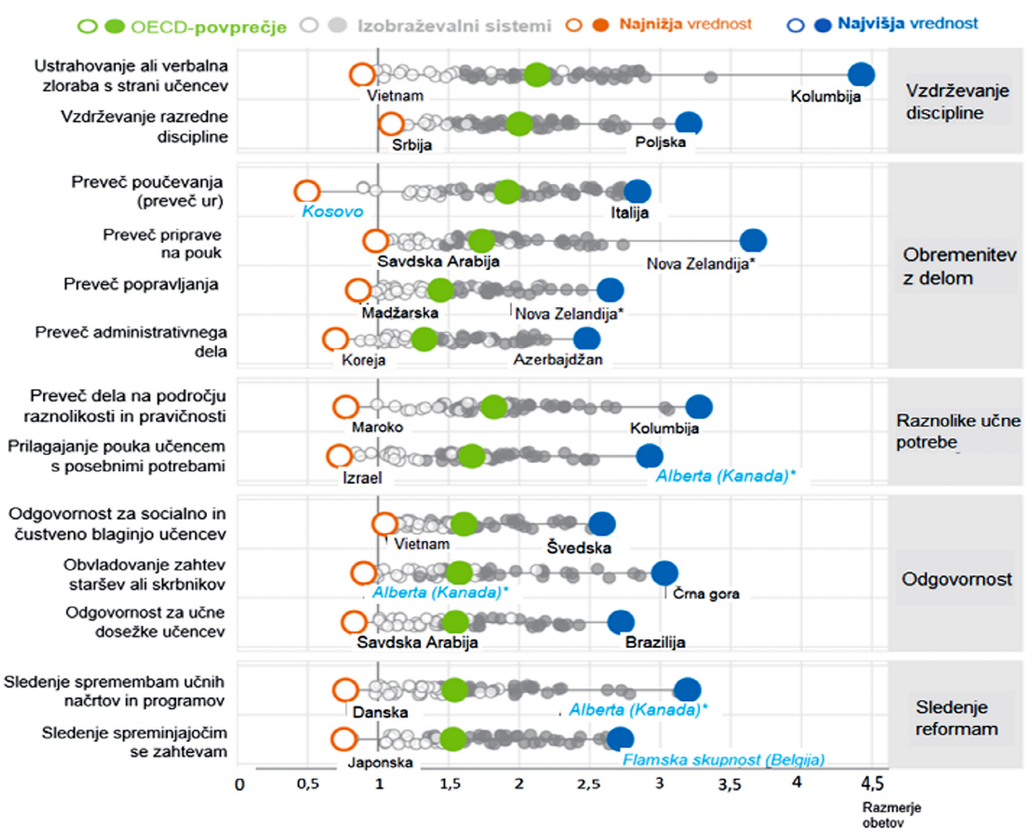
Zahteve do učiteljev in njihove karierne namere

V raziskavi TALIS smo prepoznali in preverjali naslednje zahteve, s katerimi se soočajo učitelji: (1) delovno obremenitev; (2) obravnavanje različnih potreb učencev; (3) vzdrževanje discipline; (4) odgovornost; (5) uresničevanje reform. V drugem poglavju je prikazano, kako so zahteve do učiteljev povezane s poročanjem slednjih o tem, koliko dosegajo učne cilje, z dobrim počutjem in zadovoljstvom z delom. V 3. poglavju smo raziskali, kako učitelji v različnih izobraževalnih sistemih doživljajo poklicne zahteve. V tem razdelku preučujemo, v kolikšni meri so povezane s kariernimi namerami učiteljev.

Regresijske analize kažejo, da so vzdrževanje discipline, delovna obremenitev ter obravnavanje različnih potreb učencev morda tesneje povezani z namero učiteljev, da opustijo poučevanje, kot pa z občutkom odgovornosti in s sledenjem reformam (Prikaz 7.2).

Prikaz 7.2: Razmerje med zahtevami do učiteljev in kariernimi namerami učiteljev

Sprememba verjetnosti, da bodo učitelji ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole) nameravali v naslednjih petih letih opustiti poklic,[1,] v povezavi s tem, da se srečujejo z naslednjimi dejavniki kot virom precejšnjega ali velikega stresa pri delu.[2,3]



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Statistično pomembni koeficienti so označeni z zapolnjenimi krogi (glej Prilogo B).
1. Binarna spremenljivka: referenčna kategorija se nanaša na učitelje, ki poročajo, da želijo v naslednjih petih letih še naprej delati kot učitelji.
2. Binarna spremenljivka: referenčna kategorija se nanaša na odgovora »sploh ni vir stresa« in »je vir stresa do neke mere«.
3. Rezultati temeljijo na 13 binarnih logističnih regresijah. Razmerje obetov označuje stopnjo, do katere je pojasnjevalna spremenljivka povezana s spremenljivko kategoričnega izida. Razmerje obetov pod ena označuje negativno povezanost; razmerje, ki je večje od ena, kaže na pozitivno povezanost; in razmerje, enako ena, pomeni, da ni povezave. V regresijah smo kontrolirali značilnosti učitelja (tj. spol, starost in leta pedagoških izkušenj) in značilnosti šole (tj. lokacija šole, vrsta šole, vpis učencev iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov na šolo, vpis učencev, ki imajo težave z razumevanjem jezika(-ov) poučevanja na šolo, in vpis učencev s posebnimi potrebami na šolo).
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela LOGMUL.TQ74.TQ77.

V povprečju učitelji, ki poročajo, da jih učenci ustrahujejo ali so do njih verbalno nasilni, ali jim predstavlja vzdrževanje razredne discipline precejšen oz. velik stres, več kot dvakrat pogosteje nameravajo opustiti poučevanje v naslednjih petih letih. V Sloveniji je na vseh ravneh odločilni napovednik namere po opustitvi poklica ustrahovanje in verbalno nasilje s strani učencev, sledi preveč ur poučevanja in preveč dela s prilagajanjem poučevanja različnim potrebam učencev.

Notranja motivacija učiteljev

Notranja motivacija se nanaša na željo po sodelovanju v dejavnosti, ker je sama po sebi zanimiva ali prijetna, ne pa zaradi rezultatov, kot je nagrada ali zunanji pritisk. Notranja motivacija se lahko šteje za osebni vir, ki lahko zmanjša povpraševanje po menjavi delovnih mest, spodbudi zavzetost in podpira pozitivne poklicne dosežke. Razumevanje motivacije učiteljev za poučevanje lahko prispeva k oblikovanju politik za privabljanje, zaposlovanje in ohranjanje učiteljev v poklicu (Izhodišča raziskave TALIS 2024, OECD, 2025b).

V raziskavi TALIS 2024 ugotavljamo notranjo motiviranost učiteljev z občutki družbene koristnosti in navdušenja nad poučevanjem. Občutke družbene koristnosti merimo z vprašanjem, kako pomembni so ti dejavniki za učitelja, in sicer preko trditev: »Poučevanje vam omogoča, da vplivate na naslednjo generacijo«; »Poučevanje vam omogoča, da delujete proti socialni prikrajšanosti«; »Poučevanje je vreden prispevek k družbi«. Uživanje učiteljev v poučevanju merimo z vprašanji, koliko se učitelji strinjajo s tem, da imajo radi predmet, ki ga poučujejo, kako pogosto se počutijo srečne, medtem ko poučujejo, in koliko jim zanimivi izzivi poučevanja zbujajo zadovoljstvo.

V tem razdelku preučujemo dvoje, in sicer koliko se notranja motivacija učiteljev razlikuje glede na značilnosti učitelja in šole ter kakšne so povezave med notranjo motivacijo učiteljev in njihovo namero, da nadaljujejo s poučevanjem.

Družbena koristnost poučevanja

Več kot 60 % učiteljev v povprečju poroča, da sta zanje vpliv na naslednjo generacijo in korist za družbo zelo pomembna dejavnika poučevanja (Prikaz 7.3). V Sloveniji je dejavnik vpliva na naslednjo generacijo zelo pomemben za od 66 do 61 % učiteljev od prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole do srednje šole, korist za družbo pa za od 77 do 70 % učiteljev od prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole do srednje šole (Tabela BMUL.TGND.TQ73). Da je vpliv na naslednjo generacijo zelo pomemben dejavnik poučevanja, menijo v Bahrajnu, Braziliji, Izraelu in Združenih arabskih emiratih več kot štirje od petih učiteljev, v Bolgariji, na Finskem, v francoski skupnosti Belgije, Italiji, na Japonskem, Nizozemskem in Norveškem pa manj kot polovica.

Učiteljic, ki poročajo, da je družbena koristnost poučevanja zelo pomemben dejavnik, je običajno več od učiteljev. Tako je tudi v Sloveniji, vendar le v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, drugje ni razlik med spoloma (Tabela BMUL.TGND.TQ73). Na Japonskem in v Šanghaju (Kitajska) sicer moški učitelji pogosteje poročajo, da je vpliv na naslednjo generacijo zelo pomemben dejavnik njihovega poučevanja.

Vplivanje na naslednjo generacijo kot zelo pomemben dejavnik za poučevanje v primerjavi s svojimi kolegi, starimi 50 let in več, v povprečju pogosteje navajajo učitelji, mlajši od 30 let, v več kot četrtini izobraževalnih sistemov in v njihovem povprečju, ne pa v Sloveniji (Tabela BMUL.TAGE.TQ73). Nasprotno v Albaniji, Bahrajnu, Kazahstanu, Šanghaju (Kitajska) in Združenih državah starejši učitelji pogosteje od mlajših poročajo, da je njihov vpliv na naslednjo generacijo zelo pomemben.

Delež učiteljev, ki poročajo, da je dejstvo, da je poučevanje kot delo, ki je usmerjeno proti socialni prikrajšanosti, zanje zelo pomembno, je v povprečju za šest odstotnih točk višji med učitelji, ki delajo v šolah z več učenci iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov, kar pa ne velja za Slovenijo (Tabela BIN.SCH.TQ73f). V Avstraliji in ZDA je ta razlika približno 20 odstotnih točk. To kaže, da lahko učitelji, ki cenijo delo, ki je usmerjeno proti zmanjševanje posledic socialne prikrajšanosti, dejavno iščejo delovna mesta v šolah z več učenci iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov. Druga možnost je, da poučevanje v takšnih okoljih poveča ozaveščenost o neenakosti in okrepi zavezanost učiteljev k njenemu zmanjševanju. Edina izjema je Kostarika, kjer učitelji v šolah z več učenci iz socialno-ekonomsko prikrajšanih domov delo, ki je usmerjeno proti socialni prikrajšanosti, pogosteje ocenijo kot zelo pomembno.

Motivacija učiteljev, za katere je zelo pomembna družbena koristnost poučevanja, je v večini izobraževalnih sistemov negativno povezana z namero učiteljev, da poklic opustijo v naslednjih petih letih. Negativno povezanost opazimo tudi v Sloveniji na vseh treh izobraževalnih ravneh (Tabela LOG.TQ74.TQS73). Če upoštevamo še navdušenje nad poučevanjem, še en dejavnik notranje motivacije, ostane zgornja povezanost značilna v manj kot polovici sistemov.

Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo tudi, da je za učitelje, ki se po motiviranosti z družbeno koristnostjo poučevanja uvrščajo v najvišji kvartil, manj verjetno, da bodo poklic v naslednjih petih letih opustili (Tabela BIN.UND.TQ74_MOTIV). V povprečju je delež učiteljev, mlajših od 50 let, ki nameravajo v naslednjih petih letih poučevanje opustiti, pri učiteljih v zgornjem kvartilu glede na motivacijo, povezano z družbeno

koristnostjo, za deset odstotnih točk nižji kot pri tistih v spodnjem kvartilu. To velja tudi za Slovenijo v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole (13 odstotnih točk razlike) in v srednjih šolah (devet odstotnih točk razlike).

Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo tudi, da bodo učitelji, ki so v zgornjem kvartilu po motivaciji, povezani z družbeno koristnostjo, in se še ne bodo upokojili, manj verjetno v petih letih zapustili poklic (Tabela BIN.UND.TQ74_MOSU). Med učitelji, ki se ne bližajo upokojitvi, je tistih, ki nameravajo v petih letih opustiti poučevanje, v povprečju za osem odstotnih točk (v Sloveniji po ravneh zaporedoma 9, 11 in 8 odstotnih točk) manj pri učiteljih v zgornjem kvartilu motiviranosti z družbeno koristnostjo kot pri učiteljih v spodnjem kvartilu.

Navdušenost nad poučevanjem

Skoraj vsi učitelji v vseh izobraževalnih sistemih poročajo o navdušenju nad poučevanjem na splošno, da se počutijo srečne, medtem ko poučujejo, in da imajo radi predmete, ki jih poučujejo (Tabela BMUL.TGND.TQ80). V Sloveniji so deleži navdušenih daleč nad 90 % na vseh ravneh. Več kot 90 % učiteljev se tudi strinja ali popolnoma strinja z izjavo, da so zaradi zanimivih izzivov poučevanja v povprečju zadovoljni, tudi v Sloveniji. Vendar pa se z izjavo strinja le 75 % učiteljev v Franciji, Maroku in Turčiji.

V primerjavi s kolegi, mlajšimi od 30 let, učitelji, stari 50 let in več, pogosteje poročajo, da so jim zanimivi izzivi poučevanja v zadovoljstvo. V Sloveniji v navdušenju učiteljev različnih starosti večinoma ni razlik, razen ta, da starejši učitelji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole pogosteje učijo z navdušenjem in jih izzivi bolj navdušujejo kot njihove mlajše kolege (Tabela BMUL.TAGE.TQ80). Starejši učitelji so zaradi pridobljenih izkušenj in zaupanja v obvladovanje zapletenih situacij lahko zadovoljnejši s pedagoškimi izzivi ali pa so tisti, ki jih poučevanje ni veselilo, poklic že zamenjali.

V vseh izobraževalnih sistemih je veselje učiteljev do poučevanja negativno povezano z namero opustitve učiteljskega poklica v naslednjih petih letih, po upoštevanju značilnosti učitelja in šole, motivacije zaradi družbene koristnosti, zaposlitvenih pogojev in zadovoljstva z zaposlitvijo (vključno s plačo) (Tabela LOG.TQ74.TQS80). Delež učiteljev, ki se še ne bodo upokojili in bodo v naslednjih petih letih verjetno opustili poučevanje, je za 18 odstotnih točk manjši med učitelji, ki so po doseženi vrednosti na lestvici navdušenja nad poučevanjem v njenem zgornjem kvartilu, kot med učitelji, ki so po doseženi vrednosti na lestvici navdušenja nad poučevanjem v njenem spodnjem kvartilu (Tabela BIN.UND.TQ74_JOYTCH). Oboje velja tudi za Slovenijo, za vse tri izobraževalne ravni. Med tistimi, ki imajo veliko veselje do poučevanja, jih namerava poklic opustiti kar za dobrih 20 % manj kot med tistimi, ki ne občutijo skoraj nič navdušenja nad poučevanjem.

Status učiteljskega poklica

V uspešnih izobraževalnih sistemih je pogosto veliko učiteljev, ki se počutijo cenjene, med družbenim ugledom poklica in dosežki učencev pa obstaja pozitivna povezava (Dolton et al., 2018; Schleicher, 2018). Višji socialni status učiteljskega poklica, kot ključni zunanji motivator, lahko pomaga pritegniti visoko usposobljene kandidate v poklic in obdržati izkušene učitelje.

Zaradi pandemije koronavirusa (covida-19) je prišlo po večjega spoštovanja učiteljev v javnosti in sprememb v pedagoških praksah, tako da se lahko ponekod učitelji zdaj počutijo bolj cenjene. Vendar so dolgoročni učinki na zaznano vrednost poklica še vedno nejasni, zato je koristno, da raziskava TALIS 2024 spremlja te trende po državah.

V očeh oblikovalcev politik

Delež učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da oblikovalci politik v njihovi državi/regiji cenijo mnenja učiteljev, sega od več kot osmih učiteljev od desetih v Savdski Arabiji, Združenih arabskih emiratih, Uzbekistanu in Vietnamu do manj kot enega od desetih na Hrvaškem, v Estoniji, Franciji, Italiji, na Portugalskem, v Sloveniji in Španiji (Tabela BMUL.NO.TQ78h_TQ79eg). V Sloveniji je problem precej izrazit, saj so deleži učiteljev, ki menijo, da so učitelji cenjeni, med najnižjimi v izobraževalnih sistemih OECD (Preglednica 7.1).

Preglednica 7.1: Mnenja učiteljev o tem, koliko so cenjeni v javnosti v Sloveniji

Delež učiteljev v Sloveniji, ki se strinjajo z izjavami:	Družba ceni učitelje.	Politični odločevalci cenijo učitelje.	Mediji cenijo učitelje.
1. in 2. VIO (ISCED 1)	7,6	6,9	13,8
3.VIO (ISCED 2)	7,4	5,3	12,6
SŠ (ISCED 3)	13,5	8,6	15,9

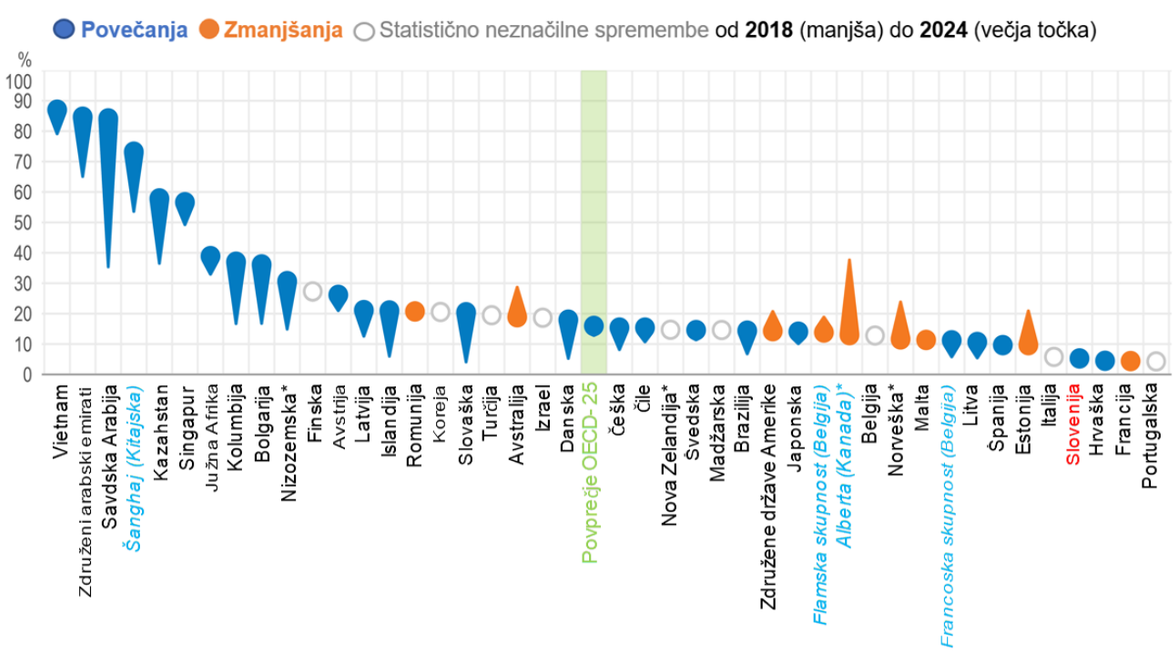
Mnenje učiteljev o tem, kako jih oblikovalci politik cenijo, je lahko delno povezano z zadovoljstvom s plačami. V povprečju učitelji, ki so zadovoljni s svojimi plačami, več kot trikrat (v Sloveniji več kot štirikrat) pogosteje poročajo, da oblikovalci politik cenijo njihova mnenja (Tabela LOG.TQ79e.TQ79a). To velja pred in po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol, pogojev zaposlitve in zadovoljstva s slednjimi (brez upoštevanja plače).

Delež učiteljev, ki menijo, da oblikovalci politik cenijo njihova stališča, se je od leta 2018 povečal v približno polovici izobraževalnih sistemov, tudi v Sloveniji, vendar le za tri do štiri odstotne točke (Prikaz 7.4). Medtem ko je to povečanje znašalo več kot deset odstotnih točk v desetih izobraževalnih sistemih (Bolgarija, Kolumbija, Danska, Islandija, Kazahstan, Nizozemska, Savdska Arabija, Šanghaj (Kitajska), Slovaška in Združeni arabski emirati), se je v treh izobraževalnih sistemih (Alberta (Kanada), Estonija in Norveška) od leta 2018 za podoben obseg zmanjšalo.

Za učitelje, ki se strinjajo, da oblikovalci politik cenijo mnenja učiteljev, je približno za 35 % manj verjetno, da bodo želeli v naslednjih petih letih opustiti poučevanje, v večini izobraževalnih sistemov in v povprečju po kontroli značilnosti učiteljev in šol, tudi v Sloveniji (Tabela LOG.TQ74.TQ79e). Po upoštevanju notranje motivacije učiteljev, oblike zaposlitve in zadovoljstva z zaposlitvenimi pogoji (vključno s plačo) razmerje ostaja značilno le v desetih izobraževalnih sistemih, tudi v Sloveniji ne več (Tabela LOG.TQ74.TQ79e).

Prikaz 7.3: Sprememba v dojemanju učiteljev o vrednosti, ki jo oblikovalci politik pripisujejo poklicu, od leta 2018 do 2024

Delež učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se »strinjajo« ali »zelo strinjajo«, da oblikovalci politik cenijo njihova mnenja



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, TALIS 2018 in TALIS 2024 Databases, Tabela BMUL.TR3.TQ79eg.

V medijih

Medijsko poročanje ima ključno vlogo pri oblikovanju odnosa javnosti do poučevanja in učiteljev (Alhamdan, et al., 2014; Arnold in Rahimi, 2024). Pozitivne upodobitve učiteljev lahko povečajo ugled in spoštovanje poklica, negativna podoba pa ju lahko ogrozi. Dokazi se nagibajo k nekoliko negativnemu prikazovanju učiteljev v medijih (Oxley in Kim, 2023; Shine, 2020).

Medtem ko se v Savdski Arabiji, Združenih arabskih emiratih, Uzbekistanu in Vietnamu več kot osem od desetih učiteljev strinja ali popolnoma strinja, da so učitelji v medijih v njihovi državi/regiji cenjeni, manj kot eden od desetih učiteljev o tem poroča v francoski skupnosti v Belgiji, na Hrvaškem, v Franciji, na Japonskem in Poljskem. V Sloveniji je 14 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, 13 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja

in 16 % učiteljev v srednjih šolah potrdilo, da mediji cenijo njihov poklic (Tabela BMUL.NO.TQ78h_TQ79eg).

Delež učiteljev, ki poročajo, da so njihova mnenja v medijih cenjena, se je od leta 2018 povečal v več kot polovici izobraževalnih sistemov, tudi v Sloveniji (za šest do sedem odstotnih točk) (Tabela BMUL.TR3.TQ79eg). V Bolgariji in Savdski Arabiji je povečanje znašalo več kot 20 odstotnih točk. Nasprotno pa se je od leta 2018 delež učiteljev, ki menijo, da so njihova mnenja v medijih cenjena, zmanjšal v sedmih izobraževalnih sistemih, zlasti v Alberti (Kanada) – za 23 odstotnih točk – in v ZDA – 14 odstotnih točk.

S povečanjem ugleda poklica lahko pozitivno medijsko poročanje o učiteljih odigra vlogo pri vprašanju zadrževanja učiteljev v poklicu. Za učitelje, ki menijo, da so njihova mnenja v medijih cenjena, je v povprečju za 10 % manj verjetno, da bodo želeli v naslednjih petih letih opustiti poučevanje, če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol (Tabela LOG.TQ74.TQ79g). V Sloveniji povezava ni značilna, kar pomeni, da stališča medijev do učiteljev ne vplivajo na njihove odločitve o ostajanju v poklicu. Tudi v drugih izobraževalnih sistemih povezava v povprečju ni več statistično pomembna, ko vključimo notranjo motivacijo učiteljev, obliko zaposlitve in zadovoljstvo z zaposlitvenimi pogoji (vključno s plačo).

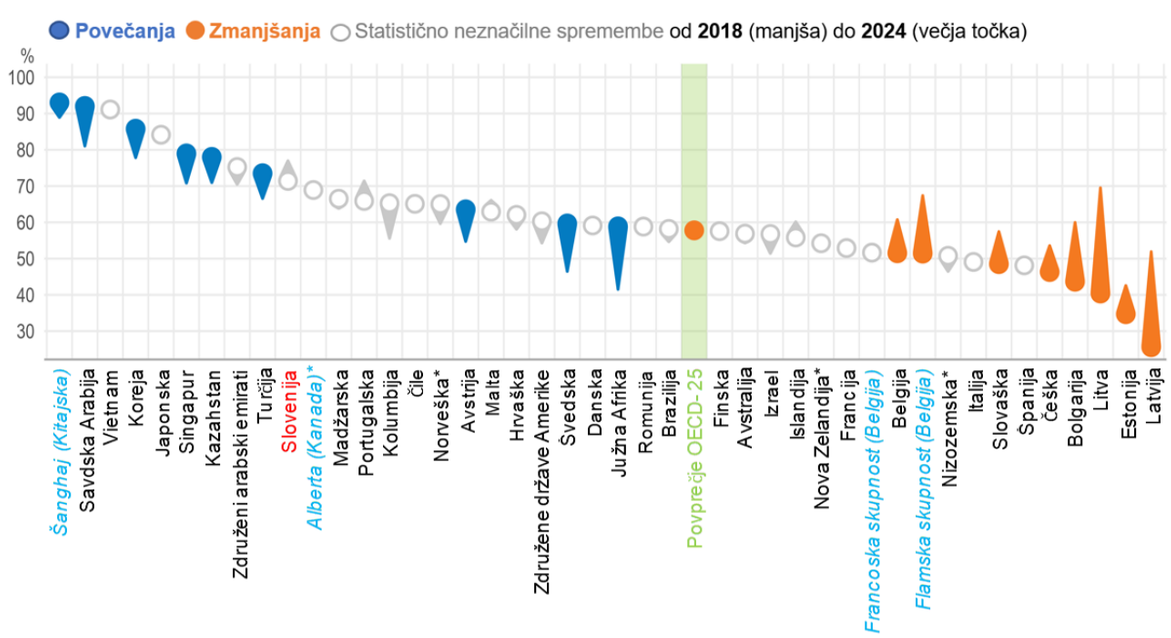
V družbi

Stališča učiteljev o družbeni vrednosti poklica so tesno usklajena z mnenji, kako jih dojemajo mediji in koliko oblikovalci politik ta stališča upoštevajo. Čeprav se več kot osem od desetih učiteljev v Kazahstanu, Uzbekistanu in Vietnamu strinja ali popolnoma strinja, da so učitelji v družbi cenjeni, tako poroča manj kot eden od desetih učiteljev v francoski skupnosti Belgije, na Hrvaškem, v Franciji, na Madžarskem, Portugalskem, Slovaškem in v Sloveniji (Tabela BMUL.NO.TQ78h_TQ79eg).

V približno tretjini izobraževalnih sistemov se je delež učiteljev, ki menijo, da je učiteljski poklic v družbi cenjen, od leta 2018 povečal, v Sloveniji za neznačilni dve odstotni točki v osnovni šoli in za štiri točke v srednji (Prikaz 7.4). Povečanje znaša več kot deset odstotnih točk v Bolgariji, Kolumbiji, na Danskem, v Kazahstanu, Savdski Arabiji in Šanghaju (Kitajska). Nasprotno pa se je ta delež od leta 2018 za deset odstotnih točk ali več zmanjšal v Alberti (Kanada), Avstraliji, na Finskem, v Koreji in na Norveškem.

Prikaz 7.4: Spremembe v zaznavi cenjenosti učiteljskega poklica v družbi med učitelji od leta 2018 do 2024

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da družba ceni učiteljski poklic.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, zbirka podatkov TALIS 2018 in zbirka podatkov TALIS 2024, Tabela BIN.TR2.TQ78h.

Učitelji, ki se počutijo cenjene v družbi, niso pomembni le za privabljanje visoko usposobljenih kandidatov v poklic, temveč tudi za ohranjanje učiteljev v poklicu. Za učitelje, ki se strinjajo, da je njihov poklic v družbi cenjen, je v povprečju za več kot 10 % manj verjetno, da bodo v naslednjih petih letih opustili poučevanje, če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol, njihovo notranjo motivacijo, obliko zaposlitve in zadovoljstvo s pogoji zaposlitve (vključno s plačo) (Prikaz 7.10). Rezultati v splošnem kažejo, da lahko dvig statusa učitelja v družbi pomaga pri ohranjanju učiteljev v poklicu. V Sloveniji povezave med namero za opustitev poučevanja in občutkom cenjenosti poklica v družbi sicer ne beležimo.

Privlačnost poklica

Izbira poučevanja kot prve poklicne izbire lahko kaže, kako privlačen je poklic. V povprečju izobraževalnih sistemov OECD več kot šest od desetih učiteljev začetnikov (s petimi leti pedagoških izkušenj ali manj) poroča, da je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira (Tabela BIN.TGND.TQ08). Medtem ko več kot devet od desetih učiteljev začetnikov poroča, da je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira v Savdski Arabiji, Šanghaju (Kitajska) in Vietnamu, tako pravi manj kot polovica učiteljev v Bolgariji, na Češkem, v Estoniji, Italiji, Latviji, Litvi, na Slovaškem in v Španiji. V Sloveniji je bilo poučevanje prva izbira 81 % učiteljev v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, 71 % učiteljev v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in 53 % učiteljev v srednjih šolah.

Status učiteljskega poklica na ravneh ISCED 1 in ISCED 3

V osnovni šoli se mnenje učiteljev o njihovem socialnem statusu med učitelji ravni ISCED 1 in ISCED 2 večinoma ne razlikuje, tudi v Sloveniji ne. V Koreji je sicer delež tistih, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da so učitelji v družbi cenjeni, za 16 odstotnih točk višji na višji ravni (Tabela BMUL.NO.TQ78h_TQ79eg). Nasprotno pa je na Nizozemskem delež učiteljev, ki menijo, da jih družba ceni, med učitelji ravni ISCED 1 za osem odstotnih točk višji kot med učitelji ravni ISCED 2.

Delež učiteljev ravni ISCED 1, ki menijo, da je učiteljski poklic v družbi cenjen, se je od leta 2018 na Nizozemskem in v Združenih arabskih emiratih povečal, medtem ko se je v Avstraliji, flamski skupnosti Belgije, na Japonskem in v Koreji zmanjšal (Tabela BIN.TR2.TQ78h).

Delež tistih, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da so učitelji v družbi cenjeni, je večinoma višji med učitelji ravni ISCED 3 kot med učitelji ravni ISCED 2 (Tabela BMUL.NO.TQ78h_TQ79eg). Ta razlika je še posebej izrazita na Danskem (20 odstotnih točk). V Sloveniji je delež srednješolskih učiteljev, ki menijo, da družba učitelje ceni, za šest odstotnih točk višji kot v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole.

Od leta 2018 se je delež učiteljev ravni ISCED 3, ki menijo, da družba ta poklic ceni, povečal za osem odstotnih točk v Združenih arabskih emiratih in za 19 na Danskem, v Sloveniji pa za sedem (Tabela BIN.TR2.TQ78h).

Učitelji začetniki ravni ISCED 1 pogosteje poročajo, da je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira, v primerjavi z učitelji začetniki ravni ISCED 2. V Avstraliji, flamski skupnosti Belgije, Koreji, Sloveniji, Španiji in Združenih arabskih emiratih je delež učiteljev začetnikov, ki so poučevanje izbrali za svojo prvo poklicno izbiro, za več kot pet odstotnih točk višji med učitelji ravni ISCED 1 kot pa med učitelji ravni ICSED 2, v Sloveniji kar za devet odstotnih točk (Tabela BIN.TGND.TQ08).

Na Hrvaškem, Danskem, v flamski skupnosti Belgije in Sloveniji je delež učiteljev začetnikov, ki so poučevanje izbrali kot svojo prvo poklicno izbiro, za več kot deset odstotnih točk višji med učitelji začetniki ravni ISCED 2 kot med učitelji začetniki ravni ISCED 3 (Tabela BIN.TGND.TQ08).

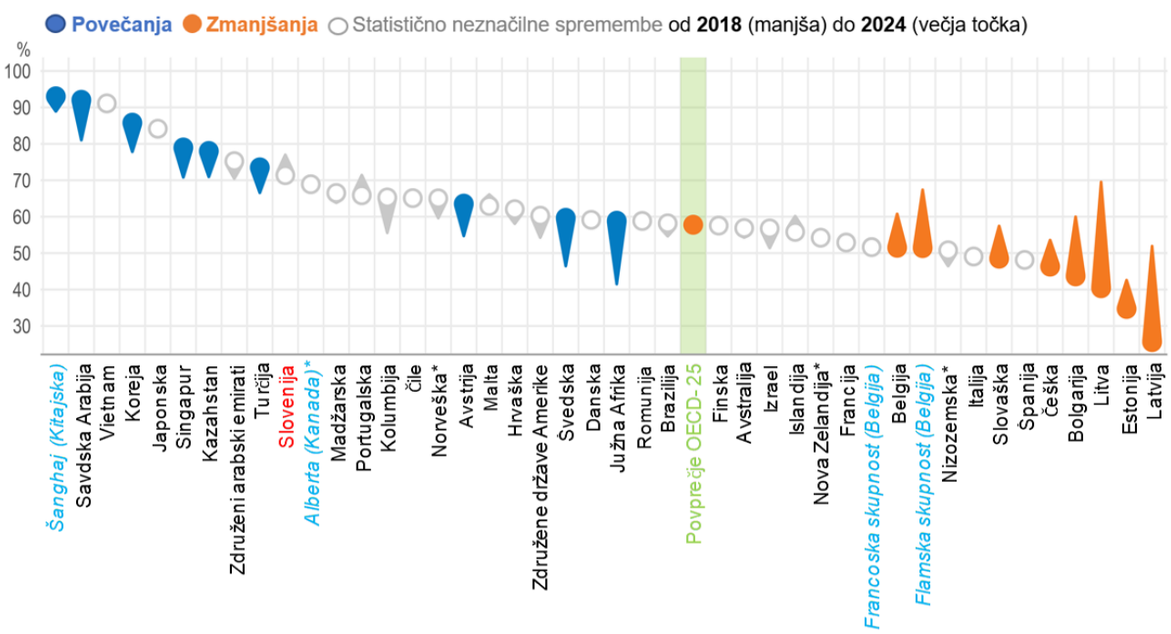
Učitelji začetniki, katerih prva poklicna izbira je bilo poučevanje, manj verjetno nameravajo zapustiti ta poklic. Učitelji začetniki, za katere je bilo poučevanje prva poklicna izbira, v povprečju za 40 % manj verjetno nameravajo opustiti poklic v petih letih (Tabela LOG.TQ74.TQ08). Ti rezultati veljajo za povprečje OECD tudi po upoštevanju značilnosti učiteljev in šol, notranje motivacije učiteljev, oblike zaposlitve in zadovoljstva s pogoji zaposlitve (vključno s plačo). V Sloveniji povezanost med opustitvijo poklica in poučevanjem kot prvo poklicno izbiro ni značilna.

Delež učiteljev začetnikov, ki poročajo, da je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira, se je od leta 2018 povečal v devetih izobraževalnih sistemih. Povečanje je znašalo več kot deset odstotnih točk v Savdski Arabiji, Južni Afriki in na Švedskem. Vendar je v sedmih

izobraževalnih sistemih opazen obraten vzorec; zlasti v Latviji in Litvi se je delež učiteljev začetnikov, ki poročajo, da je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira, zmanjšal za 26 oz. 29 odstotnih točk. V Sloveniji ni nobenih sprememb.

Prikaz 7.5: Sprememba poučevanja kot prve poklicne izbire med učitelji začetniki od leta 2018 do 2024

Odstotek učiteljev začetnikov ravni ISCED 2 (v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole), ki poročajo, da je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Vir: OECD, podatkovni zbirki TALIS 2018 in 2024, Tabela BIN.TR3.TQ08.

Opazovanje razlik v deležu učiteljev s prvo poklicno izbiro po starostnih skupinah lahko dodatno osvetli razvoj privlačnosti poklica. V Estoniji, Latviji in Litvi je delež učiteljev, starih 50 let in več, ki poročajo, da je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira, za več kot 20 odstotnih točk višji kot med učitelji, mlajšimi od 30 let (Tabela BIN.TCH.TQ08). V Sloveniji je med učitelji, ki jim je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira, več učiteljic. Glede na izkušnje je med učitelji v Sloveniji, ki jim je bilo poučevanje njihova prva poklicna izbira, hkrati več tistih z veliko leti izkušenj. Baltske države in tudi Slovenija se soočajo s starajočo se populacijo učiteljev, z velikim tveganjem pomanjkanja učiteljev, mlajših od 30 let, in manjšo privlačnostjo poklica. Čeprav konkurenčne plače lahko pomagajo pritegniti potencialne učitelje, nekateri izobraževalni sistemi vlagajo tudi v širše strategije za izboljšanje statusa in privlačnosti poklica.

Več kot le plačilo: nacionalne strategije za povečanje privlačnosti poučevanja

Naslednje študije primerov ponazarjajo različne pristope h krepitvi javne podobe poučevanja in privabljanju nadarjenih posameznikov v poklic.

Estonija

Estonija učiteljski poklic promovira z inovativnim zaposlovanjem in javnim priznavanjem. Program Noored Kooli (Mladi v šolo) se izvaja od leta 2006, z njim pa Estonija privablja vrhunske univerzitetne diplomante, ki dve leti poučujejo, hkrati pa se udeležujejo vodstvenega in pedagoškega usposabljanja. Program, ki je priljubljen in konkurenčen, spodbuja bodoče vodje izobraževanja v šolah in zunaj njih. Vsakoletna slavnostna prireditev Učitelj leta tudi krepi prepoznavnost in ugled tega poklica v javnosti.

Francoska skupnost Belgije

Kampanja »Poučevanje, več kot poklic« je namenjena preoblikovanju vnaprej oblikovanih idej o poučevanju in poudarjanju pozitivnega vpliva, ki ga imajo učitelji na življenje svojih učencev. Poučevanje je predstavljeno kot poklic, ki ima globok pomen in ponuja številne priložnosti za osebni in profesionalni razvoj.

Flamska skupnost Belgije

Kampanja »Poučevanje daje vse« omogoča obveščanje in izmenjavo zgodb, katerih cilj je dvigniti in okrepiti status učiteljskega poklica. Kampanja poudarja številne koristi poučevanja, vključno z zadovoljstvom pri razvoju in dosežkih učencev, ter privlačne pogoje zaposlovanja, kot so konkurenčne plače, nadomestilo za uporabo interneta, obdobja počitnic ter varnost zaposlitve in državne pokojnine, če so učitelji zaposleni za nedoločen čas.

Vira: OECD (2024), Education Policy Outlook 2024 (Obeti za izobraževalno politiko za leto 2024): Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI, OECD Publishing, Pariz, https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en; UNESCO & Mednarodna projektna skupina za učitelje za izobraževanje 2030 (2024), Global Report on Teachers: Odpravljanje pomanjkanja učiteljev in preoblikovanje poklica, Pariz: Unesco.

Zaposlitveni pogoji

Dobri delovni pogoji so pozitivno povezani z zdravjem, dobrim počutjem, razvojem znanj in spretnosti ter s produktivnostjo (Cazes, Hijzen in Saint-Martin, 2015; Eurofound and International Labour Organization, 2019). Zaposlitveni pogoji, kot so plačilo in dogovori v pogodbi, so del širokega nabora z delom povezanih značilnosti, ki določajo kakovost delovnega mesta. Ugodni pogoji zaposlitve lahko služijo kot zunanji motivator, ki izboljšuje poklicne dosežke in blaži pomanjkanje povpraševanja po zaposlitvi ter povečuje zavzetost zaposlenih.

V tem delu so obravnavani zaposlitveni pogoji učiteljev, njihovo zadovoljstvo z njimi in razvoj pogojev v zadnjih letih. Preučujemo tudi povezave med zaposlitvenimi pogoji in kariernimi namerami učiteljev ter v kolikšni meri se zadovoljstvo učiteljev z delovnimi pogoji razlikuje glede na osebne in kontekstualne dejavnike.

Stabilnost zaposlitve

Kot večina zaposlenih si tudi večina učiteljev želi varnost zaposlitve. Pomemben sestavni del varnosti je oblika pogodbe o zaposlitvi. Zaposlitve za nedoločen čas niso časovno omejene, za določen čas pa imajo določeno trajanje. Zaposlitev za določen čas vključuje določeno stopnjo negotovosti in nepredvidljivosti, kar lahko povzroči obremenitev in nekaterim zaposlenim prepreči optimalno delovanje v njihovem delovnem okolju (de Cuyper, de Witte in Van Emmerik, 2011). Po drugi strani pa tovrstne pogodbe čas šolam in odločevalcem olajšujejo odzivanje na spremembe pri njihovih organizacijskih in pedagoških potrebah (Bertoni et al., 2018; Bruns, Filmer in Patrinos, 2011).

V raziskavi TALIS 2024 stabilnost delovnih mest merimo tako, da učitelje vprašamo, ali imajo pogodbo za nedoločen ali določen čas. Da bi ugotovili, kako pomembna je stabilnost delovnih mest za učitelje, se v raziskavi sprašujemo, kako pomembno je zanje, da je poučevanje varno delovno mesto.

Štirje od petih učiteljev imajo v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD pogodbo o zaposlitvi za nedoločen čas, v Sloveniji 88 % na vseh treh izobraževalnih ravneh (Tabela BMUL.NO.TQ09). Delež učiteljev s pogodbo za nedoločen čas je manjši od 60 % v Šanghaju (Kitajska) (33 %), Združenih arabskih emiratih (34 %), Bahrajnu (55 %) in Kostariki (56 %).

V večini izobraževalnih sistemov so pogodbe za določen čas, ki trajajo eno leto ali manj, pogostejše kot pogodbe za določen čas, ki trajajo več kot eno leto. V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD ima 6 % učiteljev pogodbo za določen čas, ki traja več kot eno leto, 14 % pa pogodbo za določen čas, ki traja eno leto ali manj. Daljše pogodbe za določen čas lahko zagotovijo začasno stabilnost, lahko pa tudi odložijo dostop do stalnih delovnih mest, zaradi česar so učitelji glede zaposlitve dlje časa v negotovosti.

Delež učiteljev s pogodbo o zaposlitvi za nedoločen čas se je od leta 2018 v izobraževalnih sistemih razvijal različno (Tabela BMUL.TR1.TQ09). V flamski skupnosti Belgije, Čilu in na Novi Zelandiji se je ta delež od leta 2018 povečal za več kot pet odstotnih točk. Obraten vzorec je opazen v Braziliji, Estoniji, Koreji, na Portugalskem, v Savdski Arabiji, Sloveniji (za tri odstotne točke manj v osnovnih šolah in štiri odstotne točke manj v srednjih) in Združenih arabskih emiratih.

Delež učiteljev, zaposlenih s pogodbo za določen čas, ki traja več kot eno leto, se je od leta 2018 povečal za več kot pet odstotnih točk v Braziliji, Koreji in Združenih arabskih emiratih. Delež pogodb za določen čas, ki trajajo eno leto ali manj, se je v francoski skupnosti Belgije, Braziliji, Estoniji, Koreji in Savdski Arabiji povečal za enak obseg, v Sloveniji pa za polovico manj (dve do tri odstotne točke na obeh ravneh).

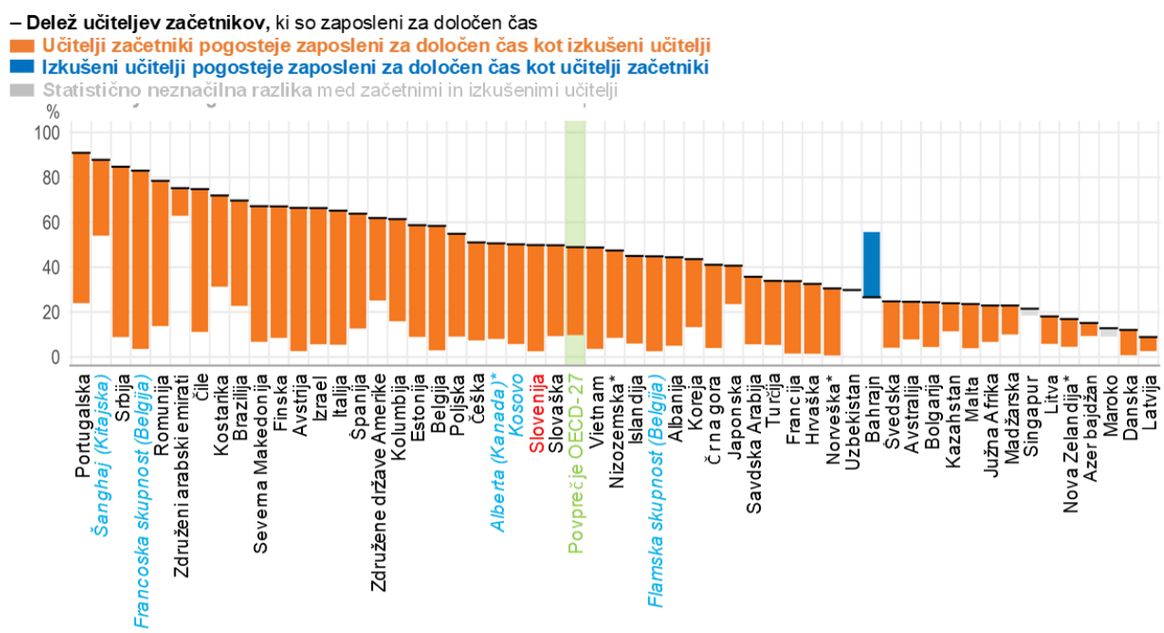
Moški učitelji so pogosteje zaposleni za določen čas. Delež učiteljev s pogodbami za določen čas je

večji v primerjavi z učiteljicami v skoraj tretjini izobraževalnih sistemov, tudi v Sloveniji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole ter v srednjih šolah, in v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD na ravni ISCED 2 (Tabela BIN.TCH.TQ09). Razlika med spoloma se giblje med 13 do 16 odstotnimi točkami v Bahrajnu, Estoniji, Srbiji in Združenih arabskih emiratih, v Sloveniji pa znaša šest odstotnih točk.

Delež učiteljev, zaposlenih za določen čas, je precej večji med mlajšimi učitelji (mlajšimi od 30 let) in učitelji začetniki (tistimi s petimi leti pedagoških izkušenj ali manj) v primerjavi z njihovimi starejšimi (tistimi, starimi 50 let ali več) in izkušenejšimi kolegi (tistimi z več kot desetimi leti pedagoških izkušenj). V Sloveniji jih ima med učitelji, mlajšimi od 30 let, kar 60 % pogodbo za določen čas, med starejšimi od 50 let pa 3 do 4 %, podobno na vseh treh ravneh izobraževanja (Prikaz 7.6). Vendar se razlike med zaposlitvenim statusom učiteljev glede na starost in pedagoške izkušnje zmanjšujejo v več izobraževalnih sistemih, vključno z Avstralijo, Avstrijo, s flamsko skupnostjo Belgije, z Italijo, Japonsko, s Španijo in Švedsko ter Slovenijo v osnovni šoli. V srednjih šolah v Sloveniji se je razlika med deležema mlajših in starejših učiteljev, ki imajo pogodbo za določen čas, od leta 2018 povečala za 20 odstotnih točk (tabeli BIN.TRTAGE.TQ09 in BIN.TRTEXP.TQ09). Učitelji začetniki pogosto začnejo s pogodbami za določen čas za poskusno obdobje, kar šolam omogoča, da ovrednotijo njihovo delo, preden jim ponudijo pogodbo za nedoločen čas (OECD, 2019a).

Prikaz 7.6: Zaposlitev učiteljev s pogodbami za določen čas po letih pedagoških izkušenj

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), zaposlenih za določen čas.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Učitelji začetniki se nanašajo na tiste s petimi leti pedagoških izkušenj ali manj. Izkušeni učitelji se nanašajo na tiste, ki imajo več kot deset let pedagoških izkušenj.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BIN.TCH.TQ09.

Polovica učiteljev poroča, da je zanje varnost zaposlitve v povprečju zelo pomembna (Tabela BMUL.TGND.TQ73). V Azerbajdžanu, Kazahstanu in Uzbekistanu več kot štirje od petih učiteljev poročajo, da je varnost zaposlitve zelo pomembna, v Bolgariji, na Češkem, v Italiji, na Japonskem, Nizozemskem in Portugalskem manj kot dva od petih učiteljev, v Sloveniji pa okoli 40 %. Učiteljice v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD in v več kot polovici izobraževalnih sistemov, tudi v Sloveniji v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, pogosteje poročajo, da je zanje varnost zaposlitve zelo pomembna (Tabela BMUL.TGND.TQ73), manj pogosto pa oo tem poročajo učitelji na drugi poklicni poti – v četrtini izobraževalnih sistemov, a ne v Sloveniji (Tabela BMUL.UND.TQ73_2NDCAR).

V več kot tretjini izobraževalnih sistemov je pri učiteljih, ki so zaposleni za določen čas, tudi v Sloveniji, dvakrat večja verjetnost, da bodo v naslednjih petih letih opustili poučevanje (Tabela LOG.TQ74.TQ09).

Povezava se ohrani tudi, če upoštevamo značilnosti učitelja in šole, notranjo motivacijo učiteljev in njihovo zadovoljstvo s pogoji zaposlitve (vključno s plačo).

Prožnost zaposlitve

Prožnost zaposlitve se nanaša na sposobnost zaposlenih, da določijo, kdaj in koliko bodo delali. Formalna prožnost zaposlovanja se pogosto izraža kot možnost skrajšanega delovnega časa, ki pa se je od leta 2019 v izobraževalnih sistemih OECD nekoliko zmanjšala (OECD, 2024c; OECD, 2017). Krajši delovni čas lahko pomaga uskladiti poklicno in zasebno življenje ter dobro počutje, vendar lahko omeji karierno napredovanje in pokojninske prejemke (OECD, 2019b; OECD, 2017; OECD, 2010). Skrajšanje delovnega časa je lahko tudi neprostovoljno, zaradi manjšega števila ur pouka ali neevidentiranih delovnih obremenitev.

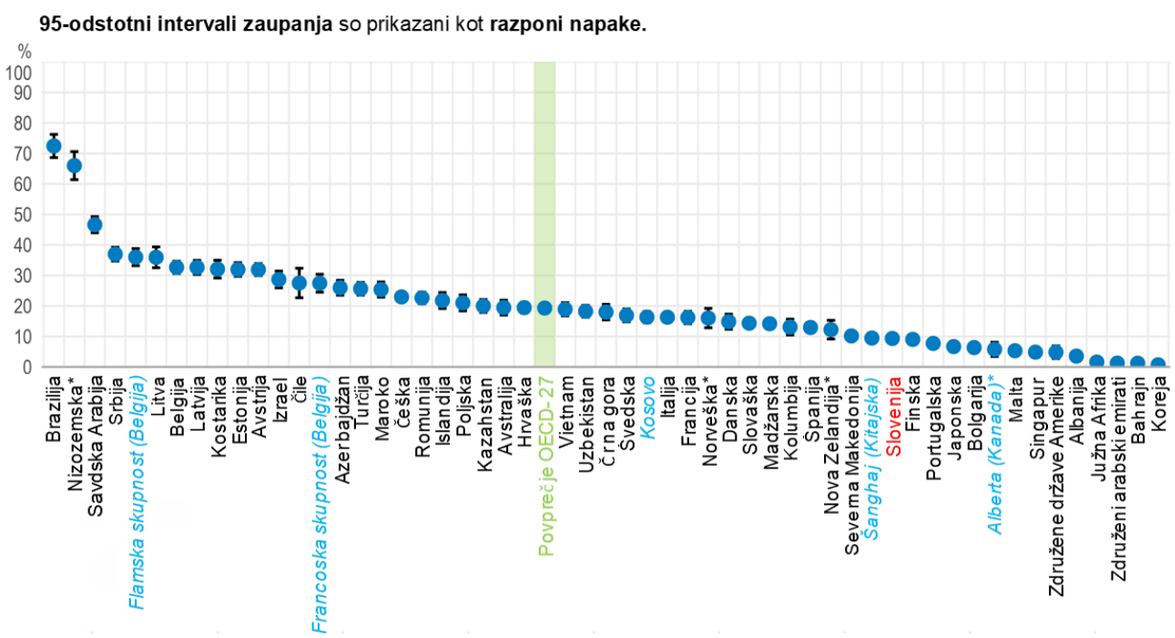
V raziskavi TALIS 2024 smo merili prožnost zaposlitve tako, da smo učitelje vprašali, ali delajo s polnim (več kot 90 % ur s polnim delovnim časom) ali s krajšim delovnim časom (71–90 % ur s polnim delovnim časom, 50–70 % ur s polnim delovnim časom ali manj kot 50 % ur s polnim delovnim časom). Da bi ocenili, kako pomembna je prožnost delovnega mesta za učitelje, smo jih vprašali, kako pomembna sta zanje dejavnika, da delovni čas ustreza njihovim drugim odgovornostim in da je poučevanje prilagodljiv poklic.

V povprečju izobraževalnih sistemov v OECD je približno 20 % učiteljev zaposlenih s krajšim delovnim časom, to je do 90 % polnega delovnega časa (Prikaz 7.7). V Sloveniji je 5 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 10 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 12 % učiteljev v srednjih šolah zaposlenih za manj kot poln delovni čas (Tabela BIN.UND. TQ12_T4TNSCH).

Sprememba deleža učiteljev, zaposlenih s krajšim delovnim časom, se od leta 2018 med izobraževalnimi sistemi razlikuje (Tabela BMUL.TR3.TQ12). V flamski skupnosti Belgije, na Češkem, Nizozemskem, v Šanghaju (Kitajska) in Turčiji se je delež učiteljev, zaposlenih s krajšim delovnim časom, od leta 2018 povečal za pet odstotnih točk ali več, v Alberti (Kanadi), Bolgariji, Čilu, Kolumbiji, Savdski Arabiji, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu pa se je v tem času za enako stopnjo zmanjšal. V Sloveniji se je od leta 2018 delež učiteljev, ki so zaposleni za polovični delovni čas, povečal za okoli dve odstotni točki.

Prikaz 7.7: Učitelji, zaposleni s krajšim delovnim časom

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole), ki delajo s krajšim delovnim časom.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Učitelji s krajšim delovnim časom se nanašajo na tiste, ki delajo do 90 % polnega delovnega časa.
Vir: OECD, *TALIS 2024 Database*, Tabela BIN.TCH.TQ12.

Razširjenost dela s krajšim delovnim časom se razlikuje glede na spol (Tabela BIN.TCH.TQ12). V 15 izobraževalnih sistemih so moški učitelji pogosteje zaposleni s krajšim delovnim časom, z največjimi razlikami med spoloma v Estoniji, Latviji, Litvi, Srbiji in na Slovaškem. Tak vzorec opazimo tudi v Sloveniji: v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah je zaposlenih več moških s krajšim delovnim časom. V 14 drugih izobraževalnih sistemih je s krajšim delovnim časom zaposlenih več učiteljic. Razlika v korist učiteljic je večja od deset odstotnih točk v Avstraliji, Avstriji, flamski skupnosti Belgije, na Nizozemskem, Novi Zelandiji in v Savdski Arabiji. Nizozemska ni le izobraževalni sistem z največjim deležem učiteljic, zaposlenih s krajšim delovnim časom (76 %), temveč se je od leta 2018 znatno povečalo tudi delež učiteljev, zaposlenih s krajšim delovnim časom (s 36 % na 54 %) (Tabela BIN.TRTGND.TQ12).

Učitelji začetniki so v približno dveh tretjinah izobraževalnih sistemov in v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD (Tabela BIN.TCH.TQ12) pogosteje zaposleni s krajšim delovnim časom kot njihovi izkušenejši sodelavci. Podobno so mlajši učitelji v približno polovici izobraževalnih sistemov in v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD pogosteje zaposleni za krajši delovni čas kot njihovi starejši kolegi. Tudi v Sloveniji je na vseh izobraževalnih ravneh z nepolnim delovnim časom zaposlenih več učiteljev začetnikov kot izkušenih učiteljev. Obraten vzorec je opazen v Avstraliji, flamski skupnosti Belgije in Singapurju. Ti rezultati lahko kažejo, da mladi vse bolj cenijo usklajevanje poklicnega in zasebnega življenja ter prilagodljiv ali skrajšan delovni čas (OECD, 2025a). Odraža lahko tudi dejstvo, da imajo mlajši zaposleni težave pri zagotavljanju zaposlitve s polnim delovnim časom. Med učitelji, mlajšimi od 30 let, se je delo s krajšim delovnim časom povečalo v petih izobraževalnih sistemih (Avstrija, Češka, Madžarska, Šanghaj (Kitajska) in Turčija), medtem ko se je v devetih zmanjšalo, tudi v Sloveniji (Tabela BIN.TRTAGE.TQ12).

Približno polovica učiteljev v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD in 60 % v Sloveniji poroča, da sta delovni čas, ki ustreza družinskim obveznostim, in možnost prilagajanja drugih obveznosti, zanje kot učitelje zelo pomembna (Tabela BMUL.TGND.TQ73). Tako pravi sedem od desetih učiteljev v Izraelu in Latviji. V povprečju približno štirje od desetih učiteljev poročajo, da je prilagodljivost učiteljskih obveznosti (npr. potovanja, delo s krajšim delovnim časom, družinske obveznosti) zelo pomembna, pri čemer se ta odstotek giblje od približno 20 % učiteljev v Bolgariji in Italiji do več kot 60 % učiteljev v Izraelu in Latviji. V Sloveniji dobra tretjina učiteljev na vseh treh ravneh navaja, da je prilagodljivost učiteljskih obveznosti zelo pomemben dejavnik.

Pomembnost možnosti prilagajanja drugih obveznosti se razlikuje glede na starost. Za učitelje, mlajše od 30 let, je pomembnejša. V Sloveniji jih med njimi 20 % več kot med starejšimi ceni urnik poučevanja, ki ustreza družinskemu življenju (Tabela BMUL.TAGE.TQ73). Te ugotovitve odražajo podobne razlike, kot so med generacijami v splošni populaciji (OECD, 2025a).

Učiteljev, ki delajo s krajšim delovnim časom, čeprav zanje ni zelo pomembno, da je poučevanje prilagodljivo glede na obveznosti (v nadaljevanju neprostovoljno delo s krajšim delovnim časom), je v povprečju 7 %, od manj kot 1 % v Bahrajnu, Koreji, Južni Afriki in Združenih arabskih emiratih do 33 % na Nizozemskem (Tabela BIN.UND.TQ12). V večini izobraževalnih sistemov neprostovoljno delo s krajšim delovnim časom ni povezano s poklicnimi namerami učiteljev (Tabela LOG.TQ74.TQ12). Vendar pa je v nekaterih izobraževalnih sistemih, kot so Kolumbija, Češka, Estonija, Madžarska, Japonska, Litva, Slovaška, Slovenija in Norveška, za učitelje, ki delajo s krajšim delovnim časom neprostovoljno, več kot dvakrat verjetneje, da bodo želeli v naslednjih petih letih zapustiti poučevanje, kot za njihove kolege, ki delajo s polnim delovnim časom, in tiste, ki delajo s krajšim delovnim časom prostovoljno (menijo, da je možnost prilagajanja drugih obveznosti zelo pomembna). To velja tudi, če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol, notranjo motivacijo učiteljev in njihovo zadovoljstvo s pogoji zaposlitve (vključno s plačo). Učitelji, ki delajo s krajšim delovnim časom, se lahko zaradi skrajšanega delovnega časa in omejenega dohodka počutijo podcenjene ali frustrirane, kar prispeva k večji želji po odhodu iz poklica.

Zadovoljstvo z zaposlitvenimi pogoji

Poleg plače

V raziskavi TALIS 2024 smo učitelje vprašali, ali so zadovoljni s svojimi zaposlitvenimi pogoji poleg plače, vključno z nadomestili, urnikom dela in drugimi vidiki zaposlitve.

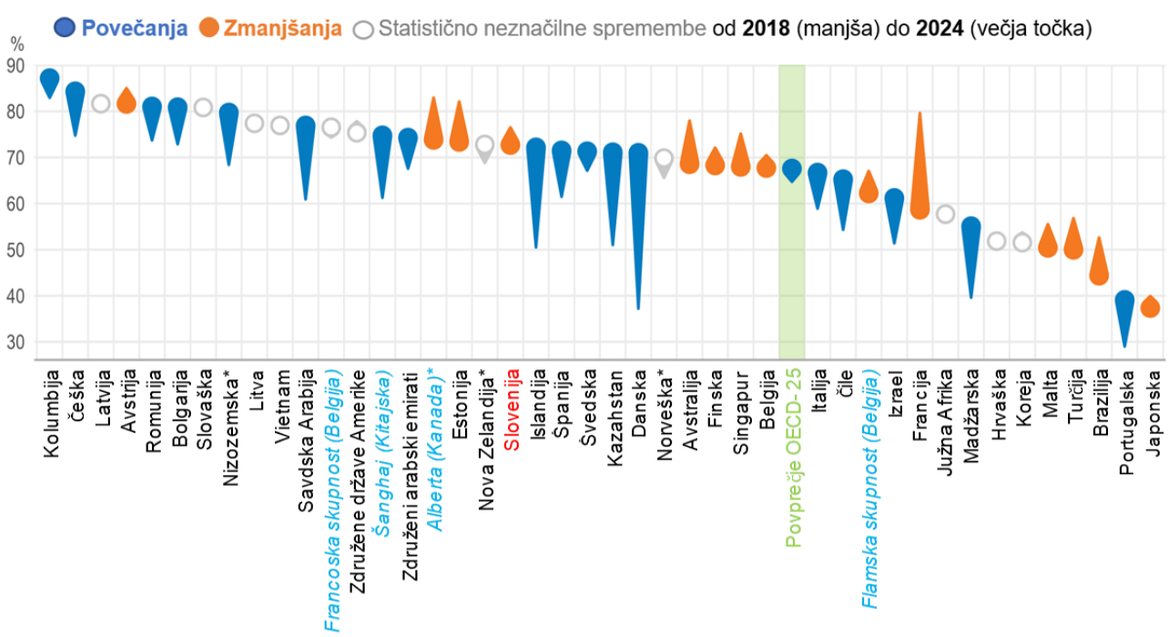
Približno dva od treh učiteljev v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD se strinjata ali popolnoma strinjata, da sta v splošnem zadovoljna z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) (Tabela BIN.UND.TQ79b). V Sloveniji je z zaposlitvenimi pogoji zadovoljnih 80 % učiteljev prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole, 73 % učiteljev tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole in 78 % učiteljev srednje. Medtem ko je v Avstriji, Bolgariji, Kolumbiji, na Češkem, v Latviji, na Nizozemskem, Poljskem, v Romuniji, na Slovaškem in v Uzbekistanu najmanj 80 % učiteljev zadovoljnih z zaposlitvenimi

pogoji (brez upoštevanja plače), jih je zadovoljnih manj kot 50 % v Braziliji, na Japonskem, Portugalskem in v Srbiji.

Zadovoljstvo učiteljev z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) se je od leta 2018 povečalo v 19 izobraževalnih sistemih. V Čilu, na Danskem, Madžarskem, Islandiji, v Kazahstanu, na Nizozemskem, Portugalskem, v Savdski Arabiji in Šanghaju (Kitajska) se je delež učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da so zadovoljni z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače), od leta 2018 povečal za več kot deset odstotnih točk. Nasprotno pa se je v 14 izobraževalnih sistemih zadovoljstvo s plačami od leta 2018 zmanjšalo, tudi v Sloveniji, v osnovni šoli za štiri odstotne točke. V Franciji se je delež učiteljev, ki so zadovoljni z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače), zmanjšal za 21 odstotnih točk.

Prikaz 7.8: Sprememba zadovoljstva učiteljev z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) od leta 2018 do 2024

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali močno strinjajo, da so zadovoljni s pogoji zaposlitve.[1]



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
1. Pogoji zaposlitve se nanašajo na pogoje pogodb o poučevanju ali zaposlitve, npr. ugodnosti in urnik dela, brez upoštevanja plače.
Vir: OECD, podatkovni zbirki TALIS 2018 in 2024, Tabela BIN.TR3.TQ79b.

V večini izobraževalnih sistemov se zadovoljstvo učiteljev z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) ne razlikuje po obliki zaposlitve, tudi v Sloveniji ne (Tabela BIN.UND.TQ79b_TQ09). Regresijske analize kažejo tudi, da zadovoljstvo učiteljev z njihovimi zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) ni povezano z obliko zaposlitve, če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol (Tabela LOG.TQ79b.TQ09). Učitelji, ki so neprostovoljno zaposleni za določen čas, lahko zaradi negotovosti zaposlitve prejmejo nadomestilo v obliki prejemkov, kot so podpora za profesionalno učenje, nakup strokovnega gradiva ali zvišanje plač. Podobno se v večini izobraževalnih sistemov zadovoljstvo učiteljev z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) ne razlikuje glede na zaposlitev s krajšim/polnim delovnim časom (Tabela BIN.UND.TQ79b_TQ12).

Učitelji, ki so zadovoljni z zaposlitvenimi pogoji, so običajno zadovoljnejši s svojimi delovnimi mesti in za približno 40 % manj verjetno je, da bodo želeli v naslednjih petih letih opustiti poučevanje, če upoštevamo značilnosti učitelja in šole, notranjo motivacijo učiteljev, obliko zaposlitve in njihovo zadovoljstvo s plačo. V Sloveniji to velja le za učitelje v osnovnih šolah (tabeli OLS.TQS78.TQ79b in LOG.TQ74.TQ79b). Ti rezultati kažejo, da je zadovoljstvo z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) dosleden napovedovalec zadovoljstva z delom in kariernih namer v izobraževalnih sistemih.

Plača

Plačilo ima pomembno vlogo pri privabljanju in zadržanju učiteljev v poklicu, saj zagotavlja, da je njihovo delo finančno vzdržno in konkurenčno drugim poklicem (OECD, 2024a; OECD, 2024b; UNESCO, 2024). Raziskave kažejo tudi, da so relativne plače učiteljev povezane s kakovostjo poučevanja in z rezultati učencev (Dolton in Marcenaro-Gutierrez, 2011; Hanushek, Piopiunik in Wiederhold, 2014). Ker pa plače učiteljev predstavljajo največji delež tekočih odhodkov za izobraževanje v izobraževalnih sistemih (OECD, 2023), so bila povišanja plač v številnih izobraževalnih sistemih skromna.

V raziskavi TALIS 2024 sicer ne zbiramo podatkov o višini plač učiteljev, vendar lahko iz poročila *Pogled na izobraževanje* (*Education at a Glance,* OECD, 2024b), ugotovimo, da so se zakonsko določene plače učiteljev ravni ISCED 2 med letoma 2015 in 2023 v izobraževalnih sistemih OECD realno zvišale za 4 %. Po najnovejših razpoložljivih podatkih dejanske plače učiteljev s polnim delovnim časom, ki delajo v javnih šolah ravni ISCED 2, v povprečju znašajo 84 % zaslužka delavcev s terciarno izobrazbo v izobraževalnih sistemih OECD, in sicer od 49 % na Madžarskem do 151 % v Kostariki (OECD, 2024b).

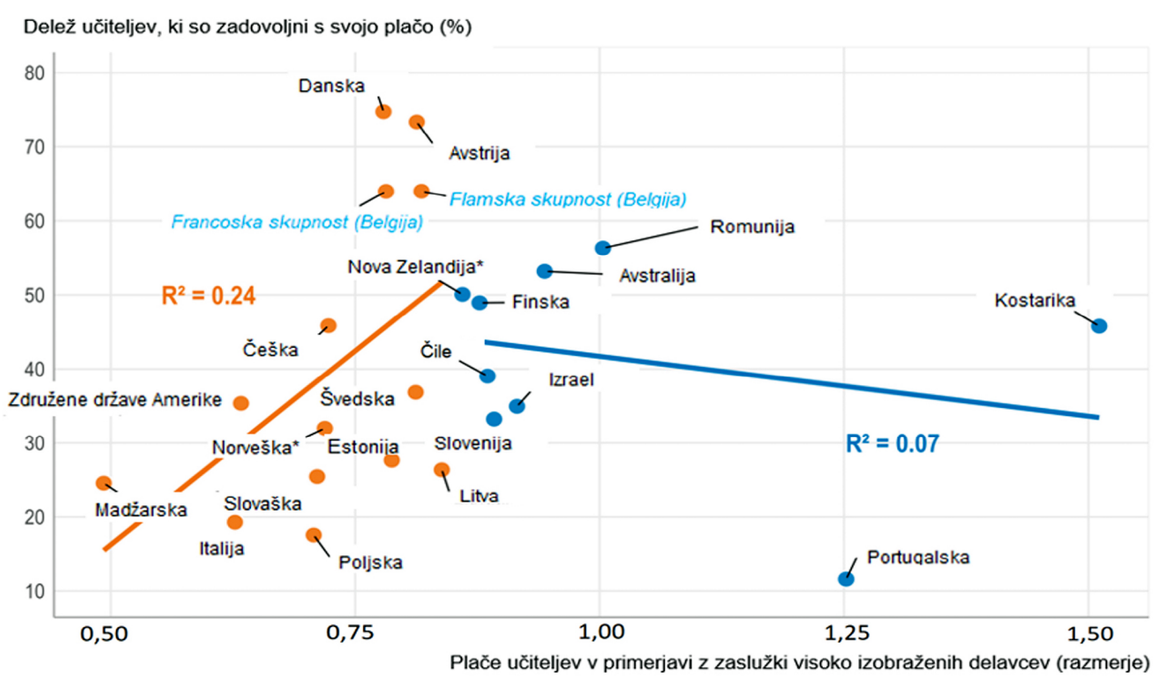
V raziskavi TALIS 2024 smo zbrali informacije o zadovoljstvu učiteljev s plačami tako, da smo učitelje vprašali, v kolikšni meri so zadovoljni s plačo, ki jo prejemajo za svoje delo.

Približno dva od petih učiteljev se v povprečju izobraževalnih sistemov v OECD strinjata ali popolnoma strinjata z izjavo, da sta s svojo plačo zadovoljna, v Sloveniji pa, in to na vseh izobraževalnih ravneh, le dobra tretjina (Tabela BIN.TCH.TQ79a). V Avstriji, flamski in francoski skupnosti Belgije, Bolgariji, Kolumbiji, na Danskem, v Kazahstanu, na Nizozemskem, v Savdski Arabiji in Uzbekistanu so več kot trije od petih učiteljev zadovoljni s svojimi plačami, medtem ko je na Islandiji, Malti, Portugalskem in v Srbiji zadovoljen manj kot eden od petih.

Na podlagi analize podatkov iz 23 izobraževalnih sistemov ugotavljamo, da relativni zaslužki na zadovoljstvo učiteljev s plačami vplivajo le do določene točke (Prikaz 7.9). Korelacija na ravni sistema med relativnimi plačami in zadovoljstvom s plačami v 14 izobraževalnih sistemih z razmerjem med plačami učiteljev

Prikaz 7.9: Relativni zaslužki učiteljev in njihovo zadovoljstvo s plačo

Podatki iz odgovorov učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja), ki delajo s polnim delovnim časom v javnih šolah, in podatki na ravni sistema o plačah učiteljev v primerjavi z zaslužki delavcev s terciarno izobrazbo.



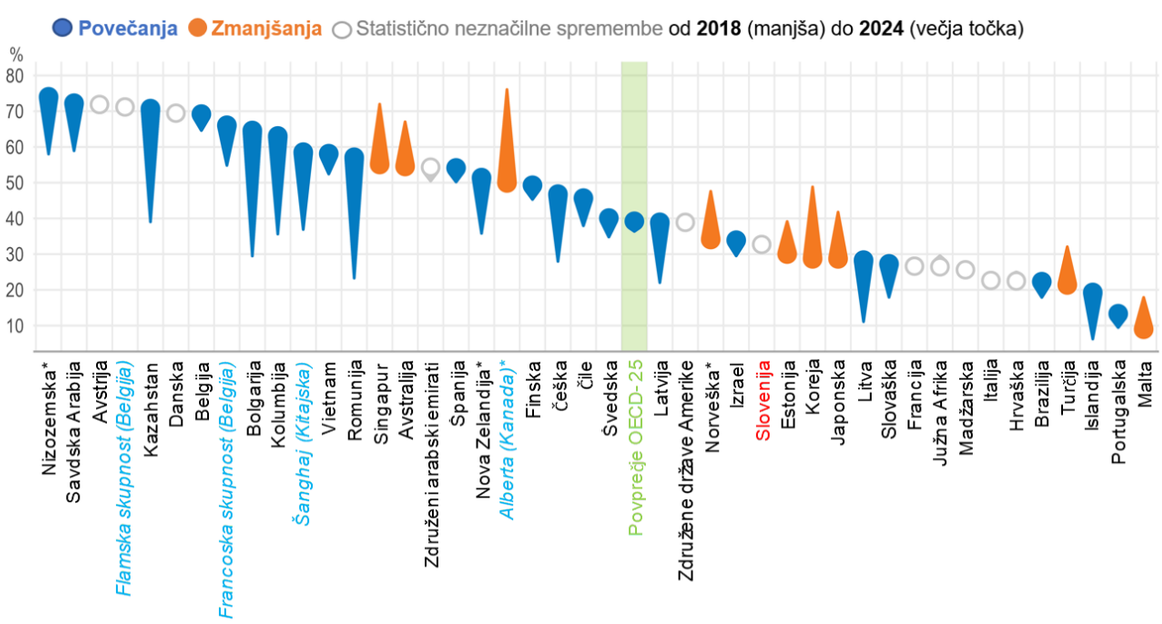
Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Povprečne letne plače učiteljev (vključno z bonusi in dodatki) 25–64 let starih redno zaposlenih učiteljev, ki delajo v javnih šolah ravni ISCED 2.
Linearni korelacijski koeficient (r) na ravni sistema med relativnim zaslužkom in zadovoljstvom učiteljev s plačo se lahko izračuna tako, da se vzame kvadratni koren determinante na kvadrat (R^2), označene na sliki.
Vir: OECD, *TALIS 2024 Database*, tabeli BIN.TCH.TQ79a_FT_Pub in CON.UND.EAG_SALARY.

in zaslužki terciarno izobraženih delavcev pod 0,85 je relativno močna (linearni korelacijski koeficient med tema dvema spremenljivkama je r = 0,49). Vendar pa med preostalimi devetimi izobraževalnimi sistemi z relativnim razmerjem med plačami v razponu od 0,86 do 1,51 obstaja šibka negativna korelacija na ravni sistema med relativnimi plačami in zadovoljstvom s plačami (r = -0,26).

Delež učiteljev, ki so zadovoljni s svojimi plačami, se je od leta 2018 povečal v 23 izobraževalnih sistemih, v Sloveniji pa le v srednjih šolah, in sicer za sedem odstotnih točk (Prikaz 7.10). Povečanje je znašalo več kot 15 odstotnih točk v Bolgariji, Kolumbiji, na Češkem, v Kazahstanu, Latviji, Litvi, na Nizozemskem, Novi Zelandiji, v Romuniji in Šanghaju (Kitajska). Izobraževalni sistemi pogosto uporabljajo kombinacijo strategij za izboljšanje plač učiteljev, vključno z zvišanjem začetnih plač, s prestrukturiranjem plačilnih lestvic in povezovanjem plač z uspešnostjo ali odgovornostmi. Na podlagi podatkov iz *Pogleda na izobraževanje* (*Education at a Glance*, OECD, 2024b) so se zakonsko določene plače učiteljev v Kolumbiji, na Češkem, v Litvi in na Novi Zelandiji med letoma 2015 in 2023 realno zvišale za 10 do 72 %. Na Nizozemskem, kjer so zakonsko določene plače nad povprečjem držav članic OECD, so plače v istem obdobju ohranile svojo vrednost. V Kazahstanu so se plače učiteljev med letoma 2020 in 2023 podvojile (UNESCO, 2024). Nasprotno, se je delež učiteljev, ki poročajo, da so zadovoljni s svojo plačo, od leta 2018 zmanjšal v devetih izobraževalnih sistemih, v Alberti (Kanada), Singapurju in Koreji za več kot 15 odstotnih točk.

Prikaz 7.10: Sprememba zadovoljstva učiteljev s plačami od leta 2018 do leta 2024

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali močno strinjajo, da so zadovoljni s plačo, ki jo prejemajo za svoje delo.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.

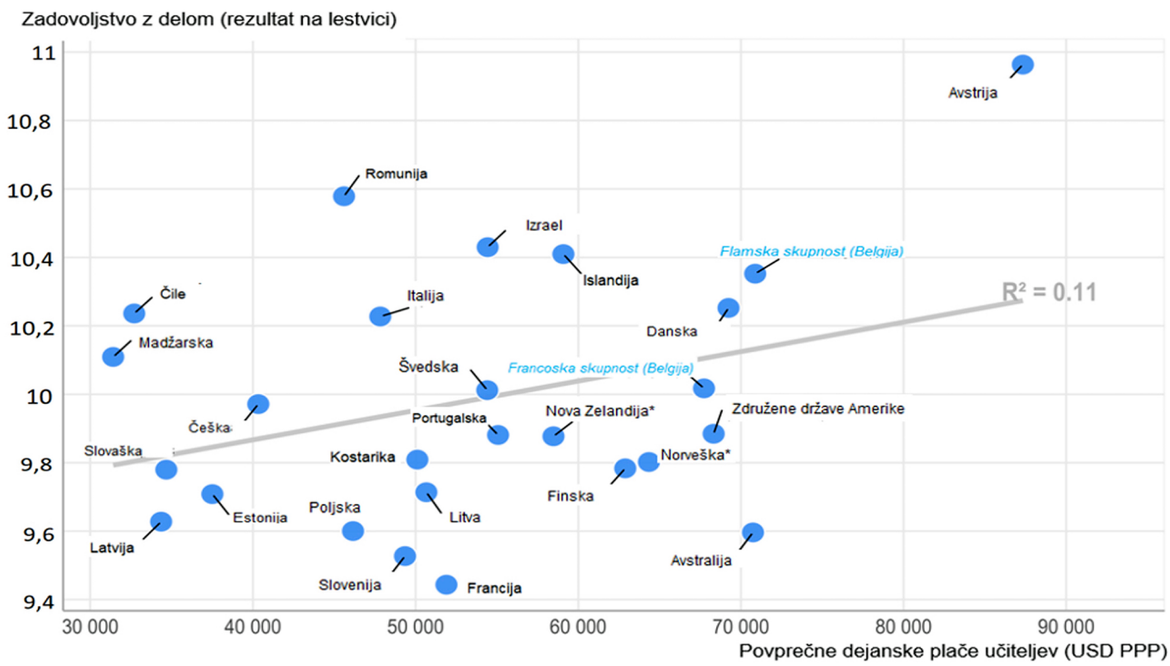
Vir: OECD, podatkovni zbirki TALIS 2018 in 2024, Tabela BIN.TR3.TQ79a.

Regresijske analize kažejo, da je lahko zadovoljstvo učiteljev z drugimi zaposlitvenimi pogoji za zadovoljstvo pri delu pomembnejše od zadovoljstva s plačo (tabeli OLS.TQS78.TQ79b in OLS.TQS78.TQ79a).V povprečju je zadovoljstvo s pogoji zaposlitve, ki niso povezani s plačo, povezano s povečanjem standardnega odklona za 0,52 na lestvici zadovoljstva učiteljev z delom v primerjavi s povečanjem standardnega odklona za 0,36, povezanim z zadovoljstvom s plačo – po upoštevanju značilnosti učiteljev in šole, notranje motivacije učiteljev in načinov pogodbe o zaposlitvi. Na sistemski ravni je opaziti zmerno korelacijo med dejanskimi plačami in zadovoljstvom z delom (linearni korelacijski koeficient med tema dvema spremenljivkama je r = 0,33) (Prikaz 7.11). V Sloveniji sta obe povezavi rahlo šibkejši, čeprav je vzorec podoben.

Za učitelje, ki so zadovoljni s svojimi plačami, je v povprečju za 25 % manj verjetno, da bodo želeli

Prikaz 7.11: Plače učiteljev in zadovoljstvo s pogoji zaposlitve

Podatki z lestvice zadovoljstva z delom[1] učiteljev ravni ISCED 2, ki delajo v javnih šolah, in podatki na ravni sistema o povprečnih dejanskih plačah učiteljev.[2,3]



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.

1. Standardizirani rezultati lestvice s standardnim odklonom 2 in povprečjem 10. Za več informacij o lestvicah glejte Priloge mednarodnega poročila.

2. Povprečne letne plače (vključno z bonusi in dodatki) učiteljev, starih od 25 do 64 let, v ekvivalentu USD, pretvorjene z uporabo paritet kupne moči (PKM) za zasebno porabo.

3. Linearni korelacijski koeficient na ravni sistema (r) med relativnimi zaslužki in zadovoljstvom učiteljev z zaposlitvenimi pogoji je enak kvadratnemu korenu iz R-kvadrata (R2), označenega na sliki.

Vir: OECD, TALIS 2024 Database, Table CON.DESC.TQS78_Pub in Table CON.UND.EAG_SALARY.

v naslednjih petih letih opustiti poučevanje, če upoštevamo značilnosti učiteljev in šol, notranjo motivacijo učiteljev in obliko zaposlitve. To sicer ne velja za Slovenijo, saj povezave niso značilne. Če opazujemo zadovoljstvo z drugimi pogoji zaposlitve (razen plač) kot nespremenjeno, negativna povezava ostaja statistično pomembna le v približno eni petini izobraževalnih sistemov.

Te ugotovitve kažejo, da je plača le eden od številnih dejavnikov, ki vplivajo na zadovoljstvo učiteljev pri delu in njihovo odločitev, da opustijo poklic. Notranja motivacija zaradi družbene koristi in navdušenja nad poučevanjem ter drugi zaposlitveni pogoji, kot so materialne ugodnosti, karierno napredovanje in urnik dela, so doslednejši napovedovalci kariernih namer.

Razlike v zadovoljstvu učiteljev z zaposlitvenimi pogoji

Razlike v zadovoljstvu učiteljev z njihovimi zaposlitvenimi pogoji v povezavi z osebnimi in s kontekstualnimi dejavniki lahko pomagajo opredeliti učitelje, ki najbolj potrebujejo podporo. V večini izobraževalnih sistemov zadovoljstvo z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) ni povezano s spolom učiteljev, če upoštevamo starost, leta pedagoških izkušenj, značilnosti šole, obliko zaposlitve in motivacijo zaradi osebne koristi (tj. varnost in prožnost zaposlitve), tudi v Sloveniji ne (Tabela LOG.TQ79b.TQ01). Vendar so v 12 izobraževalnih sistemih učiteljice manj zadovoljne s svojimi zaposlitvenimi pogoji (brez plač), tudi če upoštevamo morebitne posredne dejavnike. Zlasti na Hrvaškem, v Estoniji in na Nizozemskem so učiteljice za 40 % manj verjetno zadovoljne s svojimi zaposlitvenimi pogoji. Nasprotno pa je v Albaniji in Uzbekistanu več kot 30-odstotna večja verjetnost, da bodo učiteljice z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače) zadovoljne.

Povezava med zadovoljstvom učiteljev s plačami in spolom se med izobraževalnimi sistemi razlikuje (Tabela LOG.TQ79a.TQ01). V Sloveniji tovrstno zadovoljstvo s plačami in spol nista povezana. V Albaniji, Avstriji, francoski skupnosti Belgije, na Danskem,

Japonskem, Kosovu, v Romuniji, Savdski Arabiji, Španiji in Uzbekistanu so učiteljice s svojimi plačami zadovoljnejše kot učitelji, tudi če upoštevamo starost, leta pedagoških izkušenj, značilnosti šole, obliko zaposlitve in motivacijo zaradi osebne koristi (tj. varnost in prožnost zaposlitve). Na Islandiji, v Kazahstanu, Koreji, na Malti, v Turčiji, Združenih arabskih emiratih in Vietnamu opazimo obraten trend.

Učitelji začetniki so zadovoljnejši s svojimi zaposlitvenimi pogoji (brez plač) v več kot tretjini izobraževalnih sistemov kot njihovi izkušenejši kolegi. V Sloveniji v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole in v srednjih šolah zadovoljstvo z zaposlitvenimi pogoji in delovne izkušnje niso povezani (Tabela BIN. TCH.TQ79b) Samo v štirih izobraževalnih sistemih poleg Slovenije, v Avstriji, Bahrajnu, na Japonskem in v Singapurju, je med učitelji ravni ISCED 1 delež učiteljev, zadovoljnih z zaposlitvenimi pogoji, večji med izkušenimi učitelji. Enak vzorec opazimo, ko opazujemo samo učitelje, ki delajo s polnim delovnim časom. Tudi med temi so v Sloveniji razlike le v prvem in drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole, in sicer je več zadovoljstva med starejšimi in izkušenejšimi učitelji (Tabela BIN.TCH.TQ79b_FT). Rezultati za tretjino držav kažejo, da čeprav so začetniki pogosteje zaposleni za določen čas ali s krajšim delovnim časom, so njihova nižja pričakovanja glede pogojev zaposlitve lahko povezana z višjo stopnjo zadovoljstva. Obenem rezultati odražajo tudi vse večjo naklonjenost mladih usklajevanju poklicnega in zasebnega življenja ter prožnemu ali skrajšanemu delovnemu času (OECD, 2025a).

Čeprav se plače učiteljev z leti izkušenj običajno zvišujejo, so učitelji začetniki zadovoljnejši s svojimi plačami, in sicer v povprečju izobraževalnih sistemov OECD in hkrati v 16 posamičnih sistemih (Tabela BIN. TCH.TQ79a). Delež učiteljev začetnikov, ki so zadovoljni s svojimi plačami, je za več kot 15 odstotnih točk višji od deleža med njihovimi izkušenejšimi kolegi v Italiji, Črni gori, Severni Makedoniji, na Portugalskem in v Srbiji. Nasprotno pa so v 13 izobraževalnih sistemih izkušeni učitelji zadovoljnejši s svojimi plačami; izraziti je to opaziti tudi v Sloveniji, kjer razlika med deležem izkušenih učiteljev, ki so zadovoljni s plačo, in deležem začetnikov, ki so zadovoljni s plačo, pade z 19 na 14 odstotnih točk od prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole do srednje šole. Podobno zadovoljstvo med učitelji, starejšimi od 50 let in mlajšimi od 30 let, upade z 28 na 19 odstotnih točk. Med učitelji, mlajšimi od 30 let, v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole jih je npr. v Sloveniji s plačo zadovoljnih le 14 %, najmanj med vsemi sodelujočimi sistemi, razen na Malti (tam jih je zadovoljnih samo 7 %), in to na vseh ravneh.

Zadovoljstvo s plačami ni povezano le z višino plač, temveč tudi z njihovo rastjo (OECD, 2020). Kot je razvidno iz raziskave TALIS 2018 (OECD, 2020), so izkušenejši učitelji običajno manj zadovoljni s svojimi plačami v izobraževalnih sistemih, v katerih je struktura učiteljskih plač razmeroma nespremenjena (tj. plače se v prvih 10–15 letih zmerno zvišajo). Na podlagi najnovejših razpoložljivih podatkov iz *Pogleda na izobraževanje* (OECD, 2024b) je v devetih od 41 izobraževalnih sistemov, vključno z Madžarsko, Islandijo in Italijo, razmerje med zakonsko določenimi plačami učiteljev z desetletnimi izkušnjami in začetnimi plačami nižje od 1,1, v Kolumbiji, Koreji, na Nizozemskem in Novi Zelandiji pa višje od 1,5. Med učitelji s polnim delovnim časom, ki delajo v javnih šolah, so Madžarska, Islandija in Italija med izobraževalnimi sistemi, v katerih je manj izkušenih učiteljev zadovoljnih s svojimi plačami, medtem ko jih je v Koreji in Novi Zelandiji več (Tabela BIN. TCH.TQ79a_FT_Pub). Tako je zmerno višanje plač povezano z nižjim zadovoljstvom s plačo med izkušenimi učitelji, medtem ko so strmejše krivulje plač – kjer se plače z leti izkušenj zvišujejo, kot je bilo razvidno v Koreji in na Novi Zelandiji – povezane z višjo stopnjo zadovoljstva skozi čas.

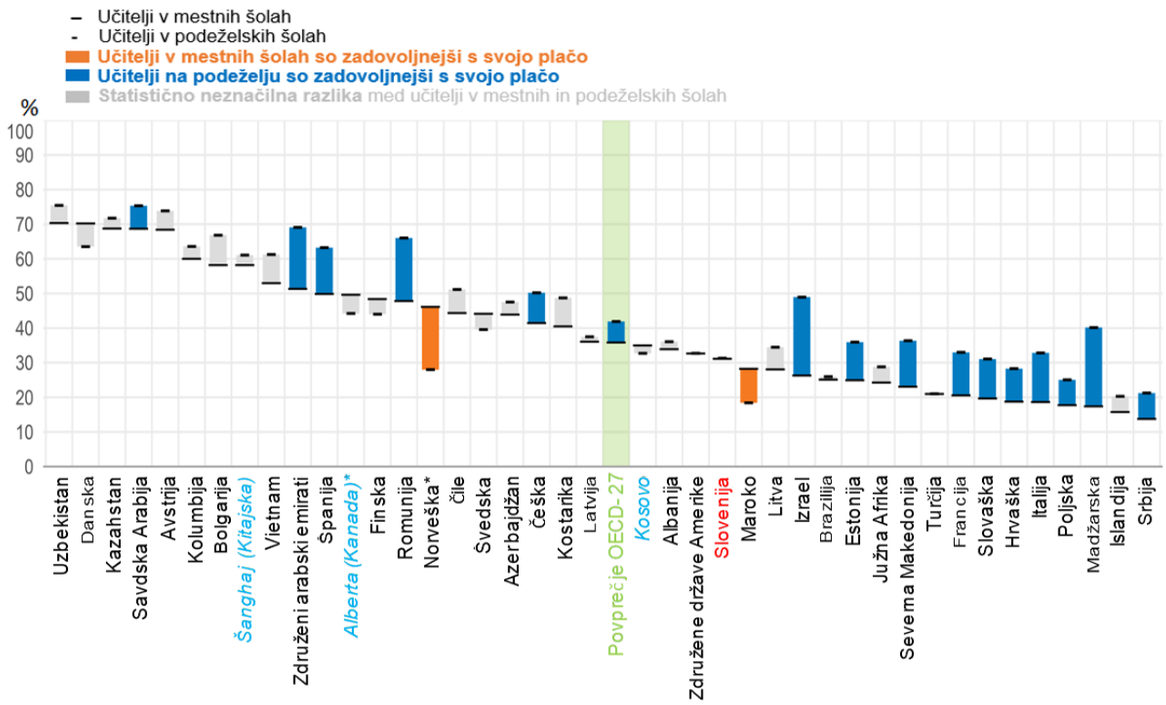
V 12 izobraževalnih sistemih je delež izkušenih učiteljev, ki delajo s polnim delovnim časom v javnih šolah in so zadovoljni s svojimi plačami, manjši kot delež začetnikov (Tabela BIN.TCH.TQ79a_FT_Pub). Ta razlika se v Italiji, Črni gori in Severni Makedoniji giblje od 16 do 21 odstotnih točk. Nasprotno pa je v 11 izobraževalnih sistemih opaziti obraten vzorec. V Bahrajnu, na Novi Zelandiji, Singapurju in Sloveniji je delež izkušenih učiteljev v javnih šolah, ki delajo s polnim delovnim časom in poročajo o zadovoljstvu s svojimi plačami, za več kot 15 odstotnih točk višji kot delež učiteljev začetnikov.

Učitelji v podeželskih šolah so v povprečju zadovoljnejši z zaposlitvenimi pogoji (brez plač) kot njihovi kolegi v mestnih šolah, kar pa ne velja za Slovenijo (Prikaz 7.12; tabeli BIN.SCH.TQ79b in BIN.SCH.TQ79a). V Izraelu in na Norveškem je delež učiteljev, ki se strinjajo ali popolnoma strinjajo, da so zadovoljni z zaposlitvenimi pogoji (brez upoštevanja plače), v podeželskih šolah za več kot 15 odstotnih točk višji kot v mestih. Razlike v zadovoljstvu s plačami (v korist učiteljev v podeželskih šolah) presegajo 15 odstotnih točk na Madžarskem, v Izraelu, Romuniji in Združenih arabskih emiratih. Te razlike lahko odražajo spodbude za privabljanje učiteljev na manj želena območja pa tudi manj možnosti za zaposlitev in večjo kupno moč v podeželskih regijah.

Ponekod se je povečala razlika v zadovoljstvu s plačami na različnih šolah. Npr-, na Madžarskem in v Litvi se je razlika v zadovoljstvu s plačami med učitelji, ki delajo v podeželskih šolah, in učitelji, ki poučujejo

Prikaz 7.12: Zadovoljstvo učiteljev s plačami glede na lokacijo šole

Odstotek učiteljev ravni ISCED 2 (v Sloveniji tretjega vzgojno-izobraževalnega obdobja osnovne šole), ki se strinjajo ali močno strinjajo, da so zadovoljni s plačo, ki jo prejemajo za svoje delo.



Opomba: * Ocene je treba razlagati previdno zaradi večjega tveganja pristranskosti pri neodgovoru.
Podeželsko območje: do 3.000 ljudi. Mesto: več kot 100.000 ljudi.
Vir: OECD, podatkovna zbirka TALIS 2024, Tabela BIN.SCH.TQ79a.

v mestih, od leta 2018 povečala v korist učiteljev v podeželskih šolah (Tabela BIN.TRSLOC.TQ79a). V Sloveniji se zadovoljstvo s plačami v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju osnovne šole med letoma 2018 in 2024 na podeželskih in mestnih šolah ni spremenilo, v srednjih šolah pa se je povečalo za deset odstotnih točk v manjših mestih in za pet v večjih.

Viri

Akiba, M. et al. (2012), "Teacher salary and national achievement: A cross-national analysis of 30 countries", *International Journal of Educational Research*, Vol. 53, str. 171-181, https://doi.org/10.1016/J.IJER.2012.03.007.

Alhamdan, B. et al. (2014), "Media representation of teachers across five countries", *Comparative Education*, Vol. 50/4, str. 490-505, https://doi.org/10.1080/03050068.2013.853476;SUBPAGE:STRING:FULL.

Arnold, B. in M. Rahimi (2024), *The Global Status of Teachers 2024*, Education International (EI), https://www.ei-ie.org/en/item/29412:the-global-status-of-teachers-2024.

Bertoni, E. et al. (2018), *School Finance in Latin America: A Conceptual Framework and a Review of Policies*, Inter-American Development Bank, Washington, DC, https://doi.org/10.18235/0001306.

Bruns, B., D. Filmer in H. Patrinos (2011), *Making Schools Work: New Evidence on Accountability Reforms*, The World Bank, Washington, DC, https://doi.org/10.1596/978-0-8213-8679-8.

Canrinus, E. et al. (2011), "Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity", *European Journal of Psychology of Education*, Vol. 27/1, str. 115-132, https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2.

Carver-Thomas, D. in L. Darling-Hammond (2017), *Teacher Turnover: Why It Matters and What We Can Do About It*, Learning Policy Institute, https://doi.org/10.54300/454.278.

Cazes, S., A. Hijzen in A. Saint-Martin (2015), "Measuring and assessing job quality: The OECD Job Quality Framework", *OECD Social, Employment and Migration Working Papers*, No. 174, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5jrp02kjw1mr-en.

de Cuyper, N., H. de Witte in H. Van Emmerik (2011), "Temporary employment: Costs and benefits for (the careers of); employees and organizations", *Career Development International*, Vol. 16/2, str. 104-113, https://doi.org/10.1108/13620431111115587.

Demerouti, E. et al. (2001), "The job demands-resources model of burnout.", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 86/3, str. 499-512, https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499.

Dolton, P. in O. Marcenaro-Gutierrez (2011), "If you pay peanuts do you get monkeys? A cross-country analysis of teacher pay and pupil performance", *Economic Policy*, Vol. 26/65, str. 5-55, https://doi.org/10.1111/J.1468-0327.2010.00257.X.

Dolton, P. et al. (2018), *Global Teacher Status: Index 2018*, Varkey Foundation, London, https://www.varkeyfoundation.org/media/4867/gts-index-13-11-2018.pdf.

Eurofound and International Labour Organization (2019), *Working Conditions in a Global Perspective*, https://doi.org/10.2806/870542.

Gallup (2024), *State of the Global Workplace Report*, https://www.gallup.com/workplace/349484/state-of-the-global-workplace.aspx (accessed on 25 April 2025).

Han, S. (2018), "Who expects to become a teacher? The role of educational accountability policies in international perspective", *Teaching and Teacher Education*, Vol. 75, str. 141-152, https://doi.org/10.1016/J.TATE.2018.06.012.

Hanushek, E., M. Piopiunik in S. Wiederhold (2014), "The value of smarter teachers: International evidence on teacher cognitive skills and student performance", No. 20727, National Bureau of Economic Research, Cambridge, MA, https://doi.org/10.3386/w20727.

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

MEC (n.d.), *Mais Professores*, https://www.gov.br/mec/pt-br/mais-professores (accessed on 16 May 2025).

Ministry of Justice of the Republic of Kazakhstan (2019), *On the Status of a Teacher*, https://adilet.zan.kz/eng/docs/Z1900000293.

OECD (2025b), *Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2024 Conceptual Framework*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/7b8f85d4-en.

OECD (2025a), *Trends Shaping Education 2025*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ee6587fd-en.

OECD (2024b), *Education at a Glance 2024: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/c00cad36-en.

OECD (2024a), *Education Policy Outlook 2024: Reshaping Teaching into a Thriving Profession from ABCs to AI*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en.

OECD (2024c), *OECD Employment Outlook 2024: The Net-Zero Transition and the Labour Market*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/ac8b3538-en.

OECD (2024d), "Reforming school education in Romania: Strengthening governance, evaluation and support systems", *OECD Education Policy Perspective*, No. 92, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/5333f031-en.

OECD (2023), "What do OECD data on teachers' salaries tell us?", *Policy Brief*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/de0196b5-en.

OECD (2020), *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*, TALIS, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/19cf08df-en.

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

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

OECD (2017), "Flexible working arrangements", in *The Pursuit of Gender Equality: An Uphill Battle*, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/9789264281318-21-en.

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

Oxley, L. in L. Kim (2023), "Newspapers' portrayal of the teaching profession during the Covid-19 pandemic in England: A content analysis", *Psychology of Education Review*, Vol. 47/2, str. 41-48, https://doi.org/10.53841/BPSPER.2023.47.2.41.

Paniagua, A. in A. Sánchez-Martí (2018), "Early career teachers: Pioneers triggering innovation or compliant professionals?", *OECD Education Working Papers*, No. 190, OECD Publishing, Paris, https://doi.org/10.1787/4a7043f9-en.

Park, H. in S. Byun (2015), "Why some countries attract more high-ability young students to teaching: Cross-national comparisons of students' expectation of becoming a teacher", *Comparative Education Review*, Vol. 59/3, str. 523-549, https://doi.org/10.1086/681930.

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

Shine, K. (2020), "'Everything is negative': Schoolteachers' perceptions of news coverage of education", *Journalism*, Vol. 21/11, str. 1694-1709, https://doi.org/10.1177/1464884917743827.

Spruyt, B. et al. (2021), "Teachers' perceived societal appreciation: PISA outcomes predict whether teachers feel valued in society", *International Journal of Educational Research*, Vol. 109, str. 101833, https://doi.org/10.1016/J.IJER.2021.101833.

The Astana Times (2019), *Kazakh President to increase teachers' salaries twofold to improve national education quality*, https://astanatimes.com/2019/08/kazakh-president-to-increase-teachers-salaries-twofold-to-improve-national-education-quality/.

UNESCO (2024), *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*, UNESCO, https://doi.org/10.54675/figu8035.

Whipp, J. in L. Geronime (2015), "Experiences that predict early career teacher commitment to and retention in high-poverty urban schools", *Urban Education*, Vol. 52/7, str. 799-828, https://doi.org/10.1177/0042085915574531.

Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2024: Poučevanje in učenje Sloveniji in po svetu
uredili Barbara Japelj Pavešić, Jure Novak, Mihaela Zavašnik, Tatjana Ažman, Alenka Jurič Rajh

Raziskovalna poročila, 1

Založba Pedagoškega inštituta
Glavni urednik
Igor Ž. Žagar (Pedagoški inštitut)

Pomočnik glavnega urednika in izvršni urednik
Jonatan Vinkler (Univerza na Primorskem)

Uredniški odbor
Sabina Autor (Pedagoški inštitut), Igor Bijuklič (Pedagoški inštitut), Igor Grdina (ZRC SAZU, Alma mater europaea), Arlene Holmes-Henderson (University of Durham), Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut), Ben Kotzee (University of Birmingham), Mitja Sardoč (Pedagoški inštitut), Harvey Siegel (v pokoju, University of Miami), Damijan Štefanc (Univerza v Ljubljani), Klaudija Šterman Ivančič (Pedagoški inštitut), Jonatan Vinkler (Univerza na Primorskem), Igor Ž. Žagar (Pedagoški inštitut), Janja Žmavc (Pedagoški inštitut in Univerza na Primorskem)

Uredniški svet
Tomaž Deželan (Univerza v Ljubljani), Fotini Egglezou (Hellenic Institute of Rhetorical and Communication Studies, Athens, Greece), Tomaž Grušovnik (Univerza na Primorskem), Ivanka Mavrodieva (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria), Marcello Potocco (Univerza na Primorskem), Miloš Zelenka (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, Czech Republic, and Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, Slovakia)

Jezikovni pregled: Davorin Dukič
Oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdal
Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Ljubljana 2025

Brezplačna elektronska izdaja
http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-404-9.pdf
http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-405-6/index.html
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-404-9

Raziskavo TALIS 2024 financira Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje Republike Slovenije

BY-NC-SA

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 251570947
ISBN 978-961-270-404-9 (PDF)
ISBN 978-961-270-405-6 (HTML)