

Naslov članka/Article:

Povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne šolske kulture: kaj nam kažejo podatki raziskave TALIS 2018

The connection between teachers' satisfaction with their profession and the factors of a collaborative school culture: what the TALIS 2018 survey data show us

Avtor/Author:

mag. Ana Mlekuž

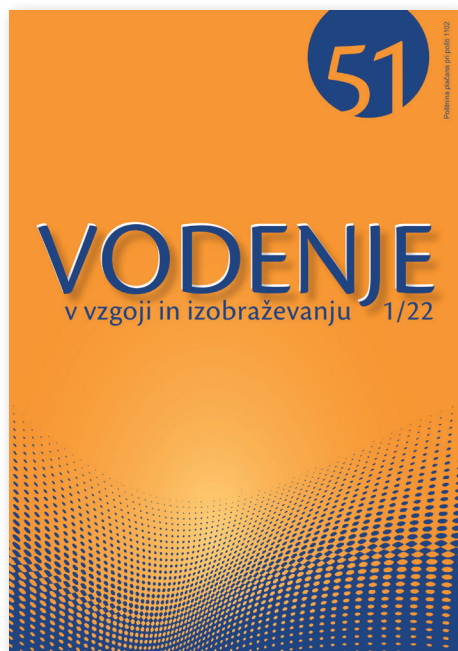
DOI:

<https://doi.org/10.59132/vviz/2022/1/4-19>

CC licenca



Priznanje avtorstva-Nekomercialno-Brez predelav



Vodenje v vzgoji in izobraževanju 51, 1/2022, letnik 20

ISSN 1581-8225 (tiskana izdaja)

ISSN 2630-421x (spletna izdaja)

Izdal in založil: Zavod Republike Slovenije za šolstvo

Kraj in leto izdaje: Ljubljana, 2022

Spletna stran revije:

<https://www.zrss.si/strokovne-revije/vodenje-v-vzgoji-in-izobrazevanju/>

Povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne šolske kulture: kaj nam kažejo podatki raziskave TALIS 2018

O avtorici

Mag. Ana Mlekuž je raziskovalka na Pedagoškem inštitutu

ana.mlekuz@pei.si

Povzetek

Zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem se pozitivno povezuje z več pomembnimi elementi šolskega okolja, med katerimi je tudi sodelovalna kultura šole. V prispevku na podlagi slovenskih podatkov za osnovne in srednje šole, zbranih med učitelji in ravnatelji, ki so sodelovali v mednarodni raziskavi TALIS 2018, ugotavljamo povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne kulture v šolah (sodelovanje med učitelji; ocena naklonjenosti okolja sodelovanju; sodelovanje med ravnateljem in učitelji). Podatke smo analizirali s pomočjo regresijske analize, ugotovili pa smo, da sta le ocena naklonjenosti okolja sodelovanju ter sodelovanje med učitelji statistično značilna napovednika zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem na obeh ravneh izobraževanja. Rezultati torej poudarjajo pomen mreženja ter ustvarjanja učečih se skupnosti, kjer lahko učitelji med sabo sodelujejo in se povezujejo.

Ključne besede

TALIS 2018 | zadovoljstvo učiteljev s poklicem | sodelovalna kultura ravnatelji | učitelji

The connection between teachers' satisfaction with their profession and the factors of a collaborative school culture: what the TALIS 2018 survey data show us

Ana Mlekuž, MS, Educational Research Institute

Abstract

Teachers' satisfaction with their profession is positively associated with several vital elements of the school environment: the school's collaborative culture being one of them. Based on Slovene data for primary and secondary schools collected from teachers and principals who participated in the TALIS 2018 international survey, this paper outlines the connection between teachers' satisfaction with their profession and the factors of a collaborative culture in schools (cooperation between teachers; assessment of the environment's favourability to partnership; collaboration between the principal and teachers). We analyzed the data using regression analysis and found that only the evaluation of the environment's favourability to cooperation and collaboration between teachers are statistically significant predictors of teachers' satisfaction with their profession at both levels of education. The results, therefore, emphasize the importance of networking and creating learning communities where teachers can cooperate and connect.

Key words

TALIS 2018 | teachers' satisfaction with their profession | cooperative culture | principals | teachers

1. Uvod

Zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem je pomemben dejavnik v izobraževalnem procesu, saj se učitelji, ki so bolj zadovoljni s svojo zaposlitvijo, boljše počutijo in so manj pod stresom (Skaalvik in Skaalvik, 2011), kvalitetnejše podajajo snov in nudijo boljšo učno podporo svojim učencem (Kunter idr., 2013), zadovoljni učitelji so tudi bolj predani svojemu poklicu in redkeje svoj poklic zapustijo oziroma zamenjajo delovno mesto (Klassen in Chiu, 2010). Poleg tega raziskave potrjujejo, da so tudi učenci, katerih učitelji so bolj zadovoljni s svojo zaposlitvijo, bolj zadovoljni (Spilt, Koomen in Thijs, 2011). Z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem se povezuje kar nekaj dejavnikov, v tem prispevku pa se osredotočamo le na dejavnike sodelovalne šolske kulture, ki se pozitivno povezuje z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem (Durksen, Klassen in Daniels, 2017).

V prispevku tako najprej predstavimo, kako je koncept zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem sploh definiran, kateri dejavniki se povezujejo z njim, nato pa se osredotočimo na dejavnike sodelovalne šolske kulture ter vlogo ravnatelja pri ustvarjanju pogojev za sodelovanje. V prispevku tudi opišemo, kako zadovoljni so s poklicem slovenski učitelji ter v kolikšni meri je šolsko okolje, v katerem delujejo, naklonjeno sodelovanju. Glavni namen prispevka pa je s pomočjo podatkov, zbranih v mednarodni raziskavi TALIS 2018, preveriti učinek dejavnikov sodelovalne kulture v šolah na zadovoljstvo slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev s svojim poklicem.

1.1 Zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem ter sodelovalna šolska kultura

Locke (1976) definira koncept zadovoljstva s svojim poklicem kot pozitivno čustveno stanje posameznika v povezavi s svojim poklicem na splošno ter z izkušnjami, povezanimi z opravljanjem poklica. Zadovoljstvo s poklicem zajema afektivno naravnost posameznikov do vloge, ki jo prevzamejo pri opravljanju poklica, ter njihova čustva in odnos do svojega poklica in dela (Green, 2000). Posameznik je s svojim poklicem zadovoljen, ko so koristi in pričakovanja posameznika v povezavi z njegovim poklicem in delom v ravnovesju (Čiarnienė, Kumpikaitė in Vienažindienė, 2010). Poleg tega pa

večina definicij zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem vključuje še tri elemente, in sicer (1) stopnjo, do katere se posameznik identificira s svojo šolo, (2) stopnjo, do katere pozitivno prispeva k delu in življenju v šoli ter (3) v kolikšni meri se počuti sprejetega in cenjenega znotraj svoje šole (Darling-Hammond, 1995; Shen, Leslie in Spybrook, 2012; Skaalvik in Skaalvik, 2011).

Z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem se povezuje veliko število različnih dejavnikov (Olsen in Huang, 2018), od osebnostnih (npr. motivacija učitelja, spol itn.), šolskih (npr. ugodni delovni pogoji na šoli, sodelovanje med učitelji itn.) do kulturno/nacionalno specifičnih (npr. nacionalne izobraževalne politike, izobraževalni sistem itn.) (Skaalvik in Skaalvik, 2014). V tem prispevku se predvsem osredotočamo na šolske dejavnike, saj je to nekaj, kar lahko šola/ravnatelj spremeni.

Raziskave tako kažejo, da se zadovoljstvo učiteljev s poklicem pozitivno povezuje z ugodnimi delovnimi pogoji. Tako so tisti učitelji, ki poročajo o bolj podpornem okolju (npr. šolsko okolje, kjer je visoka stopnja administrativne podpore; šolsko okolje, v katerem aktivno sodelujejo starši ipd.), tudi bolj zadovoljni s svojim poklicem (Macdonald, 1999). Po drugi strani pa so učitelji na šolah, kjer učenci ne upoštevajo šolskih pravil (npr. nasilje med učenci, nespoštljiv odnos do učiteljev, uporaba telefona med poukom ipd.), manj zadovoljni s svojim poklicem (Kyriacou in Martín, 2010; Parker in Levinson, 2018). Povezava med velikostjo šole in zadovoljstvom učiteljev s poklicem npr. ni jasna. Nekateri raziskave kažejo na to, da med tema dvema dejavnikoma ni povezave (Henke idr., 1996), druge pa, da je velikost šole negativno povezana z zadovoljstvom učiteljev s poklicem (Perie in Baker, 1997). Višje zadovoljstvo učiteljev s poklicem se povezuje tudi z višjo avtonomijo pri njihovem delu (Hall, Pearson in Carroll, 1992) ter z bolj intenzivnim sodelovanjem med učitelji (Supovitz, Sirinides in May, 2010). Že leta 2013 je analiza podatkov iz mednarodne raziskave TALIS pokazala, da je več možnosti za sodelovanje med učitelji pozitivno povezano z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem (Sims, 2017; Hencke idr., 2019). Sodelovanje med učitelji je tudi eden od načinov za razvijanje inovativnih idej in novih praks poučevanja, povečuje samoučinkovitost ter zadovoljstvo s poklicem (Vangrieken idr., 2015). Poleg tega pa več možnosti za sodelovanje med učitelji vodi tudi do boljših učnih rezultatov pri učencih (Goddard, Goddard in Tschannen-Moran, 2007; Supovitz, Sirinides in May, 2010).

1.2 Vloga ravnatelja pri ustvarjanju sodelovalne šolske kulture

Ključno vlogo pri spodbujanju sodelovanja med učitelji in posledično sodelovalne šolske kulture imajo preko načina svojega vodenja ravno ravnatelji (Bryk idr., 2010; Petzko, 2004). Učitelji tako poročajo, da so bolj zadovoljni na šolah, kjer ravnatelji uvajajo transformacijsko vodenje, kjer preko ustvarjanja podpornih odnosov aktivno vključujejo učitelje v odločanje na ravni šole, z učitelji delijo informacije ter z njimi odprto komunicirajo (Blase in Blase, 1992; Maeroff, 1988; Rossmiller, 1992). Z ustvarjanjem odprte in podporne šolske klime ravnatelji omogočajo učiteljem, da si med seboj delijo znanje, izkušnje, dobre prakse ter na ta način razvijajo občutek skupne odgovornosti do učencev in šole ter aktivnega zanimanja za delo (Davis in Wilson, 2000). Ravnatelji, ki so uspešni pri ustvarjanju sodelovalne šolske kulture, prepoznajo šibka in močna področja strokovnih delavcev, podpirajo (medsebojno) profesionalno učenje strokovnih delavcev, v odločanje na ravni šole vključujejo več deležnikov, podpirajo medsebojno učenje, mentoriranje in ostale oblike sodelovanja med strokovnimi delavci in ostalimi deležniki znotraj in zunaj šole (Brown in Wynn, 2009; Meyers in Hitt, 2017; Moir, 2009).

1.3 Zadovoljstvo učiteljev s poklicem ter sodelovalna šolska kultura v Sloveniji

Mednarodna raziskava učenja in poučevanja (TALIS 2018), ki je kot primerjalna raziskava namenjena analizi in razvoju politik na področju izobraževanja, je pokazala, da so v splošnem slovenski učitelji zadovoljni s svojim poklicem glede na ostale sodelujoče države (v raziskavi je namreč sodelovalo 46 držav oz. izobraževalnih sistemov). Kar 90 % slovenskih osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev je s svojo službo zadovoljnih glede na vse preverjane aspekte (zadovoljstvo s poklicem, delovnim mestom in šolo, kjer učijo) (OECD, 2020). Glede zadovoljstva s poklicem med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji ni razlik, so pa razlike med njimi glede občutenja stresa, kjer srednješolski učitelji občutijo manj stresa kot njihovi osnovnošolski kolegi (Japelj Pavešič idr., 2020). Hkrati pa velika večina slovenskih učiteljev (95 %) ocenjuje, da v Sloveniji učiteljski poklic ni cenjen.

Raziskava TALIS 2018 je tudi pokazala, da slovenski učitelji manj med seboj profesionalno sodelujejo kot v povprečju njihovi kolegi iz ostalih držav, si pa s svojimi kolegi pogosteje izmenjujejo informacije in z njimi koordinirajo poučevanje. Kljub temu pa poročajo, da je na njihovi šoli prisotna kultura sodelovanja in da se lahko zanesejo drug na drugega, poročajo o boljših delovnih pogojih, boljšem počutju in nižji ravni stresa (Japelj Pavešić idr., 2020). Podobno ugotavlja tudi nacionalna raziskava vodenja in prakse profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah (Brejc, Mlekuž in Zavašnik, 2022), v kateri ravnatelji in strokovni delavci ocenjujejo, da v slovenskih šolah prevladuje sodelovalno vodenje, prav tako oboji poročajo, da so zagotovljeni pogoji in priložnosti za različne oblike sodelovanja. Hkrati pa tako ravnatelji kot strokovni delavci ocenjujejo, da bi lahko še pogosteje sodelovali znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalnih zavodov.

Na podlagi zapsanega lahko torej zaključimo, do so tisti učitelji, ki delujejo na šolah, kjer se jim omogoča visoka stopnja avtonomije pri delu, kjer vlada ugodna in podporna šolska klima ter kjer ravnatelj podpira in spodbuja sodelovalno šolsko kulturo, bolj zadovoljni s svojim poklicem (Durksen, Klassen in Daniels, 2017). Ugotavljamo, da je zadovoljstvo z delom ter sodelovanje med slovenskimi učitelji sicer dobro, kljub temu pa še obstaja prostor za izboljšave (OECD, 2020; Brejc, Mlekuž in Zavašnik, 2022). V prispevku zato na podlagi slovenskih podatkov, zbranih med osnovnošolskimi in srednješolskimi učitelji in ravnatelji, vključenimi v mednarodno raziskavo TALIS 2018, ugotavljamo povezanost med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne kulture v šolah ter učinek dejavnikov sodelovalne šolske kulture na zadovoljstvo učiteljev s poklicem. Poskusili bomo odgovoriti na vprašanje, ali se ocena sodelovanja med učitelji, ocena sodelovanja ravnatelja z učitelji, ocena naklonjenosti okolja sodelovanju statistično značilno povezujejo z zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem v osnovnih in srednjih šolah ter kakšen je učinek vseh treh dejavnikov sodelovalne šolske kulture na zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem.

2. Metodologija

Vzorčenje in udeleženci

Šole in učitelji so bili v raziskavi TALIS 2018 vzorčeni v dveh fazah – v prvi fazi je bilo v vzorec naključno izbranih 150 osnovnih šol in 148 srednjih šol, nato pa iz vsake šole po 20 učiteljev ali vsi učitelji, če jih je bilo na izbrani šoli manj kot 20.

V vzorcu je tako sodelovalo 132 osnovnih šol in 122 srednjih šol. Vprašalnike je izpopolnilo 2094 učiteljev v osnovnih šolah in 2200 učiteljev v srednjih šolah ter 119 ravnateljev osnovnih šol in 103 ravnatelji srednjih šol.

Tabela 1: Vzorec raziskave TALIS 2018

	Osnovna šola	Srednja šola
Število šol	132	122
Število učiteljev	2094	2200
Število ravnateljev	119	103

Pripomočki in uporabljene spremenljivke

V analizi smo uporabili podatke, zbrane s pomočjo Vprašalnika za ravnatelje osnovnih šol oziroma Vprašalnika za ravnatelje srednjih šol ter Vprašalnika za učitelje tretjega triletja osnovnih šol oziroma Vprašalnika za učitelje srednjih šol, ki so ga izpolnjevali učitelji in ravnatelji, vključeni v raziskavo TALIS 2018.

Spremenljivke, ki smo jih pri naši analizi uporabili, so (Hencke idr., 2019):

- *zadovoljstvo učiteljev s poklicem* (T3JOBBSA): Učitelji so s pomočjo 4-stopenjske Likertove lestvice (od 1 = Sploh se ne strinjam do 4 = Popolnoma se strinjam) odgovarjali na vprašanje, kaj na splošno menijo o svoji zaposlitvi. Vprašanje je bilo sestavljeno iz 10 trditvev, kjer so sodelujoči morali izraziti svoje (ne)strinjanje, trditve pa so se nanašale na zadovoljstvo z okoljem, v katerem delajo, na splošno zadovoljstvo s poklicem ter na zadovoljstvo z avtonomijo znotraj razreda. Zanesljivost lestvice za obe izobraževalni ravni je dobra (ISCED 2: Cronbach $\alpha = 0,895$; ISCED 3: Cronbach $\alpha = 0,891$).

- *sodelovanje med učitelji* (T3COOP): Učitelji so s pomočjo 6-stopenjske Likertove lestvice (od 1 = Nikoli do 6 = Enkrat tedensko ali več) odgovarjali na vprašanje, kako pogosto sodelujejo z drugimi učitelji pri različnih aktivnostih (npr. skupno poučevanje v razredu, hospitiranje, sodelovanje v projektih, izmenjava učnega materiala ipd.). Vprašanje je bilo sestavljeno iz 8 trditvev. Zanesljivost lestvice za obe izobraževalni ravni je sprejemljiva (ISCED 2: Cronbach $\alpha = 0,784$; ISCED 3: Cronbach $\alpha = 0,799$).
- *ocena naklonjenosti okolja sodelovanju* (T3STAKE): Učitelji so s pomočjo 4-stopenjske Likertove lestvice (od 1 = Sploh se ne strinjam do 4 = Popolnoma se strinjam) odgovarjali na vprašanje, v kolikšni meri se strinjajo s 5 trditvami o tem, kako njihova šola zagotavlja priložnosti za sodelovanje (npr. zagotavljanje zaposlenim, staršem oz. skrbnikom, učenkam in učencem priložnosti za aktivno sodelovanje pri sprejemanju šolskih odločitev; v kolikšni meri šola goji kulturo soodgovornosti za šolske probleme in sodelovalno šolsko kulturo). Zanesljivost lestvice za obe izobraževalni ravni je dobra (ISCED 2: Cronbach $\alpha = 0,801$; ISCED 3: Cronbach $\alpha = 0,823$).
- *sodelovanje med ravnateljem in učitelji*: Ravnatelji so s pomočjo 4-stopenjske Likertove lestvice (od 1 = Nikoli ali redko do 4 = Zelo pogosto) morali oceniti, kako pogosto so se v zadnjih 12 mesecih udeleževali določenih aktivnosti na področju sodelovanja z učitelji (npr. reševanje disciplinskih problemov, posredovanje povratnih informacij, podpiranje sodelovanja učiteljev pri razvoju novih praks poučevanja ipd.) na šoli. Lestvica zajema 5 trditvev. Zanesljivost lestvice za obe izobraževalni ravni je dobra (ISCED 2: Cronbach $\alpha = 0,679$; ISCED 3: Cronbach $\alpha = 0,671$).
- *število let delovnih izkušenj kot učitelj (kontrolna spremenljivka)*: Učitelji so odgovarjali na vprašanje, koliko let delovnih izkušenj imajo skupaj, ne glede na to, ali so delali s polnim ali s krajšim delovnim časom. Vprašanje je bilo odprtega tipa.

Analiza podatkov

Ker v bazi ni bilo lestvice *sodelovanja med ravnateljem in učitelji*, smo jo izdelali s pomočjo metode glavnih komponent v programu SPSS.27. Z regresijsko analizo smo nato sestavili dva regresijska modela (enega za osnovno šolo in enega za srednjo šolo), v katera smo vključili vse prej opisane spremenljivke. Pearsonov koeficient korelacije ter regresijsko analizo smo opravili s pomočjo programa IDB Analyzer V04.

3. Rezultati

V prvem koraku smo s pomočjo analize glavnih komponent preverili, ali lahko postavke iz vprašanja o sodelovanju med ravnatelji in učitelji združimo v enoten faktor. Ugotovili smo, da so podatki za tovrstno analizo ustrezni (KMO = 0,688; Bartlettov test sferičnosti (χ^2) = 216,055; $p < 0,001$), Kaiser-Guttmanov kriterij (lastna vrednost nad 1) pa je pokazal 1 faktor, ki pojasni 35,84 % variance. Novi faktor smo poimenovali *sodelovanje med ravnateljem in učitelji*.

Nato smo izračunali, ali se spremenljivke, ki smo jih izbrali za analizo, med sabo povezujejo. Ugotovili smo, da se z zadovoljstvom učiteljev s poklicem povezuje tako sodelovanje med učitelji, ocena naklonjenosti okolja sodelovanju ter število let delovnih izkušenj kot učitelj. Tako sodelovanje med učitelji kot ocena naklonjenosti okolja sodelovanju se z zadovoljstvom učiteljev s poklicem povezuje pozitivno. Število let delovnih izkušenj pa se pri osnovnošolskih učiteljih povezuje z zadovoljstvom učiteljev s poklicem pozitivno, pri srednješolskih učiteljih pa negativno, vendar gre pri obeh za zelo nizko, skoraj neobstoječo povezavo (Pearsonov koeficient korelacije je manjši od |0,19|).

Tabela 2: Opisne statistike ter Pearsonovi koeficienti korelacije za zadovoljstvo

	1	2	3	4
1 zadovoljstvo učiteljev s poklicem				
2 sodelovanje med učitelji	0,10**			
3 ocena naklonjenosti okolja sodelovanju	0,37**	0,15**		
4 sodelovanje med ravnateljem in učitelji	-0,01	0,06**	0,02	
5 število let delovnih izkušenj kot učitelj	0,03**	-0,03*	0,01	0,02
1 zadovoljstvo učiteljev s poklicem				
2 sodelovanje med učitelji	0,13**			
3 ocena naklonjenosti okolja sodelovanju	0,39**	0,18**		
4 sodelovanje med ravnateljem in učitelji	-0,03	0,07**	-0,05**	
5 število let delovnih izkušenj kot učitelj	-0,04**	-0,01*	-0,02	-0,01

Opomba: Podatki so obteženi s končno težo učitelja (TCHWGT). Statistično značilni Pearsonovi koeficienti korelacije so označeni z * ($p < 0,05$) oziroma ** ($p < 0,01$). Manjkajoče vrednosti so izključene iz analize.

V zadnjem koraku smo s pomočjo regresijske analize oblikovali dva regresijska modela za vsako od izobraževalnih ravni, v katera smo vnesli vse prej omenjene spremenljivke (zadovoljstvo učiteljev s poklicem kot neodvisno spremenljivko, ostale pa kot odvisne). Ugotovili smo, da oba modela pojasnita približno enak odstotek variance pri zadovoljstvu učiteljev s svojim poklicem, kar je 15 oziroma 16 %.

Prav tako so pri obeh ravneh oziroma modelih rezultati pokazali, da sta le ocena naklonjenosti okolja sodelovanju ter sodelovanje med učitelji statistično značilna napovednika zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem. To pomeni, da so tisti učitelji, ki pogosteje sodelujejo s svojimi kolegi, bolj zadovoljni s svojim poklicem. Podobno so tudi tisti učitelji, ki ocenjujejo šolsko okolje, v katerem delajo, kot bolj sodelovalno, bolj zadovoljni s svojim poklicem. Od obeh statistično značilnih napovednikov je najmočnejši napovednik ocena naklonjenosti okolja sodelovanju, kar pomeni, da bolj prispeva k zadovoljstvu s poklicem kot sodelovanje med učitelji. Zaključimo lahko, da na zadovoljstvo učiteljev s poklicem učinkujeta tako sodelovanje med učitelji kot ocena naklonjenosti okolja sodelovanju, med njima pa na zadovoljstvo s poklicem bolj učinkuje okolje, naklonjeno sodelovanju.

Tabela 3: Regresijska modela napovedovanja zadovoljstva učiteljev s poklicem z dejavniki sodelovalne kulture v šolah

		b (s.e.)	B (s.e.)	R ² *(s.e.)
Osnovne šole				
1	konstanta	6,27 (0,47)		
2	sodelovanje med učitelji	0,06 (0,03)*	0,05 (0,02)*	
3	ocena naklonjenosti okolja sodelovanju	0,47 (0,04)*	0,38 (0,03)*	
4	sodelovanje med ravnateljem in učitelji	-0,04 (0,06)	-0,02 (0,03)	
5	število let delovnih izkušenj kot učitelj	0,32 (0,40)	0,02 (0,03)	0,15 (0,02)
Srednje šole				
1	konstanta	6,65 (0,39)		
2	sodelovanje med učitelji	0,08 (0,03)*	0,06 (0,03)*	
3	ocena naklonjenosti okolja sodelovanju	0,43 (0,03)*	0,39 (0,02)*	
4	sodelovanje med ravnateljem in učitelji	-0,03 (0,06)	-0,01 (0,02)	
5	število let delovnih izkušenj kot učitelj	0,16 (0,45)	0,01 (0,03)	0,16 (0,02)

Opomba: Podatki so obteženi s končno težo učitelja (TCHWGT). R²* je korigiran R². Statistično značilni koeficienti ($p < 0,05$) so označeni z *. Vrednosti v oklepajih (s.e.) so standardne napake.

4. Diskusija

Rezultati analize so pokazali, da se z zadovoljstvom učiteljev s poklicem pozitivno povezuje tako sodelovanje med učitelji kot ocena naklonjenosti okolja sodelovanju. Poleg tega smo iz rezultatov regresijskega modela ugotovili, da med izbranimi dejavniki sodelovalne šolske kulture na zadovoljstvo učiteljev s poklicem najbolj pozitivno učinkuje ravno okolje, ki je naklonjeno sodelovanju. Na zadovoljstvo učiteljev s poklicem sicer pozitivno učinkuje tudi samo sodelovanje med učitelji, vendar v veliko manjši meri kot sodelovalno okolje. V takšnem šolskem okolju so učitelji, učenci ter starši aktivno vključeni v odločitve na ravni šole, v šoli je prisoten občutek skupne odgovornosti za šolske zadeve, sodelovalna šolska kultura in podporni odnosi. Učitelji imajo možnost za sodelovanje s svojimi kolegi pri različnih aktivnostih, prav tako pa šolsko okolje ponuja možnosti in priložnosti za sodelovanje znotraj in zunaj vzgojno-izobraževalnega zavoda. Učitelji, ki delujejo v takem okolju, pa so bolj zadovoljni s svojim poklicem. Ugotovitve analize se torej skladajo z ugotovitvami iz raziskav, predstavljenih v uvodu (Hencke idr., 2019; Maeroff, 1988; Sims, 2017; Rossmiller, 1992; Supovitz, Sirinides in May, 2010).

Sodelovanje med ravnateljem in učitelji se ni izkazalo kot pomemben napovednik zadovoljstva učiteljev s svojim poklicem. To bi lahko pripisali tudi dejstvu, da je bila lestvica sodelovanja med ravnateljem in učitelji edina, ki so jo ocenjevali ravnatelji, ki pa imajo lahko percepcijo sodelovanja z učitelji drugačno kot učitelji sami. Ker je to ena od pomanjkljivosti analize, bi bilo v naslednjem koraku zanimivo tudi raziskati, kako učitelji sami ocenjujejo sodelovanje z ravnatelji, in ugotoviti, ali tudi ta ocena vpliva na zadovoljstvo učiteljev s poklicem.

Skladno s teorijo (Bryk idr., 2010; Petzko, 2004), predstavljeno na začetku prispevka, ter rezultati analize, ki je pokazala, da je najmočnejši napovednik ravno ocena naklonjenosti okolja sodelovanju, ki ga v prispevku enačimo s sodelovalno šolsko kulturo, lahko trdimo, da imajo tudi slovenski ravnatelji ključno vlogo pri spodbujanju in zagotavljanju priložnosti za sodelovanje med učitelji in tako posredno za višje zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem. Kot je bilo ugotovljeno, tako strokovni delavci kot ravnatelji v Sloveniji ocenjujejo, da je ravno na področju sodelovanja še možnost za napredek (Brejc, Mlekuž in Zavašnik, 2022). Za spodbujanje sodelovanja med učitelji lahko ravnatelj oblikuje manjše skupine učiteljev, znotraj katerih lahko med

sabo učinkovito sodelujejo (npr. interdisciplinarne skupine učiteljev, ki učijo iste učence; učitelji, ki poučujejo sorodne skupine predmetov, ipd.), učitelje naj redno vključuje v pomembne odločitve na ravni šole, jih prosi za mnenje in njihovo mnenje tudi upošteva, opolnomoči naj več strokovnih delavcev za vodenje manjših skupin (npr. strokovnih timov) in spodbuja samoiniciativnost ter inovativnost (NSDC, 2003; Marks in Printy, 2003). Predpogoj za uspešno spodbujanje k sodelovanju pa je ustvarjanje skupne vizije in ciljev šole, občutka skupnosti, skupnih norm in vrednot ter poudarek na dialogu (Campo, 1999), kar posledično ustvarja pogoje za visoko zadovoljstvo učiteljev s svojim poklicem, učitelji občutijo manj stresa, vse to pa posredno učinkuje tudi na višje zadovoljstvo in boljše dosežke učencev.

Sodelovalna šolska kultura pa je pomembna tudi pri spopadanju z izzivi, kot je pandemija covid-19. Ravnatelji, ki v odločitve na ravni šole vključujejo tudi učitelje, se bodo lažje spopadli s kriznimi situacijami (Ozegnel, 2020), poleg tega se bodo tudi učitelji v podpornem okolju, kjer vlada medsebojno razumevanje in pomoč, bolje odzvali na izzive, ki jih predstavlja pandemija, situacija pa bo zanje manj stresna (Ackley, 2021). Žal je raziskava TALIS 2018 potekala pred pandemijo, vsekakor pa bi bilo zanimivo raziskati, ali je visoka stopnja sodelovalne šolske kulture varovalni dejavnik za šolo in učitelje med kriznimi obdobji.

5. Zaključek

V prispevku smo se ukvarjali s povezanostjo med zadovoljstvom učiteljev s svojim poklicem ter dejavniki sodelovalne kulture v šolah (sodelovanje med učitelji; ocena naklonjenosti okolja sodelovanju; sodelovanje med ravnateljem in učitelji). Zaključimo torej lahko, da so učitelji v okolju, ki je bolj naklonjeno sodelovanju in sodelovanje tudi podpira, bolj zadovoljni s svojim poklicem, posredno pa so bolj zadovoljni tudi učenci. Sodelovalno okolje je tudi eden od predpogojev za razvoj inovativnih idej ter povečanje samo-učinkovitosti učiteljev (Vangrieken idr., 2015), hkrati pa tudi blaži učinke stresnih situacij, kot je pandemija covid-19. Ravnatelji bi se torej morali zavedati, da kot vodje izobraževalnega procesa lahko vplivajo in oblikujejo sodelovalno šolsko kulturo ter na ta način nudijo podporo učiteljem, učencem in ostalim deležnikom znotraj šolskega okolja za sodelovanje, saj je ustvarjanje pogojev na šolah za mreženje, vzdrževanje in ustvarjanje učecih se skupnosti, kjer lahko učitelji med sabo sodelujejo in se med seboj povezujejo, ključno tako za učitelje kot (posredno) tudi za učence.

6. Literatura

- Ackley, L. R. (2021). *Online Learning's Impact on Collaborative School Culture in Middle School during the COVID-19 Pandemic (doktorska disertacija)*. Edgewood: Edgewood college.
- Blase, J. in Blase, J. (1997). »The micropolitical orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment.« *Journal of Educational Administration* 35 (2): 138–164.
- Brejc, M., Mlekuž, A. in Zavašnik, M. (2022). *Vodenje in praksa profesionalnega učenja in sodelovanja v vrtcih in šolah*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. https://www.zrss.si/pdf/Vodenje_in_praksa_profesionalnega_ucenja_raziska_va.pdf
- Brown, K. M. in Wynn, S. R. (2009). »Finding, supporting, and keeping: The role of the principal in teacher retention issues.« *Leadership and Policy in Schools* 8 (1): 27–63.
- Bryk, A. S., Sebring, P. B., Allensworth, E. in Luppescu, S. (2010). *Organizing schools for improvement lessons from Chicago*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Campo, C. À. (1993). »Collaborative school cultures: How principals make a difference.« *School Organization* 13 (2): 119–127.
- Čiarnienė, R., Kumpikaitė, V. in Vienažindienė, M. (2010). »Expectations and job satisfaction: Theoretical and empirical approach.« V *The 6th International Scientific Conference Business and Management 2010*, 978–984.
- Darling-Hammond, L. (1995). »Policy for restructuring.« V *The work of restructuring schools: Building from the ground up*, A. Lieberman (Ur.), 157–175, New York, NY: Teachers College Press.
- Davis, J. in Wilson, S. M. (2000). »Principals' efforts to empower teachers: Effects on teacher motivation and job satisfaction and stress.« *The Clearing House* 73 (6): 349–353.
- Durksen, T., Klassen, R. M. in Daniels, L. (2017). »Motivation and collaboration: The keys to a developmental framework for teachers' professional learning.« *Teaching and Teacher Education* 67: 53–66.
- Goddard, Y. L., Goddard, R. D. in Tschannen-Moran, M. (2007). »A theoretical and empirical investigation of teacher collaboration for school improvement and student achievement in public elementary schools.« *Teachers College Record* 109 (4): 877–896.
- Green, J. (2000). *Job satisfaction of community college chairpersons*. Faculty of Virginia.
- Hall, B. W., Pearson, L. C. in Carroll, D. (1992). »Teachers' long-range teaching plans: A discriminant analysis.« *Journal of Educational Research* 85 (4): 221–225.

- Hencke, J., Belanger, J., Sim, M., Broeks, M., Wagner, J. P., Ebbs, D., Dohr, S., Becker, A., Kobelt, J., Penon, K., Dumais, J., Busch, C., Stancel-Piatak, A., Wild, J., Chen, M., Rozman, M., Mirazchiyski, P., Cigler, H., Koop, A., Brese, F., Wagemaker, P., Shuey, E., Engel, A. in Jamet, S. (2019). *TALIS Starting Strong 2018 Technical Report*. https://www.oecd.org/education/talis/TALIS_2018_Technical_Report.pdf
- Henke, R. R., Choy, S. P., Geis, S. in Broughman, S. P. (1996). *Schools and staffing the United States: A statistical profile, 1993–94* (NCES 96-124). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Japelj Pavešič, B., Zavašnik, M. in Aman, T. (2020). *Učitelji in ravnatelj, cenjeni strokovnjaki: Izsledki Mednarodne raziskave poučevanja in učenja*, TALIS 2018. Ljubljana: Pedagoški inštitut. <http://talispei.splet.arnes.si/files/2020/03/TALIS18-Ucitelji-in-ravnatelj-cenjeni-strokovnjaki.pdf>
- Klassen, R. M. in Chiu, M. M. (2010). »Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress.« *Journal of Educational Psychology* 102 (3): 741.
- Kunter, M., Klusmann, U., Baumert, J., Richter, D., Voss, T. in Hachfeld, A. (2013). »Professional competence of teachers: Effects on instructional quality and student development.« *Journal of Educational Psychology* 105 (3): 805.
- Kyriacou, C. in Martín, J. L. O. (2010). »Beginning secondary school teachers' perceptions of pupil misbehavior in Spain.« *Teacher Development* 14 (4): 415–426.
- Locke, E. A. (1976). »The nature and causes of job satisfaction.« V *Handbook of industrial and organizational psychology*, M. D. Dunnette (Ur.), 1297–1343, Rand McNally.
- Macdonald, D. (1999). »Teacher attrition: A review of literature.« *Teaching and Teacher Education* 15 (8): 835–848.
- Maeroff, G. (1988). *The empowerment of teachers*. New York: Teachers College Press.
- Marks, H. M. in Printy, S. M. (2003). »Principal leadership and school performance: An integration of transformational and instructional leadership.« *Educational Administration Quarterly* 39 (3): 370–397.
- Meyers, C. V. in Hitt, D. H. (2017). »School turnaround principals: What does initial research literature suggest they are doing to be successful?« *Journal of Education for Students Placed at Risk* 22 (1): 38–56.
- Moir, E. (2009). »Accelerating teacher effectiveness. Lessons learned from two decades of new teacher induction.« *Phi Delta Kappan* 91 (2): 14–21.
- National Staff Development Council (NSDC) (2003). *Moving NSDC's staff development standards into practice: Innovation configurations*. Oxford, OH: Southwest Educational Development Laboratory
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II) Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing.
- Olsen, A. in Huang, F. (2019). »Teacher job satisfaction by principal support and teacher cooperation: Results from the Schools and Staffing Survey.« *Education policy analysis archives* 27: 11.
- Ozgenel, M. (2020). »The role of charismatic leader in school culture.« *Eurasian Journal of Educational Research* (86): 85–114
- Parker, R. in Levinson, M. P. (2018). »Student behavior, motivation and the potential of attachment-aware schools to redefine the landscape.« *British Educational Research Journal* 44 (5): 875–896.
- Perie, M. in Baker, D. P. (1997). *Job satisfaction among America's teachers: Effects of workplace conditions, background characteristics, and teacher compensation* (NCES 97-471). U.S. Department of Education. Washington, DC: National Center for Education Statistics.
- Petzko, V. N. (2004). »Findings and implications of the NASSP national study of leadership in middle level schools (volumes I and II): Teachers in middle level schools.« *NASSP Bulletin* 88 (638): 69–88.
- Rossmiller, R. A. (1992). »The secondary school principal and teachers' quality of work life.« *Educational Management and Administration* 20 (3): 132–146.
- Shen, J., Leslie, J. M., Spybrook, J. K. in Xin, M. (2012). »Are principal background and school processes related to teacher job satisfaction? A multilevel study using schools and staffing survey 2003–2004.« *American Educational Research Journal* 49 (2): 200–230.
- Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working conditions, teacher job satisfaction and retention*. UK Department for Education.
- Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). »Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion.« *Teaching and Teacher Education* 27: 1029–1038.
- Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2014). »Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion.« *Psychological Reports* 114 (1): 68–77.
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. in Thijs, J. T. (2011). »Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships.« *Educational Psychology Review* 23 (4): 457–477.
- Supovitz, J., Sirinides, P. in May, H. (2010). »How principals and peers influence teaching and learning.« *Educational Administration Quarterly* 46 (1): 31–56.
- Toropova, A., Myrberg, E. in Johansson, S. (2020). »Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics.« *Educational Review* 1–27.
- Vangrieken, K., Dochy, F., Raes, E. in Kyndt, E. (2015). »Teacher collaboration: A systematic review.« *Educational Research Review* 15: 17–40.