

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PSIHOLOGIJO

MARJETA ŽAGAR RUPAR

**Delovna zavzetost učiteljev v povezavi z osebnostjo in
samoučinkovitostjo**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2018

UNIVERZA V LJUBLJANI
FILOZOFSKA FAKULTETA
ODDELEK ZA PSIHOLOGIJO

MARJETA ŽAGAR RUPAR

**Delovna zavzetost učiteljev v povezavi z osebnostjo in
samoučinkovitostjo**

Magistrsko delo

Mentor: red. prof. dr. Cirila Peklaj,
univ. dipl. psih.

Študijski program: Psihologija

Ljubljana, 2018

Zahvala

Posebej se zahvaljujem svoji mentorici red. prof. dr. Cirili Peklaj, univ. dipl. psih., ki mi je stala ob strani na vsakem koraku pri načrtovanju in izvajanju raziskave ter pisanju magistrskega dela. Zahvaljujem se tudi izr. prof. dr. Anji Podlesek, univ. dipl. psih. in izr. prof. dr. Gregorju Sočanu, univ. dipl. psih. za vse metodološke nasvete.

Največja zahvala pa gre tebi, Domen. Hvala, da si bil vedno ob meni in me podpiral, ko sem to najbolj potrebovala.

Izvleček

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako se učiteljeve samoučinkovitost, osebnost in delovne zahteve povezujejo z delovno zavzetostjo, kakšne bodo povezave med temi konstrukti ter kako se delovna zavzetost in samoučinkovitost povezujeta z učiteljevimi demografskimi spremenljivkami (spol, starost, delovna doba). V raziskavi je sodelovalo 154 osnovnošolskih učiteljev (128 žensk in 26 moških) iz 8 slovenskih osnovnih šol. Povprečna starost učitelja je bila 43,00 let ($SD = 9,85$), njihova delovna doba pa je v povprečju znašala 18,05 let ($SD = 11,46$). Udeleženci so izpolnili BFI (John idr., 1991), ETS (Klassen idr., 2013), NTSES (Skaalvik in Skaalvik, 2007) ter Lestvico zaznane kolektivne učinkovitosti učiteljev (Skaalvik in Skaalvik, 2007) in poročali o demografskih spremenljivkah. Rezultati so pokazali, da so ženske bolj socialno zavzete v odnosu do učencev kot moški. Učiteljeva starost je pozitivno povezana z socialno zavzetostjo v odnosu do učencev. Učiteljeva samoučinkovitost in delovna zavzetost nista povezani z njegovo delovno dobo. Učiteljeva samoučinkovitost in delovna zavzetost sta pozitivno povezani med seboj ter z ekstravertnostjo, vestnostjo, sprejemljivostjo in odprtostjo, negativno pa z nevroticizmom. Rezultati so pokazali razlike v učiteljevi samoučinkovitosti glede na stopnjo poučevanja in število šol, na katerih poučuje. Obstajajo tudi razlike v učiteljevem občutku delovne zavzetosti glede na stopnjo poučevanja in opravljanja razredniškega dela. Učiteljeva delovna zavzetost je negativno povezana s številom otrok, ki jih na teden poučuje. Raziskava daje pomembne informacije učiteljem in ravnateljem šol o tem, kateri so tisti dejavniki, ki bi jih bilo potrebno upoštevati, da bi povečali samoučinkovitost in delovno zavzetost učiteljev ter s tem kakovost poučevanja.

Ključne besede: delovna zavzetost, samoučinkovitost, osebnostne lastnosti, delovne zahteve, osnovnošolski učitelji

Teachers' work engagement in relation to personality and self – efficacy

The aim of the research was to examine how teachers' self-efficacy, personality, and job demands are connected to work engagement. I also examined the relationship between work engagement, self-efficacy and teachers' demographic variables (age, gender and years of experience) among 154 elementary school teachers (128 women and 26 men) from 8 Slovenian elementary schools. The average age of the participants was 43.00 years ($SD = 9.85$) and they had 18.05 years of experience on average ($SD = 11.46$). I used four questionnaires for this research: BFI (John idr., 1991), ETS (Klassen idr., 2013), NTSES (Skaalvik in Skaalvik, 2007) and Perceived Collective Teacher Efficacy Scale (Skaalvik in Skaalvik, 2007). The results show that women are more socially engaged in relations to pupils. The teacher's age correlates positively with their social engagement with pupils. Results show that teacher's self-efficacy and work engagement are not correlated with their years of experience. All correlations between teachers' self-efficacy and work engagement are positive. Teachers' self-efficacy and work engagement correlate positively with their extraversion, conscientiousness, agreeableness and openness, and negatively with neuroticism. The results show differences in teachers' self-efficacy in relation to grade level and the number of schools in which they teach. There are also differences in teachers' sense of work engagement according to grade level and performance of the class teacher role. The teacher's work engagement correlates negatively to the number of pupils taught per week. The research contributes important information to teachers and principals about how and in which areas teachers can work to be more self-efficient and engaged in work.

Keywords: work engagement, self-efficacy, personality traits, job demands, elementary school teachers

Vsebina

Uvod.....	15
Delovna zavzetost	16
Opredelitev delovne zavzetosti.....	16
JD–R model.....	17
Delovna zavzetost učiteljev	18
Dejavniki delovne zavzetosti	19
Posledice delovne zavzetosti.....	23
Samoučinkovitost.....	23
Socialno kognitivna teorija	23
Definicija samoučinkovitosti	24
Samoučinkovitost učiteljev	25
Samoučinkovitost in povezanost z drugimi spremenljivkami	27
Raziskovalni problem	29
Metoda	32
Udeleženci.....	32
Pripomočki	32
Vprašalnik Velikih pet.....	32
Lestvica učiteljeve delovne zavzetosti	33
Norveška lestvica učiteljeve samoučinkovitosti.....	35
Lestvica kolektivne učinkovitosti učiteljev	37
Postopek	38
Rezultati.....	39
Razlike med spoloma v učiteljevi samoučinkovitosti in delovni zavzetosti.....	39
Povezanost učiteljeve samoučinkovitosti in delovne zavzetosti z njihovo starostjo, leti delovne dobe in osebnostjo	40
Povezanost samoučinkovitosti in delovne zavzetosti z delovnimi zahtevami učiteljev	45

Razprava	55
Razlike med spoloma v učiteljevi samoučinkovitosti in delovni zavzetosti	55
Povezanost učiteljeve samoučinkovitosti in delovne zavzetosti z njihovo starostjo, leti delovne dobe in osebnostjo	56
Povezanost samoučinkovitosti in delovne zavzetosti z delovnimi zahtevami učiteljev	59
Omejitve in prednosti raziskave	63
Zaključki	66
Reference	68
Priloge	80
Priloga 1	80
Priloga 2	81
Priloga 3	82

Kazalo tabel

Tabela 1 <i>Strukturna matrika faktorjev Lestvice učiteljeve delovne zavzetosti</i>	34
Tabela 2 <i>Strukturna matrika faktorjev Norveške lestvice učiteljeve samoučinkovitosti</i>	36
Tabela 3 <i>Strukturna matrika faktorjev Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev</i>	37
Tabela 4 <i>Razlike med spoloma v samoučinkovitosti in delovni zavzetosti (Mann-Whitneyev test)</i>	39
Tabela 5 <i>Korelacije med učiteljevo starostjo, leti delovne dobe, samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo (Spearmanov koeficient)</i>	42
Tabela 6 <i>Korelacije med učiteljevo osebnostjo in delovno zavzetostjo (Spearmanov koeficient)</i>	44
Tabela 7 <i>Razlike v samoučinkovitosti glede na stopnjo poučevanja (Kruskal-Wallisov test)</i> ...	45
Tabela 8 <i>Korelacije med % zaposlitve in učiteljevo samoučinkovitostjo (Spearmanov koeficient)</i>	46
Tabela 9 <i>Razlike v samoučinkovitosti med učitelji, ki opravljajo delo razrednika, in tistimi, ki ga ne (Mann-Whitneyev test)</i>	47
Tabela 10 <i>Razlike v samoučinkovitosti med učitelji, ki poučujejo na 1 šoli, in tistimi, ki poučujejo na 2 šolah (Mann-Whitneyev test)</i>	48
Tabela 11 <i>Korelacije med učiteljevo samoučinkovitostjo in številom otrok, ki jih poučuje na teden (Spearmanov koeficient)</i>	49
Tabela 12 <i>Razlike v delovni zavzetosti glede na stopnjo poučevanja (Kruskal-Wallisov test)</i> .	50
Tabela 13 <i>Korelacije med % zaposlitve in učiteljevo delovno zavzetostjo (Spearmanov koeficient)</i>	51
Tabela 14 <i>Razlike v delovni zavzetosti med učitelji, ki opravljajo delo razrednika, in tistimi, ki ga ne (Mann-Whitneyev test)</i>	52
Tabela 15 <i>Razlike v delovni zavzetosti med učitelji, ki poučujejo na 1 šoli, in tistimi, ki poučujejo na 2 šolah (Mann-Whitneyev test)</i>	53
Tabela 16 <i>Korelacije med učiteljevo delovno zavzetostjo in številom otrok, ki jih poučuje na teden (Spearmanov koeficient)</i>	53
Tabela 17 <i>Tabela pojasnjene variance – Lestvica učiteljeve delovne zavzetosti</i>	80

Tabela 18 <i>Tabela pojasnjene variance – Norveška lestvica učiteljeve samoučinkovitosti</i>	80
Tabela 19 <i>Tabela pojasnjene variance – Lestvica kolektivne učinkovitosti učiteljev</i>	80
Tabela 20 <i>Opisne statistike NTSES, Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev in ETS glede na spol</i>	82
Tabela 21 <i>Opisne statistike BFI, NTSES, Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev in ETS</i>	83
Tabela 22 <i>Opisne statistike NTSES in Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev glede na stopnjo poučevanja</i>	83
Tabela 23 <i>Opisne statistike NTSES in Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev glede na opravljanje dela razrednika.....</i>	83
Tabela 24 <i>Opisne statistike NTSES in Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev glede na število šol, na katerih učitelj poučuje</i>	83
Tabela 25 <i>Opisne statistike ETS glede na stopnjo poučevanja</i>	83
Tabela 26 <i>Opisne statistike ETS glede na opravljanje dela razrednika</i>	83
Tabela 27 <i>Opisne statistike ETS glede na število šol, na katerih učitelj poučuje</i>	83

Uvod

Delovna zavzetost je v zadnjih nekaj letih postala pogosta tema v svetu psihologije in podjetništva (Sonnentag, 2011). Z vidika podjetij in organizacij je delovna zavzetost vse pomembnejši dejavnik, ki ga morajo kadroviki upoštevati pri iskanju novega kadra in pri preprečevanju fluktuacije. Zavedajo se namreč, da je posameznikova delovna zavzetost pozitiven napovednik organizacijske produktivnosti, inovativnosti in konkurenčnosti (Bedarkar in Pandita, 2014; Bakker in Leiter, 2010). Zavzeti posamezniki imajo za podjetja kar nekaj prednosti: so zelo entuziastični, optimistični, radi in dobro opravljajo svoje delo, vzpostavljajo dobre odnose s svojimi sodelavci, so predani svojemu zaposlovalcu in ne odnehajo zlahka (Bakker in Demerouti, 2008; Bakker in Leiter, 2010).

Kljub popularnosti konstrukta pa raziskave ugotavljajo, da je resnično zavzetih posameznikov malo. Tako sta J. Gebauer in Lowman (2009) v svoji raziskavi pokazala, da je v Združenih državah Amerike zavzetih zgolj petina vseh zaposlenih. O podobnih ugotovitvah v svojem delu poroča tudi Flade (2003), ki pravi, da je v Veliki Britaniji zares zavzetih le 20 % vseh zaposlenih. Ocenjuje, da so posledice zelo drage. Britanska ekonomija naj bi zaradi slabo zavzetih ali nezavzetih delavcev na leto izgubila nekje med 64,8 in 66,1 bilijonov dolarjev.

Z delovno nezavzetimi posamezniki se, sodeč po raziskavah, ukvarjajo tudi zaposlovalci v izobraževalnem sektorju. M. Jalongo in K. Heider (2006) sta namreč izpostavili problematiko fluktuacije učiteljev v ZDA. Ocenjujeta, da v prvih petih letih zaposlitve kar 46 % učiteljev zapusti svoje delovno mesto. Razlogov za to je lahko več; stres, prevelike delovne zahteve ali izgorelost. Največkrat pa je fluktuacija posledica pomanjkanja delovne zavzetosti (Hultell in Gustavsson, 2011).

Raziskave namreč kažejo, da je učiteljeva delovna zavzetost ena izmed pomembnih spremenljivk, ki vplivajo na njegove odnose z učenci, na učenčevo zavzetost za šolsko delo in tudi na učenčevo akademsko uspešnost (Roth, Assor, Kanat–Maymon in Kaplan, 2007). Zaradi te problematike sem se odločila, da bom v svoji magistrski nalogi preučevala delovno zavzetost učiteljev in njeno povezanost z učiteljevima samoučinkovitostjo in osebnostjo.

Delovna zavzetost

Opredelitev delovne zavzetosti

Delovna zavzetost je termin, za katerega obstaja mnogo definicij. Ena izmed prvih, ki jih poznamo, izhaja iz pozitivne psihologije. Pozitivna psihologija se namreč osredotoča na posameznikove močne plati ter sposobnosti in delovno zavzetost definira kot nasprotje izgorelosti na delovnem mestu. C. Maslach, Schaufeli in Leiter (2001) so delovno zavzetost definirali kot konstrukt, ki ga sestavljajo trije elementi: energija, vpletenost in učinkovitost. Vsak od teh treh elementov predstavlja nasprotje dimenzijam izgorelosti na delovnem mestu: čustveni izčrpanosti, depersonalizaciji in pomanjkanju učinkovitosti.

Schaufeli, M. Salanova, Gonzales–Roma in Bakker (2002) so delovno zavzetost ravno tako opredelili kot nasprotje izgorelosti na delovnem mestu. Delovno zavzetost so predstavili kot z delom povezano stanje, ki je relativno stabilno in vpliva na delovne vire, zmanjšuje posameznikove delovne zahteve in spodbuja njegovo osebno rast in razvoj. Sestavljali naj bi jo trije elementi: vitalnost, predanost in vpetost. Pri vitalnosti govorimo o tem, da posamezniki delo dojemajo kot nekaj, čemur z veseljem posvečajo svoj trud in čas, pri predanosti o smiselnosti njihovega dela in pri vpetosti o delu kot nečem, čemur posvečajo veliko pozornosti.

Najbolj poznano definicijo na tem področju je predstavil Kahn (1990). Bil je eden izmed prvih avtorjev, ki so delovno zavzetost definirali kot samostojen konstrukt, ločen od izgorelosti na delovnem mestu. Svojo definicijo delovne zavzetosti je dopolnil s tem, da je definiral tudi drugi konec kontinuuma; delovno nezavzetost. Delovno zavzetost je predstavil kot kognitivno, fizično in čustveno prevzemanje oziroma vključevanje posameznikov v njihove vloge na delovnem mestu. Kahn (1990) je sicer konstrukt delovne zavzetosti preučeval, kot da gre za trenutno stanje, a so kasnejši avtorji (May, Gilson in Harter, 2004) njegovo idejo predstavili drugače. Pričeli so jo uporabljati, kot da gre pri delovni zavzetosti za stabilno in dolgotrajno stanje.

Za razliko od Kahna (1990) sta Macey in Schneider (2008) delovno zavzetost definirala kot proces, ki je sestavljen iz treh korakov: zavzetost kot poteza (entuziazem do življenja in dela), ki vpliva na stanje vključenosti (občutja energičnosti) in ki nadaljnje vpliva na posameznikovo vlaganje navora po lastni presoji, kar predstavlja zadnjo in najbolj zaželeno fazo v procesu.

Vse te zgoraj navedene definicije (Kahn, 1990; Macey in Schneider, 2008; Maslach idr., 2001; May idr., 2004; Schaufeli idr. 2002) vključujejo tri komponente zavzetosti: čustveno, kognitivno in fizično oz. vedenjsko (Byrne, 2015).

Razlik med definicijami pa lahko najdemo več (Byrne, 2015). Edino Kahn (1990) delovno zavzetost definira kot trenutno in spremenljivo stanje posameznika, ki vključuje prisotnost in avtentičnost. Nekateri avtorji (Schaufeli idr., 2002; Maslach idr., 2001) so delovno zavzetost definirali kot nasprotje izgorelosti na delovnem mestu, medtem ko drugi delovno zavzetost predstavljajo kot posamezni konstrukt (Kahn, 1990; Macey in Schneider, 2008).

Byrne (2015) je v svojem delu izpeljal definicijo delovne zavzetosti, ki temelji na vseh zgoraj predstavljenih (Kahn, 1990; Macey in Schneider, 2008; Maslach idr., 2001; May idr., 2004; Schaufeli idr., 2002). Opredelil jo je kot motivacijsko stanje, v katerem je posameznik psihološko in psihofizično prisoten. Pri svojem delu sledi ciljem organizacije, v kateri je zaposlen, in čustveno ter kognitivno prispeva k temu, da ima njegovo delo smisel ter je primerno opravljeno (Byrne, 2015).

Delovna zavzetost predstavlja trenutno stanje posameznika, saj posameznik ne more biti ves čas delovno zavzet. Normalno je, da njegova zavzetost za delo dosega svoje padce in vrhunce tekom dneva, meseca ali let. Z motivacijskega vidika ne govorimo zgolj o posameznikovi motivaciji in entuziazmu do dela na splošno, ampak govorimo o usmerjeni motivaciji, ki posameznika vodi do doseganja organizacijskih ciljev. Psihološka prisotnost posameznika se kaže v tem, da je osredotočen na svojo delovno nalogo in vso svojo energijo usmerja v opravljanje le-te. Gre za proces, ki je zelo podoben konceptu čuječnosti; posameznik deluje tukaj in zdaj. Psihofiziološka prisotnost pa pomeni, da zgolj psihološka aktivnost pri posamezniku lahko sproži fiziološke odzive (npr. hitrejše bitje srca) (Byrne, 2015).

JD–R model

Najbolj znan model na področju delovne zavzetosti je »Job demands resources model« (v nadaljevanju JD–R model), ki sta ga predstavila Bakker in E. Demerouti (2007). Model sloni na dveh predpostavkah, in sicer: (1) da ima vsako delovno mesto sebi lastne faktorje tveganja, ki so povezani s stresom na delovnem mestu (te faktorje lahko razdelimo v dve kategoriji: delovni viri in delovne zahteve) in (2) da obstajata dva psihološka procesa, ki vplivata na posameznikovo motivacijo in prizadevnost na delovnem mestu (Bakker in Demerouti, 2007).

Delovni viri se nanašajo na psihološke, fizične, socialne in organizacijske vidike dela, ki lahko pripomorejo k zmanjšanju delovnih zahtev in so povezani z različnimi koristmi (fiziološkimi ali psihološkimi). Tovrstni viri posamezniku pomagajo pri doseganju ciljev in omogočajo osebnostno rast, razvoj in učenje. Delovni viri so npr. plača, varnost zaposlitve, avtonomija na delovnem mestu ter samoučinkovitost. Delovne zahteve pa so fizični, psihološki, socialni ali organizacijski vidiki dela, ki zahtevajo posameznikov trud in njegove sposobnosti. Delovne zahteve so npr. pritiski na delovnem mestu, neprijetno delovno okolje ter delo z zahtevnimi strankami (Bakker in Demerouti, 2007).

Kot je bilo že zgoraj omenjeno, pa obstajata dva psihološka procesa (izčrpavanje posameznika in motivacijski proces), ki vplivata na posameznikovo motivacijo in prizadevnost na delovnem mestu. Izčrpavanje posameznika je lahko posledica slabo strukturiranega dela, kroničnih in previsokih delovnih zahtev. Izčrpavanje posameznika lahko vodi v pomanjkanje energije oziroma v stanje popolne izgorelosti in v slabše zdravstveno stanje posameznika. Drugi proces v modelu je motivacijske narave in je povezan z delovnimi viri. Delovni viri naj bi pri posamezniku predstavljali motivacijski potencial za višjo delovno zavzetost in delovno uspešnost (Bakker in Demerouti, 2007).

Delovna zavzetost učiteljev

Učitelji se v današnji družbi soočajo z visokimi pričakovanji, ki so lahko zelo kontradiktorna. Od učitelja pričakujemo, da spodbuja vseživljenjsko učenje, a mora hkrati tudi blažiti posledice, ki se v družbi dogajajo zaradi globalizacije ali povečevanja razlik v socialnih statusih. Poleg teh dveh vlog pa je učitelj vedno tudi žrtev sistema, saj se ves čas sooča s krčenjem sredstev za izobraževanje in drugimi omejitvami pri delu (Hargreaves, 2003).

Učiteljeva delovna zavzetost vpliva nanj, njegove sodelavce in učence. Bolj delovno zavzeti učitelji se namreč bolje spopadajo z delovnimi zahtevami (Bakker in Bal, 2010) ter ohranjajo boljše ravnovesje med službo in družinskim življenjem (Hultell in Gustavsson, 2011). Lažje najdejo tudi smisel v tem, kar počnejo (Klusmann, Kunter, Trautwein, Lüdtke in Baumert, 2008a) in pogosteje iščejo ter najdejo nove priložnosti zase (Simbula, Guglielmi in Schaufeli, 2011). Delovna zavzetost učiteljev se pozitivno povezuje s pozitivnimi odnosi na delovnem mestu (Bakker in Bal, 2010) in nižjo stopnjo fluktuacije (Jalongo in Heider, 2006; Skaalvik in Skaalvik, 2013).

Najpomembnejši pa so vplivi delovne zavzetosti učiteljev na njihove učence. Delovno zavzeti učitelji imajo pozitiven vpliv na učence in starše (Bakker, 2005) ter z njimi tvorijo dobre odnose (Roth idr., 2007). Bolj so pozorni na potrebe svojih učencev (Klusmann idr., 2008a) in jih zato lažje motivirajo za šolsko delo (Bakker, 2005; Cardwell, 2011; Roth idr., 2007), kar se kaže v boljši akademski uspešnosti učencev (Bakker, 2005; Kahn, 1990; Mohamadi in Asadzadeh, 2012; Mojavezi in Tamiz, 2012; Roth idr., 2007; Whitley, 2010).

Za merjenje delovne zavzetosti pri učiteljih so avtorji najprej uporabljali Utrechtsko lestvico delovne zavzetosti (UWES – Utrecht Work Engagement Scale (Schaufeli, Bakker in Salanova, 2006; Bakker in Bal, 2010; Hakanen, Bakker in Schaufeli, 2006)), za katero so opozarjali, da ne vsebuje vseh pomembnih vidikov delovne zavzetosti pri učiteljih. P. Jennings in Greenberg (2009) sta v svojem delu opozorila, da UWES (Schaufeli idr., 2006) ne zajema socialne delovne zavzetosti učiteljev, ki je pri njihovem delu zelo pomembna. Učitelji morajo namreč pri svojem delu vsak dan vzpostavljati čim boljše medosebne odnos s svojimi učenci, ki omogočajo prenos učiteljeve delovne zavzetosti na učence, ta pa vpliva na boljše učne rezultate učencev (Davis, 2003; Klassen, Perry in Frenzel, 2012; Roth idr., 2007).

Na podlagi prej predstavljenih kritik so avtorji Klassen, Yerdelen in T. Durksen (2013) oblikovali Lestvico učiteljeve delovne zavzetosti (Engaged Teachers Scale – ETS), ki vključuje lestvice kognitivne, čustvene in socialne zavzetosti, ki je pri poučevanju ključnega pomena. Socialno delovno zavzetost vprašalnik meri v odnosu do učencev in kolegov. Vse štiri dimenzije so med seboj pozitivno povezane. Kognitivna zavzetost učitelja se kaže v njegovem trudu, da poučuje najbolje, kar zna, je predan svojemu delu, je nanj pozoren in ga intenzivno izvaja. Učitelje z visoko čustveno zavzetostjo poučevanje navdušuje, so srečni, ko poučujejo, to radi počnejo in svoje delo ocenjujejo kot zabavno. Učiteljeva socialna delovna zavzetost v odnosu do učencev se kaže tako, da učitelj kaže toplino in je empatičen do svojih učencev, zanima se za njihove probleme in se zaveda njihovih občutkov. Učitelj, ki je visoko socialno zavzet do kolegov, se z njimi dobro povezuje in to mu veliko pomeni, zanima se za njihove probleme in je predan temu, da jim pomaga.

Dejavniki delovne zavzetosti

Dejavnike delovne zavzetosti lahko grobo razdelimo v dve skupini: individualni (spol, starost in osebnost) in situacijski (delovni viri in delovne zahteve).

Večina dosedanjih raziskav kaže, da ni razlik med moškimi in ženskami v delovni zavzetosti (Garg, 2014; Guglielmi, Bruni, Simbula, Fraccaroli in Depolo, 2016; Lah, 2016;

Modern Survey, 2015; Schaufeli idr., 2006; Sever, 2016; Wen Chan, idr., 2017). Obstaja pa tudi nekaj takšnih, ki so razliko med spoloma potrdile. Schaufeli in Bakker (2004a) sta potrdila razliko med spoloma v delovni zavzetosti v prid moškim. Do enakih spoznanj so prišli tudi v drugih raziskavah (Kong, 2009; Laimiš, 2015).

Raziskave kažejo, da obstaja povezava med delovno zavzetostjo in starostjo. Večina raziskav namreč kaže, da je povezava med delovno zavzetostjo in starostjo pozitivna (Bezuidenhout in Cilliers, 2010; James, Mckechnie in Swanberg, 2011; Liu, Cho in Putra, 2017; Rudolph in Baltes, 2017; Solnet in Kralj, 2011; Taipale, Selander, Anttila in Nätti, 2011; Van den Broeck, Vansteenkiste, De Witte in Lens, 2008; Wen Chan idr., 2017). To je moč pripisati temu, da so starejši posamezniki že dlje časa zaposleni in zato lažje razvijejo višjo pripadnost organizaciji ter s tem delovno zavzetost kot mlajši, ki svojo delovno kariero šele pričenjajo.

Obstajajo pa tudi raziskave, kjer povezava med delovno zavzetostjo in starostjo ni tako enoznačna. Garg (2014) je tako v svoji raziskavi ugotovil, da delovna zavzetost narašča do 35. leta starosti, ko doseže svoj vrhunec in se na tej ravni obdrži do približno 45. leta starosti, potem pa zopet upade. Tritch (2001) v svojem poročilu ugotavlja, da starost ne igra pomembne vloge pri delovni zavzetosti. Njegova raziskava je namreč pokazala, da lahko zavzete posameznike najdemo na celotnem starostnem intervalu. Enake rezultate je pokazala tudi raziskava avtoric B. Van der Heijden, T. Van Vuuren, D. Kooij in A. de Lange (2015).

Zelo malo pa je bilo narejenih raziskav na področju delovne zavzetosti in delovne dobe posameznika. Te raziskave poročajo o različnih ugotovitvah. Rutter in Jacobson (1986) sta v svoji raziskavi pokazala, da povezav med učiteljevo delovno dobo in delovno zavzetostjo ni moč potrditi. Kong (2009) poroča, da so najbolj delovno zavzeti učitelji, ki imajo 16 – 20 let delovnih izkušenj s poučevanjem. C. Kirkpatrick (2007) pa je v svoji raziskavi pokazala, da so bolj delovno zavzeti učitelji, ki imajo več let delovne dobe.

Raziskovalci so v želji po čim lažji identifikaciji delovno zavzetih posameznikov poskušali najti povezave med delovno zavzetostjo in posameznikovo osebnostjo ter pri tem izhajali iz modela Velikih pet.

McCrae in Costa (1987) sta osebnost opredelila s petimi velikimi faktorji osebnosti: ekstravertnost, vestnost, sprejemljivost, odprtost in nevroticizem. Ekstravertnost se izraža kot družabnost, prijaznost in aktivnost posameznika. Ekstravertni posamezniki so navadno bolj impulzivni in zgovorni (McCrae in Costa, 1987). Vestne posameznike prepoznamo po

njihovi organiziranosti, natančnosti in zanesljivosti. Svojo pozornost usmerjajo v podrobno analizo problemov, vztrajajo pri svojem delu in vedno znova iščejo rešitve za probleme, na katere naletijo (Frlec, 2008; McCrae in Costa, 1987; Mills in Blankenstein, 2000). Sprejemljivost se kaže v altruizmu, tvorjenju dobrih medosebnih odnosih in sodelovanju z drugimi (McCrae in Costa, 1987). Odprtost prepoznamo po radovednosti, ustvarjalnosti in fleksibilnosti. Posamezniki z višje izraženo odprtostjo so znani tudi po svoji bujni domišljiji. (Goldberg, 1993; McCrae in Costa, 1987). Nevroticizem pa predstavlja peti faktor, ki se kaže kot nagnjenost k anksioznosti, napetosti in slabi samopodobi (McCrae in Costa, 1987).

Raziskave so pokazale, da so učitelji na splošno bolj ekstravertni, vestni, sprejemljivi in odprti (Buttner, Pijl, Bijstra in Van den Bosch, 2015; Ripski, LoCasale–Crouch in Decker, 2011) ter manj nevroticistični kot drugi ljudje (Ripski idr., 2011). Ekstravertni učitelji so bolj aktivni pri svojem delu, bolj sodelujejo s svojimi učenci in sprejemajo njihove ideje (Djigić, Stojilković in Dasković, 2014; Navidnia, 2009; Senler in Sungur–Vural, 2013). Bolj vestni učitelji se za svoj nastop v razredu dobro pripravijo in suvereno predstavijo učno snov (Perera, Granziera in McIlveen, 2018). Sprejemljive učitelje prepoznamo po njihovi dostopnosti učencem, z njimi tvorijo tople in sproščene odnose (Senler in Sungur–Vural, 2013). Učitelji z visoko izraženim faktorjem odprtosti pa poskušajo ves čas pridobivati nova znanja, ki jim bodo omogočila še bolj uspešno poučevanje. Spoznavajo nove oblike poučevanja in jih aktivno uporabljajo v svojem razredu (Jerald, 2007; Perera idr., 2018). Učitelji z višje izraženo dimenzijo nevroticizma pa so v razredu zelo negotovi vase in so učencem velikokrat nedostopni, zato dobrih odnosov z njimi ne tvorijo (Djigić idr., 2014; Navidnia, 2009; Senler in Sungur–Vural, 2013).

Raziskave so pokazale, da se delovna zavzetost pozitivno povezuje s faktorji ekstravertnosti (Akhtar, Boustani, Tsivrikos in Chamorro–Premuzic, 2015; Langelaan, Bakker, van Doornen in Schaufeli, 2006; Mostert in Rothmann, 2006; Ongore, 2014; Perera idr., 2018; Pocnet idr., 2015), vestnosti (Akhtar idr., 2015; Christian, Garza in Slaughter, 2011; Kim, Shin in Swanger, 2009; Mróz in Kaleta, 2016; Ongore, 2014; Perera idr., 2018; Pocnet idr., 2015), sprejemljivosti in odprtosti (Akhtar idr., 2015; Ongore, 2014; Perera idr., 2018; Pocnet idr., 2015).

Delovno zavzeti posamezniki so namreč bolj družabni, energični in svojo energijo radi delijo s svojimi sodelavci (Bakker, 2009; Macey in Schneider, 2008), pri svojem delu pa so izjemno natančni in ne odnehajo zlahka (Inceoglu in Warr, 2012; Kim idr., 2009; Macey in Schneider, 2008; Mostert in Rothmann, 2006). Sprejemljivost se z delovno zavzetostjo

povezuje, saj sprejemljivi ljudje hitreje tvorijo dobre odnose in so timski delavci (Bakker, 2009; Buttner idr., 2015). Odprti posamezniki so znani po svoji vedoželjnosti, dobri domišljiji in ustvarjalnosti (Goldberg, 1993), po čemer prepoznamo tudi delovno zavzete posameznike (Bakker, 2009). Negativno pa se povezujeta delovna zavzetost in faktor nevroticizma (Akhtar idr. 2015; Kim idr., 2009; Perera idr., 2018; Pocnet idr., 2015). Raziskovalci namreč ugotavljajo, da so delovno zavzeti posamezniki bolj čustveno stabilni, doživljajo več pozitivnih čustev in nižjo stopnjo stresa na delovnem mestu (Bakker, 2009; Inceoglu in Warr, 2012; Langelaan idr., 2006; Macey in Schneider, 2008; Mostert in Rothmann; 2006).

Delovne zahteve so fizični, psihološki, socialni ali organizacijski vidiki dela, ki zahtevajo posameznikov trud in sposobnosti (Bakker in Demerouti, 2007). Raziskave kažejo, da delovne zahteve ne napovedujejo delovne zavzetosti, ampak izgorelost na delovnem mestu (Bakker, Hakanen, Demerouti in Xanthopolou, 2007; Hakanen, Schaufeli in Ahola, 2008; Mauno, Kinnunen in Ruokolainen, 2007; Schaufeli in Bakker, 2004b; Schaufeli, Bakker in van Rhenen, 2009).

Delovni viri so različni vidiki dela, ki zmanjšujejo posameznikovo delovno obremenitev, pripomorejo k doseganju ciljev in osebni rasti ter razvoju posameznika (Bakker in Demerouti, 2007). Po mnenju avtorjev Schaufeli in Bakker (2004b) so delovni viri najpomembnejši napovednik delovne zavzetosti. S. Mauno idr. (2007) so v svoji raziskavi pokazali, da delovni viri dobro napovedujejo delovno zavzetost posameznika. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi drugi avtorji (Bakker in Bal, 2010; Bakker idr., 2007; Christian idr., 2011; Hakanen idr., 2006; Hakanen, Bakker in Demerouti, 2005; Hakanen, Perhoniemi in Toppinen–Tanner, 2008), ki so ugotovili, da so delovni viri pomembno pozitivno povezani z delovno zavzetostjo, še posebej v okoljih, kjer vladajo visoke delovne zahteve.

Rezultati raziskav o povezavah med delovno zavzetostjo in posameznikovimi izkušnjami so nekonsistentni. Rutter in Jacobson (1986) sta v svoji raziskavi potrdila pozitivno povezavo med učiteljevimi izkušnjami in njegovo delovno zavzetostjo. U. Klusmann, M. Kunter, Trautwein, Lüdtke in Baumert (2008b) pa so v svoji raziskavi potrdili ravno obratno povezavo. Njihovi rezultati namreč kažejo, da delovna zavzetost učitelja z leti njegove delovne dobe upada. Drugi dve raziskavi, ki sem ju našla, pa ne kažeta linearne povezanosti med tema dvema spremenljivkama. Kong (2009) je tako v svojem delu prišel do zaključka, da so učitelji najbolj delovno zavzeti v prvih petih letih svoje kariere, najmanj pa so zavzeti učitelji s 16 do 20 leti delovne dobe. C. Kirkpatrick (2007) pa poroča o tem, da so učitelji

najbolj delovno zavzeti, ko imajo 4 do 10 let delovne dobe, k čemur pripomore vse višja samozavest na področju poučevanja.

Posledice delovne zavzetosti

Na splošno so delovno zavzeti zaposleni bolj srečni v življenju (Seppälä idr., 2009) in imajo aktivno socialno življenje ter hobije (Bakker idr., 2007). So bolj fizično (Bakker in Demerouti, 2008) in psihično zdravi ter imajo manj psihosomatskih težav (Schaufeli, Taris in van Rhenen, 2008), kar je najverjetneje tudi razlog za to, da so na delovnem mestu redkeje bolniško odsotni (Flade, 2003; Schaufeli idr., 2009).

Na delovnem mestu so delovno zavzeti posamezniki bolj prilagodljivi (van den Heuvel, Demerouti, Schreurs, Bakker in Schaufeli, 2009), inovativni (Agarwahl, Datta, Blake–Beard in Bhargava, 2012; Bhatnagar, 2012), samoiniciativni in proaktivni (Schaufeli in Bakker, 2004a) ter dobro delujejo v skupini (Bakker in Xanthopolou, 2009). Svojemu delu posvetijo veliko časa (Bakker idr., 2007; Schaufeli idr., 2008) in se vanj poglobijo (Christian idr., 2011; Kahn, 1990). Dojemajo ga kot izziv in so zanj notranje motivirani (Bakker in Xanthopolou, 2009). Imajo veliko motivacije za učenje (Schaufeli in Bakker, 2004a), so vedno odprti za nove priložnosti (Bakker, Schaufeli, Leiter in Taris, 2008) in prevzemajo večje število delovnih nalog (Schaufeli in Bakker, 2004a), ki jim predstavljajo nove izzive na delovnem mestu.

Delovno zavzeti posamezniki so bolj uspešni (Landy in Conte, 2013; Schaufeli in Bakker, 2004b) in zadovoljni na delovnem mestu (Landy in Conte, 2013; Schaufeli in Bakker, 2004a), bolj pripadni (Christian idr., 2011; Karatepe, 2013; Landy in Conte, 2013; Schaufeli in Bakker, 2004a) in zvesti svoji organizaciji (Flade, 2003).

Samoučinkovitost

Socialno kognitivna teorija

Konstrukt samoučinkovitosti je prvi predstavil Bandura (1977) v sklopu socialno kognitivne teorije. V sklopu te teorije je Bandura (1986) opredelil pet temeljnih človeških lastnosti oziroma zmožnosti: simboliziranje, predvidevanje, opazovanje in posredno učenje ter samoregulacijo in samorefleksijo. Najpomembnejši zmožnosti pri tem predstavljata zmožnost samoregulacije in samorefleksije. Samoregulacija namreč posamezniku omogoča spreminjanje lastnega vedenja, kar ga definira kot aktivnega udeleženca v okolju. Samorefleksija pa mu omogoča raziskovanje in osmišljanje lastnega doživljanja. Zato

posameznik lahko oceni svoje delovanje in tako oblikuje prepričanja o sebi. Eno izmed najbolj pomembnih prepričanj pa predstavlja prepričanje v lastno učinkovitost oz. samoučinkovitost (Bandura, 1986).

Definicija samoučinkovitosti

Bandura (1977) je samoučinkovitost definiral kot posameznikovo prepričanje, da lahko uspešno izvede vedenje, ki ga bo pripeljalo do želenega učinka. Samoučinkovitost naj bi bila po njegovem odvisna od 4 glavnih virov; izkušenj, socialnih modelov, povratne informacije in različnih fizioloških ter čustvenih stanj posameznika. Največjo vlogo naj bi imele posameznikove izkušnje. Preko njih naj bi posameznik dobil takojšno povratno informacijo o tem, ali je nalogo opravil uspešno ali ne. Uspešno opravljene naloge zvišujejo posameznikovo samoučinkovitost, neuspehi pa jo nižajo (Fesl Martinčević, 2004). Samoučinkovitost zvišujejo tudi hitro opravljene naloge, ki so posamezniku predstavljale izziv. Nepomembne in lahke naloge nimajo vpliva na samoučinkovitost (Bandura, 1977).

Oseba lahko zviša svojo samoučinkovitost tudi preko identifikacije s socialnim modelom, ki ji nudi posredne izkušnje. Do identifikacije pa pride le, če je model osebi blizu po lastnostih in sposobnostih ter je uspešen pri opravljanju svoje naloge. S tem, ko oseba model opazuje, začenja verjeti, da je predstavljeno nalogo mogoče izvesti in se trudi pridobiti delovne vire, ki mu bodo služili za opravljanje naloge (Fesl Martinevič, 2004; Gist in Mitchell, 1992).

Povratna informacija lahko vpliva na posameznikovo samoučinkovitost. Njena učinkovitost je odvisna od kredibilnosti, usposobljenosti in ugleda dajalca povratne informacije (Bandura, 1977). Besedno prepričevanje predstavlja povratne informacije drugih ljudi, ki naj bi posamezniku dale spodbudo. Svoj namen povratne informacije dosežejo, če posamezniku pokažejo, da je uspeh dosegljiv (Fesl Martinčević, 2004). Zadnji dejavnik po Banduri (1977) pa predstavljajo posameznikova fiziološka in čustvena stanja. Posamezniki so bolj samozavestni, kadar so sproščeni in doživljajo pozitivna čustva (Bandura, 1986). Samoučinkovitost tako lahko izboljšamo z upadom negativnih čustev in z zvišanjem ugodja (fizičnega ali psihičnega) pred izvajanjem same naloge (Fesl Martinčević, 2004).

Samoučinkovitost učiteljev

Samoučinkovitost pri poučevanju je A. Woolfolk Hoy (2000) predstavila kot učiteljevo samozavest, da je sposoben pomagati svojim učencem pri napredovanju in pridobivanju novega znanja. J. Ball (2010) pravi, da je samoučinkovitost tista, ki bo posameznika prepričala, da bo začel dosegati cilje, ki si jih postavi. V primeru učiteljev se to kaže v stopnji njihove prepričanosti v to, da zmorejo svojim učencem dobro prenesti svoje znanje. Prepričanost o tem pa gradijo preko akademske uspešnosti svojih učencev. Če ima učitelj v razredu veliko učno uspešnih učencev, si bo postavljajl višje cilje, za katere bo mislil, da jih lahko doseže in zato bo imel višjo samoučinkovitost. Višja kot bo njegova samoučinkovitost, bolj bodo njegovi učenci učno uspešni. Tudi M. Gregoire (2003) v svojem delu izpostavi, da se učitelj lahko zaveda, da obstajajo bolj uspešne metode poučevanja, a jih ne bo uporabil, dokler ne bo prepričan, da je tega sposoben.

Učitelji, ki so bolj samoučinkoviti, so manj kritični do napak svojih učencev (Gibson in Dembo, 1984; Tschannen–Moran in Woolfolk Hoy, 2001) in so jim pripravljeni nameniti več časa ter energije za pomoč pri razlagi snovi (Tschannen–Moran in Woolfolk Hoy, 2001). Pri visoko samoučinkovitih učiteljih lahko opazimo, da so izjemno motivirani za svoje delo in imajo veliko željo za delo s svojimi učenci (Ball, 2010). Samoučinkovite učitelje prepoznamo tudi po njihovi nagnjenosti k načrtovanju ter organiziranju pouka in podajanja snovi ter tem, da so v večini primerov pripravljeni preizkušati nove metode poučevanja (Jerald, 2007).

Raziskave kažejo, da se učiteljeva samoučinkovitost pozitivno povezuje z učnim uspehom učencev (Mohamadi in Asadzadeh, 2012; Mojavezi in Tamiz, 2012; Whitley, 2010). Jerald (2007) je v svojem delu ugotovil, da samoučinkoviti učitelji svoje visoke cilje prenašajo tudi na učence, ki tako razvijajo svojo motivacijo za delo in samoučinkovitost. Shaughnessy (2004) pa razlaga, da učitelj na svoje učence ne vpliva samo preko postavljanja visokih ciljev, ampak jim predstavlja model, ki ga učenci posnemajo. Samoučinkoviti učitelji bodo namreč visoke cilje poskušali doseči na vsak način, četudi so soočeni z ovirami na poti do tja. Tako naj bi učenci dobili vzor, da se morajo za dosego svojih ciljev potruditi in ne odnehati zlahka.

Avtorja Skaalvik in S. Skaalvik (2007) sta na podlagi vpliva, ki ga ima samoučinkovitost na učiteljevo učinkovitost poučevanja, bolj podrobno raziskovala področje samoučinkovitosti pri učiteljih. Svojo teorijo sta postavila na podlagi norveškega kurikula, ki ga lahko primerjamo s sodobnimi kurikuli po svetu. Predstavila sta šest dimenzij samoučinkovitosti, ki so med seboj pozitivno povezane in igrajo pomembno vlogo pri učiteljevem delu: navodila, prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, motivacija učencev, vzdrževanje discipline,

spoprijemanje s spremembami in sodelovanje s kolegi ter starši. Dimenzija navodila se nanaša na učiteljevo samoučinkovitost na področju razlage učne snovi (ali je snov razložil dovolj natančno in na primeren način tudi učencem, ki imajo težave pri učenju), vodenja razreda in poučevanja. Dimenzija prilagoditev navodil posameznikovim potrebam se osredotoča na učiteljevo samoučinkovitost na področju organiziranja šolskega dela, postavljanja realističnih izzivov v razredu in prilagajanja pouka učencem z nižjimi sposobnostmi. Dimenzija motivacija učencev opisuje, kako dobro zna učitelj učence privabiti k intenzivnemu delu v razredu, prebuditi željo po učenju tudi pri učencih z nižjimi sposobnostmi in prepričati učence, da vztrajajo pri reševanju težkih problemov. Dimenzija vzdrževanje discipline zajema učiteljevo sposobnost vzdrževanja discipline v kateremkoli razredu in sposobnost obvladovanja agresivnih učencev. Dimenzija spoprijemanja s spremembami se osredotoča na učiteljevo sposobnost prilagajanja na spremembe, ki jih delovno mesto od njega zahteva (npr. uporaba s strani šole določene metode poučevanja, sprememba kurikula). Zadnja dimenzija, dimenzija sodelovanja s kolegi in starši, pa se nanaša na učiteljevo konstruktivno sodelovanje s starši učencev in svojimi sodelavci (Skaalvik in Skaalvik, 2007). Na podlagi predstavljene strukture individualne samoučinkovitosti sta avtorja (Skaalvik in Skaalvik, 2007) oblikovala Norveško lestvico učiteljeve samoučinkovitosti (Norwegian teachers scale of self-efficacy, NTSES), ki je bila uporabljena v magistrski nalogi.

V svojem delu sta avtorja (Skaalvik in Skaalvik, 2007) pokazala tudi, da moramo pri raziskovanju samoučinkovitost ločiti na dva dela: individualno in kolektivno samoučinkovitost, ki pa sta med seboj pozitivno povezani. Kolektivno samoučinkovitost predstavita kot enodimenzionalen konstrukt, ki zajema samoučinkovitost celotne šole, na kateri učitelj poučuje. Nanaša se na njihovo učinkovitost na področju podajanja navodil, vzdrževanja motivacije, vzdrževanja discipline, prilagajanja individualnim potrebam učencev in ustvarjanja varnega šolskega okolja. Kolektivna samoučinkovitost je pomembna, saj učitelji redko kdaj delajo sami. Večino organiziranja in načrtovanja šolskega leta naredijo učitelji v skupinah. Samoučinkovitost skupine pomembno vpliva na posameznikovo samoučinkovitosti, saj višja, kot je samoučinkovitost skupine, višja je tudi posameznikova samoučinkovitost. Za merjenje učiteljeve kolektivne samoučinkovitosti sta avtorja (Skaalvik in Skaalvik, 2007) oblikovala Lestvico zaznane kolektivne učinkovitosti učiteljev (Perceived Collective Teacher Efficacy Scale), ki je bila uporabljena v magistrski nalogi.

Samoučinkovitost in povezanost z drugimi spremenljivkami

V svoji magistrski nalogi se bom ukvarjala tudi s tem, kako se samoučinkovitost učiteljev povezuje s spolom, starostjo, delovno dobo, osebnostjo, delovno zavzetostjo posameznikov in njihovimi delovnimi zahtevami. Na področju razlik med spoloma v samoučinkovitosti je bilo narejenih kar nekaj raziskav (De Witz, 2004; Klassen in Ming Chiu, 2010; Reily, Dhingra in Boduszek, 2014, Tschannen–Moran in Woolfolk Hoy, 2007), ki kažejo, da tovrstnih razlik ni.

Zaključki raziskav, ki so se ukvarjale s tem, kako se samoučinkovitost spreminja s posameznikovo starostjo, pa so nekonsistentni. Nekatere raziskave kažejo, da se samoučinkovitost s starostjo posameznika ne spreminja (Frlec in Vidmar, 2005; Liu idr., 2017; Reily idr., 2014; Tschannen–Moran in Woolfolk Hoy, 2007), druge, da samoučinkovitost s starostjo narašča (Gkolia, Dimitros in Koustelios, 2016), in tretje, da samoučinkovitost s starostjo upada (Skaalvik in Skaalvik, 2017). Obstajajo pa tudi raziskave, ki kažejo, da sta samoučinkovitost in starost v krivuljčnem odnosu (Klassen in Ming Chiu, 2010). Izsledki teh raziskav so zanimivi predvsem, če jih povežemo s spoznanji Bandure (1977), ki je trdil, da posameznikove izkušnje najbolj vplivajo na njegovo samoučinkovitost. Pričakovali bi namreč, da ima človek s starostjo vse več izkušenj in zato višjo samoučinkovitost. Opozoriti pa je potrebno, da prijetne izkušnje samoučinkovitost res zvišujejo, neprijetne pa jo znižujejo (Bandura, 1977; Fesl Martinčević, 2004). Na področju povezav med delovno dobo, ki je dober pokazatelj izkušenj, in samoučinkovitosti pa je bilo narejenih zelo malo raziskav. Obe raziskavi, ki sem ju našla, kažeta, da razlik glede na delovno dobo posameznika ni (Klassen in Ming Chiu, 2010; Reily idr., 2014). Vendar pa na podlagi tako nizkega števila raziskav na to temo, ne moremo sklepati zaključkov.

Ravno tako je bilo narejenih zelo malo raziskav o tem, kako se samoučinkovitost spreminja z delovnimi zahtevami posameznika. Raziskava, ki so jo naredile M. Vera, M. Salanova in L. Lorente (2012), kaže, da je samoučinkovitost pozitivno povezana z delovnimi zahtevami. L. Tuxford in Bradley (2015) pa v svoji raziskavi nista našla korelacije med tema dvema spremenljivkama.

Več raziskav pa je bilo narejenih na področju osebnosti in samoučinkovitosti. Raziskave konsistentno kažejo, da se samoučinkovitost pozitivno povezuje s faktorji ekstravertnosti (Di Blas, Grassi, Carnaghi, Ferrante in Calarco, 2017; Djigić idr., 2014; Perera idr., 2018; Şahin in Çetin, 2017), vestnosti (Djigić idr., 2014; Perera idr., 2018; Şahin in Çetin, 2017; Wilson, Marks Woolfson, Durkin in Elliott, 2016), sprejemljivosti (Djigić idr., 2014; Perera idr., 2018)

in odprtosti, negativno pa s faktorjem nevroticizma (Di Blas idr., 2017; Djigić idr., 2014; Perera idr., 2018; Şahin in Çetin, 2017).

Bolj samoučinkoviti učitelji so aktivnejši pri iskanju novih virov in priložnosti ter imajo v odnosih z učenci več pozitivnih izkušenj (Djigić idr., 2014; Navidnia, 2009; Senler in Sungur–Vural, 2013). Bolj samoučinkoviti posamezniki svojo pozornost usmerjajo v analiziranje problemov, iskanje rešitev in vztrajajo pri reševanju problemov (Frlec, 2008; Mills in Blankenstein, 2000), kar se pri učiteljih kaže v tem, da se bolj natančno pripravijo za svoj nastop v razredu, bolje vzdržujejo disciplino in imajo zato bolj pozitivne izkušnje pri delu z učenci (Jerald, 2007; Perera idr., 2018). V odnosu do njih so bolj empatični in z njimi ustvarjajo kvalitetnejše odnose (Senler in Sungur–Vural, 2013). Učitelji, ki so bolj samoučinkoviti, pridobivajo nova znanja na svojem profesionalnem področju in na področju načinov poučevanja. Zato poznajo več različnih oblik poučevanja, ki jih lahko prilagajajo svojim učencem. Učenci so zato bolj učno uspešni (Jerald, 2007; Perera idr., 2018). Učitelji, ki občutijo več negativnih čustev in so pogosto anksiozni, niso tako samoučinkoviti kot tisti, ki so bolj optimistični in doživljajo več pozitivnih čustev (Bandura, 1977; Fesl Martinčević, 2004). Učitelji z višje izraženim nevroticizmom so pri svojem delu zelo negotovi in težje vzpostavljajo dobre odnose z učenci, zato imajo več negativnih izkušenj in nižjo samoučinkovitost (Djigić idr., 2014; Navidnia, 2009; Senler in Sungur–Vural, 2013).

Raziskave, ki so se ukvarjale s povezavo med delovno zavzetostjo in samoučinkovitostjo, kažejo, da sta ta dva konstrukta med seboj pozitivno povezana (Li, Wang, Gao in You, 2017; Liu idr., 2017; Perera idr., 2018; Salanova, Llorens in Schaufeli, 2011; Wen Chan idr., 2017; Xanthopolou, Bakker, Demerouti in Schaufeli, 2009). Crant (2000) v svojem delu predstavi razlago povezanosti med njima. Posamezniki, ki so bolj samoučinkoviti, so znani kot proaktivni delavci, ki vedno znova iščejo nove rešitve, kar pa je značilnost tudi delovno zavzetih posameznikov. Drugo razlago pa lahko najdemo, če pogledamo, od česa je delovna zavzetost najbolj odvisna. Delovna zavzetost je posledica individualnih in situacijskih dejavnikov. Znotraj individualnih dejavnikov poznamo osebne vire, ki se povezujejo s posameznikovo odpornostjo na stres in sposobnostjo, da lahko uspešno nadzoruje okolje, v katerem živi. Eden izmed osebnih virov je samoučinkovitost (Hobfoll, Johnson, Ennis in Jackson, 2003). Iz prejšnjih raziskav pa je razvidno, da so delovni viri pozitivno povezani z delovno zavzetostjo (Bakker in Bal, 2010; Bakker idr., 2007; Christian idr. 2011; Hakanen idr., 2006; Hakanen idr., 2005; Hakanen idr., 2008; Mauno idr., 2007; Schaufeli in Bakker, 2004b).

Raziskovalni problem

V današnji družbi je vse več pričakovanj do učiteljev in njihovega dela, ki je odvisno od mnogih spremenljivk, med njimi tudi od njihove delovne zavzetosti, samoučinkovitosti in osebnostnih lastnosti. Delovna zavzetost in samoučinkovitost napovedujeta učiteljevo delovno uspešnost, ta pa se kaže na zelo različne načine. Najbolj pomemben del uspešnosti učiteljev so dobri odnosi z učenci, motiviranje učencev za šolsko delo in njihova akademska uspešnost (Roth idr., 2007).

V svoji magistrski nalogi želim ugotoviti, kako se samoučinkovitost, osebnost in delovne zahteve učiteljev povezujejo z njihovo delovno zavzetostjo. Zanima me, kakšne so povezave med temi konstrukti in kako se delovna zavzetost ter samoučinkovitost povezujeta z nekaterimi demografskimi spremenljivkami (spol, starost in delovna doba).

Delovna zavzetost in samoučinkovitost se pozitivno povezujeta z dosežki učencev (Mohamadi in Asadzadeh, 2012; Mojavezi in Tamiz, 2012; Whitley, 2010), saj so učitelji z višjo samoučinkovitostjo manj kritični do napak učencev in so jim pripravljeni nameniti več časa (Tschannen–Moran in Woolfolk Hoy, 2001), delovno zavzeti učitelji pa s svojimi učenci tvorijo dobre odnose in spodbujajo učenčevo zavzetost za učenje in šolsko delo (Roth idr., 2007). Poleg tega me zanima, kako se osebnostne lastnosti učiteljev povezujejo z njihovo samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo. Tovrstne povezave so avtorji (npr. Akhtar, idr., 2015; Mostert in Rothmann, 2006) preučevali na drugih delovnih področjih. Rezultati so pokazali, da se tako samoučinkovitost kot delovna zavzetost pozitivno povezujeta s faktorji ekstravertnosti, vestnosti, sprejemljivosti in odprtosti, negativno pa s faktorjem nevroticizma. Pričakujem, da se bodo enake povezave pokazale tudi pri učiteljih.

V svoji magistrski nalogi sem si postavila naslednje hipoteze in raziskovalna vprašanja.

H1: Med spoloma ne bo razlik v učiteljevi samoučinkovitosti in delovni zavzetosti.

Večina dosedanjih raziskav kaže, da med spoloma ni razlik v samoučinkovitosti (De Witz, 2004; Klassen in Ming Chiu, 2010; Reily idr., 2014, Tschannen–Moran in Woolfolk Hoy, 2007) in delovni zavzetosti (Garg, 2014; Guglielmi idr., 2016; Lah, 2016; Modern Survey, 2015; Schaufeli idr., 2006; Sever, 2016; Wen Chan idr., 2017), zato predvidevam, da se bo to pokazalo tudi pri mojem vzorcu.

RV1: Zanima me, kako se samoučinkovitost učiteljev spreminja z njihovo starostjo.

Zaključki raziskav, ki so se ukvarjale s temi povezavami, so nekonsistentni, zato si ne morem postaviti hipoteze. Nekatere raziskave namreč kažejo, da se samoučinkovitost s starostjo posameznika ne spreminja (Frlec in Vidmar, 2005; Liu idr., 2017; Reily idr., 2014; Tschannen–Moran in Woolfolk Hoy, 2007), druge, da samoučinkovitost s starostjo narašča (Gkolia idr., 2016), in tretje, da samoučinkovitost s starostjo upada (Skaalvik in Skaalvik, 2017). Obstajajo pa tudi raziskave, ki kažejo, da sta samoučinkovitost in starost v krivuljčnem odnosu (Klassen in Ming Chiu, 2010).

H2: Starost učiteljev bo pozitivno povezana z njegovo delovno zavzetostjo.

Večina raziskav kaže, da je delovna zavzetost pozitivno povezana s starostjo posameznika (Bezuidenhout in Cilliers, 2010; James idr., 2011; Liu idr., 2017; Rudolph in Baltes, 2017; Solnet in Kralj; 2011; Wen Chan idr., 2017). Avtorji raziskav to povezujejo z dejstvom, da imajo zaposleni z vsakim letom zaposlitve večjo možnost za identifikacijo s svojim podjetjem, kar pozitivno vpliva na delovno zavzetost. Zato predvidevam, da bo starost učiteljev pozitivno povezana z njihovo delovno zavzetostjo.

RV2: Zanima me, kako se samoučinkovitost in delovna zavzetost učiteljev spreminjata z leti njihove delovne dobe.

Raziskav, ki so se ukvarjale s povezavami med samoučinkovitostjo in delovno dobo, je bilo narejenih zelo malo. Dve raziskavi, ki sem ju našla, kažeta, da razlik v samoučinkovitosti glede na delovno dobo zaposlenega ni (Reily idr., 2014; Klassen in Ming Chiu, 2010). Ena raziskava pa kaže, da sta samoučinkovitost in delovna doba pozitivno povezani (Gkolia idr., 2016). Zato si hipoteze o tej povezavi ne morem postaviti.

Tudi raziskav o povezavi med delovno zavzetostjo in delovno dobo je malo in so nekonsistentne. Rutter in Jacobson (1986) sta v svoji raziskavi pokazala, da povezav med učiteljevo delovno dobo in delovno zavzetostjo ni moč potrditi. Kong (2009) poroča, da so najbolj delovno zavzeti učitelji, ki imajo 16-20 let delovnih izkušenj s poučevanjem. C. Kirkpatrick (2007) pa je v svoji raziskavi pokazala, da so bolj delovno zavzeti učitelji z več leti delovne dobe.

H3: Samoučinkovitost učiteljev bo pozitivno povezana z njihovo delovno zavzetostjo.

Dosedanje raziskave, ki so bile opravljene na tem področju, kažejo, da sta samoučinkovitost in delovna zavzetost pozitivno povezani (Li idr., 2017; Liu idr., 2017; Perera idr., 2018; Salanova idr., 2011; Wen Chan idr., 2017; Xanthopolou idr., 2009), kar predvidevam tudi v svojem vzorcu.

H4: Samoučinkovitost in delovna zavzetost učiteljev bosta pozitivno povezani z njihovo ekstravertnostjo, vestnostjo, sprejemljivostjo in odprtostjo, negativno pa z nevroticizmom.

Raziskave so pokazale, da se samoučinkovitost pozitivno povezuje s faktorji ekstravertnosti (Di Blas idr., 2017; Djigić idr., 2014; Perera idr., 2018; Şahin in Çetin, 2017), vestnosti (Djigić idr., 2014; Perera idr., 2018; Şahin in Çetin, 2017; Wilson idr., 2016), sprejemljivosti (Djigić idr., 2014; Perera idr., 2018) in odprtosti, negativno pa s faktorjem nevroticizma (Di Blas idr., 2017; Djigić idr., 2014; Perera idr., 2018; Şahin in Çetin, 2017). Zato predpostavljam, da se bodo takšne povezave pokazale tudi pri učiteljih.

Raziskave so pokazale, da se delovna zavzetost pozitivno povezuje s faktorji ekstravertnosti (Akhtar idr., 2015; Langelaan idr., 2006; Mostert in Rothmann, 2006; Ongore, 2014; Perera idr., 2018; Pocnet idr., 2015), vestnosti (Akhtar idr., 2015; Christian idr., 2011; Mróz in Kaleta, 2016; Ongore, 2014; Perera idr., 2018; Pocnet idr., 2015), sprejemljivosti in odprtosti (Akhtar idr., 2015; Ongore, 2014; Perera idr., 2018; Pocnet idr., 2015), negativno pa s faktorjem nevroticizma (npr. Akhtar idr. 2015; Ongore, 2014; Perera idr., 2018). Zato predpostavljam, da se bodo takšne povezave pokazale tudi pri učiteljih.

RV3: Zanima me, kakšne bodo povezave oziroma razlike v samoučinkovitosti učiteljev glede na njihove delovne zahteve.

Raziskav, ki bi se ukvarjale s tovrstnimi povezavami oz. razlikami je zelo malo (npr. Tuxford in Bradley, 2015; Vera idr., 2012), zato ne morem postaviti hipoteze.

H5: Med učiteljevimi delovnimi zahtevami in delovno zavzetostjo ne bo povezav oziroma razlik.

Povezav oziroma razlik med učiteljevimi delovnimi zahtevami in delovno zavzetostjo ne pričakujem, saj raziskave kažejo, da delovne zahteve pozitivno napovedujejo izgorelost na delovnem mestu, ne tvorijo pa pomembnih povezav z delovno zavzetostjo (Bakker idr., 2007; Hakanen idr., 2008; Mauno idr., 2007; Schaufeli in Bakker, 2004b; Schaufeli idr., 2009).

Metoda

Udeleženci

V raziskavi je sodelovalo 154 učiteljev (128 žensk in 26 moških) iz 8 slovenskih osnovnih šol (6 šol z območja osrednjeslovenske regije, 1 iz goriške regije in 1 iz jugovzhodne regije). Povprečna starost učiteljev je bila 43,00 let ($SD = 9,85$), njihova delovna doba pa je v povprečju znašala 18,05 let ($SD = 11,46$). Večina učiteljev (85 %) je v šoli zaposlena za nedoločen čas, preostali učitelji (15 %) so zaposleni za določen čas. Učitelji se med seboj precej razlikujejo tudi v stopnji izobrazbe, ki so jo dosegli. 31 učiteljev ima zaključeno VI/1. stopnjo izobrazbe (20 %), 15 jih ima zaključeno VI/2. stopnjo izobrazbe (10 %), 95 jih ima zaključeno VII. stopnjo izobrazbe (62 %), 13 učiteljev pa ima zaključeno VIII/1. stopnjo izobrazbe (8 %). V vzorcu ni bilo nikogar, ki bi imel zaključeno VIII/2. stopnjo izobrazbe. V raziskavi je sodelovalo 23 učiteljev, ki še nimajo strokovnega naziva (15 %), 51 učiteljev, ki imajo naziv mentor (33 %), 64 učiteljev z nazivom svetovalec (42 %) in 30 učiteljev z nazivom svetnik (20 %).

Pripomočki

Udeleženci so izpolnili sklop vprašalnikov v papirnati obliki. Izpolnili so Vprašalnik Velikih pet (Big Five Inventory – BFI; John, Donahue in Kentle, 1991), Lestvico učiteljeve delovne zavzetosti (Engaged teachers scale – ETS; Klassen idr., 2013), Norveško lestvico učiteljeve samoučinkovitosti (Norwegian teachers scale of self-efficacy – NTSES; Skaalvik in Skaalvik, 2007) in Lestvico zaznane kolektivne učinkovitosti učiteljev (Perceived Collective Teacher Efficacy Scale; Skaalvik in Skaalvik, 2007). Na vprašalniku so navedli tudi svoj spol, starost, delovno dobo, trajanje zaposlitve, stopnjo in vrsto izobrazbe, strokovni naziv, stopnjo, na kateri poučujejo, predmete, ki jih poučujejo, odstotke zaposlitve za posamezen predmet, ali opravljajo delo razrednika, število pedagoških ur, ki jih opravijo na teden, število in vrsto šole, na kateri poučujejo, ter število otrok, ki jih poučujejo vsak teden.

Vprašalnik Velikih pet (Big Five Inventory – BFI; John idr., 1991, prevod: A. Avsec, 2007)

Vprašalnik Velikih pet (BFI, John idr., 1991) meri pet dimenzij osebnosti. Za njegovo uporabo sem se odločila, saj je krajši kot ostali instrumenti za merjenje osebnosti in je bil primeren za namene moje magistrske naloge.

Sestavljen je iz 44 postavk, ki merijo pet velikih faktorjev osebnosti: ekstravertnost, vestnost, sprejemljivost, odprtost in nevroticizem. Ekstravertnost vprašalnik meri z 8 postavkami (npr. je družaben, gre med ljudi), vestnost z 9 (npr. vztraja, dokler ne konča dela), sprejemljivost z 9 (npr. je obziren in prijazen do večine ljudi), odprtost z 10 (npr. ceni umetniške, estetske izkušnje) in nevroticizem z 8 postavkami (npr. je lahko muhast, slabe volje). Za vsako postavko morajo udeleženci na 5-stopenjski lestvici označiti, v kolikšni meri se z njo strinjajo (1 – popolnoma se ne strinjam, 2 – večinoma se ne strinjam, 3 – deloma se strinjam, deloma se ne strinjam, 4 – večinoma se strinjam, 5 – popolnoma se strinjam). 16 postavk vrednotimo obratno.

John in Srivastava (1999) poročata, da je zanesljivost instrumenta zadostna, saj se α koeficienti gibljejo med 0,79 in 0,88. V slovenski raziskavi (Avsec in Sočan, 2007) se α koeficienti zanesljivosti gibljejo od 0,79 do 0,86. V moji raziskavi se α koeficienti gibljejo od 0,70 do 0,80. Najnižjo zanesljivost je imela lestvica vestnosti. A. Avsec in Sočan (2007) sta v svoji raziskavi pokazala, da je faktorska struktura slovenskega prevoda ustrezna, zato faktorske analize za potrebe magistrskega dela nisem izvedla.

Lestvica učiteljeve delovne zavzetosti (Engaged teachers scale – ETS; Klassen idr., 2013)

Za uporabo te lestvice sem se odločila, ker je bila izdelana posebej za učiteljsko populacijo in zajema tudi socialno zavzetost, ki je drugi vprašalniki za merjenje delovne zavzetosti ne. Vprašalnik sem za potrebe magistrskega dela prevedla s svojo mentorico.

Vprašalnik je sestavljen iz 16 postavk, ki tvorijo 4 dimenzije (vsako dimenzijo merimo s 4 postavkami): čustvena zavzetost (npr. Poučevanje me navdušuje.), kognitivna zavzetost (npr. Ko poučujem, poskušam to narediti najboljše kar znam.), socialna zavzetost – kolegi (npr. V šoli se dobro povezujem s svojimi kolegi.) in socialna zavzetost – učenci (npr. V razredu kažem toplino svojim učencem.). Za vsako postavko morajo udeleženci na 7-stopenjski lestvici označiti, v kolikšni meri velja za njih (0 – nikoli, 3 – včasih, 6 – vedno).

Avtorji (Klassen idr., 2013) poročajo, da so α koeficienti zanesljivosti posameznih dimenzij višji od 0,80. V moji raziskavi so bile zanesljivosti za posamezne lestvice nižje. Najnižji zanesljivosti sta imeli lestvica socialne zavzetosti – kolegi ($\alpha = 0,60$) in socialne zavzetosti do učencev ($\alpha = 0,70$). Najvišjo zanesljivost je imela lestvica čustvene zavzetosti ($\alpha = 0,84$), lestvica kognitivne zavzetosti pa je imela zavzetost $\alpha = 0,78$.

V sklopu magistrskega dela sem preverila tudi faktorsko strukturo prevedenega vprašalnika. Najprej sem preverila vrednost Kaiser-Meier-Olkinovega koeficienta (KMO), ki je

znašala 0,88, kar nakazuje, da so korelacijske matrike primerne za nadaljnjo izvedbo faktorske analize. Vrednost hi-kvadrat statistike Bartlettovega testa sferičnosti je bila statistično pomembna (χ^2 (120) = 937, 229, $p < 0,001$), kar pomeni, da je izvedba faktorske analize smiselna. Ker ima vprašalnik predvideno faktorsko strukturo, sem se odločila za konfirmatorno faktorsko analizo po metodi glavnih komponent. Avtorji vprašalnika (Klassen idr., 2013) poročajo o korelaciji med glavnimi štirimi faktorji, zato sem izvedla še poševnokotno rotacijo Direct Oblimin (30°). Rezultate faktorske analize prikazujem v prilogi 1 (Tabela 17). Izločeni so bili štirje faktorji (vsi z lastno vrednostjo višjo od ena), ki skupaj pojasnijo 61,66 % variance. Od tega jih prvi faktor pojasni 38,48 %, drugi 8,86 %, tretji 7,74 % in četrti faktor 6,59 %. V tabeli 1 prikazujem strukturno matriko faktorjev.

Tabela 1

Strukturna matrika faktorjev Lestvice učiteljeve delovne zavzetosti

Spremenljivka	Komponenta			
	1	2	3	4
1	0,302	0,135	0,133	0,783
2	0,716	0,145	0,507	0,457
3	0,674	0,480	0,255	0,289
4	0,419	0,300	0,638	0,445
5	0,807	0,117	0,456	0,283
6	0,661	0,576	0,297	0,054
7	0,519	0,483	0,468	0,527
8	0,534	0,307	0,695	0,423
9	0,232	0,158	0,467	0,762
10	0,786	0,195	0,521	0,398
11	0,467	0,177	0,802	0,261
12	0,114	0,695	0,416	0,314
13	0,777	0,226	0,403	0,248
14	0,573	0,664	0,480	0,151
15	0,367	0,209	0,840	0,204
16	0,240	0,789	0,089	0,101

V tabeli 1 vidimo, da je faktorska struktura vprašalnika ustrezna. Prvi faktor predstavlja čustveno zavzetost, drugi socialno zavzetost – učenci, tretji kognitivno zavzetost in četrti socialno zavzetost – kolegi.

Norveška lestvica učiteljeve samoučinkovitosti (Norwegian teachers scale of self-efficacy – NTSES; Skaalvik in Skaalvik, 2007, prevod: C. Peklaj in M. Marn, 2014)

Za uporabo te lestvice sem se odločila, ker je bila izdelana posebej za učiteljsko populacijo in meri 6 poddimenzij samoučinkovitosti, ki so pomembne za uspešno poučevanje.

Lestvico sestavlja 24 postavk, ki tvorijo 6 podlestvic (vsako podlestvico merimo s 4 postavkami): navodila (npr. Kako prepričani ste, da lahko odgovarjate na vprašanja učencev tako, da razumejo težke probleme?), prilagoditev navodil posameznikovim potrebam (npr. Kako prepričani ste lahko, da organizirate šolsko delo tako, da prilagodite poučevanje in naloge individualnim potrebam?), motivacija učencev (npr. Kako prepričani ste, da lahko pripravite vse učence v razredu, da intenzivno delajo pri pouku?), vzdrževanje discipline (npr. Kako prepričani ste, da lahko vzdržujete disciplino v kateremkoli razredu ali skupini učencev?), spoprijemanje s spremembami (npr. Kako prepričani ste, da lahko uspešno uporabite vsako metodo poučevanja, za katero se odloči šola?) ter sodelovanje s kolegi in starši (npr. Kako prepričani ste, da lahko dobro sodelujete z večino staršev?). Za vsako postavko morajo udeleženci na 7-stopenjski lestvici označiti, v kolikšni meri za njih velja (1 – sploh nisem prepričan, 3 – dokaj neprepričan, 5 – dokaj prepričan, 7 – popolnoma prepričan).

Avtorja (Skaalvik in Skaalvik, 2007) poročata o dobri zanesljivosti posameznih dimenzij, saj se α koeficienti za vse dimenzije razen za sodelovanje s kolegi in starši gibljejo med 0,90 in 0,91. α koeficient za dimenzijo Sodelovanje s kolegi in starši je znašal 0,74. V moji raziskavi se α koeficienti za posamezne dimenzije gibljejo od 0,69 do 0,84. Najnižjo zanesljivost je imela dimenzija spoprijemanje s spremembami.

V sklopu magistrskega dela sem preverila tudi faktorsko strukturo prevedenega vprašalnika. Najprej sem preverila vrednost Kaiser-Meier-Olkinovega koeficienta (KMO), ki je znašala 0,91, kar nakazuje, da so korelacijske matrike primerne za nadaljnjo izvedbo faktorske analize. Vrednost hi-kvadrat statistike Bartlettovega testa sferičnosti je bila statistično pomembna (χ^2 (276) = 1892,084, $p < 0,001$), zato je izvedba faktorske analize smiselna. Ker ima vprašalnik predvideno faktorsko strukturo, sem se odločila za konfirmatorno faktorsko analizo po metodi glavnih komponent. Avtorja vprašalnika (Skaalvik in Skaalvik, 2007) poročata o korelacijah med faktorji, zato sem izvedla še poševnokotno rotacijo Direct Oblimin (30°). Rezultate faktorske analize prikazujem v prilogi 1 (Tabela 18). Izločenih je bilo 6 faktorjev, pri čemer imajo vsi razen šestega faktorja lastno vrednost višjo

od ena. Šesti faktor ima lastno vrednost 0,977, a sem ga v faktorski analizi vseeno izločila kot enakovrednega ostalim. Vsi faktorji skupaj pojasnijo 65,89 % variance. Od tega jih prvi faktor pojasni 40,65 %, drugi 6,66 %, tretji 5,45 %, četrti 4,73 %, peti 4,34 % in šesti faktor 4,07 %. V tabeli 2 prikazujem strukturno matriko faktorjev.

Tabela 2

Strukturna matrika faktorjev Norveške lestvice učiteljeve samoučinkovitosti

Spremenljivka	Komponenta					
	1	2	3	4	5	6
1	0,508	-0,201	0,450	-0,678	0,153	-0,368
2	0,693	-0,142	0,243	-0,425	0,030	-0,431
3	0,319	-0,178	0,787	-0,320	-0,214	-0,427
4	0,441	-0,511	0,554	-0,171	0,133	-0,339
5	0,778	-0,287	0,253	-0,317	-0,077	-0,512
6	0,564	-0,125	0,289	-0,319	-0,454	-0,445
7	0,371	-0,674	0,134	-0,460	-0,417	-0,385
8	0,758	-0,418	0,126	-0,308	-0,058	-0,439
9	0,621	-0,255	0,208	-0,293	-0,640	-0,449
10	0,708	-0,249	-0,014	-0,366	-0,114	-0,621
11	0,735	-0,380	0,067	-0,555	-0,061	-0,548
12	0,401	-0,329	-0,062	-0,825	-0,248	-0,440
13	0,453	-0,430	0,438	-0,515	-0,434	-0,693
14	0,494	-0,277	0,254	-0,479	-0,301	-0,845
15	0,569	-0,366	0,004	-0,533	-0,187	-0,797
16	0,404	-0,321	0,216	-0,804	-0,008	-0,465
17	0,513	-0,349	0,214	-0,390	0,237	-0,612
18	0,753	-0,599	0,155	-0,465	0,069	-0,599
19	0,492	-0,391	0,235	-0,244	0,096	-0,812
20	0,537	-0,633	0,058	-0,540	0,051	-0,403
21	0,646	-0,617	-0,022	-0,276	0,143	-0,696
22	0,300	-0,794	0,121	-0,177	-0,029	-0,358
23	0,684	-0,648	-0,036	-0,403	0,041	-0,511
24	0,344	-0,735	0,083	-0,357	0,129	-0,447

V tabeli 2 vidimo, da prvi faktor predstavlja prilagoditev navodil individualnim potrebam, drugi spoprijemanje s spremembami, tretji sodelovanje s kolegi in starši, četrti navodila, peti vzdrževanje discipline in šesti motivacijo učencev. Pri tem je potrebno opozoriti le na postavke 7, 19 in 22, ki od tega modela odstopajo. Postavki 7 in 22 bi po rezultatih sodeč sodili na faktor spoprijemanje s spremembami, postavka 19 pa na faktor motivacija učencev. Kljub tem trem odstopanjem menim, da je faktorska rešitev ustrezna za nadaljnjo uporabo vprašalnika.

Lestvica kolektivne učinkovitosti učiteljev (Perceived Collective Teacher Efficacy Scale; Skaalvik in Skaalvik, 2007, prevod: C. Peklaj in M. Marn, 2014)

Za uporabo te lestvice sem se odločila, ker je bila izdelana posebej za učiteljsko populacijo in meri kolektivno samoučinkovitost, ki je pri učiteljskem delu zelo pomembna.

Lestvica je sestavljena iz 7 postavk, ki se seštejejo v mero kolektivne samoučinkovitosti. Za vsako postavko morajo udeleženci na 5-stopenjski lestvici označiti, v kolikšni meri trditve držijo za šolo, na kateri poučujejo (1 – napačna, 2 – večinoma napačna, 3 – včasih napačna/včasih pravilna, 4 – večinoma pravilna, 5 – pravilna).

Avtorja (Skaalvik in Skaalvik, 2007) poročata, da je zanesljivost lestvice $\alpha = 0,79$. V moji raziskavi je α koeficient za kolektivno samoučinkovitost znašal 0,81. V sklopu magistrskega dela sem preverila tudi faktorsko strukturo prevedenega vprašalnika. Najprej sem preverila vrednost Kaiser-Meier-Olkinovega koeficienta (KMO), ki je znašala 0,83, kar nakazuje, da so korelacijske matrike primerne za nadaljnjo izvedbo faktorske analize. Vrednost hi-vadrat statistike Bartlettovega testa sferičnosti je bila statistično pomembna ($\chi^2 (21) = 313,144$, $p < 0,001$), kar pomeni, da je izvedba faktorske analize smiselna. Ker ima vprašalnik predvideno faktorsko strukturo, sem se odločila za konfirmatorno faktorsko analizo po metodi glavnih komponent. Rezultate faktorske analize prikazujem v prilogi 1 (Tabela 19). Izločen je bil en faktor (z lastno vrednostjo višjo od ena), ki pojasnjuje 47,79 % skupne variance. V tabeli 3 prikazujem strukturno matriko faktorjev.

Tabela 3

Strukturna matrika faktorjev Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev

Spremenljivka	Komponenta
	1
1	0,537
2	0,707
3	0,687
4	0,630
5	0,759
6	0,808
7	0,678

V tabeli 3 vidimo, da so vse faktorske uteži višje od 0,5, kar nakazuje na to, da je faktorska struktura vprašalnika ustrezna. Izločen faktor imenujemo kolektivna samoučinkovitost.

Postopek

Svojo raziskavo sem začela tako, da sem naprej zbrala vprašalnike, ki sem jih uporabila v magistrski nalogi. Vprašalnik Velikih pet (BFI, John idr., 1991), Norveška lestvica učiteljeve samoučinkovitosti (Norwegian teachers scale of self-efficacy – NTSES; Skaalvik in Skaalvik, 2007) in Lestvica zaznane učinkovitosti učiteljev (Perceived Collective Teacher Efficacy Scale; Skaalvik in Skaalvik, 2007) so bili že prevedeni in uporabljeni v Sloveniji. Lestvico učiteljeve delovne zavzetosti sva najprej z mentorico neodvisno prevedli in najina prevoda uskladili. Končni prevod sva poslali neodvisnemu prevajalcu, ki je naredil prevod nazaj v angleščino. Tega sem nato poslala avtorjem, ki so prevod potrdili in mi dali dovoljenje za uporabo instrumenta v magistrski nalogi.

Vse zgoraj opisane pripomočke in demografske podatke, ki sem jih od udeležencev želela pridobiti, sem oblikovala v sklop vprašalnikov in oblikovala obveščeno soglasje za udeležence v raziskavi (Priloga 2).

Z zbiranjem udeležencev sem začela tako, da sem najprej osebno kontaktirala ravnatelje šol in jim preko e-pošte poslala obveščeno soglasje udeležencev, ki so ga nato posredovali učiteljem na svoji šoli. Ko so bili učitelji obveščeni in so podpisali obveščena soglasja, sem se udeležila tedenskega sestanka na njihovih šolah in ustno predstavila sebe ter svojo raziskavo. Vsem zainteresiranim učiteljem sem razdelila vprašalnike in jih prosila, da jih izpolnijo v roku enega tedna. Posebej sem jih opozorila, naj izpolnijo vse postavke, da v vzorcu ne bo manjkajočih vrednosti. Po tem roku sem se zopet udeležila tedenskega sestanka na vsaki šoli in vprašalnike prevzela. Na sestanku sem bila učiteljem na voljo še za morebitna vprašanja glede nerazumljivih postavk. Zbiranje podatkov je potekalo v oktobru in novembru 2017.

Učitelji so najprej izpolnili sklop demografskih podatkov, zatem Vprašalnik Velikih pet (Big Five Inventory – BFI, John idr., 1991), Lestvico učiteljeve delovne zavzetosti (Engaged teachers scale – ETS, Klassen idr., 2013), Norveško lestvico učiteljeve samoučinkovitosti (Norwegian teachers scale of self-efficacy – NTSES; Skaalvik in Skaalvik, 2007) in na koncu Lestvico zaznane učinkovitosti učiteljev (Perceived Collective Teacher Efficacy Scale; Skaalvik in Skaalvik, 2007). Izpolnjevanje vprašalnikov je potekalo 10 – 15 min.

Podatke sem nato vnesla v računalniško bazo in jih obdelala s pomočjo programov Excel in IBM SPSS Statistics 21.

Rezultati

Razlike med spoloma v učiteljevi samoučinkovitosti in delovni zavzetosti

V prvem delu raziskave sem želela ugotoviti, ali obstajajo razlike med spoloma na področjih samoučinkovitosti in delovne zavzetosti. V ta namen sem najprej izračunala opisne statistike posameznih spremenljivk in izvedla Shapiro-Wilkov test normalnosti za vsako izmed njih. S pomočjo testov normalnosti, koeficientov asimetričnosti in sploščenosti ter njunih napak sem tako pridobila informacijo o normalnosti porazdelitev posameznih spremenljivk.

V prilogi 3 (Tabela 20) so prikazane opisne statistike in testi normalnosti NTSES, Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev in ETS glede na spol. Vse dimenzije samoučinkovitosti se pri moških porazdeljujejo normalno ($p > 0,05$). Na področju delovne zavzetosti pa lahko vidimo, da se dimenziji socialna zavzetost – kolegi in socialna zavzetost – učenci porazdelujeta normalno ($p > 0,05$), porazdelitvi dimenzij čustvena zavzetost in kognitivna zavzetost pa statistično pomembno odstopata od normalne porazdelitve ($p < 0,05$). Pri ženskah distribucije vseh dimenzij samoučinkovitosti in delovne zavzetosti statistično pomembno odstopajo od normalne ($p < 0,05$). Zaradi prevelikih statistično pomembnih odstopanj od normalne porazdelitve posameznih spremenljivk sem izvedla Mann-Whitneyev test za ugotavljanje razlik.

Tabela 4

Razlike med spoloma v samoučinkovitosti in delovni zavzetosti (Mann-Whitneyev test)

	Moški		Ženske		U	df	p	r
	N	Me	N	Me				
Samoučinkovitost								
Navodila	26	78,75	128	77,25	1631,500	152	0,876	−0,01
Prilagoditev	26	63,71	128	80,30	1305,500	152	0,082	−0,14
Motivacija	26	68,88	128	79,25	1440,000	152	0,278	−0,09
Disciplina	26	87,00	128	75,57	1417,000	152	0,231	−0,10
Spremembe	26	64,06	128	80,23	1314,500	152	0,090	−0,14
Sodelovanje	26	79,23	128	77,15	1619,000	152	0,827	−0,02
Kolektivna s.	26	72,56	128	75,50	1535,500	152	0,534	−0,05
Delovna zavzetost								
Soc. z. – kolegi	26	65,48	128	79,94	1351,500	152	0,129	−0,12
Čus. z.	26	74,38	128	79,13	1583,000	152	0,693	−0,03
Soc. z.– učenci	26	59,69	128	81,12	1201,000	152	0,025*	−0,18
Kog. z.	26	71,58	128	78,70	1510,000	152	0,446	−0,06

Opombe: Prilagoditev = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motivacija = motivacija učencev, Disciplina = vzdrževanje discipline, Spremembe = spoprijemanje s spremembami, Sodelovanje = sodelovanje s kolegi in starši, Kolektivna s. = kolektivna samoučinkovitost, Soc. z. –

kolegi = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – učenci = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

N = numerus, Me = mediana, U = Mann-Whitneyeva U statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost, r = mera velikosti učinka.

* $p < 0,05$.

V tabeli 4 so prikazani rezultati Mann-Whitneyevega testa. Rezultati kažejo, da med spoloma prihaja do statistično pomembnih razlik le na dimenziji socialna zavzetost – učenci ($p = 0,025$). Ženske so se na tej dimenziji ocenjevale višje ($Me = 81,12$) kot moški ($Me = 59,69$). Hipotezo, da med spoloma ni razlik, moram zato zavrniti.

Povezanost učiteljeve samoučinkovitosti in delovne zavzetosti z njihovo starostjo, leti delovne dobe in osebnostjo

V drugem delu magistrskega dela sem želela ugotoviti, kako se učiteljeva samoučinkovitost in delovna zavzetost povezujeta med seboj in z njegovo starostjo, leti delovne dobe ter osebnostjo. V ta namen sem najprej izračunala opisne statistike posameznih spremenljivk in izvedla teste normalnosti (Shapiro–Wilkov test).

V prilogi 3 (Tabela 21) prikazujem opisne statistike in teste normalnosti za starost, delovno dobo, BFI, NTSES, Lestvico kolektivne učinkovitosti učiteljev in ETS. Vidimo, da se spremenljivki odprtost in nevroticizem porazdelujeta normalno ($p > 0,05$), porazdelitve ostalih spremenljivk pa statistično pomembno odstopajo od normalne porazdelitve ($p < 0,05$). Zaradi prevelikih odstopanj od normalne distribucije in nelinearnih odnosov med spremenljivkami sem povezave med posameznimi konstrukti preverjala s Spearmanovim koeficientom korelacije.

V tabeli 5 vidimo, da statistično pomembnih povezav med dimenzijami samoučinkovitosti in starostjo učitelja ni. Zaključimo torej lahko, da povezav med starostjo učitelja in njegovo samoučinkovitostjo ni.

Podobni so tudi rezultati, ki kažejo povezanost med učiteljevo samoučinkovitostjo in leti delovne dobe. V tabeli 5 so prikazane korelacije med delovno dobo in učiteljevo samoučinkovitostjo, pri čemer je učinek starosti nadzorovan (parcialna korelacija). Statistično pomembnih povezav na tem področju ni.

Tudi večina korelacij med dimenzijami delovne zavzetosti in starostjo ni statistično pomembnih. Statistično pomembna je le povezanost med spremenljivkama socialna zavzetost – učenci in starost. Gre za nizko pozitivno povezanost. Hipotezo, da bo starost

pozitivno povezana z delovno zavzetostjo, moram torej zavrniti, saj povezav razen s socialno zavzetostjo ni.

Če pogledamo povezave med leti delovne dobe učitelja in njegovo delovno zavzetostjo, vidimo, da statistično pomembnih povezav ni, če nadzorujemo učinek starosti.

Tabela 5 nam nudi vpogled tudi v povezanost med dimenzijami samoučinkovitosti in delovne zavzetosti. Rezultati kažejo, da so vse povezave statistično pomembno pozitivne. Vse povezave so nizke ali srednje visoke. Hipotezo o tem, da bo samoučinkovitost učiteljev pozitivno povezana z njihovo delovno zavzetostjo, lahko sprejemem.

Tabela 5

Korelacije med učiteljevo starostjo, leti delovne dobe, samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo (Spearmanov koeficient)

Starost	Delov. d.	Navod.	Prilag.	Motiv.	Discip.	Sprem.	Sodel.	Kolek. s.	Soc. z. – kol.	Čus. z.	Soc. z. – uč.	Kog. z.
Starost												
Delov. d.	0,978**											
Navod.	0,027	0,046										
Prilag.	0,085	0,092	0,718**									
Motiv.	0,009	0,009	0,646**	0,752**								
Discip.	0,155	0,074	0,606**	0,662**	0,693**							
Sprem.	0,072	0,047	0,614**	0,654**	0,590**	0,580**						
Sodel.	0,074	0,130	0,571**	0,581**	0,509**	0,624**	0,580**					
Kolek. s.	0,029	–0,054	0,396**	0,486**	0,484**	0,432**	0,373**	0,456**				
Soc. z. – kol.	0,007	0,046	0,235**	0,373**	0,350**	0,322**	0,449**	0,262**				
Čus. z.	0,060	0,091	0,386**	0,422**	0,383**	0,443**	0,395**	0,296**	0,486**			
Soc. z. – uč.	0,205*	0,135	0,347**	0,448**	0,323**	0,372**	0,382**	0,186*	0,524**	0,517**		
Kog. z.	0,147	0,141	0,442**	0,434**	0,350**	0,382**	0,453**	0,278**	0,534**	0,627**	0,470**	

Opombe: Delov. d. = delovna doba, Navod. = Navodila, Prilag. = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motiv. = motivacija učencev, Discip. = vzdrževanje discipline, Sprem. = spoprijemanje s spremembami, Sodel. = sodelovanje s kolegi in starši, Kolek. s. = kolektivna samoučinkovitost, Soc. z. – kol. = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – uč. = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

* = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$.

V tabeli 6 so prikazane mere povezanosti med učiteljevo osebnostjo in samoučinkovitostjo. Rezultati kažejo, da so vse dimenzije samoučinkovitosti statistično pomembno pozitivno povezane z učiteljevo ekstravertnostjo, sprejemljivostjo, vestnostjo in odprtostjo, negativno pa z nevroticizmom. Vse povezave so nizke ali srednje visoke. Hipotezo, da bo samoučinkovitost pozitivno povezana z ekstravertnostjo, sprejemljivostjo, vestnostjo in odprtostjo, negativno pa z nevroticizmom, lahko sprejemem.

V tabeli 6 so prikazane tudi mere povezanosti med učiteljevo osebnostjo in delovno zavzetostjo. Vse dimenzije delovne zavzetosti so statistično pomembno pozitivno povezane z učiteljevo ekstravertnostjo, sprejemljivostjo, vestnostjo in odprtostjo, negativno pa z nevroticizmom. Vse povezave so nizke ali srednje visoke. Hipotezo, da bo delovna zavzetost pozitivno povezana z ekstravertnostjo, sprejemljivostjo, vestnostjo in odprtostjo, negativno pa z nevroticizmom, lahko sprejemem.

Tabela 6

Korelacije med učiteljevo osebnostjo in delovno zavzetostjo (Spearmanov koeficient)

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16
1															
2	0,123														
3	0,248**	0,307**													
4	0,439**	0,261**	0,267**												
5	-0,275**	-0,512**	-0,438**	-0,287**											
6	0,263**	0,207*	0,351**	0,224**	-0,299**										
7	0,365**	0,336**	0,364**	0,307**	-0,375**	0,718**									
8	0,385**	0,295**	0,331**	0,281**	-0,324**	0,646**	0,752**								
9	0,370**	0,281**	0,376**	0,217**	-0,354**	0,606**	0,662**	0,693**							
10	0,267**	0,264**	0,323**	0,236**	-0,272**	0,614**	0,654**	0,590**	0,580**						
11	0,343**	0,401**	0,331**	0,210**	-0,325**	0,571**	0,581**	0,509**	0,624**	0,580**					
12	0,157*	0,334**	0,202*	0,196*	-0,306**	0,396**	0,486**	0,484**	0,432**	0,456**	0,373**				
13	0,258**	0,348**	0,265**	0,279**	-0,225**	0,235**	0,373**	0,350**	0,322**	0,323**	0,449**	0,262**			
14	0,344**	0,236**	0,190*	0,408**	-0,361**	0,386**	0,422**	0,383**	0,443**	0,310**	0,395**	0,296**	0,486**		
15	0,299**	0,319**	0,236**	0,431**	-0,220**	0,347**	0,448**	0,323**	0,372**	0,326**	0,382**	0,186**	0,524**	0,517**	
16	0,241**	0,335**	0,387**	0,399**	-0,297**	0,442**	0,434**	0,350**	0,382**	0,384**	0,453**	0,278**	0,534**	0,627**	0,470**

Opombe: 1 = ekstravertnost, 2 = sprejemljivost, 3 = vestnost, 4 = odprtost, 5 = nevroticizem, 6 = Navodila, 7 = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam,

8 = motivacija učencev, 9 = vzdrževanje discipline, 10 = spoprijemanje s spremembami, 11 = sodelovanje s kolegi in starši, 12 = kolektivna samoučinkovitost, 13

= socialna zavzetost – kolegi, 14 = čustvena zavzetost, 15 = socialna zavzetost – učenci, 16 = kognitivna zavzetost.

* = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$.

Povezanost samoučinkovitosti in delovne zavzetosti z delovnimi zahtevami učiteljev

V tretjem delu magistrskega dela sem se osredotočila na povezave med učiteljevo samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo s posameznimi delovnimi zahtevami. Posamezne delovne zahteve učitelja so: stopnja, na kateri poučuje, odstotek zaposlitve, opravljanje razredniškega dela, število šol, na katerih poučuje, in število otrok, ki jih poučuje na teden.

Najprej sem izračunala opisne statistike posameznih spremenljivk, ki merijo samoučinkovitost, glede na stopnjo, na kateri učitelj poučuje, in izvedla teste normalnosti (Shapiro-Wilkov test).

V prilogi 3 (Tabela 22) so prikazane osnovne statistike in testi normalnosti za NTSES in Lestvico kolektivne učinkovitosti učiteljev glede na stopnjo poučevanja. Vidimo, da distribucije spremenljivk pri učiteljih, ki poučujejo na razredni stopnji, statistično pomembno odstopajo od normalne porazdelitve ($p < 0,05$), z izjemo podlestvic navodila in sporprijemanje s spremembami, čigar porazdelitvi se prilegata normalni ($p > 0,05$). Vse spremenljivke, razen vzdrževanje discipline in sodelovanje s kolegi in starši, se pri učiteljih, ki poučujejo na predmetni stopnji, porazdeljujejo normalno ($p > 0,05$). Distribucije spremenljivk na ravni poučevanja na razredni in predmetni stopnji statistično pomembno ne odstopajo od normalne porazdelitve ($p < 0,05$). Za preverjanje razlik med učitelji na posameznih stopnjah poučevanja sem zato uporabila Kruskal-Wallisov test.

Tabela 7

Razlike v samoučinkovitosti glede na stopnjo poučevanja (Kruskal-Wallisov test)

	Razredna		Predmetna		Razredna in predmetna		χ^2	df	p
	N	Me	N	Me	N	Me			
Navodila	58	81,55	73	79,33	23	61,48	3,625	2	0,163
Prilagoditev	58	88,98	73	71,12	23	68,80	6,290	2	0,043*
Motivacija	58	87,77	73	69,45	23	77,17	5,501	2	0,064
Disciplina	58	82,37	73	76,62	23	68,00	1,780	2	0,411
Spremembe	58	82,22	73	76,40	23	69,07	1,534	2	0,464
Sodelovanje	58	86,84	73	75,32	23	60,85	6,027	2	0,049*
Kolektivna s.	58	84,31	73	73,29	23	73,67	2,190	2	0,335

Opombe: Razredna = učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, Predmetna = učitelji, ki poučujejo na predmetni stopnji, Razredna in predmetna = učitelji, ki poučujejo na razredni in predmetni stopnji, Prilagoditev = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motivacija = motivacija učencev, Disciplina = vzdrževanje discipline, Spremembe = spoprijemanje s spremembami, Sodelovanje = sodelovanje s kolegi in starši, Kolektivna s. = kolektivna samoučinkovitost.

N = numerus, Me = mediana, χ^2 = Kruskal-Wallisova χ^2 statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost.

* $p < 0,05$.

Rezultati v tabeli 7 kažejo, da je do statistično pomembnih razlik na različnih ravneh poučevanja prišlo samo na dimenzijah prilagoditev navodil posameznikovim potrebam in sodelovanje s kolegi in starši. Za bolj podroben pregled razlik sem izvedla Jonckheere-Terpstra test. Rezultati so pokazali, da so razlike med posameznimi skupinami učiteljev statistično pomembne ($J = 2923,500$, $z = -2,409$, $p = 0,016$, $r = -0,19$). Pregled rezultatov pokaže, da se učitelji na razredni stopnji na lestvici prilagoditev navodil posameznikovim potrebam ocenjujejo kot bolj samoučinkoviti ($Me = 88,98$) kot učitelji na predmetni stopnji ($Me = 71,12$) in učitelji, ki poučujejo na obeh stopnjah ($Me = 68,80$). Enak trend v ocenjevanju se pojavi tudi na dimenziji sodelovanje s kolegi in starši. Učitelji na razredni stopnji se ocenjujejo višje ($Me = 86,84$) kot učitelji na predmetni stopnji ($Me = 75,32$) in učitelji, ki poučujejo na obeh stopnjah ($Me = 60,85$).

Za preverjanje povezanosti med odstotkom zaposlitve in učiteljevo samoučinkovitostjo sem uporabila Spearmanov koeficient korelacije, saj porazdelitve posameznih spremenljivk statistično pomembno odstopajo od normalne distribucije in tvorijo nelinearne odnose.

Tabela 8

Korelacije med % zaposlitve in učiteljevo samoučinkovitostjo (Spearmanov koeficient)

	%	Navod.	Prilag.	Motiv.	Discip.	Sprem.	Sodel.	Kolek. s.
%								
Navod.	0,099							
Prilag.	0,118	0,718**						
Motiv.	0,121	0,646**	0,752**					
Discip.	0,001	0,606**	0,662**	0,693**				
Sprem.	0,068	0,614**	0,654**	0,590**	0,580**			
Sodel.	0,060	0,571**	0,581**	0,509**	0,624**	0,580**		
Kolek. s.	-0,020	0,396**	0,486**	0,484**	0,432**	0,456**	0,373**	

Opombe: % = odstotek zaposlitve, Navod. = Navodila, Prilag. = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motiv. = motivacija učencev, Discip. = vzdrževanje discipline, Sprem. = spoprijemanje s spremembami, Sodel. = sodelovanje s kolegi in starši, Kolek. s. = kolektivna samoučinkovitost.

** = $p < 0,01$.

V tabeli 8 so prikazane povezave med odstotki zaposlitve in učiteljevo samoučinkovitostjo. Vidimo lahko, da nobena izmed povezav ni statistično pomembna. Zaključimo torej lahko, da odstotki zaposlitve niso povezani z učiteljevo samoučinkovitostjo.

Zatem sem izračunala opisne statistike za posamezne spremenljivke samoučinkovitosti glede na to, ali učitelj opravlja delo razrednika ali ne in izvedla teste normalnosti za posamezne spremenljivke (Shapiro-Wilkov test).

V prilogi 3 (Tabela 23) prikazujem osnovne statistike in teste normalnosti za NTSES in Lestvico kolektivne učinkovitosti učiteljev glede na to, ali učitelj opravlja delo razrednika ali ne. Rezultati kažejo, da se pri učiteljih, ki opravljajo delo razrednika, normalno porazdeljuje samo spremenljivka spoprijemanje s spremembami ($p > 0,05$), distribucije ostalih spremenljivk statistično pomembno odstopajo od normalne ($p < 0,05$). Pri učiteljih, ki ne opravljajo dela razrednika, pa lahko vidimo, da se spremenljivke prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, motivacija učencev in spoprijemanje s spremembami porazdeljujejo normalno ($p > 0,05$). Distribucije vseh ostalih spremenljivk pa statistično pomembno odstopajo od normalne ($p < 0,05$). Za preverjanje razlik med tema dvema skupinama učiteljev sem zato uporabila Mann-Whitneyev test.

Tabela 9

Razlike v samoučinkovitosti med učitelji, ki opravljajo delo razrednika, in tistimi, ki ga ne (Mann-Whitneyev test)

	Razrednik		Ni razrednik		U	df	p	r
	N	Me	N	Me				
Navodila	87	81,73	67	72,01	2546,500	152	0,177	-0,11
Prilagoditev	87	81,53	67	72,27	2564,000	152	0,199	-0,10
Motivacija	87	79,02	67	75,53	2782,500	152	0,629	-0,04
Disciplina	87	79,52	67	74,88	2739,000	152	0,520	-0,05
Spremembe	87	78,65	67	76,01	2814,500	152	0,714	-0,03
Sodelovanje	87	80,18	67	74,01	2681,000	152	0,391	-0,07
Kolektivna s.	87	79,39	67	75,04	2750,000	152	0,547	-0,05

Opombe: Razrednik = učitelji, ki opravljajo delo razrednika, Ni razrednik = učitelji, ki ne opravljajo dela razrednika, Prilagoditev = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motivacija = motivacija učencev, Disciplina = vzdrževanje discipline, Spremembe = spoprijemanje s spremembami, Sodelovanje = sodelovanje s kolegi in starši, Kolektivna s. = kolektivna samoučinkovitost.

N = numerus, Me = mediana, U = Mann-Whitneyeva U statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost, r = mera velikosti učinka.

V tabeli 9 so prikazani rezultati Mann-Whitneyevega testa, ki kažejo, da statistično pomembnih razlik med skupinama učiteljev ni pri nobeni spremenljivki ($p > 0,05$).

V nadaljevanju sem izračunala opisne statistike samoučinkovitosti za posamezne spremenljivke v skupini učiteljev, ki poučujejo na eni osnovni šoli, in v skupini učiteljev, ki poučujejo na dveh osnovnih šolah, ter izvedla teste normalnosti za posamezne spremenljivke (Shapiro – Wilkov test).

V prilogi 3 (Tabela 24) so prikazane opisne statistike in testi normalnosti za NTSES in Lestvico kolektivne učinkovitosti učiteljev glede na število šol, na katerih učitelj poučuje. Distribucije spremenljivk v skupini učiteljev, ki poučujejo na eni osnovni šoli, statistično pomembno odstopajo od normalne porazdelitve ($p < 0,05$). Distribucije spremenljivk v skupini učiteljev, ki poučujejo na dveh osnovnih šolah, se prilegajo normalni porazdelitvi ($p > 0,05$). Zaradi statistično pomembnih odstopanj od normalne porazdelitve v prvi skupini učiteljev sem za preverjanje razlik med njima uporabila Mann-Whitneyev test.

Tabela 10

Razlike v samoučinkovitosti med učitelji, ki poučujejo na 1 šoli, in tistimi, ki poučujejo na 2 šolah (Mann-Whitneyev test)

	1 šola		2 šoli		U	df	p	r
	N	Me	N	Me				
Navodila	129	78,43	25	72,72	1493,000	152	0,555	-0,05
Prilagoditev	129	79,18	25	68,82	1395,500	152	0,285	-0,09
Motivacija	129	78,14	25	74,22	1530,500	152	0,687	-0,03
Disciplina	129	79,65	25	66,40	1335,000	152	0,172	-0,11
Spremembe	129	79,78	25	65,72	1318,000	152	0,147	-0,12
Sodelovanje	129	81,08	25	59,02	1150,500	152	0,022*	-0,18
Kolektivna s.	129	78,39	25	72,90	1497,500	152	0,571	-0,05

Opombe: 1 šola = učitelji, ki poučujejo na eni šoli, 2 šoli = učitelji, ki poučujejo na dveh šolah, Prilagoditev = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motivacija = motivacija učencev, Disciplina = vzdrževanje discipline, Spremembe = spoprijemanje s spremembami, Sodelovanje = sodelovanje s kolegi in starši, Kolektivna s. = kolektivna samoučinkovitost.

N = numerus, Me = mediana, U = Mann-Whitneyeva U statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost, r = mera velikosti učinka.

* $p < 0,05$.

V tabeli 10 vidimo, da statistično pomembnih razlik med skupinama ni, z izjemo spremenljivke sodelovanje s kolegi in starši. Učitelji, ki poučujejo na eni šoli, poročajo o višji samoučinkovitosti na področju sodelovanja s kolegi in starši ($Me = 81,08$) kot tisti, ki poučujejo na dveh šolah ($Me = 59,02$).

Za preverjanje povezanosti med številom otrok, ki jih učitelj poučuje vsak teden, in učiteljevo samoučinkovitostjo sem uporabila Spearmanov koeficient korelacije, saj porazdelitve posameznih spremenljivk statistično pomembno odstopajo od normalne distribucije in tvorijo nelinearne odnose.

Tabela 11

Korelacije med učiteljevo samoučinkovitostjo in številom otrok, ki jih poučuje na teden (Spearmanov koeficient)

	Št. otrok	Navod.	Prilag.	Motiv.	Discip.	Sprem.	Sodel.	Kolek. s.
Št. otrok								
Navod.	–0,050							
Prilag.	–0,110	0,718**						
Motiv.	–0,062	0,646**	0,752**					
Discip.	–0,087	0,606**	0,662**	0,693**				
Sprem.	–0,029	0,614**	0,654**	0,590**	0,580**			
Sodel.	–0,123	0,571**	0,581**	0,509**	0,624**	0,580**		
Kolek. s.	–0,056	0,396**	0,486**	0,484**	0,432**	0,456**	0,373**	

Opombe: Št. otrok = št. otrok, ki jih učitelj poučuje tedensko, Navod. = Navodila, Prilag. = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motiv. = motivacija učencev, Discip. = vzdrževanje discipline, Sprem. = spoprijemanje s spremembami, Sodel. = sodelovanje s kolegi in starši, Kolek. s. = kolektivna samoučinkovitost.

** = $p < 0,01$.

V tabeli 11 so prikazane mere povezanosti med učiteljevo samoučinkovitostjo in številom otrok, ki jih poučuje na teden. Pri korelacijah med dimenzijami samoučinkovitosti in številom otrok je kontroliran učinek stopnje, na kateri učitelj poučuje (parcialna korelacija). Vidimo, da so vse korelacije negativne in niso statistično pomembne.

Zaključimo lahko, da odnos med delovnimi zahtevami in učiteljevo samoučinkovitostjo ni enoznačen. Rezultati namreč kažejo, da obstajajo statistično pomembne razlike v učiteljevi samoučinkovitosti na področju prilagoditve navodil in sodelovanja s kolegi in starši glede na stopnjo poučevanja. Statistično pomembna razlika se je pokazala tudi v samoučinkovitosti na področju sodelovanja s kolegi in starši med učitelji, ki poučujejo na eni šoli, in učitelji, ki poučujejo na dveh. Drugih statistično pomembnih razlik in povezav med samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo ni.

Za preverjanje povezanosti oziroma razlik v delovni zavzetosti glede na učiteljeve delovne zahteve sem najprej izračunala opisne statistike posameznih spremenljivk, ki merijo delovno zavzetost glede na stopnjo, na kateri učitelj poučuje, in izvedla teste normalnosti (Shapiro-Wilkov test).

V prilogi 3 (Tabela 25) so prikazane opisne statistike in testi normalnosti Lestvice učiteljeve delovne zavzetosti glede na stopnjo poučevanja. Vidimo, da distribucije vseh spremenljivk na razredni in predmetni stopnji razen socialne zavzetosti – kolegi statistično pomembno odstopajo od normalne porazdelitve ($p < 0,05$). V skupini učiteljev, ki poučujejo na obeh stopnjah, se spremenljivki socialna zavzetost – učenci in socialna zavzetost – kolegi

porazdeljujeta normalno ($p < 0,05$), porazdelitvi spremenljivk čustvena zavzetost in kognitivna zavzetost pa statistično pomembno odstopata od normalne porazdelitve ($p < 0,05$). Za preverjanje razlik med učitelji na posameznih stopnjah poučevanja sem zato uporabila Kruskal-Wallisov test.

Tabela 12

Razlike v delovni zavzetosti glede na stopnjo poučevanja (Kruskal-Wallisov test)

	Razredna		Predmetna		Razredna in predmetna		χ^2	df	P
	N	Me	N	Me	N	Me			
Soc. z. – kolegi	58	82,18	73	75,64	23	71,61	1,185	2	0,553
Čus. z.	58	81,86	73	77,10	23	67,78	1,692	2	0,429
Soc. z.– učenci	58	91,41	73	69,81	23	66,85	9,250	2	0,010*
Kog. z.	58	79,48	73	75,88	23	77,63	0,222	2	0,895

Opombe: Razredna = učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, Predmetna = učitelji, ki poučujejo na predmetni stopnji, Razredna in predmetna = učitelji, ki poučujejo na razredni in predmetni stopnji, Soc. z. – kolegi = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – učenci = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

N = numerus, Me = mediana, χ^2 = Kruskal-Wallisova U statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost.

* $p < 0,05$.

Rezultati v tabeli 12 kažejo, da je do statistično pomembne razlike na različnih ravneh poučevanja prišlo samo na dimenziji socialna zavzetost – učenci. Za bolj podroben pregled razlik sem izvedla Jonckheere-Terpstra test. Rezultati so pokazali, da so razlike med posameznimi skupinami učiteljev statistično pomembne ($J = 2773,500$, $z = -2,928$, $p = 0,003$, $r = -0,24$). Pregled rezultatov pokaže, da se učitelji na razredni stopnji ocenjujejo kot bolj socialno zavzeti v odnosu do učencev ($Me = 91,41$) kot učitelji na predmetni stopnji ($Me = 69,81$) in učitelji, ki poučujejo na obeh stopnjah ($Me = 66,85$).

Za preverjanje povezanosti med odstotkom zaposlitve in učiteljevo delovno zavzetostjo sem uporabila Spearmanov koeficient korelacije, saj porazdelitve posameznih spremenljivk statistično pomembno odstopajo od normalne distribucije in tvorijo nelinearne odnose.

Tabela 13

Korelacije med % zaposlitve in učiteljevo delovno zavzetostjo (Spearmanov koeficient)

	%	Soc. z. – kol.	Čus. z.	Soc. z.– uč.	Kog. z.
%					
Soc. z. – kol.	–0,035				
Čus. z.	0,057	0,486**			
Soc. z.– uč.	0,111	0,524**	0,517**		
Kog. z.	0,081	0,534**	0,627**	0,470**	

Opombe: % = odstotek zaposlitve, Soc. z. – kol. = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – uč. = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

**= $p < 0,01$.

V tabeli 13 so prikazane mere povezanosti med odstotki zaposlitve in učiteljevo delovno zavzetostjo. Vidimo, da statistično pomembnih povezav med delovno zavzetostjo in odstotkom zaposlitve ni. Zaključimo torej lahko, da odstotki zaposlitve niso povezani z učiteljevo delovno zavzetostjo.

Zatem sem izračunala opisne statistike za posamezne spremenljivke delovne zavzetosti glede na to, ali učitelj opravlja delo razrednika ali ne in izvedla teste normalnosti za posamezne spremenljivke (Shapiro-Wilkov test).

V prilogi 3 (Tabela 26) so prikazane opisne statistike in testi normalnosti Lestvice učiteljeve delovne zavzetosti glede na to, ali učitelj opravlja delo razrednika ali ne. Pri učiteljih, ki opravljajo delo razrednika, se porazdelitve spremenljivk ne prilegajo normalni porazdelitvi ($p < 0,05$). V skupini učiteljev, ki ne opravljajo dela razrednika, se normalni porazdelitvi prilega le porazdelitev spremenljivke socialna zavzetost – kolegi ($p > 0,05$). Distribucije vseh ostalih spremenljivk statistično pomembno odstopajo od normalne ($p < 0,05$). Za preverjanje razlik med tema dvema skupinama učiteljev sem zato uporabila Mann-Whitneyev test.

Tabela 14

Razlike v delovni zavzetosti med učitelji, ki opravljajo delo razrednika, in tistimi, ki ga ne (Mann-Whitneyev test)

	Razrednik		Ni razrednik		U	df	p	r
	N	Me	N	Me				
Soc. z. – kolegi	87	76,51	67	78,79	2828,000	152	0,751	–0,03
Čus. z.	87	79,49	67	74,91	2741,000	152	0,522	–0,05
Soc. z.– učenci	87	86,05	67	66,40	2170,500	152	0,006*	–0,22
Kog. z.	87	79,51	67	74,89	2739,500	152	0,513	–0,05

Opombe: Razrednik = učitelji, ki opravljajo delo razrednika, Ni razrednik = učitelji, ki ne opravljajo dela razrednika, Soc. z. – kolegi = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – učenci = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

N = numerus, *Me* = mediana, *U* = Mann-Whitneyeva *U* statistika, *df* = stopnje prostosti, *p* = statistična pomembnost, *r* = mera velikosti učinka.

* $p < 0,05$

V tabeli 14 vidimo, da do statistično pomembnih razlik med učitelji, ki opravljajo delo razrednika, in tistimi, ki ga ne, prihaja le na dimenziji socialna zavzetost – učenci. Razredniki so podajali višje ocene svoje socialne delovne zavzetosti do učencev ($Me = 86,05$) kot učitelji, ki ne opravljajo dela razrednika ($Me = 66,40$).

V nadaljevanju sem izračunala opisne statistike delovne zavzetosti za posamezne spremenljivke v skupini učiteljev, ki poučujejo na eni osnovni šoli, in v skupini učiteljev, ki poučujejo na dveh osnovnih šolah, ter izvedla teste normalnosti (Shapiro-Wilkov test) za posamezne spremenljivke.

V prilogi 3 (Tabela 27) so prikazane opisne statistike in testi normalnosti za Lestvico učiteljeve delovne zavzetosti glede na število šol, na katerih učitelj poučuje. Vidimo, da se nobena izmed porazdelitev posameznih spremenljivk v skupini učiteljev, ki poučujejo na eni šoli, ne prilega normalni ($p < 0,05$). V skupini učiteljev, ki poučujejo na dveh šolah, pa se normalno porazdeljujejo vse spremenljivke ($p > 0,05$), razen kognitivna zavzetost, pri kateri distribucija statistično pomembno odstopa od normalne ($p < 0,05$). Zaradi statistično pomembnih odstopanj od normalne porazdelitve v prvi skupini učiteljev sem za preverjanje razlik med njima uporabila Mann-Whitneyev *U* test.

Tabela 15

Razlike v delovni zavzetosti med učitelji, ki poučujejo na 1 šoli, in tistimi, ki poučujejo na 2 šolah (Mann-Whitneyev test)

	1 šola		2 šoli		U	df	p	r
	N	Me	N	Me				
Soc. z. – kolegi	129	77,16	25	79,28	1568,000	152	0,826	−0,02
Čus. z.	129	79,36	25	67,91	1373,000	152	0,235	−0,10
Soc. z.– učenci	129	77,75	25	76,22	1580,500	152	0,875	−0,01
Kog. z.	129	78,64	25	71,60	1465,000	152	0,459	−0,06

Opombe: 1 šola = učitelji, ki poučujejo na eni šoli, 2 šoli = učitelji, ki poučujejo na dveh šolah, Soc. z. – kolegi = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – učenci = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

N = numerus, Me = mediana, U = Mann-Whitneyeva U statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost, r = mera velikosti učinka.

Rezultati v tabeli 15 kažejo, da statistično pomembnih razlik med učitelji, ki poučujejo na eni ali dveh šolah, ni na nobeni izmed dimenzij delovne zavzetosti ($p > 0,05$).

Za preverjanje povezanosti med številom otrok, ki jih učitelj poučuje vsak teden, in učiteljevo delovno zavzetostjo sem uporabila Spearmanov koeficient korelacije, saj porazdelitve posameznih spremenljivk statistično pomembno odstopajo od normalne distribucije in tvorijo nelinearne odnose.

Tabela 16

Korelacije med učiteljevo delovno zavzetostjo in številom otrok, ki jih poučuje na teden (Spearmanov koeficient)

	Št. otrok	Soc. z. – kol.	Čus. z.	Soc. z.– uč.	Kog. z.
Št. otrok					
Soc. z. – kol.	−0,108				
Čus. z.	−0,082	0,486**			
Soc. z.– uč.	−0,275*	0,524**	0,517**		
Kog. z.	−0,043	0,534**	0,627**	0,470**	

Opombe: Št. otrok = št. otrok, ki jih učitelj poučuje tedensko, Soc. z. – kol. = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – uč. = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

* = $p < 0,05$, ** = $p < 0,01$.

V tabeli 16 so prikazane mere povezanosti med učiteljevo delovno zavzetostjo in številom otrok, ki jih poučuje na teden. Pri korelacijah med dimenzijami delovne zavzetosti in številom otrok je kontroliran učinek stopnje, na kateri učitelj poučuje (parcialna korelacija).

Vidimo lahko, da so vse povezave negativne, a le ena izmed njih je statistično pomembna. To je nizka povezava med socialno zavzetostjo do učencev in številom otrok, ki jih učitelj poučuje vsak teden.

Hipotezo o tem, da se delovne zahteve ne povezujejo oziroma ne ustvarjajo razlik v delovni zavzetosti učitelja, moram zavrniti, saj rezultati kažejo, da obstajajo določene razlike v socialni zavzetosti do učencev glede na učiteljevo stopnjo poučevanja in opravljanje razredniškega dela. Prav tako pa se izkaže, da obstaja pomembna povezava med učiteljevo socialno zavzetostjo do učencev in številom otrok, ki jih poučuje vsak teden.

Razprava

Učiteljski poklic je danes vse manj cenjen, a vse bolj zahteven zaradi pričakovanj družbe. Uspešnost učitelja pa je odvisna od mnogih spremenljivk, med drugim tudi od njegove delovne zavzetosti, samoučinkovitosti in osebnosti učitelja. Zato sem v svoji magistrski nalogi želela ugotoviti, kako se učiteljeve samoučinkovitost, osebnost in delovne zahteve povezujejo z njegovo delovno zavzetostjo. Zanimalo me je, kakšne bodo povezave med temi konstrukti in kako se delovna zavzetost ter samoučinkovitost povezujeta z nekaterimi demografskimi spremenljivkami (spol, starost, delovna dobra) in z učiteljevimi delovnimi zahtevami.

Razlike med spoloma v učiteljevi samoučinkovitosti in delovni zavzetosti

V prvi hipotezi sem predvidevala, da med spoloma ne bo razlik v samoučinkovitosti in delovni zavzetosti. Rezultati so pokazali, da razlik med spoloma v posameznih dimenzijah samoučinkovitosti ni. To se sklada z dozdajšnjimi raziskavami, ki ne ugotavljajo razlik na področju samoučinkovitosti glede na spol (De Witz, 2004; Klassen in Ming Chiu, 2010; Reily idr., 2014, Tschannen–Moran in Woolfolk Hoy, 2007).

Tudi v posameznih dimenzijah delovne zavzetosti ni razlik med spoloma, z izjemo lestvice socialne zavzetosti – učenci. Rezultati so pokazali, da ženske poročajo o višji socialni zavzetosti do učencev kot moški. To se ne sklada z mojo hipotezo, v kateri sem predvidela, da do razlik ne bo prišlo, in raziskavami, ki razlik med spoloma niso potrdili (Garg, 2014; Guglielmi idr., 2016; Lah, 2016; Modern Survey, 2015; Schaufeli idr., 2006; Sever, 2016; Wen Chan, idr., 2017). Ob pregledovanju literature sem našla tri raziskave, ki so potrdile razliko v delovni zavzetosti med spoloma (Kong, 2009; Laimiš, 2015; Schaufeli in Bakker, 2004a), a v prid moškim. Rezultati v moji raziskavi so lahko posledica specifične populacije, iz katere je bil vzet vzorec, saj učitelji v večino prejšnjih raziskav niso bili vključeni (npr. Garg, 2014; Lah, 2016), ali dejstva, da nobena izmed prej navedenih raziskav za merjenje delovne zavzetosti ni uporabila Lestvice učiteljeve delovne zavzetosti (Klassen idr., 2013), torej ni mogla preverjati razlik v socialni zavzetosti učiteljev. Socialna zavzetost do učencev se kaže kot učiteljeva toplina in empatija do učencev. Učitelji z višje izraženo dimenzijo socialne zavzetosti se zanimajo za probleme svojih učencev in jim jih pomagajo aktivno reševati, zavedajo pa se tudi svojih občutkov ob tem. Petrides in Furnham (2000) sta v svoji raziskavi ugotovila, da ženske dosegajo višje rezultate na testih socialnih veščin kot moški. Druge

raziskave (npr. Extremera, Fernandez–Berrocal in Salovey, 2006; Mayer, Caruso in Salovey, 1999) kažejo, da ženske višje rezultate dosegajo na področjih obvladovanja, razumevanja in uporabe čustev v vsakdanjem življenju. Prav tako pa bolje zaznavajo in izražajo čustva kot moški. Možno je torej, da so učiteljice bolj socialno zavzete v odnosu do učencev, saj hitreje opazijo, da imajo ti probleme in jim znajo prisluhniti. Najverjetneje jim namenijo več časa in naklonjenosti kot učitelji, kar vodi v tvorjenje globljih in bolj kvalitetnih odnosov med učencem in učiteljico.

Povezanost učiteljeve samoučinkovitosti in delovne zavzetosti z njihovo starostjo, leti delovne dobe in osebnostjo

V sklopu prvega raziskovalnega vprašanja me je zanimalo, kako se učiteljeva samoučinkovitost spreminja z njegovo starostjo. Rezultati so pokazali, da med posameznimi dimenzijami samoučinkovitosti in starostjo ni povezav, kar so pokazale tudi druge raziskave (Frlec in Vidmar, 2005; Liu idr., 2017; Reily idr., 2014; Tschannen–Moran in Woolfolk Hoy, 2007). S pomočjo spoznanj Bandure (1977) bi pričakovali, da bo samoučinkovitost s starostjo naraščala, saj naj bi jo učiteljeve izkušnje zviševale. Pri tem pa je potrebno upoštevati, da učiteljeve izkušnje nimajo tako enoznačnega vpliva na njegovo samoučinkovitost. Prijetne izkušnje jo zvišujejo, neprijetne pa jo znižujejo (Bandura, 1977; Fesl Martinčević, 2004). Mlajši učitelji imajo manj izkušenj, vendar pa imajo starejši verjetno več negativnih. Morda je to razlog, da v svojem vzorcu nisem našla povezave med samoučinkovitostjo in izkušnjami.

V drugi hipotezi sem predvidevala, da bo učiteljeva delovna zavzetost pozitivno povezana z njegovo starostjo, kar je potrdila večina raziskav na tem področju (Bezuidenhout in Cilliers, 2010; James idr., 2011; Liu idr., 2017; Rudolph in Baltes, 2017; Solnet in Kralj, 2011; Taipale idr., 2011; Van den Broeck idr., 2008; Wen Chan idr., 2017). Rezultati v moji magistrski nalogi pa kažejo, da povezav med temi konstrukti ni, z izjemo povezanosti med učiteljevo starostjo in socialno zavzetostjo do učencev. Lahko bi torej rekli, da so starejši učitelji malenkostno bolj delovno zavzeti, a so te povezave prešibke in bi za sklepanje takšnih zaključkov potrebovala večji vzorec. Zaključim lahko le, da učiteljeva delovna zavzetost ni povezana z njegovo starostjo, z izjemo povezanosti med socialno zavzetostjo do učencev in učiteljevo starostjo, zato je drugo hipotezo zavrnem. Do podobnih ugotovitev so prišli tudi Tritch (2001) in B. Van der Heijden idr. (2015), ki so v svojih raziskavah pokazali, da lahko delovno zavzete posameznike najdemo na celotnem starostnem intervalu. To je moč razložiti

s tem, da ima vsak posameznik drugačne dejavnike, ki zvišujejo njegovo delovno zavzetost. Mlajši zaposleni so navadno bolj delovno zavzeti, saj šele začenjajo svojo karierno pot in so polni energije ter novih idej. Starejši učitelji pa so verjetno na šoli, na kateri poučujejo, zaposleni že dlje časa in so do nje razvili višjo pripadnost kot mlajši.

V sklopu drugega raziskovalnega vprašanja me je zanimalo, kako se učiteljeva samoučinkovitost in delovna zavzetost spreminjata z leti njegove delovne dobe. Na področju povezav med dimenzijama samoučinkovitostjo in delovno dobo sem našla dve raziskavi, ki kažeta, da razlik v samoučinkovitosti glede na delovno dobo zaposlenega ni (Reily idr., 2014; Klassen in Ming Chiu, 2010). Tudi rezultati moje raziskave kažejo, da ni povezav med delovno dobo in samoučinkovitostjo. To je moč razložiti s tem, da so imeli učitelji, ki imajo več let delovne dobe, več možnosti za pridobivanje izkušenj. Vse izkušnje pa verjetno niso bile prijetne, zato se je učinek teh lahko izničil z negativnimi in vplival na občutek samoučinkovitosti.

Rezultati moje magistrske naloge kažejo, da povezav med delovno dobo in delovno zavzetostjo ni. To se sklada z raziskavo, ki sta jo izvedla Rutter in Jacobson (1986). Sklepam torej lahko, da delovna zavzetost učitelja ni povezana s količino njegovih izkušenj, kar kaže na to, da so tudi učitelji začetniki lahko zelo delovno zavzeti.

V tretji hipotezi sem predvidevala, da bo učiteljeva samoučinkovitost pozitivno povezana z njegovo delovno zavzetostjo. Po pregledu rezultatov vidimo, da so korelacije med posameznimi dimenzijami pozitivne, zato tretjo hipotezo sprejem. Tudi predhodne raziskave so ugotovile, da sta samoučinkovitost in delovna zavzetost pozitivno povezani (Li idr., 2017; Liu idr., 2017; Perera idr., 2018; Salanova idr., 2011; Wen Chan idr., 2017; Xanthopolou idr., 2009). To povezavo je moč razložiti na več načinov. Prvi je ta, da so bolj samoučinkoviti učitelji bolj prepričani v svoje sposobnosti, težijo k čim boljšemu izpolnjevanju svojih delovnih obveznosti, so družabnejši, tvorijo tesne, empatične in na sploh kvalitetne odnose s svojimi učenci in tudi kolegi, ves čas iščejo možne izboljšave svojega dela, bolj pozitivno čustvujejo in bolje obvladujejo stres, kar so tudi značilnosti delovno zavzetih posameznikov. Druga razlaga pa izhaja iz delovne zavzetosti same. Delovna zavzetost je posledica različnih individualnih in situacijskih dejavnikov. Znotraj individualnih dejavnikov se nahajajo osebni viri, ki se nanašajo na posameznikovo odpornost na stres in sposobnost, da uspešno nadzoruje okolje, v katerem živi in dela. Eden izmed teh virov je tudi samoučinkovitost (Hobfoll idr., 2003). Iz prejšnjih raziskav pa vemo, da so delovni viri pozitivno povezani z delovno zavzetostjo (Bakker in Bal, 2010; Bakker idr., 2007; Christian

idr. 2011; Hakanen idr., 2006; Hakanen idr., 2005; Hakanen idr., 2008; Mauno idr., 2007; Schaufeli in Bakker, 2004b).

V četrti hipotezi sem predvidevala, da bosta učiteljeva samoučinkovitost in delovna zavzetost pozitivno povezani z njegovo ekstravertnostjo, vestnostjo, sprejemljivostjo in odprtostjo, negativno pa z nevroticizmom, in zato jo lahko sprejemem. Vse korelacije med dimenzijami samoučinkovitosti in ekstravertnostjo, vestnostjo, sprejemljivostjo ter odprtostjo so pozitivne, vse povezave med dimenzijami samoučinkovitosti in nevroticizmom pa so negativne. O takšnih rezultatih poročajo tudi druge raziskave (Di Blas idr., 2017; Djigić idr., 2014; Perera idr., 2018; Şahin in Çetin, 2017; Wilson idr., 2016). Bolj ekstravertni učitelji so navadno aktivnejši pri iskanju novih virov in priložnosti, kar jim nudi več pozitivnih izkušenj, ki se kažejo v višji samoučinkovitosti (Djigić idr., 2014; Navidnia, 2009; Senler in Sungur–Vural, 2013). Posamezniki z višje izraženim faktorjem vestnosti svojo pozornost usmerjajo v analiziranje problemov in iskanje rešitev (Frlec, 2008; Mills in Blankenstein, 2000), kar se pri učiteljih kaže kot iskanje novih metod, načinov poučevanja, vzdrževanja discipline in motiviranja učencev za njihov čim boljši učni uspeh ter učitelju nudi pozitivne izkušnje, ki vodijo v višjo samoučinkovitost (Jerald, 2007; Perera idr., 2018). Učitelje z višje izraženim faktorjem sprejemljivosti pa prepoznamo po tem, da imajo s svojimi učenci zelo empatične, razumevajoče in bolj kvalitetne odnose, ki jih izpopolnjujejo in tudi nudijo pozitivne izkušnje, ki napovedujejo višjo samoučinkovitost (Senler in Sungur–Vural, 2013). Učitelji, ki so bolj odprti, ves čas pridobivajo nova znanja na svojem profesionalnem področju in na področju načinov poučevanja. Zato poznajo več različnih oblik poučevanja, ki jih lahko prilagajajo svojim učencem. Učenci so zato bolj učno uspešni, kar vodi v višjo samoučinkovitost učitelja (Frlec, 2008; Jerald, 2007; Perera idr., 2018). Nevroticizem pa tvori negativne povezave s posameznimi dimenzijami samoučinkovitosti. Posamezniki, ki občutijo več negativnih čustev in so pogosto anksiozni, niso tako samoučinkoviti kot tisti, ki so bolj optimistični in doživljajo več pozitivnih čustev (Bandura, 1977; Fesl Martinčević, 2004). Učitelje z višje izraženim nevroticizmom prepoznamo po tem, da so pri svojem delu zelo negotovi in težje vzpostavljajo dobre odnose z učenci, zato imajo več negativnih izkušenj in nižjo samoučinkovitost (Djigić idr., 2014; Navidnia, 2009; Senler in Sungur–Vural, 2013).

Enake povezave so se pokazale tudi med dimenzijami delovne zavzetosti in faktorji osebnosti, kar se sklada s prejšnjimi raziskavami (Akhtar, idr., 2015; Christian idr., 2011; Langelaan idr., 2006; Mostert in Rothmann, 2006; Mróz in Kaleta, 2016; Ongore, 2014; Perera idr., 2018; Pocnet idr., 2015). Učitelji z višje izraženim faktorjem ekstravertnosti so

bolj aktivni pri svojem delu, pogostejše sodelujejo z učenci in kolegi ter lažje sprejemajo njihove ideje (Djigić idr., 2014; Navidnia, 2009; Senler in Sungur–Vural, 2013), kar je značilno tudi za delovno zavzete posameznike, ki jih prepoznamo po tem, da so izjemno družabni in energični ter svojo energijo radi delijo s svojimi sodelavci (Bakker, 2009; Macey in Schneider, 2008). Bolj vestne učitelje prepoznamo po tem, da se za svoj nastop v razredu dobro pripravijo, suvereno poučujejo in iščejo čim boljše načine dela za svoj učence (Perera idr., 2018), kar so tudi karakteristike delovno zavzetih posameznikov, ki so pri svojem delu zelo natančni in ne odnehajo zlahka, tudi ob zapletenejših primerih (Inceoglu in Warr, 2012; Kim idr., 2009; Macey in Schneider, 2008; Mostert in Rothmann, 2006). Učitelji z višje izraženim faktorjem sprejemljivosti so svojim učencem in kolegom dostopni, z njimi tvorijo empatične, sproščene in kvalitetne odnose (Senler in Sungur–Vural, 2013). Tudi delovno zavzeti zaposleni so sposobni hitro in učinkovito tvoriti medosebne odnose z ljudmi v svojem okolju (Bakker, 2009; Buttner idr., 2015). Učitelje z visoko izraženim faktorjem odprtosti prepoznamo po tem, da poskušajo ves čas pridobivati nova znanja, ki jim bodo omogočila še bolj uspešno poučevanje. Spoznavajo nove oblike poučevanja in jih aktivno uporabljajo v svojem razredu (Jerald, 2007; Perera idr., 2018). Tudi delovno zavzet posameznik je vedoželjen, ves čas išče in ustvarja nove delovne vire, ima bujno domišljijo in je ustvarjalen (Bakker, 2009). Negativno povezavo med dimenzijami delovne zavzetosti in nevroticizmom lahko razložimo s tem, da so učitelji, ki imajo višje izražen faktor nevroticizma, navadno zelo negotovi vase, izražajo več negativnih čustev, učencem so velikokrat nedostopni in z njimi pogosto tvorijo zgolj površinske odnose (Djigić idr., 2014; Navidnia, 2009; Senler in Sungur–Vural, 2013). To pa predstavlja nasprotje delovno zavzetih posameznikov, ki jih prepoznamo po višje izraženi čustveni stabilnosti, pogostejšemu izražanju pozitivnih čustev in nižji stopnji stresa na delovnem mestu (Bakker, 2009; Inceoglu in Warr, 2012; Langelaan idr., 2006; Macey in Schneider, 2008; Mostert in Rothmann, 2006).

Povezanost samoučinkovitosti in delovne zavzetosti z delovnimi zahtevami učiteljev

V sklopu tretjega raziskovalnega vprašanja me je zanimalo, ali obstajajo kakšne povezave oziroma razlike v samoučinkovitosti učiteljev glede na njihove delovne zahteve, saj je bilo na tem področju narejenih zelo malo raziskav (Tuxford in Bradley, 2015; Vera idr., 2012). Posamezne delovne zahteve v moji raziskavi so bile: stopnja, na kateri učitelj poučuje,

odstotek zaposlitve, opravljanje razredniškega dela, število šol, na katerih poučuje, in število otrok, ki jih poučuje na teden. Rezultati raziskave kažejo, da povezav ni. Razlike so se pokazale le pri stopnji poučevanja in številu šol, na katerih učitelj poučuje.

Glede na stopnjo poučevanja so se razlike pokazale zgolj na dveh dimenzijah samoučinkovitosti: na dimenziji prilagoditve navodil posameznikovim potrebam in sodelovanju s kolegi in starši. V obeh primerih so bili najbolj samoučinkoviti učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, zatem tisti, ki poučujejo na predmetni stopnji, in najmanj učitelji, ki poučujejo na razredni in predmetni stopnji. Učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, se srečujejo z manjšim številom otrok in staršev, saj vsak dan poučujejo isto skupino. To jim omogoča bolj enostavno preizkušanje metod poučevanja, saj snov na tej stopnji poučevanja še ni tako abstraktna in zato lahko hitreje najdejo raznolike metode poučevanja, ki jih predstavijo v razredu, in preizkušajo, katera izmed njih je najbolj primerna za posameznega učenca. Starše svojih učencev videvajo bolj redno, zato jih bolje poznajo in z njimi lažje vzpostavljajo odnose. Kar se tiče prilagoditve navodil posameznim učencem na predmetni stopnji, pa so učitelji omejeni predvsem z vsebino svojega predmeta in večjim številom otrok. Prav tako pa se v tem starostnem obdobju pri otrocih začnejo kazati tudi vse večje individualne razlike v značaju, ki jih mora učitelj spoznati in se jim prilagoditi, kar mu otežuje njegovo delo. Učitelji na tej stopnji se verjetno srečujejo z večjim številom staršev, ki jih slabše poznajo in bolj redko videvajo, kar jim otežuje vzpostavljanje tesnejših odnosov in to lahko vodi v nižjo samoučinkovitost pri sodelovanju s starši. Učitelji, ki poučujejo na obeh stopnjah hkrati, so navadno učitelji športne vzgoje, učitelji dodatne strokovne pomoči ali učitelji podaljšanega bivanja. Tudi ti se redkeje srečujejo s starši učencev in zato težje pridobivajo izkušnje na področju sodelovanja z njimi, kar lahko povzroča nižjo samoučinkovitost. Razlika v prilagoditvi navodil pa verjetno izhaja iz dejstva, da učitelji podaljšanega bivanja dajejo manj navodil, ki so vezana na šolsko delo, enako pa velja tudi za učitelje športne vzgoje, kar pomeni za učitelja tudi manj izkušenj na področju prilagajanja. Učitelji dodatne strokovne pomoči pa imajo na tem področju več dela, saj delajo z otroki s posebnimi potrebami, ki so med seboj zelo različni. Od učitelja takšno delo zahteva suvereno prilagajanje navodil posameznemu učencu in možno je, da imajo ti učitelji več negativnih izkušenj na tem področju, saj posamezna prilagoditev navodil ne pomaga pri različnih učencih, kar znižuje učiteljevo samoučinkovitost.

Glede na število šol, na katerih učitelj poučuje, so se razlike v samoučinkovitosti pokazale samo na dimenziji sodelovanja s kolegi in starši. Učitelji, ki poučujejo na eni šoli, so

na dimenziji izražali višjo samoučinkovitost kot učitelji, ki poučujejo na dveh šolah. Razlog za to je morda v tem, da se morajo učitelji, ki poučujejo na dveh šolah, prilagajati dvojnemu kolektivu sodelavcev in večjemu številu staršev, kar lahko vodi do večjega števila negativnih izkušenj. Po drugi strani pa se lahko zgodi, da imajo učitelji, ki poučujejo na dveh šolah, manj stika s svojimi sodelavci in starši otrok, saj na nobeni šoli niso zaposleni za polni delovni čas in imajo zato manj izkušenj s sodelovanjem tako s sodelavci kot starši učencev. Pri obeh razlagah pridemo do zaključka, da imajo učitelji zaradi tega lahko nižji občutek samoučinkovitosti pri sodelovanju s kolegi in starši, saj tako pomanjkanje izkušenj kot negativne izkušnje negativno vplivajo na samoučinkovitost.

Nobena izmed dimenzij samoučinkovitosti ne korelira s številom otrok, ki jih učitelj poučuje na teden. Sklepam torej, da število otrok, ki jih učitelj poučuje na teden, ni povezano z njegovim občutkom samoučinkovitosti. Enako velja tudi za odstotke učiteljeve zaposlitve. V raziskavi prav tako nisem našla razlik v samoučinkovitosti med učitelji, ki opravljajo delo razrednika, in tistimi, ki ga ne.

Zaključim lahko, da obstajajo nekatere razlike v učiteljevem občutku samoučinkovitosti glede na stopnjo, na kateri poučuje, in število šol, na katerih poučuje. Učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, imajo višji občutek samoučinkovitosti na področju prilagoditve navodil in sodelovanju s kolegi in starši. Višji občutek samoučinkovitosti na področju sodelovanja s kolegi in starši imajo tudi učitelji, ki poučujejo na eni šoli, za razliko od tistih, ki poučujejo na dveh šolah.

V peti hipotezi sem predvidela, da med učiteljevimi delovnimi zahtevami in delovno zavzetostjo ne bo povezav oziroma razlik, saj raziskave kažejo, da delovne zahteve ne tvorijo povezav z delovno zavzetostjo (Bakker idr., 2007; Hakanen idr., 2008; Mauno idr., 2007; Schaufeli in Bakker, 2004b; Schaufeli idr., 2009). Rezultati so razlike pokazali le pri stopnji poučevanja in opravljanju razredniškega dela, povezava pa se je pokazala med delovno zavzetostjo in številom otrok, ki jih učitelj tedensko poučuje.

Glede na stopnjo poučevanja se je razlika pokazala samo na dimenziji socialne zavzetosti do učencev. Rezultati kažejo, da imajo učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, bolj izraženo socialno zavzetost do učencev kot učitelji, ki poučujejo na predmetni, in tisti, ki poučujejo na obeh stopnjah. Rezultate lahko pojasnimo s tem, da imajo učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, celo leto stik z isto in manjšo skupino učencev. Tako lahko bolje spoznajo učence in z njimi tvorijo tesnejše odnose. Ker z učenci vzpostavljajo vsakodnevne stike, se z njimi bolj zblížajo in pogosteje izkazujejo interes za njihove probleme, kar so osnovne značilnosti

čustvene zavzetosti v odnosu do učencev. Učitelji, ki poučujejo na predmetni ali obeh stopnjah, pa se srečujejo z različnimi učenci in z njimi ne morejo tvoriti tako tesnih medosebnih odnosov. Menim, da je razlog v tem, da vzpostavljanje odnosov s starejšimi učenci od učitelja zahteva več energije zaradi razvojnih značilnosti učencev, ki v tem obdobju že lahko dvomijo v avtoriteto.

Glede na opravljanje razredniškega dela se je razlika pojavila samo na dimenziji socialne zavzetosti v odnosu do učencev, na kateri so višji rezultat dosegali učitelji, ki so razredniki. Tudi ta rezultat je moč razložiti na enak način kot razlike v socialni zavzetosti v odnosu do učencev glede na stopnjo poučevanja. Učitelji, ki opravljajo delo razrednika, so navadno bolj tesno povezani s svojim razredom. Učence v njem bolje poznajo in z njimi tvorijo tesnejše in kvalitetnejše odnose. To pa vpliva na višjo socialno zavzetost v odnosu do učencev.

Po pregledu povezav med posameznimi dimenzijami delovne zavzetosti in številom otrok, ki jih učitelj tedensko poučuje, vidimo, da je edina statistično pomembna povezava med številom otrok in socialno zavzetostjo v odnosu do učencev. Povezava je negativna, kar se sklada s prejšnjimi razlagami, da število otrok, ki jih učitelj poučuje, najverjetneje vpliva na globino odnosov, ki jih z njimi vzpostavlja. Učitelj, ki tedensko srečuje več otrok, se najverjetneje ne more v tolikšni meri zanimati za njihove probleme, oziroma ne more tvoriti tesnih odnosov s toliko učenci, kar je znak nižje socialne zavzetosti v odnosu do učencev.

Učiteljeva delovna zavzetost se ravno tako ne povezuje z odstotki učiteljeve zaposlitve. Prav tako v raziskavi nisem potrdila razlik v delovni zavzetosti med učitelji, ki poučujejo na eni šoli, in tistimi, ki poučujejo na dveh šolah.

Peto hipotezo moram zavrniti, saj so rezultati pokazali, da obstajajo razlike v učiteljevi socialni zavzetosti do učencev glede na stopnjo poučevanja in opravljanje razredniškega dela. V raziskavi se je pokazala tudi povezava med socialno zavzetostjo učitelja do učencev in številom otrok, ki jih na teden poučuje. Učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, imajo višji občutek socialne zavzetosti do učencev kot tisti, ki poučujejo na predmetni ali obeh stopnjah. Višji občutek delovne zavzetosti do učencev imajo tudi učitelji, ki opravljajo delo razrednika. Povezava med socialno zavzetostjo do učencev in številom otrok, ki jih učitelj poučuje na teden, je negativna.

Omejitve in prednosti raziskave

Moja raziskava ima nekaj prednosti in pomanjkljivosti. Kot glavno pomanjkljivost bi izpostavila specifiko vzorca učiteljev, ki so sodelovali v moji raziskavi. Vzorec je bil zadostno velik ($N = 154$), a so bile posamezne skupine znotraj njega majhne. Premajhne so bile predvsem skupine moških ($N = 26$), učiteljev, ki poučujejo na razredni in predmetni stopnji ($N = 23$), in učiteljev, ki poučujejo na dveh šolah ($N = 25$). Na te skupine učiteljev rezultatov zato ne morem posploševati. Druga pomanjkljivost pri vzorcu pa je njegova geografska posplošljivost. V raziskavi prevladujejo osnovne šole iz osrednjeslovenske regije ($n = 6$), vključeni pa sta bili tudi šoli iz goriške ($n = 1$) in jugovzhodne regije ($n = 1$). Za nadaljnje raziskave predlagam, da se pri pridobivanju vzorca raziskovalci osredotočijo na reprezentativnost vzorca z vidika geografske lege šole. Predlagam, da bi v prihodnje v vzorec vključili tudi učitelje iz srednješolskih in visokošolskih zavodov.

Druga pomanjkljivost moje raziskave je bila ta, da sem podatke pridobivala s pomočjo samoocene. Na samoocene zelo vpliva posameznikov pogled na svet in socialno zaželeno odgovarjanje. Učitelji v vzorcu so verjetno odgovarjali socialno zaželeno, kar kažejo tudi opisne statistike, saj so bili odgovori na vseh vprašalnikih v raziskavah (z izjemo vprašalnika BFI) levo asimetrično porazdeljeni. Menim, da je vzrok socialno zaželenega odgovora tudi skrb za anonimnost. Udeležencem sem ustno in pisno zagotovila popolno anonimnost, a so nekateri kljub temu zavrnil sodelovanje v raziskavi, saj so bili mnenja, da bodo ravnatelji lahko dostopali do njihovih odgovorov. Predvidevam, da so tovrstne pomisleke imeli tudi nekateri izmed udeležencev. Kljub ustno in pisno zagotovljeni anonimnosti in temu, da individualnih odgovorov nisem nikomur pokazala, so zaradi demografskih podatkov, po katerih bi jih ravnatelj in sodelavci prepoznali, lahko podvomili v to.

Levo asimetrično porazdelitev odgovorov pa je moč razložiti še na en način. Udeležba v raziskavi je bila prostovoljna in možno je, da so se v raziskavo vključili tisti posamezniki, ki so bolj samoučinkoviti in delovno zavzeti. Bolj samoučinkoviti in delovno zavzeti učitelji so namreč prepričani v svoje sposobnosti in imajo več energije. Predvsem bi izpostavila učitelje, ki so bolj socialno zavzeti, saj so verjetno vprašalnik izpolnili že samo zato, da so pomagali pri zbiranju vzorca. Socialno zaželeno odgovarjanje bi v prihodnjih raziskavah lahko preprečili s tem, da bi učiteljevo socialno delovno zavzetost v odnosu do učencev in kognitivno zavzetost ocenjevali učenci, učiteljevo socialno zavzetost v odnosu do kolegov pa bi ocenjevali njegovi kolegi oziroma sodelavci.

Pri uporabljenih inštrumentih se mi zdi pomembno opozoriti tudi na to, da je bila Lestvica učiteljeve delovne zavzetosti (Klassen idr., 2013) prvič uporabljena v slovenskem prostoru. Statistična analiza je sicer pokazala ustrezno zanesljivost in veljavnost prevedene verzije, a menim, da bi bilo potrebno lestvico natančneje pregledati in preveriti na reprezentativnem vzorcu, kako se vede v našem prostoru. Menim, da bi se moralo več pozornosti posvetiti lestvicama socialne zavzetosti učiteljev, saj gre za specifično mero delovne zavzetosti, ki je značilna za poklice na področju dela z ljudmi.

Na enak problem bi opozorila tudi pri Lestvici učiteljeve samoučinkovitosti (Skaalvik in Skaalvik, 2007). Prevod te lestvice je v našem prostoru sicer bil uporabljen že dvakrat prej (Marn, 2014; Trstenjak, 2016), a njegova faktorska struktura še vedno ni povsem jasna. M. Marn (2014) v svojem diplomskem delu faktorske strukture prevoda ne prikazuje. Rezultati faktorske analize v diplomskem delu A. Trstenjak pa kažejo na petfaktorsko strukturo vprašalnika. V moji raziskavi se je izkazalo, da ima vprašalnik šestfaktorsko strukturo. Potrebno bi bilo preveriti predvsem postavke 7, 19 in 22, ki rahlo odstopajo od predvidenega ključa vprašalnika.

Opozoriti moram tudi na pridobivanje demografskih podatkov in informacij o učiteljevih delovnih zahtevah. V nadaljnje svetujem, da se za mero izkušenj ne vzame učiteljeve skupne delovne dobe. Menim, da bi bila boljša ocena učiteljeva leta poučevanja, saj je možno, da učitelj svoje kariere ni začel na področju poučevanja. Pri merjenju delovnih zahtev pa moram izpostaviti, da za pridobivanje informacij o njih nisem uporabila nobenega standardiziranega pripomočka, ampak sva z mentorico ustvarili nekaj postavk, s katerimi sva to poskušali meriti, saj v Sloveniji nimamo pripomočka, s katerim bi lahko merili delovne zahteve v šolskem kontekstu.

Glavna prednost moje raziskave je ta, da v Sloveniji še ni bilo izvedene raziskave, ki bi se ukvarjala z delovno zavzetostjo učiteljev. Prav tako v našem prostoru nisem zasledila raziskave, ki bi delovno zavzetost povezovala z osebnostjo in samoučinkovitostjo. Majhen doprinos je bil narejen tudi na ravni šol in učiteljev samih. Menim, da je moja raziskava pripomogla k temu, da sem v učiteljih zbudila nekaj samorefleksije (četudi samo v času izpolnjevanja vprašalnikov), ki jo pri svojem delu potrebujejo. K temu bodo lahko prispevale tudi predstavitve rezultatov magistrske naloge po posameznih šolah.

Moja raziskava daje dober vpogled v odnose med učiteljevo osebnostjo, samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo. Vseeno pa predlagam, da bi se avtorji v nadaljnjih raziskovanjih osredotočili še na to, kako se delovna zavzetost in samoučinkovitost

učiteljev povezujeta z njihovimi delovnimi zahtevami ter uspešnostjo učencev. Pri tem bi bilo potrebno najprej natančno raziskati področje delovnih zahtev, s katerimi se učitelji srečujejo, in razviti ustrezen merski pripomoček, s katerim bi jih lahko zanesljivo in veljavno izmerili.

Zaključki

Cilj moje magistrske naloge je bil ugotoviti, kakšni so odnosi med osebnostjo, samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo osnovnošolskih učiteljev. Osredotočila sem se tudi na to, kako se samoučinkovitost in delovna zavzetost učiteljev povezujeta z njihovimi demografskimi podatki in delovnimi zahtevami.

V raziskavi sem ugotovila, da razlik med spoloma v samoučinkovitosti in delovni zavzetosti ni, z izjemo razlike pri socialni zavzetosti v odnosu do učencev, kjer so višje rezultate dosegale ženske. Podobne rezultate kažejo tudi povezanosti med samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo z učiteljevo starostjo. Pomembna je samo pozitivna povezava med učiteljevo starostjo in socialno zavzetostjo v odnosu do učencev. V svoji raziskavi, ob kontroli učinka starosti, nisem potrdila povezav učiteljeve samoučinkovitosti in delovne zavzetosti z leti njegove delovne dobe. Skleпам torej lahko, da je samoučinkovite in delovno zavzete posameznike z enako verjetnostjo moč najti med različno starimi učitelji, kar pomeni, da je potrebno vse učitelje dodatno izobraževati in motivirati za njihovo delo, saj imajo vsi enak potencial, da postanejo še bolj samoučinkoviti in delovno zavzeti na svojem področju. Malo višja verjetnost je le, da bomo bolj socialno zavzete učitelje našli med ženskami in starejšimi.

Učiteljeva samoučinkovitost in delovna zavzetost sta pozitivno povezani, kar kaže na to, da lahko učiteljevo delovno zavzetost izboljšujemo preko njegovega občutka samoučinkovitosti. Učitelji, ki bodo verjeli v svoje sposobnosti in delo, bodo namreč bolj delovno zavzeti in zato uspešnejši pri poučevanju in vzpostavljanju odnosov na delovnem mestu, kar pripomore tudi k ustvarjanju boljše klime na šoli. Učiteljevo samoučinkovitost in delovno zavzetost lahko spodbujamo predvsem z dodatnimi izzivi, ki učitelju pomagajo razvijati njegove kompetence in kakovostno povratno informacijo o njegovem delu. Ravnatelji lahko učiteljem pomagajo tudi z javnimi pohvalami in kakovostnimi letnimi razgovori.

Rezultati so pokazali, da sta tako samoučinkovitost kot delovna zavzetost učitelja povezani z njegovo osebnostjo. Izkazalo se je, da bodo bolj ekstravertni, vestni, sprejemljivi in odprti ter učitelji z nižjim nevroticizmom višje zaznavali svojo samoučinkovitost in delovno zavzetost. Te ugotovitve lahko učitelji in ravnatelji uporabijo za pomoč učiteljem, ki manj ustrezajo temu osebnostnemu profilu. To lahko storijo predvsem z dodatno podporo tem

učiteljem v obliki supervizije, ki se lahko izvaja v okviru šole, ali pa učitelju pomagajo najti supervizorja izven šole.

Nazadnje sem preverila še odnose med delovnimi zahtevami, učiteljevo samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo. Izkazalo se je, da obstaja nekaj razlik v učiteljevem občutku samoučinkovitosti glede na stopnjo poučevanja in številom šol, na katerih poučuje. Rezultati so pokazali, da se učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, počutijo bolj samoučinkovite na področju prilagajanja navodil posameznikovim potrebam in sodelovanju s starši, kot učitelji, ki poučujejo na predmetni ali obeh stopnjah. O višji zaznani samoučinkovitosti na področju sodelovanja s kolegi in starši so poročali še učitelji, ki poučujejo na eni šoli, za razliko od učiteljev, ki poučujejo na dveh.

Izkazalo se je, da do razlik v delovni zavzetosti prihaja glede na stopnjo, na kateri učitelj poučuje, in opravljanje razredniškega dela. Učitelji, ki poučujejo na razredni stopnji, se višje ocenjujejo na lestvici socialne zavzetosti v odnosu do učencev kot učitelji, ki poučujejo na predmetni ali obeh stopnjah. Do razlik na tem področju je prišlo tudi glede na opravljanje razredniškega dela, pri čemer se razredniki ocenjujejo višje. Socialna zavzetost v odnosu do učencev se povezuje s številom otrok, ki jih učitelj tedensko poučuje. Manj otrok kot učitelj poučuje, o višji socialni zavzetosti do učencev je poročal. Te torej kažejo na možne sistemske spremembe, ki bi verjetno doprinesle k večji samoučinkovitosti in delovni zavzetosti učiteljev ter s tem k večji kakovosti pouka. Ena od možnih sprememb je uvedba nižjega maksimalnega števila otrok v oddelku, ki bi pripomogla k višji socialni zavzetosti učitelja v odnosu do učencev. Druga sprememba na tem področju pa bi bila potrebna v smeri višjega vrednotenja razredniškega dela (npr. nižja obremenitev, višja plača).

Največji doprinos moje raziskave je ta, da je prva v Sloveniji, ki se je ukvarjala z odnosi med osebnostjo, delovnimi zahtevami, samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo osnovnošolskih učiteljev. Za natančnejše raziskovanje bi bilo potrebno razviti pripomoček, s katerimi bi lahko zanesljivo in veljavno merili delovne zahteve v šolskem kontekstu. Glede na izpostavljene pozitivne povezave med učiteljevo zaznano samoučinkovitostjo in delovno zavzetostjo bi bilo smiselno razmisliti o tem, kako izboljšati učiteljevo samoučinkovitost na delovnem mestu. Menim, da so spoznanja v moji magistrski nalogi in nadaljnja spoznanja na tem področju, do katerih bodo raziskovalci prišli v prihodnosti, ključna za izboljšanje učiteljevega dela in šolskega sistema. Zato sem prepričana, da je potrebno samoučinkovitosti in delovni zavzetosti v šolskem kontekstu nameniti več pozornosti in časa, tako v raziskovanju kot v praksi.

Reference

- Agarwahl, U. A., Datta, S., Blake–Beard S. in Bhargava, S. (2012). Linking LMX, innovative work behaviour and turnover intentions: The mediating role of work engagement. *Career Development International*, 17(3), 208–230. doi: 10.1108/13620431211241063
- Akhtar, R., Boustani, L., Tsivrikos, D. in Chamorro–Premuzic, T. (2015). The engageable personality: Personality and trait EI as predictors of work engagement. *Personality and Individual Differences*, 73, 44–49. doi: 10.1016/j.paid.2014.08.040
- Avsec, A. in Sočan, G. (2007). Vprašalnik petih velikih faktorjev BFI. V A. Avsec (ur.), *Psihodiagnostika osebnosti* (str. 171–178). Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za psihologijo.
- Bakker, A. (2009). Building engagement in the workplace. V R. J. Burke in C. L. Cooper (ur.), *The peak performing organization* (str. 50–72). Oxon, UK: Routledge.
- Bakker, A. B. (2005). Flow among music teachers and their students: The crossover between peak experiences. *Journal of Vocational Behavior*, 66, 26–44. doi: 10.1016/j.jvb.2003.11.001
- Bakker, A. B. in Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83, 189–206. doi: 10.1348/096317909X402596
- Bakker, A. B. in Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: state of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. doi: 10.1108/02683940710733115
- Bakker, A. B. in Demerouti, E. (2008). Towards a Model of Work Engagement. *Career Development International*, 13, 209–223. doi: 10.1108/13620430810870476
- Bakker, A. B. in Leiter, M. P. (2010). *Work Engagement – A Handbook of Essential Theory and Research*. Sneto z naslova
https://books.google.si/books?hl=sl&lr=&id=IZJ5AgAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1&dq=Work+engagement:+A+handbook+of+essential+theory+and+research&ots=N-LE1Mlf5W&sig=skywSJ6lwUiktu-8umi-W_2Z3z4&redir_esc=y#v=onepage&q=Work%20engagement%3A%20A%20handbook%20of%20essential%20theory%20and%20research&f=false
- Bakker, A. B. in Xanthopoulou, D. (2009). The crossover of daily work engagement: Test of an actor–partner interdependence model. *Journal of Applied Psychology*, 94, 1562–1571. doi: 10.1037/a0017525

- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. in Xanthopoulou D. (2007). Job Resources Boost Work Engagement, Particularly When Job Demands Are High. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. doi: 10.1037/0022-0663.99.2.274
- Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. in Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work & Stress*, 22, 187–200. doi: 10.1080/02678370802393649
- Ball, J. (2010). *An analysis of teacher self-efficacy, teacher trust, and collective efficacy in a southwest Texas school district* (Doktorska dizertacija). Office of Graduate studies of Texas A&M University, Texas.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, 84(2), 191–215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184.
- Bedarkar, M. in Pandita, D. (2014). A study on the drivers of employee engagement impacting employee performance. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 133, 106–115. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.04.174
- Bezuidenhout, A. in Cilliers, F. V. N. (2010). Burnout, work engagement and sense of coherence in female academics in higher-education institutions in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, 36(1), 1–10. Sneto z naslova <http://www.sajip.co.za/index.php/sajip/article/view/872/956>
- Bhatnagar, J. (2012). Management of innovation: role of psychological empowerment, work engagement and turnover intention in the Indian context. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(5), 928–951. doi: 10.1080/09585192.2012.651313
- Buttner, S., Pijl, S. J., Bijstra, J. in van den Bosch, E. (2015). Personality traits of expert teachers of students with behavioural problems: a review and classification of the literature. *The Australian educational researcher*, 42, 461–481.
- Byrne, Z. S. (2015). *Understanding employee engagement: Theory, research, and practice*. New York: Routledge.

- Cardwell, M. E. (2011). *Patterns of Relationships Between Teacher Engagement and Student Engagement*. Sneto z naslova
http://fisherpub.sjfc.edu/education_etd/49/?utm_source=fisherpub.sjfc.edu%2Feducation_etd%2F49&utm_medium=PDF&utm_campaign=PDFCoverPages
- Christian, M. S., Garza, A. S. in Slaughter J. E. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology*, 64, 89–136.
- Crant, M. J. (2000). Proactive Behavior in Organizations. *Journal of Management*, 26(3), 435–462.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student– teacher relationships on children’s social and cognitive development. *Educational Psychologist*, 38, 207–234. doi:10.1207/ S15326985EP3804_2
- De Witz, S. J. (2004). *Exploring the relationship between self-efficacy beliefs and purpose in life*. Sneto z naslova
http://www.itari.in/categories/higherpurpose/exploring_relationship.pdf
- Di Blas, L., Grassi, M., Carnaghi, A., Ferrante, D. in Calarco D. (2017). Within–person and between people variability in personality dynamics: Knowledge structures, self–efficacy, pleasure appraisals, and the Big Five. *Journal of Research in Personality*, 70, 84–92. doi: 10.1016/j.jrp.2017.06.002
- Djigić, G., Stojiljković, S. in Dasković M. (2014). Basic personality dimensions and teachers' self–efficacy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 112, 593–602. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.01.1206
- Extremiera, N., Fernandez–Berrocal, P. in Salovey, P. (2006). Spanish version of the Mayer–Salovey–Caruso Emotional Intelligence Test (MSCEIT). Version 2.0: Reliabilities, age and gender differences. *Psicoterma*, 18, 42–48.
- Fesel Martinčević, M. (2004). Samoučinkovitost v kontekstu organizacijske psihologije. *Psihološka obzorja*, 13(3), 77–106.
- Flade, P. (2003). *Great Britain's workforce lacks inspiration*. Sneto z naslova
<http://www.gallup.com/businessjournal/9847/great-britains-workforce-lacks-inspiration.aspx>
- Frlec, Š. (2008). Samoučinkovitost – ključni faktor vpliva na vedenje na delovnem mestu. *Socialna pedagogika*, 12(4), 389–404.

- Frlec, Š. in Vidmar, G. (2005). Študija samoučinkovitosti v kontekstu delovnega mesta. *Psihološka obzorja*, 14(1), 35–51.
- Garg, N. (2014). Employee Engagement and Individual Differences: A Study in Indian Context. *Management Studies and Economic Systems (MSES)*, 1(1), 41–50.
- Gebauer, J. in Lowman, D. (2009). *Closing the Engagement Gap*. Sneto z naslova <http://www.mcul.org/files/cucorp/744/file/Education/2010%20FLDC%20Handouts/Robin%20Wybenga%20Closing%20the%20Engagement%20Gap.pdf>
- Gibson, S. in Dembo, M. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76, 569–582.
- Gist, M. E. in Mitchell, R. (1992). Self-efficacy: A theoretical analysis of its determinants and malleability. *Academy of Management Review*, 17(2), 183–211.
- Gkolia, A., Dimitros, B. A. in Koustelios, A. (2016). Background characteristics as predictors of Greek teachers' self-efficacy. *International Journal of Educational Management*, 30(3), 460–472. doi: 10.1108/IJEM-03-2014-0040
- Goldberg, L. R. (1993). The Structure of Phenotypic Personality Traits. *American Psychologist*, 48(1), 26–34.
- Gregoire, M. (2003). Is it a challenge or a threat? A dual-process model of teachers' cognition and appraisal process during conceptual change. *Educational Psychology Review*, 15(2), 147–179.
- Guglielmi, D., Bruni, I., Simbula, S., Fraccaroli, F. in Depolo, M. (2016). What drives teacher engagement: a study of different age cohorts. *European Journal of Psychology of Education*, 31, 323–340. doi: 10.1007/s10212-015-0263-8
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. in Demerouti, E. (2005). How dentists cope with their job demands and stay engaged: the moderating role of job resources. *European Journal of Oral Sciences*, 113, 479–487.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. in Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495–513. doi: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hakanen, J. J., Perhoniemi, R. in Topinnen-Tanner, S. (2008). Positive gain spirals at work: From job resources to work engagement, personal initiative and work-unit innovativeness. *Journal of Vocational Behavior*, 73, 78–91. doi: 10.1016/j.jvb.2008.01.003

- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. in Ahola, K. (2008). The Job–Demands–Resources model: A three–year cross–lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224–241. doi: 10.1080/02678370802379432
- Hargreaves, A. (2003). *Teaching in the Knowledge Society: Education in the Age of Insecurity*. New York: Open University Press.
- Hobfoll, S. E., Johnson, R. J., Ennis, N. in Jackson, A. P. (2003). Resource Loss, Resource Gain, and Emotional Outcomes Among Inner City Women. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 632–643. doi: 10.1037/0022–3514.84.3.632
- Hultell, D. in Gustavsson, J. P. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, 40, 85–98. doi: 10.3233/WOR–2011–1209
- Inceoglu, I. in Warr, P. (2012). *Personality and Job Engagement*. Sneto z naslova http://epubs.surrey.ac.uk/805607/1/Inceoglu_Warr_JPP_Personality_and_Engagement_pdf.pdf
- Jalongo, M. R. in Heider, K. (2006). Editorial Teacher Attrition: An Issue of National Concern. *Early Childhood Education Journal*, 33(6), 379–380. doi: 10.1007/s10643–006–0122–y
- James, J. B., McKechnie, S. P. in Swanberg, J. (2011). Predicting employee engagement in an age–diverse retail workforce. *Journal of Organizational Behavior*, 32, 173–196. doi: 10.1002/job.681
- Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2009). The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review Of Educational Research*, 79, 491–525. doi:10.2307/40071173
- Jerald, C. D. (2007). *Believing and achieving*. Sneto z naslova <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED495708.pdf>
- John, O. P., Donahue, E. M. in Kentle, R. L. (1991). *The “Big Five” Inventory–Versions 4a and 54*. Berkeley: University of California, Institute of Personality and Social Research
- John, O. P. in Srivastava S. (1999). The Big–Five trait taxonomy: History, measurement, and theoretical perspectives. V L. A. Pervin in O. P. John (ur.), *Handbook of personality: Theory and research* (str. 102–138). New York: Guilford Press.
- Kahn, W. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Karatepe, O. M. (2013). Perceptions of organizational politics and hotel employee outcomes: The mediating role of work engagement. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 25(1), 82–104. doi: 10.1108/095611311290237

- Kirkpatrick, C. L. (2007). *To invest, coast or idle: Second-state teachers enact their job engagement*. Sneto z naslova https://projectnrgt.gse.harvard.edu/files/gse-projectnrgt/files/clk_aera_2007_paper_to_post.pdf
- Kim, H. J., Shin, K. H. in Swanger, N. (2009). Burnout and engagement: A comparative analysis using the big five personality dimensions. *International Journal of Hospitality Management*, 28, 96–104. doi: 10.1016/j.ijhm.2008.06.001
- Klassen, R. in Ming Chiu, M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, 102, 741–756. doi: 10.1037/a0019237
- Klassen, R. M., Perry, N. E. in Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104, 150–165. doi: 10.1037/a0026253
- Klassen, R. M., Yerdelen, S. in Durksen, T. L. (2013). Measuring Teacher Engagement: Development of the Engaged Teachers Scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 1(2), 33–52. doi: 10.14786/flr.v.li2.44
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. in Baumert, J. (2008a). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology*, 100, 702–715. doi: 10.1037/0022-0663.100.3.702
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. in Baumert, J. (2008b). Engagement and Emotional Exhaustion in Teachers: Does the School Context Make a Difference? *Applied Psychology*, 57, 127–151.
- Kong, Y. (2009). A study on the relationships between job engagement of middle school teachers and its relative variables. *Asian Social Sciences*, 5, 105–108. doi: 10.5539/ass.v5n1p105
- Lah, N. (2016). *Stili vodenja, organizacijska energija in zavzetost zaposlenih v povezanih družbah premogovništva* (Magistrsko delo). Fakulteta za management, Koper.
- Laimiš, A. (2015). *Ravnovesje med delom in zasebnim življenjem, delovna zavzetost in avtonomija delovnega časa* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Landy, F. J. in Conte, J. M. (2013). *Work in the 21st century: An introduction to industrial and organizational psychology* (4. Izd.). New York: John Wiley & Sons Inc.

- Langelaan, S., Bakker, A. B., van Doornen, L. J. P. in Schaufeli, W. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521–532. doi: 10.1016/j.paid.2005.07.009
- Li, M., Wang, Z., Gao, J. in You, X. (2017). Proactive Personality and Job Satisfaction: The Mediating Effects of Self-Efficacy and Work Engagement in Teachers. *Current Psychology*, 36, 48–55. doi: 10.1007/s12144-015-9383-1
- Liu, J., Cho, S. in Putra, E. D. (2017). The moderating effect of self-efficacy and gender on work engagement for restaurant employees in the United States. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 29(1), 624–642. doi: 10.1108/IJCHM-10-2015-0539
- Macey, W. H. in Schneider, B. (2008). The Meaning of Employee Engagement. *Industrial and Organizational Psychology*, 1, 3–30.
- Marn, M. (2014). *Osebnost, samoučinkovitost ter zadovoljstvo specialnih pedagogov in učiteljev pri delu* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. in Leiter, M. P. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397–422.
- Mauno, S., Kinnunen, U. in Ruokolainen, M. (2007). Job demands and resources as antecedents of work engagement: a longitudinal study. *Journal of Vocational Behavior*, 70, 149–171. doi: 10.1016/j.jvb.2006.09.002
- May, D. R., Gilson, R. L. in Harter, L. M. (2004). The psychological conditions of meaningfulness, safety and availability and the engagement of the human spirit at work. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 77, 11–37.
- Mayer, J. D., Caruso, D. in Salovey, P. (1999). Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence. *Intelligence*, 27, 267–298.
- McCrae, R. R., in Costa, Jr., P. T. (1987): Validation of the Five-Factor Model of Personality Across Instruments and Observers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(1), 81–90.
- Mills, J. S. in Blankenstein, K. R. (2000). Perfectionism, intrinsic vs extrinsic motivation and motivated strategies for learning: a multidimensional analysis of university students. *Personality and Individual Differences*, 29, 1191–1204.
- Modern Survey (2015). *Employee engagement and gender: A modernsurvey report*. Sneto z naslova <http://www.modernsurvey.com/wp-content/uploads/2016/02/Employee-Engagement-and-Gender-Report-Fall-2015.pdf>

- Mohamadi, F. S. in Asadzadeh, H. (2012). Testing the mediating role of teachers' self-efficacy beliefs in the relationship between sources of efficacy information and students achievement. *Asia Pacific Education Review*, 13(3), 427–433. doi: 10.1007/s12564-011-9203-8
- Mojavezi, A. in Tamiz, M. P. (2012). The Impact of Teacher Self-efficacy on the Students' Motivation and Achievement. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(3), 483–491. doi: 10.4304/tpls.2.3.483-491
- Mostert, K. in Rothmann, S. (2006). Work-related well-being in the South African Police Service. *Journal of Criminal Justice*, 34(5), 479–461. doi: 10.1016/j.jcrimjus.2006.09.003
- Mróz, J. in Kaleta, K. (2016). Relationships between personality, emotional labor, work engagement and job satisfaction in service profession. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 29(5), 767–782. doi: 10.13075/ijomeh.1896.00578
- Navidnia, H. (2009). Psychological Characteristics of English Language Teachers: On the relationship among Big Five Personality Traits and Teacher Efficacy Beliefs. *Journal of English Language Studies*, 1(1), 79–99.
- Ongore, O. (2014). A Study of Relationship Between Personality Traits and Job Engagement. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 141, 1315–1319. doi: 10.1016/j.sbspro.2014.05.226
- Perera, H. N., Granziera, H. in McIlveen, P. (2018). Profiles of teacher personality and relations with teacher self-efficacy, work engagement and job satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 120, 171–178. doi: 10.1016/j.paid.2017.08.034
- Petrides, K. V. in Furnham, A. (2000). Gender Differences in Measured and Self-Estimated Trait Emotional Intelligence. *Sex Roles*, 42(5/6), 449 – 461.
- Pocnet, C., Antonietti, J., Massoudi, K., Gyorkos, C., Becker, J., De Bruin, G. P., ... Rossier, J. (2015). Influence of Individual Characteristics on Work Engagement and Job Stress in a Sample of National and Foreign Workers in Switzerland. *Swiss Journal of Psychology*, 74(1), 17–28. doi: 10.1024/1421-0185/a000146
- Reily, E., Dhingra, K. in Boduszek, D. (2014). Teachers' self-efficacy beliefs, self-esteem, and job stress as determinants of job satisfaction. *International Journal of Educational Management*, 28(4), 365–378. doi: 10.1108/IJEM-04-2013-0053

- Ripski, M. B., LoCasale-Crouch, J. in Decker, L. (2011). Pre-Service Teachers: Dispositional Traits, Emotional States, and Quality of Teacher-Student Interactions. *Teacher Education Quarterly*, 38(2), 77-96.
- Roth, G., Assor, A., Kanat-Maymon, Y. in Kaplan, H. (2007). Autonomous Motivation for Teaching: How Self-Determined Teaching May Lead to Self-Determined Learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761-774. doi: 10.1037/0022-0663.99.4.761
- Rudolph, C. W. in Baltes, B. B. (2017). Age and Health Jointly Moderate the Influence of Flexible Work Arrangements on Work Engagement: Evidence From Two Empirical Studies. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(1), 40-58. doi: 10.1037/a0040147
- Rutter, R. A. in Jacobson, J. D. (1986). *Facilitating teacher engagement*. Madison, WI: Office of Educational Research and Improvement.
- Şahin, F. in Çetin, F. (2017). The Mediating Role of General Self-Efficacy in the Relationship Between the Big Five Personality Traits and Perceived Stress: A weekly Assessment Study. *Psychology Studies*, 62(1), 35-46. doi: 10.1007/s12646-016-0382-6
- Salanova, M., Llorens, S. in Schaufeli, W. B. (2011). Yes, I can, I feel good and I just do it! On gain cycles and spirals of efficacy beliefs, affect, and engagement. *Applied Psychology: An International Review*, 60, 255-285.
- Schaufeli, W. B. in Bakker, A. B. (2004a). *UWES-Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual (Version 1. 1)*. Sneto z naslova http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf
- Schaufeli, W. B. in Bakker, A. B. (2004b). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: a multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25, 293-315. doi: 10.1002/job.248
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. in Salanova, M. (2006). The Measurement of Work Engagement With a Short Questionnaire – A Cross-National Study. *Educational and Psychological Measurement*, 66(4), 701-716. doi: 10.1177/0013164405282471
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. in van Rhenen, W. (2009). How changes in job demands and resources predict burnout, work engagement, and sickness absenteeism. *Journal of Organizational Behavior*, 30, 893-917. doi: 10.1002/job.595

- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzales-Roma, V. in Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of happiness studies*, 3, 71–92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. in van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout, and work engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173–203. doi: 10.1111/j.1464–0597.2007.00285.x
- Senler, B. in Sungur–Vural, S. (2013). Pre–Service Science Teachers' Teaching Self–Efficacy in Relation to Personality Traits and Academic Self–Regulation. *Spanish Journal of Psychology*, 16(12), 1–20. doi: 10.1017/sjp.2013.22
- Seppälä, P., Mauno, S., Feldt, T., Hakanen, J., Kinnunen, U., Tolvanen, A., ... Schaufeli, W. (2009). The construct validity of the Utrecht work engagement scale: Multisample and longitudinal evidence. *Journal of Happiness Studies*, 10, 459–481. doi: 10.1007/s10902–008–9100–y
- Sever, M. (2016). *Medgeneracijske razlike pri delovni zavzetosti* (Magistrsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Shaughnessy, M. F. (2004). An interview with Anita Woolfolk: The educational psychology of teacher efficacy. *Educational Psychology Review*, 16(2), 153–176.
- Simbula, S., Guglielmi, D. in Schaufeli, W. B. (2011). A three–wave study of job resources, self–efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 285–304. doi:10.1080/13594320903513916
- Skaalvik, E. M. 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), 611–625. doi: 10.1037/0022–0663.99.3.611
- Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2013). Teacher' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199–209. doi: 10.1016/j.ijer.2013.09.004
- Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self–efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. doi: 10.1016/j.tate.2017.06.006
- Solnet, D. in Kralj, A. (2011). Generational Differences in Work Attitudes: Evidence from the Hospitality Industry. *Hospitality Review Volume*, 29(2), 37–54.

- Sonnentag, S. (2011). Research on work engagement is well and alive. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20, 29–38. doi: 10.1080/1359432X.2010.510639
- Taipale, S., Selander, K., Anttila, T. in Nätti, J. (2011). Work engagement in eight European countries: The role of job demands, autonomy, and social support. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 31, 486–504. doi: 10.1108/01443331111149905
- Tritch, T. (2001). *Talk of ages: Young or old, workers are about equally dedicated to their jobs*. Sneto z naslova <http://www.galupjournal.com/GMJarchive/issue4/20011215h.asp>
- Trstenjak, A. (2016). *Odnos med samoučinkovitostjo učitelja in njegovimi atribucijami* (Diplomsko delo). Filozofska fakulteta, Ljubljana.
- Tschannen–Moran, M. in Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783–805.
- Tschannen–Moran, M. in Woolfolk Hoy, A. (2007). The differential antecedents of self–efficacy beliefs of novice and experienced teachers. *Teaching and Teacher Education*, 23, 944–956. doi: 10.1016/j.tate.2006.05.003
- Tuxford, L. M. in Bradley, G. L. (2015). Emotional job demands and emotional exhaustion in teachers. *Educational Psychology*, 35(8), 1006–1024. doi: 10.1080/01443410.2014.912260
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. in Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22, 277–294. doi: 10.1080/02678370802393672
- Van den Heuvel, M., Demerouti E., Schreurs, B. H. J., Bakker, A. B. in Schaufeli, W. B. (2009). Does meaning–making help during organizational change? Development and validation of a new scale. *Career Development International*, 14(6), 508–533. doi: 10.1108/13620430910997277
- Van der Hijden, B. I. J. M., Van Vuuren, T. C. V., Kooij, D. T. A. M. in de Lange, A. H. (2015). Tailoring professional development for teachers in primary education: The role of age and proactive personality. *Journal of Managerial Psychology*, 30, 22–37. doi: 10.1108/JMP-07-2014-0211
- Vera, M., Salanova, M. in Lorente, L. (2012). The predicting role of self–efficacy in the Job Demands–Resources Model: A longitudinal study. *Estudios de Psicología*, 33(2), 167–178.

- Wen Chan, X., Kalliath, T., Brough, P., O'Driscoll, M., Siu, O. in Timms, C. (2017). Self-efficacy and work engagement: test of a chain model. *International Journal of Manpower*, 38(6), 819–834. doi: 10.1108/IJM-11-2015-0189
- Whitley, J. (2010). Modelling the influence of teacher characteristic on student achievement for Canadian student with and without learning disabilities. *International Journal of Special Education*, 25(3), 88–97.
- Wilson, C., Marks Woolfson, L., Durkin, K. in Elliott, M. A. (2016). The impact of social cognitive and personality factors on teachers' reported inclusive behaviour. *British Journal of Educational Psychology*, 86, 461–480. doi: 10.1111/bjep.12118
- Woolfolk Hoy, A. (2000). *Changes in Teacher Efficacy During the Early Years of Teaching*.
 Sneto z naslova
<http://wps.ablongman.com/wps/media/objects/290/297451/changes%20in%20efficacy.pdf>
- Xanthopolou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. in Schaufeli, W. B. (2009). Work engagement and financial returns: A diary study on the role of job and personal resources. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 82, 183–200. doi: 10.1348/096317908X285633

Priloge

Priloga 1

Rezultati faktorskih analiz

Tabela 17

Tabela pojasnjene variance – Lestvica učiteljeve delovne zavzetosti

Komponenta	Začetne λ			Izločeni SS			Razširitev SS po rotaciji
	λ	% var	Seštevni % λ	λ	% var	Seštevni % λ	λ
1	6,156	38,477	38,477	6,156	38,477	38,477	4,902
2	1,418	8,860	47,336	1,418	8,860	47,336	2,767
3	1,238	7,737	55,073	1,238	7,737	55,073	4,157
4	1,054	6,587	61,660	1,054	6,587	61,660	2,686
5	0,832	5,200	66,860				

Opombe: SS = vsota kvadratov, λ = lastna vrednost faktorja, % var = odstotek pojasnjene variance.

Tabela 18

Tabela pojasnjene variance – Norveška lestvica učiteljeve samoučinkovitosti

Komponenta	Začetne λ			Izločeni SS			Razširitev SS po rotaciji
	λ	% var	Seštevni % λ	λ	% var	Seštevni % λ	λ
1	9,755	40,648	40,648	9,755	40,648	40,648	7,646
2	1,597	6,655	47,302	1,597	6,655	47,302	4,964
3	1,309	5,454	52,756	1,309	5,454	52,756	1,876
4	1,135	4,727	57,483	1,135	4,727	57,483	5,033
5	1,041	4,336	61,820	1,041	4,336	61,820	1,391
6	0,977	4,072	65,891	0,977	4,072	65,891	7,174
7	0,872	3,633	69,524				

Opombe: SS = vsota kvadratov, λ = lastna vrednost faktorja, % var = odstotek pojasnjene variance.

Tabela 19

Tabela pojasnjene variance – Lestvica kolektivne učinkovitosti učiteljev

Komponenta	Začetne λ			Izločeni SS		
	λ	% var	Seštevni % λ	λ	% var	Seštevni % λ
1	3,345	47,792	47,792	3,345	47,792	47,792
2	0,913	13,048	60,840			

Opombe: SS = vsota kvadratov, λ = lastna vrednost faktorja, % var = odstotek pojasnjene variance.

Priloga 2

Obveščeno soglasje o sodelovanju v raziskavi

OBVEŠČENO SOGLASJE K SODELOVANJU V RAZISKAVI

Delovna zavzetost učiteljev v povezavi z osebnostjo in samoučinkovitostjo

Vabljeni ste k sodelovanju v raziskavi »*Delovna zavzetost učiteljev v povezavi z osebnostjo in samoučinkovitostjo*«, ki jo v okviru magistrskega dela izvaja **Marjeta Žagar Rupar, dipl. psi. (UN)**.

Raziskava poteka na **Filozofski fakulteti v Ljubljani** pod mentorstvom **red. prof. dr. Cirile Peklaj, univ. dipl. psih.** Namen raziskave je pridobiti vpogled v odnose med delovno zavzetostjo, samoučinkovitostjo in osebnostjo učiteljev.

Če se odločite za sodelovanje v raziskavi, bo vaša naloga, da izpolnite sklop vprašalnikov, kar bo trajalo **10–15 minut**.

Udeležba v raziskavi ne prinaša posebnih tveganj ali koristi. Vaše sodelovanje v raziskavi je v celoti **prostovoljno** in ga lahko kadarkoli **prekinete brez posledic**.

Avtorici raziskave vam bova zagotovili **popolno anonimnost**. Vaši odgovori in vsi spremljajoči demografski podatki bodo **shranjeni pod raziskovalno šifro**. Javno bodo objavljeni in dostopni le **skupinski rezultati**.

V primeru dodatnih vprašanj se lahko obrnete na Marjeto Žagar Rupar (marjeta.zagar.rupar@gmail.com).

S podpisom jamčim, da sem izjavo prebral/a in da sem dobil/a priložnost za postavitev vprašanj v zvezi z raziskavo. Potrjujem svojo privolitev v udeležbo v opisani raziskavi »*Delovna zavzetost učiteljev v povezavi z osebnostjo in samoučinkovitostjo*« ter dovolim uporabo rezultatov v **pedagoške** in **znanstveno-raziskovalne namene**.

Ime in priimek udeleženca: _____

Datum: _____

Podpis: _____

Ime in priimek izvajalca: Marjeta Žagar Rupar

Podpis: _____

Priloga 3

Opisne statistike

Tabela 20

Opisne statistike NTSES, Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev in ETS glede na spol

	N	M	SD	min	max	As	SE _{As}	Spl	SE _{Spl}	W	df	p
Moški												
Navodila	26	23,73	2,26	20	28	0,023	0,456	-0,382	0,887	0,951	26	0,247
Prilagoditev	26	21,92	3,174	15	28	0,271	0,456	0,437	0,887	0,945	26	0,173
Motivacija	26	20,62	3,42	16	28	0,701	0,456	-0,174	0,887	0,927	26	0,067
Disciplina	26	23,00	3,23	16	28	-0,194	0,456	-0,199	0,887	0,960	26	0,401
Spremembe	26	20,96	3,03	15	28	0,537	0,456	0,812	0,887	0,933	26	0,093
Sodelovanje	26	23,38	2,95	19	28	0,196	0,456	-1,254	0,887	0,927	26	0,066
Kolektivna s.	26	29,12	3,96	21	35	-0,076	0,456	-0,748	0,887	0,961	26	0,395
Soc. z. – kolegi	26	18,77	2,83	14	24	0,277	0,456	-0,357	0,887	0,957	26	0,332
Čus. z.	26	20,92	2,58	16	24	-0,410	0,456	-1,202	0,887	0,902	26	0,018
Soc. z.– učenci	26	18,77	3,02	13	24	-0,175	0,456	-0,342	0,887	0,968	26	0,578
Kog. z.	26	21,62	2,32	17	24	-0,599	0,456	-0,800	0,887	0,871	26	0,004
Ženske												
Navodila	128	23,60	2,44	18	28	-0,160	0,214	-0,639	0,425	0,971	128	0,007
Prilagoditev	128	22,88	3,10	15	28	-0,516	0,214	-0,315	0,425	0,957	128	0,000
Motivacija	128	23,13	3,25	13	27	-0,294	0,214	-0,614	0,425	0,969	128	0,005
Disciplina	128	21,98	3,29	14	28	-0,492	0,214	-0,434	0,425	0,960	128	0,001
Spremembe	128	21,82	2,91	15	28	-0,258	0,214	-0,230	0,425	0,975	128	0,016
Sodelovanje	128	23,07	2,68	16	28	-0,546	0,214	-0,279	0,425	0,948	128	0,000
Kolektivna s.	128	29,55	3,42	20	35	-0,515	0,214	0,186	0,425	0,961	128	0,001
Soc. z. – kolegi	128	19,59	5,82	15	24	-0,039	0,214	-0,746	0,425	0,965	128	0,002
Čus. z.	128	21,14	2,413	16	24	-0,455	0,214	-0,799	0,425	0,911	128	0,000
Soc. z.– učenci	128	20,16	2,80	12	24	-0,622	0,214	-0,233	0,425	0,941	128	0,000
Kog. z.	128	22,05	1,89	17	24	-0,644	0,214	-0,520	0,425	0,878	128	0,000

Opombe: Prilagoditev = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motivacija = motivacija učencev, Disciplina = vzdrževanje discipline, Spremembe = spoprijemanje s spremembami, Sodelovanje = sodelovanje s kolegi in starši, Kolektivna s. = kolektivna samoučinkovitost, Soc. z. – kolegi = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – učenci = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

N= numerus, M = aritmetična sredina, SD = standardna deviacija, min = minimum, max = maximum, As = koeficient asimetričnosti, SE_{As} = standardna napaka koeficienta asimetričnosti, Spl = koeficient sploščenosti, SE_{Spl} = standardna napaka koeficienta sploščenosti, W = Shapiro-Wilkova W statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost.

Tabela 21

Opisne statistike BFI, NTSES, Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev in ETS

	N	M	SD	min	max	As	SE _{as}	Spl	SE _{spl}	W	df	p
Starost	154	43,00	9,85	25,00	63,83	0,214	0,195	-1,013	0,389	0,964	154	0,000
Delovna doba	154	18,05	11,46	0,17	39,75	0,281	0,195	-1,141	0,389	0,944	154	0,000
Ekstravertnost	154	30,71	4,53	20	40	-0,208	0,195	-0,684	0,389	0,979	154	0,017
Sprejemljivost	154	37,03	4,63	25	45	-0,331	0,195	-0,426	0,389	0,973	154	0,004
Vestnost	154	36,69	4,05	26	44	-0,313	0,195	-0,305	0,389	0,974	154	0,005
Odprtost	154	38,46	5,20	26	49	-0,202	0,195	-0,418	0,389	0,985	154	0,093
Nevroticizem	154	19,81	5,00	9	33	0,313	0,195	-0,108	0,389	0,985	154	0,085
Navodila	154	23,62	2,40	18	28	-0,140	0,195	-0,610	0,389	0,971	154	0,003
Prilagoditev	154	22,72	3,12	15	28	-0,379	0,195	-0,360	0,389	0,967	154	0,001
Motivacija	154	21,04	3,27	13	28	-0,121	0,195	-0,648	0,389	0,980	154	0,024
Disciplina	154	22,15	3,30	14	28	-0,441	0,195	-0,358	0,389	0,966	154	0,001
Spremembe	154	21,68	2,94	15	28	-0,127	0,195	-0,228	0,389	0,979	154	0,019
Sodelovanje	154	23,12	2,72	16	28	-0,385	0,195	-0,432	0,389	0,961	154	0,000
Kolektivna s.	154	29,47	3,50	20	38	-0,427	0,195	-0,068	0,389	0,965	154	0,001
Soc. z. – kolegi	154	19,45	2,50	14	24	-0,014	0,195	-0,681	0,389	0,969	154	0,002
Čus. z.	154	21,10	2,43	16	24	-0,445	0,195	-0,876	0,389	0,911	154	0,000
Soc. z.– učenci	154	19,93	2,88	12	14	-0,542	0,195	-0,352	0,389	0,949	154	0,000
Kog. z.	154	21,97	1,97	17	24	-0,663	0,195	-0,506	0,389	0,877	154	0,000

Opombe: Prilagoditev = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motivacija = motivacija učencev, Disciplina = vzdrževanje discipline, Spremembe = spoprijemanje s spremembami, Sodelovanje = sodelovanje s kolegi in starši, Kolektivna s. = kolektivna samoučinkovitost, Soc. z. – kolegi = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – učenci = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

N= numerus, M = aritmetična sredina, SD = standardna deviacija, min = minimum, max = maksimum, As = koeficient asimetričnosti, SE_{as} = standardna napaka koeficienta asimetričnosti, Spl = koeficient sploščenosti, SE_{spl} = standardna napaka koeficienta sploščenosti, W = Shapiro-Wilkova W statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost.

Tabela 22

Opisne statistike NTSES in Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev glede na stopnjo poučevanja

	N	M	SD	min	max	As	SE _{as}	Spl	SE _{spl}	W	df	p
Razredna stopnja												
Navodila	58	23,86	2,40	19	28	-0,109	0,314	-0,722	0,618	0,964	58	0,084
Prilagoditev	58	23,52	2,93	16	28	-0,545	0,314	-0,209	0,618	0,947	58	0,014
Motivacija	58	21,96	3,22	13	26	-0,713	0,314	0,077	0,618	0,934	58	0,004
Disciplina	58	22,57	2,92	16	28	-0,502	0,314	-0,115	0,618	0,959	58	0,049
Spremembe	58	21,93	2,93	15	28	-0,341	0,314	-0,339	0,618	0,973	58	0,214
Sodelovanje	58	23,71	2,40	17	28	-0,754	0,314	0,216	0,618	0,940	58	0,007
Kolektivna s.	58	29,93	3,44	20	35	-0,785	0,314	0,799	0,618	0,934	58	0,003
Predmetna stopnja												
Navodila	73	23,71	2,24	18	28	-0,285	0,281	-0,245	0,555	0,973	73	0,118
Prilagoditev	73	22,27	3,08	15	28	-0,359	0,281	-0,325	0,555	0,972	73	0,103
Motivacija	73	20,51	3,10	14	28	0,245	0,281	-0,394	0,555	0,980	73	0,308
Disciplina	73	22,05	3,44	14	28	-0,386	0,281	-0,479	0,555	0,966	73	0,044
Spremembe	73	21,62	2,89	15	28	-0,105	0,281	-0,181	0,555	0,978	73	0,217
Sodelovanje	73	22,99	2,73	16	28	-0,214	0,281	-0,566	0,555	0,958	73	0,016
Kolektivna s.	73	29,16	3,44	20	35	-0,365	0,281	0,058	0,555	0,972	73	0,100
Razredna in predmetna stopnja												
Navodila	23	22,74	2,82	18	28	0,359	0,481	-0,724	0,481	0,949	23	0,281
Prilagoditev	23	22,13	3,42	15	28	-0,084	0,481	-0,216	0,481	0,971	23	0,720
Motivacija	23	21,09	3,77	15	28	0,055	0,481	-1,094	0,481	0,956	23	0,380
Disciplina	23	21,39	3,69	14	28	-0,276	0,481	-0,488	0,481	0,969	23	0,668
Spremembe	23	21,22	3,18	15	28	0,314	0,481	0,712	0,481	0,949	23	0,282
Sodelovanje	23	22,09	3,20	16	28	0,095	0,481	-0,422	0,481	0,970	23	0,684
Kolektivna s.	23	29,30	3,88	23	35	0,050	0,481	-1,139	0,481	0,935	23	0,140

Opombe: Prilagoditev = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motivacija = motivacija učencev, Disciplina = vzdrževanje discipline,

Spremembe = spoprijemanje s spremembami, Sodelovanje = sodelovanje s kolegi in starši, Kolektivna s. = kolektivna samoučinkovitost.

N= numerus, M = aritmetična sredina, SD = standardna deviacija, min = minimum, max = maximum, As = koeficient asimetričnosti, SE_{as} = standardna napaka koeficienta asimetričnosti, Spl = koeficient sploščenosti, SE_{spl} = standardna napaka koeficienta sploščenosti, W = Shapiro-Wilkova W statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost.

Tabela 23

Opisne statistike NTSES in Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev glede na opravljanje dela razrednika

	N	M	SD	min	max	As	SE _{as}	Spl	SE _{spl}	W	df	p
Razredniki												
Navodila	87	23,91	2,17	20	28	0,093	0,258	-0,791	0,511	0,960	87	0,008
Prilagoditev	87	23,01	3,07	15	28	-0,424	0,258	-0,273	0,511	0,965	87	0,019
Motivacija	87	21,14	3,18	13	27	-0,182	0,258	-0,591	0,511	0,971	87	0,048
Disciplina	87	22,30	3,14	14	28	-0,562	0,258	-0,204	0,511	0,960	87	0,009
Spremembe	87	21,74	2,95	15	28	-0,195	0,258	-0,218	0,511	0,976	87	0,105
Sodelovanje	87	23,29	2,56	16	28	-0,500	0,258	-0,186	0,511	0,961	87	0,011
Kolektivna s.	87	29,54	3,52	20	35	-0,700	0,258	0,356	0,511	0,948	87	0,002
Ne opravljajo dela razrednika												
Navodila	67	23,25	2,65	18	28	-0,167	0,293	-0,803	0,578	0,962	67	0,038
Prilagoditev	67	22,34	3,17	15	28	-0,324	0,293	-0,394	0,578	0,970	67	0,101
Motivacija	67	20,91	3,41	14	28	-0,044	0,293	-0,677	0,578	0,976	67	0,223
Disciplina	67	21,96	3,49	14	28	-0,303	0,293	-0,470	0,578	0,962	67	0,038
Spremembe	67	21,60	2,95	15	28	-0,040	0,293	-0,147	0,578	0,979	67	0,299
Sodelovanje	67	22,91	2,93	16	28	-0,240	0,293	-0,640	0,578	0,953	67	0,013
Kolektivna s.	67	29,39	3,50	21	35	-0,075	0,293	-0,490	0,578	0,961	67	0,035

Opombe: Prilagoditev = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motivacija = motivacija učencev, Disciplina = vzdrževanje discipline, Spremembe = spoprijemanje s spremembami, Sodelovanje = sodelovanje s kolegi in starši, Kolektivna s. = kolektivna samoučinkovitost.

N= numerus, M = aritmetična sredina, SD = standardna deviacija, min = minimum, max = maximum, As = koeficient asimetričnosti, SE_{as} = standardna

napaka koeficienta asimetričnosti, Spl = koeficient sploščenosti, SE_{spl} = standardna napaka koeficienta sploščenosti, W = Shapiro-Wilkova W statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost.

Tabela 24

Opisne statistike NTSES in Lestvice kolektivne učinkovitosti učiteljev glede na število šol, na katerih učitelji poučuje

	N	M	SD	min	max	As	SE _{as}	Spl	SE _{spl}	W	df	p
1 šola												
Navodila	129	23,70	2,37	19	28	-0,041	0,213	-0,734	0,423	0,966	129	0,003
Prilagoditev	129	22,86	3,00	15	28	-0,350	0,213	-0,422	0,423	0,968	129	0,003
Motivacija	129	21,09	3,19	13	28	-0,142	0,213	-0,637	0,423	0,977	129	0,024
Disciplina	129	22,35	3,12	14	28	-0,438	0,213	-0,223	0,423	0,969	129	0,005
Spremembe	129	21,81	2,78	15	28	-0,248	0,213	-0,245	0,423	0,977	129	0,027
Sodelovanje	129	23,38	2,55	16	28	-0,339	0,213	-0,448	0,423	0,963	129	0,001
Kolektivna s.	129	29,52	3,41	20	35	-0,528	0,213	0,180	0,423	0,962	129	0,001
2 šoli												
Navodila	25	23,24	2,60	18	28	-0,502	0,464	-0,354	0,902	0,937	25	0,124
Prilagoditev	25	22,00	3,69	15	28	-0,293	0,464	-0,459	0,902	0,958	25	0,376
Motivacija	25	20,80	3,73	14	28	-0,002	0,464	-0,689	0,902	0,977	25	0,824
Disciplina	25	21,12	3,97	14	28	-0,179	0,464	-1,005	0,902	0,960	25	0,422
Spremembe	25	21,00	3,66	15	28	0,420	0,464	-0,087	0,902	0,945	25	0,198
Sodelovanje	25	21,80	3,23	16	28	-0,079	0,464	-0,905	0,902	0,958	25	0,384
Kolektivna s.	25	29,24	4,00	21	35	-0,043	0,464	-0,781	0,902	0,940	25	0,144

Opombe: Prilagoditev = prilagoditev navodil posameznikovim potrebam, Motivacija = motivacija učencev, Disciplina = vzdrževanje discipline, Spremembe = spoprijemanje s spremembami, Sodelovanje = sodelovanje s kolegi in starši, Kolektivna s. = kolektivna samoučinkovitost.

N= numerus, M = aritmetična sredina, SD = standardna deviacija, min = minimum, max = maximum, As = koeficient asimetričnosti, SE_{as} = standardna napaka koeficienta asimetričnosti, Spl = koeficient sploščenosti, SE_{spl} = standardna napaka koeficienta sploščenosti, W = Shapiro-Wilkova W statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost.

Tabela 25

Opisne statistike ETS glede na stopnjo poučevanja

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>As</i>	<i>SE_{as}</i>	<i>Spl</i>	<i>SE_{spl}</i>	<i>W</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
Razredna stopnja												
Soc. z. – kolegi	58	19,69	2,66	14	24	-0,193	0,314	-0,804	0,618	0,961	58	0,058
Čus. z.	58	21,38	2,27	16	24	-0,341	0,314	-0,929	0,618	0,899	58	0,000
Soc. z.– učenci	58	20,84	2,47	15	24	-0,662	0,314	-0,388	0,618	0,920	58	0,001
Kog. z.	58	22,12	3,27	17	24	-0,740	0,314	-0,184	0,618	0,881	58	0,000
Predmetna stopnja												
Soc. z. – kolegi	73	19,34	2,36	14	24	-0,021	0,281	-0,365	0,555	0,973	73	0,124
Čus. z.	73	21,10	2,37	16	24	-0,465	0,281	-0,856	0,555	0,916	73	0,000
Soc. z.– učenci	73	19,47	2,83	12	24	-0,441	0,281	-0,200	0,555	0,963	73	0,032
Kog. z.	73	21,84	2,15	17	24	-0,594	0,281	-0,754	0,555	0,867	73	0,000
Razredna in predmetna stopnja												
Soc. z. – kolegi	23	19,17	2,55	16	24	0,417	0,481	-0,707	0,935	0,924	23	0,080
Čus. z.	23	20,43	2,97	16	24	-0,294	0,481	-1,426	0,935	0,883	23	0,011
Soc. z.– učenci	23	19,09	3,45	13	24	-0,262	0,481	-0,976	0,935	0,945	23	0,227
Kog. z.	23	22,04	3,23	18	24	-0,587	0,481	-0,505	0,935	0,900	23	0,025

Opombe: Soc. z. – kolegi = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – učenci = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

N = numerus, *M* = aritmetična sredina, *SD* = standardna deviacija, *min* = minimum, *max* = maximum, *As* = koeficient asimetričnosti, *SE_{as}* = standardna napaka koeficienta asimetričnosti, *Spl* = koeficient sploščenosti, *SE_{spl}* = standardna napaka koeficienta sploščenosti, *W* = Shapiro-Wilkova *W* statistika, *df* = stopnje prostosti, *p* = statistična pomembnost.

Tabela 26

Opisne statistike ETS glede na opravljanje dela razrednika

	N	M	SD	min	max	As	SE _{as}	Spl	SE _{spl}	W	df	p
Razredniki												
Soc. z. – kolegi	87	19,39	2,62	14	24	-0,005	0,258	-0,748	0,511	0,968	87	0,029
Čus. z.	87	21,23	2,35	16	24	-0,371	0,258	-0,951	0,511	0,908	87	0,000
Soc. z.– učenci	87	20,48	2,69	14	24	-0,642	0,258	-0,355	0,511	0,926	87	0,000
Kog. z.	87	22,07	1,93	17	24	-0,738	0,258	-0,203	0,511	0,864	87	0,000
Ne opravljajo dela razrednika												
Soc. z. – kolegi	67	19,52	2,35	15	24	-0,007	0,293	-0,580	0,578	0,968	67	0,079
Čus. z.	67	20,94	2,55	16	24	-0,505	0,293	-0,879	0,578	0,909	67	0,000
Soc. z.– učenci	67	19,21	2,98	12	24	-0,394	0,293	-0,342	0,578	0,963	67	0,043
Kog. z.	67	21,85	2,02	17	24	-0,581	0,293	-0,791	0,578	0,885	67	0,000

Opombe: Soc. z. – kolegi = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – učenci = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

N= numerus, M = aritmetična sredina, SD = standardna deviacija, min = minimum, max = maximum, As = koeficient asimetričnosti, SE_{as} = standardna napaka koeficienta asimetričnosti, Spl = koeficient sploščenosti, SE_{spl} = standardna napaka koeficienta sploščenosti, W = Shapiro-Wilkova W statistika, df = stopnje prostosti, p = statistična pomembnost.

Tabela 27

Opisne statistike ETS glede na število šol, na katerih učitelji poučuje

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>As</i>	<i>SE_{as}</i>	<i>Spl</i>	<i>SE_{spl}</i>	<i>W</i>	<i>df</i>	<i>p</i>
1 šola												
Soc. z. – kolegi	129	19,43	2,49	14	24	-0,022	0,213	-0,611	0,423	0,970	129	0,006
Čus. z.	129	21,22	2,40	16	24	-0,450	0,213	-0,913	0,423	0,905	129	0,000
Soc. z.–učenci	129	19,95	2,87	12	24	-0,555	0,213	-0,311	0,423	0,950	129	0,000
Kog. z.	129	22,01	1,99	17	24	-0,685	0,213	-0,453	0,423	0,868	129	0,000
2 šoli												
Soc. z. – kolegi	25	19,56	2,60	15	24	0,019	0,464	-0,964	0,902	0,960	25	0,415
Čus. z.	25	20,52	2,58	16	24	-0,395	0,464	-0,804	0,902	0,925	25	0,065
Soc. z.–učenci	25	19,84	2,98	13	24	-0,508	0,464	-0,382	0,902	0,951	25	0,258
Kog. z.	25	21,80	1,89	18	24	-0,609	0,464	-0,692	0,902	0,897	25	0,016

Opombe: Soc. z. – kolegi = socialna zavzetost – kolegi, Čus. z. = čustvena zavzetost, Soc. z. – učenci = socialna zavzetost – učenci, Kog. z. = kognitivna zavzetost.

N= numerus, *M* = aritmetična sredina, *SD* = standardna deviacija, *min* = minimum, *max* = maximum, *As* = koeficient asimetričnosti, *SE_{as}* = standardna napaka koeficienta asimetričnosti, *Spl* = koeficient sploščenosti, *SE_{spl}* = standardna napaka koeficienta sploščenosti, *W* = Shapiro-Wilkova *W* statistika, *df* = stopnje prostosti, *p* = statistična pomembnost.

Spodaj podpisana Marjeta Žagar Rupar izjavljam, da:

- je magistrsko delo v celoti moje avtorsko delo ter da so uporabljeni viri in literatura navedeni v skladu s strokovnimi standardi in veljavno zakonodajo.
- prevzemam odgovornost za tehnično in jezikovno brezhibnost magistrskega dela.
- je bila raziskava, izvedena v okviru magistrskega dela, etično nesporna in izvedena skladno s Kodeksom poklicne etike psihologov Slovenije.
- pri izvedbi magistrskega dela ni prišlo do konfliktov interesov.
- je besedilo magistrskega dela v tiskani in elektronski obliki istovetno.
- dovoljujem objavo magistrskega dela na fakultetnih spletnih straneh.

Ljubljana, 9. 1. 2018

Marjeta Žagar Rupar