

**Tina Vršnik Perše, Ana Kozina,
Maša Vidmar, Manja Veldin, Tina Pivec,
Ana Mlekuž in Urška Štremfel**

Socialne, čustvene in medkulturne kompetence učiteljev: napovedna vrednost za zadovoljstvo z delom

Povzetek: Namen prispevka je podrobneje preučiti socialne, čustvene in medkulturne kompetence učiteljev ter ugotoviti napovedno vrednost teh kompetenc za zadovoljstvo učiteljev z delom, ki ga opravljajo. V prispevku se osredinjamo na rezultate pilotne raziskave projekta ROKA v ROKI (Kozina idr. 2017), izvedene med učitelji v Sloveniji (N = 97, 89,7 % žensk, starost: M = 44,05 leta, SD = 9,55). Veljavnost notranje strukture vsakega vprašalnika je bila preverjena z eksploratornim strukturalnim modeliranjem enačb (ESEM), za preverjanje napovedne vrednosti posameznih spremenljivk pa je bila uporabljena multipla regresijska analiza. Na vzorcu slovenskih učiteljev in učiteljic smo raziskovale odnos med socialnimi in čustvenimi kompetencami po CASEL (2015) (samozavedanje, samouravnavanje, socialno zavedanje, odnosne spretnosti) ter medkulturnimi kompetencami v povezavi z zadovoljstvom učiteljev z njihovim delom. Skupno model z vsemi vključenimi napovedniki čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc pojasni 34 % variance v zadovoljstvu učiteljev z delom, najmočnejši napovednik pa so odnosne spretnosti. To utemeljuje pomembnost razvijanja navedenih kompetenc skozi celotno pot profesionalnega razvoja učiteljev.

Ključne besede: učitelji, socialne, čustvene in medkulturne kompetence, zadovoljstvo z delom

UDK: 37.091.12

Znanstveni prispevek

Dr. Tina Vršnik Perše, izredna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Koroška c. 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: tina.vrsnik@um.si

Dr. Ana Kozina, docentka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ana.kozina@pei.si

Dr. Maša Vidmar, docentka, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: masa.vidmar@pei.si

Manja Veldin, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: manja.veldin@pei.si

Tina Pivec, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: tina.pivec@pei.si

Mag. Ana Mlekuž, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: ana.mlekuz@pei.si

Dr. Urška Štremfel, Pedagoški inštitut, Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana, Slovenija; e-naslov: urska.stremfel@pei.si

Uvod

Socialno in čustveno učenje je vse bolj prepoznano kot ena od pomembnih komponent učinkovitega poučevanja in celostnega razvoja učencev (Durlak idr. 2011; OECD 2015), obenem pa so raziskave (npr. Jennings in Greenberg 2009) pokazale, da so pravzaprav učiteljeve socialne in čustvene kompetence tiste, ki so ključne za razvoj socialnega in čustvenega učenja pri učencih. V prispevku predstavljamo socialne, čustvene in medkulturne kompetence učiteljev, ki se kažejo kot pomemben dejavnik tako pri učnih in neučnih izidih učenk in učencev (Sklad idr. 2012) kot pri blagostanju učiteljev (Schonert-Reichl idr. 2015). Na ravni učiteljev se socialne, čustvene in medkulturne kompetence povezujejo z odnosi med učitelji in učenci (prav tam) ter odzivnostjo in predanostjo učiteljev (Buettner idr. 2016). Na ravni učencev pa se socialne, čustvene in medkulturne kompetence učiteljev povezujejo z učnimi dosežki, prosocialnim vedenjem in prosocialnimi prepričanji učencev (Sklad idr. 2012), z manj vedenjskimi težavami učencev (Poulou 2017) in njihovo motivacijo za uspešnejše delovanje v razredu (Marcus in Sanders-Reio 2001).

Tudi učitelji izražajo vse več potreb po izobraževanju na omenjenih področjih oz. po pridobivanju kompetenc, ki niso neposredno vezane na vsebinsko področje in didaktiko predmeta, ki ga poučujejo (OECD 2014). Te kompetence sodijo med ključne kompetence učiteljev (Marentič Požarnik 2007; Peklaj 2006) in bi jih lahko uvrstili med socialne, čustvene in medkulturne kompetence. Peklaj (2006) navaja pet ključnih področij kompetenc učiteljev: (a) učinkovito poučevanje; (b) vseživljenjsko učenje; (c) vodenje in komunikacija; (d) preverjanje in ocenjevanje znanja ter spremljanje napredka učencev in (e) širše profesionalne kompetence. Socialne, čustvene in medkulturne kompetence lahko umestimo v vsa navedena področja učiteljskih kompetenc in so zato izjemnega pomena za nadaljnji profesionalni razvoj učiteljev, ki se kaže tako pri izvajanju poučevanja kakor tudi na drugih področjih dela učiteljev, kot je vzpostavljanje pristnih in sprejemajočih odnosov z učenci.

Ena izmed najpogosteje navedenih opredelitev socialnih in čustvenih kompetenc je opredelitev združenja CASEL (*Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning*), ki loči pet dimenzij socialnih in čustvenih kompetenc: samozavedanje,

samouravnavanje, socialno zavedanje, odnosne spretnosti in odgovorno sprejemanje odločitev (CASEL 2015).

Samozavedanje je sposobnost natančnega prepoznavanja svojih čustev, občutkov in misli ter njihovega vpliva na vedenje. To vključuje natančno opazovanje svojih lastnih prednosti in omejitev ter dobro utemeljeno občutje samozavesti in optimizma ter ubesedenje le-tega (prav tam). Z zornega kota učiteljev govorimo o samozavedanju, ki se kaže v opazovanju in opisovanju opažanj sebe ter okolice, ravnanju na podlagi premisleka kljub stresnim okoliščinam ter sprejemanju opažanj brez sodb. Baer idr. (2004) samozavedanje povezujejo s konceptom čuječnosti, ki ga opišejo skozi dimenzije opazovanja, opisovanja, delovanja z zavedanjem in sprejemanja brez presojanja. Osebe, ki se bolje zavedajo sebe, svojih čustev in reakcij, imajo boljšo podlago tudi za samouravnavanje. Segal idr. (2012) navajajo vadbo čuječnosti kot temelj, ki spodbuja nadzorovano in namerno opazovanje, spremljanje in sprejemanje lastnega notranjega doživljanja.

Samouravnavanje je sposobnost učinkovitega nadzorovanja lastnih čustev, misli in vedenj v različnih situacijah. To vključuje tudi nadzorovanje stresa, nadzor impulzov, motiviranje in usmeritev ter delo, usmerjeno v doseganje osebnih in učnih ciljev (CASEL 2015). Pri učiteljih to prepoznavamo skozi spretnosti samouravnavanja lastnih čustev ter uravnavanja doživljanja stresa v vsakodnevnih interakcijah z različnimi deležniki v vzgoji in izobraževanju (Muris 2001).

Socialno zavedanje je sposobnost razumevanja socialnih in etičnih norm vedenja, prepoznavanja in pozitivnega vrednotenja virov znotraj družine, šole, skupnosti in predvsem sposobnost zavzemanja perspektive drugih (tudi posameznikov iz različnih okolij in kultur), kar je mogoče povezati s kognitivnim vidikom empatije, in empatičnega odzivanja, torej čustvenega dela empatije (CASEL 2015). Socialno zavedanje pri učiteljih je mogoče identificirati kot zmožnost učitelja, da na situacije pogleda s perspektive drugega, torej učenca, starša ali sodelavca. Tako pri mladostnikih kot pri odraslih raziskave kažejo, da posamezniki, ki so spretnejši na področju socialnega zavedanja, izražajo tudi manj agresivnega in več prosocialnega vedenja (Lovett in Scheffield 2007). Osebe z bolj razvitim samozavedanjem, samouravnavanjem in socialnim zavedanjem imajo manj težav pri vzpostavljanju medosebnih odnosov, k čemur pripomorejo tudi odnosne spretnosti.

Med odnosne spretnosti uvrščamo sposobnost vzpostavljanja in ohranjanja zdravih medsebojnih odnosov z različnimi posamezniki in skupinami. Odnosno spretni posamezniki naj bi znali jasno komunicirati, aktivno poslušati, naj bi bili sodelovalno naravnani, zanje naj bi bili značilni upiranje neprimernemu pritisku socialne skupine, konstruktivno reševanje problemov ter prošnja za pomoč in nudenje pomoči, ko je to potrebno (CASEL 2015). Ob opredeljevanju odnosnih spretnosti pri učiteljih lahko rečemo, da gre za sposobnost učitelja, da se aktivno usmeri v reševanje konfliktne situacije v šoli in pri tem prevzema polno odgovornost za kakovost odnosa in reševanje konflikta. Odnosne spretnosti pri učiteljih so na splošno opredeljene kot vzpostavljanje in vzdrževanje kakovostnih odnosov z učenci (Jensen idr. 2015), podrobneje pa vključujejo vidike spoštovanja individualnosti učenca in prevzemanja odgovornosti za odnos (Vidmar in Kerman 2016), torej vzpostavljanje, ohranjanje in

prevzemanje osebne ter družbene odgovornosti učiteljev za konstruktivne odnose v šoli in sprejemanje odgovornih odločitev.

Odgovorno sprejemanje odločitev je sposobnost sprejemanja konstruktivnih in spoštljivih odločitev o osebem vedenju in socialnih interakcijah ob upoštevanju etičnih standardov, vidikov varnosti, socialnih norm, realne presoje posledic različnih dejanj ter blagostanja sebe in drugih (CASEL 2015), vezano na učiteljevo sposobnost samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja in odnosne spretnosti, kar učitelj uresničuje znotraj raznolikih (šolskih) okolij.

V okviru ravnanj učiteljev znotraj raznolikih okolij se s socialnimi in čustvenimi kompetencami tesno povezuje tudi medkulturna kompetentnost (Jensen 2013). Opredelimo jo lahko z vidiki socialnih in čustvenih kompetenc, poznavanjem lastne in drugih kultur ter poznavanjem diskriminacije in kulturnih konfliktov (Juul idr. 2016). Koncept medkulturne kompetentnosti, ki je bil deležen nekaterih kritik, da temelji na predpostavki, da je kultura homogena in monolitska, lahko nadgradimo s konceptom transkulturnih kompetenc, ki presega binarnost odnosa jaz-drugi in poudarja pomen odnosa ter kompetence, vezane na prepoznavanje, ozaveščanje in medsebojne interakcije (Blell in Doff 2014).

Raziskave kažejo, da učenke in učenci dosegajo boljše učne izide, kadar je izobraževanje relevantno za njihov kulturni in jezikovni kontekst, kar je poseben izziv v multikulturnih okoljih, kot so na primer šole (CASEL 2015). Z zornega kota učitelja je tako ključnega pomena njegova spretnost pri delu z razredno raznolikostjo (Kitsantas 2012) oz. sposobnost prilagajanja ravnanja kulturno raznolikim skupinam (Denson idr. 2017) ter uravnavanja dinamike in klime v skupini.

V zadnjih desetletjih so bili opravljeni številni premisleki o pomenu učiteljevih socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc (npr. Durlak idr. 2011), vendar obstaja malo raziskav, ki bi analizirale medsebojno povezanost med posameznimi komponentami socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc ter za šolsko okolje pomembnimi dejavniki na ravni razreda oz. učitelja, kot je zadovoljstvo učiteljev z njihovim delom. Na teoretični ravni omenjene spremenljivke povezuje model prosocialnega razreda (Jennings in Greenberg 2009), v katerem so opredeljene povezave med učiteljevimi socialnimi in čustvenimi kompetencami, dejavniki razreda in (ne)učnimi izidi učencev. Izhajajoč iz tega modela, so pomembni vsaj trije vidiki, vezani na učitelja: (1) učiteljeve kompetence se povezujejo s kakovostjo odnosa učitelj-učenec, (2) učitelj služi kot vzor (model) za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc pri učencih in (3) učiteljeve socialne in čustvene kompetence se povezujejo z delovanjem razreda in njegovim vodenjem. Ti vidiki so povezani z vzpostavljanjem zdrave razredne klime ter ugodnimi socialnimi, čustvenimi in učnimi izidi pri učencih. Nadalje so ti vidiki povezani z učiteljevimi socialnimi in čustvenimi kompetencami ter učiteljevim blagostanjem, kamor umeščamo tudi učiteljevo zadovoljstvo z delom, ki ga opravlja. Zadovoljstvo z delom se na splošno opredeljuje kot pozitivno ali prijetno počutje oz. čustveno stanje, ki izhaja iz posameznikovega doživljanja svojega dela ali delovne izkušnje (Locke 1976). Raziskave kažejo, da je zadovoljstvo učiteljev z delom v evropskih državah na izjemno visoki ravni, prav tako pa je na visoki ravni njihovo lastno doživljanje učinkovitosti pri delu (OECD 2014). Zadovoljstvo učiteljev z delom je v veliki meri povezano z učiteljevim

zaupanjem v lastno zmožnost obvladovanja situacij v razredu, v didaktične naloge in medosebne odnose (Caprara idr. 2003).

V prispevku nas skladno s predstavljenim zanimajo povezave med socialnimi, čustvenimi in medkulturnimi kompetencami ter učiteljevim zadovoljstvom z delom na priložnostnem vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev ter delež variance zadovoljstva učiteljev z delom, ki ga lahko pojasnijo posamezne mere socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc, saj želimo ugotoviti napovedne vrednosti posameznih napovednikov oz. dimenzij CASEL (2015) za doživljanje zadovoljstva učiteljev z delom. Omenjene povezave smo skušali analizirati na podlagi izsledkov pilotne raziskave projekta ROKA v ROKI: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost (Kozina idr. 2017), ki je vključeval tako razvijanje in implementacijo programa za razvijanje socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc pri strokovnih delavcih in učencih osnovnih šol kot tudi evalvacijo učinkovitosti posameznih komponent programa.

Na podlagi teoretičnih izhodišč je bila postavljena hipoteza, da bodo bolj razvite kompetence na področju samozavedanja, samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosne spretnosti ter medkulturne kompetentnosti povezane z večjim zadovoljstvom učiteljev z delom, ki ga opravljajo. Namen študije je bil torej izdelati model, ki pojasnjuje, kako določene kompetence učinkujejo na zadovoljstvo z delom učitelja.

Metoda

Udeleženci

V pilotni raziskavi projekta ROKA v ROKI: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost (Kozina idr. 2017) je sodelovalo 97 slovenskih učiteljic in učiteljev¹ osnovnih šol. V končni vzorec je bilo zajetih 86 učiteljev, ki so bili stari od 26 do 65 let (89,5 % ženskega spola; M = 44,44 leta, SD = 9,63). Vzorec je bil priložnostni in je bil oblikovan po metodi snežne kepe.

Pripomočki

Izbor pripomočkov za merjenje posameznih konceptov je potekal v mednarodnem sodelovanju partnerjev projekta ROKA v ROKI (prav tam). Vodila pri izbiri so bila teoretična pokritost merskih konceptov (vsebinska veljavnost), prosta dostopnost izbranih lestvic (zahteve financiranja projekta)² ter prilagodljivost lestvice za izvedbo pri učiteljih in pri učencih. V pričujočo raziskavo so bili vključeni vprašalniki oz.

¹ V prispevku uporabljeni izrazi, zapisani v slovnični obliki moškega spola, so uporabljeni kot nevtralni in veljajo enakovredno za oba spola.

² Projekt ROKA v ROKI je bil sofinanciran v okviru poziva Erasmus+: EACEA/34/2015; Priority theme: Promoting fundamental values through education and training addressing diversity in the learning environment.

lestvice, ki večinoma še niso bili validirani na slovenskem vzorcu, zato je bila preverjena tudi njihova notranja struktura.

Prevodi angleških vprašalnikov in lestvic so bili opravljeni na podlagi dvostopenjskega postopka, s prevodom iz tujega v domači jezik in povratnim prevodom iz domačega v tuji jezik, ter dodatnim preverjanjem strokovnjakov s področja vzgoje in izobraževanja z znanjem obeh jezikov in poznavanjem besedišča.

Kentuckyjski vprašalnik čuječnostnih spretnosti (angl. *Kentucky Mindfulness Scale*; Baer idr. 2004) je sestavljen iz štirih lestvic: *Opazovanje*, *Opisovanje*, *Delovanje z zavedanjem*, *Sprejemanje brez presojanja*. Udeleženci so na petstopenjski lestvici (1 = nikoli ali skoraj nikoli – 5 = vedno ali skoraj vedno) označili, kako pogosto posamezna trditev velja za njih. Uporabili smo lestvici *Opazovanje* in *Opisovanje*. *Opazovanje* meri usmerjanje pozornosti na različne dražljaje v zvezi z notranjimi pojavi, kot so telesni občutki in čustva, ter zunanji pojavi, kot so npr. zvoki in vonji. Lestvico sestavlja 12 postavk (npr. *Opazim, kako hrana in pijača vplivata na moje misli, telesna občutja in čustva*). Cronbachov koeficient α znaša 0,89. *Opisovanje* meri posameznikovo samooceno spretnosti opisovanja opaženih pojavov. Lestvico sestavlja osem postavk (npr. *Z lahkoto ubesedim svoja prepričanja, mnenja in pričakovanja*). Cronbachov koeficient α znaša 0,75. Model se je zadovoljivo prilagal podatkom, $\chi^2(148) = 244,09$; CFI = 0,91, RMSEA = 0,09 90 % IZ [0,07, 0,11], SRMR = 0,06. Nasičenosti postavk znotraj faktorja *opazovanje* so znašale od 0,34 do 0,79. Nasičenosti postavk, ki se uvrščajo v lestvico *Opisovanje*, se gibljejo od 0,37 do 0,99. Korelacija med obema latentnima faktorjema je znašala 0,24 ($p = 0,01$).

Za merjenje samouravnavanja smo uporabile lestvico *Čustvena samoučinkovitost* (del Vprašalnika o samoučinkovitosti mladostnikov, angl. *Self-Efficacy Questionnaire for Children – SEQ-C*; Muris 2001), ki meri posameznikovo oceno o samoučinkovitosti in nadzorovanju lastnih ravnanj pri interakcijah z drugimi. Lestvico sestavlja osem postavk, pri katerih so morali posamezniki na petstopenjski lestvici (1 = niti najmanj – 5 = zelo dobro) označiti, v kolikšni meri se strinjajo z izjavami. Cronbachov koeficient α znaša 0,84. Model se je zadovoljivo prilagal podatkom, $\chi^2(20) = 38,62$; CFI = 0,93, RMSEA = 0,10 90 % IZ [0,05, 0,15], SRMR = 0,06. Standardizirane nasičenosti postavk znotraj faktorja so znašale med 0,51 in 0,81, razen pri postavki *Kako dobro znate povedati prijatelju/-ici, da se ne počutite dobro?*, kjer je nasičenost znašala 0,24. To lahko pojasnimo s tem, da so se preostale postavke nanašale na sposobnost uravnavanja čustev, omenjena postavka pa se nanaša na opisovanje zaznanih negativnih čustev drugi osebi. Postavka je imela nizko nasičenost tudi pri prvotni validaciji vprašalnika (prav tam).

Kot mera samouravnavanja je bila uporabljena še lestvica *Čustvene težave*, ki je del Vprašalnika prednosti in težav (angl. *Strengths and Difficulties Questionnaire*; Goodman idr. 1998) in meri strinjanje udeležencev s trditvami, ki navajajo različne težave, sestavlja pa jo sedem postavk (npr. *Hitro se prestrašim*). Namesto tristopenjske je bila uporabljena petstopenjska lestvica (1 = sploh se ne strinjam – 5 = popolnoma se strinjam), da bi v največji možni meri poenotili odgovore lestvic ter z namenom boljše občutljivosti lestvice. Cronbachov koeficient α znaša 0,87. Eksploratorno strukturalno modeliranje enačb (ESEM) je pokazalo zadovoljivo prilaganje podatkov, $\chi^2(14) = 30,56$; CFI = 0,94, RMSEA = 0,12 90 % IZ [0,06, 0,17],

SRMR = 0,05. Postavke so bile znotraj faktorja ustrezno nasičene, saj je standardizirana nasičenost znašala med 0,44 in 0,92.

Za merjenje socialnega zavedanja je bil uporabljen Indeks medosebne odzivnosti (angl. *Interpersonal Reactivity Index*; Davis 1980), ki je sestavljen iz štirih lestvic: *Zavzemanje perspektive*, *Empatična skrb*, *Fantazija* in *Osebna prizadetost*. Vsaka ima sedem postavk, pri katerih morajo posamezniki na petstopenjski lestvici (1 = nikakor ne velja zame – 5 = zelo velja zame) označiti, kako dobro jih opisuje posamezna postavka. Uporabljeni sta bili lestvici *Zavzemanje perspektive* in *Empatična skrb*. *Zavzemanje perspektive* meri posameznikovo samooceno težnje k spontanemu privzemanju psihološkega gledišča drugih ljudi (npr. *Kadar se ljudje v čem ne strinjajo, poskušam videti problem z vidika vseh vpletenih*). Cronbachov koeficient α znaša 0,80. *Empatična skrb* se nanaša na samooceno čustev sočutja in skrbi (npr. *Pri branju knjig se zelo uživim v čustva junakov*). Cronbachov koeficient α znaša 0,76. Model je pokazal dobro prilaganje podatkov, $\chi^2(61) = 77,25$; CFI = 0,96, RMSEA = 0,06 90 % IZ [0,00, 0,09], SRMR = 0,06. Standardizirane nasičenosti postavk znotraj faktorja *empatična skrb* so znašale od 0,37 do 0,71. Standardizirane nasičenosti postavk znotraj faktorja *zavzemanje perspektive* so večinoma znašale med 0,40 in 0,92. Korelacija med obema latentnima faktorjema je bila 0,29 ($p = 0,003$).

Lestvica odnosne kompetentnosti (Vidmar in Kerman 2016) meri posameznikovo samooceno lastne odnosne kompetentnosti. Lestvico sestavlja 11 postavk na petstopenjski lestvici (1 = nikoli – 5 = večinoma ali vedno), kjer posamezniki označijo, kako pogosto trditev opisuje njihov odnos z učenci (npr. *Kadar z učencem/-ko ne morem vzpostaviti dobrega odnosa, ga/jo prosim za pomoč*). Cronbachov koeficient α znaša 0,86. Eksploratorno strukturno modeliranje enačb (ESEM) je pokazalo zadovoljivo prilaganje podatkov modelu, $\chi^2(43) = 68,86$; CFI = 0,92, RMSEA = 0,08 90 % IZ [0,04, 0,12], SRMR = 0,06. Standardizirane nasičenosti znotraj faktorja so bile zadovoljive, saj so se gibale med 0,50 in 0,72. Koeficienti so podobni kot v validacijski študiji (prav tam).

Lestvica učinkovitosti učitelja za raznolikost v razredu (angl. *Teacher Efficacy Scale for Classroom Diversity* (TESCD); Kitsantas 2012) je uporabljena kot ena od mer medkulturne kompetentnosti. Predstavlja posameznikovo oceno o uporabi strategij, ki spodbujajo in ohranjajo primerno besedno komunikacijo v raznolikem razredu. Lestvico sestavlja 10 postavk, pri katerih so morali posamezniki na štiristopenjski lestvici (1 = sploh nisem prepričan/-a – 4 = prepričan/-a) označiti, kako so prepričani, da znajo reagirati na določen način v situacijah, ki so navedene v postavkah (npr. *Poučujete raso raznolik razred. Pogovori o rasnih vprašanjih pogosto ustvarijo trenja, ki med učenci vodijo v sovražnost. Kako prepričani ste, da lahko ustvarite učno okolje, v katerem se vaši učenci o teh vprašanjih lahko pogovarjajo brez rasnih predsodkov?*). Cronbachov koeficient α znaša 0,88. Model je pokazal zadovoljivo prilaganje podatkov, $\chi^2(33) = 67,85$; CFI = 0,91, RMSEA = 0,11 90 % IZ [0,07, 0,15], SRMR = 0,07. Vse postavke so bile zadovoljivo nasičene, saj je bila njihova standardizirana nasičenost s tem faktorjem med 0,50 in 0,81.

Za merjenje medkulturne kompetentnosti je bil uporabljen tudi vprašalnik Medkulturno razumevanje učiteljev in učencev osnovnih in srednjih šol (angl. *Intercultural understanding instruments (ICU) for teachers and students in primary and secondary schools*; Denson idr. 2017), ki je sestavljen iz štirih lestvic: *Refleksivnost*, *Zmožnost prilagajanja poučevanja kulturno raznolikim skupinam*, *Prilagodljivost/fleksibilnost*, *Odprtost do kulturne raznolikosti*, znotraj katerih posamezniki odgovarjajo na postavke na štiristopenjski lestvici (1 = sploh nisem prepričan/-a – 4 = prepričan/-a). Združeni sta bili dve lestvici: *Refleksivnost* in *Zmožnost prilagajanja poučevanja kulturno raznolikim skupinam*. Lestvica *Refleksivnost* meri posameznikovo samooceno o lastni sposobnosti razmišljanja v zvezi z vsakodnevnimi ravnanji v raznolikih socialnih skupinah in jo sestavljajo tri postavke (npr. *Svojo (sub)kulturno perspektivo sem sposoben/-bna primerjati s (sub)kulturno perspektivo drugih*). Lestvica *Zmožnost prilagajanja poučevanja kulturno raznolikim skupinam* meri posameznikovo samooceno o lastni zmožnosti prilagajanja učnih strategij kulturno raznolikim skupinam in jo sestavljajo štiri postavke (npr. *Zmorem prilagoditi svoje vedenje, zato da se razumem z ljudmi z drugačnim (sub)kulturnim ozadjem*). Cronbachov koeficient α znaša 0,85. Model je pokazal dobro prileganje podatkov, $\chi^2(9) = 10,67$; CFI = 0,99, RMSEA = 0,05 90 % IZ [0,00, 0,14], SRMR = 0,05. Standardizirane nasičenosti postavk znotraj faktorja *refleksivnost* so znašale med 0,67 in 0,90, nasičenosti postavk znotraj faktorja *zmožnost prilagajanja poučevanja kulturno raznolikim skupinam* so bile od 0,32 do 0,89. Oba faktorja sta ustrezno nasičevala uporabljeno mero medkulturnih kompetenc (*refleksivnost* = 0,37 in *zmožnost prilagajanja poučevanja kulturno raznolikim skupinam* = 0,50).

Za ugotavljanje zadovoljstva učiteljev z delom (Locke 1976) je bila uporabljena *Lestvica zadovoljstva z delom* (OECD 2014), ki meri posameznikovo samooceno o lastnih občutjih o delu, ki ga opravlja. Lestvico sestavlja 10 postavk, pri katerih so morali posamezniki na šeststopenjski lestvici (1 = sploh ne drži – 6 = povsem drži) označiti, kako se strinjajo s posamezno postavko (npr. *Uživam v delu na tej šoli.*). Lestvica je bila na podlagi ugotovitev v okviru fokusnih skupin med postopkom preverjanja prirejena iz štiristopenjske v šeststopenjsko, z namenom zmanjšati levo asimetričnost distribucije in omogočiti natančnejše preverjanje sledenja ciljem projekta. Cronbachov koeficient α znaša 0,88. Model je pokazal zadovoljivo prileganje podatkov, $\chi^2(33) = 71,30$; CFI = 0,91, RMSEA = 0,12 90 % IZ [0,08, 0,15], SRMR = 0,07. Standardizirane nasičenosti postavk znotraj faktorja so bile ustrezne, saj so se gibale med 0,32 in 0,89.

Postopek

Zbiranje podatkov

K sodelovanju v raziskavi so bili povabljeni učitelji osnovnih šol v Sloveniji, ne glede na to, kateri razred ali predmet poučujejo, prek spletnih omrežij in osebnih kontaktov raziskovalne skupine z namenom pilotnega preverjanja ustreznosti ba-

terije inštrumentov v nacionalnem kontekstu. Baterijo inštrumentov so izpolnjevali anonimno, v tiskani ali spletni obliki.

Statistična obdelava podatkov

Zbrani podatki so bili statistično obdelani s pomočjo računalniškega programa IBM SPSS Statistics 25. Prvotni vzorec je obsegal 97 udeležencev, vendar so bili po pregledu manjkajočih vrednosti tisti udeleženci, ki so imeli na vsaki lestvici manj kot 80 % vrednosti, izključeni. V končnem vzorcu ($N = 86$) je bil delež manjkajočih vrednosti majhen (manj kot 2 % za posamezno spremenljivko). Manjkajočih vrednosti nismo nadomeščali. V programu Mplus (verzija 8.4; Muthén in Muthén 1997–2017) je bila veljavnost notranje strukture vsakega vprašalnika preverjena z eksploratornim strukturnim modeliranjem enačb (ESEM). Za ocenjevanje parametrov je bila uporabljena robustna cenilka največjega verjetja z uporabo vseh razpoložljivih podatkov (t. i. FIML ali *full information maximum likelihood*). Prileganje modelov eksploratornega strukturnega modeliranja enačb je bilo interpretirano s pomočjo naslednjih mer prileganja: χ^2 kot mero statističnega prileganja in tremi indeksi praktičnega prileganja: CFI, RMSEA z 90-odstotnim intervalom zaupanja (IZ) in SRMR. Vrednosti CFI > 0,95, 0,05 znotraj IZ pri RMSEA in SRMR < 0,05 kažejo na dobro prileganje (Hu in Bentler 1999), medtem ko vrednosti CFI > 0,90, 0,08 znotraj IZ pri RMSEA in SRMR < 0,08 kažejo na zadovoljivo prileganje podatkov modelu (Hair idr. 1998).

Za preverjanje napovedne vrednosti posameznih spremenljivk je bila uporabljena hierarhična multipla regresijska analiza z metodo vključitve (angl. *enter*).

Rezultati

Opisne statistike in korelacije med spremenljivkami so predstavljene v Preglednici 1. Zadovoljstvo učiteljev z delom statistično značilno korelira z vsemi merami socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc (korelacije so med -0,35 in 0,48) razen z lestvico *Opazovanje* (čuječnostne spretnosti), ki se pozitivno, vendar statistično neznačilno ($p = 0,07$) povezuje z zadovoljstvom učiteljev z delom.

	M	SD	Asim	Spl	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Zadovoljstvo z delom	4,53	0,84	-0,59	-0,12									
2. Čuječnostne spretnosti – opazovanje	3,42	0,68	0,13	-0,71	0,16								
3. Čuječnostne spretnosti – opisovanje	3,46	0,56	0,07	-0,59	0,26**	0,41***							
4. Čustvene težave	2,67	0,78	-0,23	-0,04	-0,35**	-0,06	-0,22*						
5. Čustvena samoučinkovitost	3,24	0,61	0,05	0,23	0,35**	0,26*	0,34**	-0,68***					
6. Empatija – prevzemanje perspektive	3,47	0,54	0,84	0,44	0,28*	0,37**	0,31**	-0,12	0,13				
7. Empatija – empatična skrb	3,84	0,52	0,27	-0,10	0,25*	0,12	-0,01	0,03	-0,08	0,33**			
8. Odnosna kompetentnost	3,81	0,53	-0,07	-0,16	0,48***	0,30**	0,26*	-0,20	0,35**	0,43**	0,24*		
9. Učinkovitost učitelja za raznolikost v razredu	2,95	0,50	0,12	0,25	0,28*	0,24**	0,35***	-0,20	0,28**	0,08	0,04	0,36**	
10. Refleksivnost in zmožnost prilagajanja poučevanja kulturno raznolikim skupinam	3,21	0,48	0,04	-0,31	0,23*	0,28**	0,48***	-0,22*	0,26*	0,20	-0,02	0,31**	0,63***

Preglednica 1: Opisne statistike spremenljivke in napovednikov ter medsebojne korelacije

*Opombe: M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; As = koeficient asimetrije; Spl = koeficient sploščenosti, * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.*

Torej učitelji, ki so višje ocenili svoje kompetence na področjih čuječnostnih spretnosti (opisovanje), samouravnavanja, socialnega zavedanja, odnosne kompetentnosti ter medkulturne kompetentnosti, so poročali tudi o večjem zadovoljstvu z delom.

Odnos med zadovoljstvom učiteljev z delom in izbranimi socialnimi, čustvenimi in medkulturnimi kompetencami

Odnos med zadovoljstvom učiteljev z delom in izbranimi napovedniki modela CASEL (2015) je prikazan v Preglednici 2. Izpolnjene so vse predpostavke za izvedbo hierarhične regresije (indikatorji VIF med 1,00 in 2,31; vrednosti Cookove razdalje med 0,00 in 0,10). Za izbrane modele bistveno ne kršimo predpostavk homoscedastičnosti, linearnosti in približno normalne porazdelitve rezidualov (standardizirani reziduali so bili med -2,71 in 2,48). V regresijski model smo v postopnih petih korakih vključile vse mere (po vrsti vključevanja: mere samozavedanja, mere samouravnavanja, mere socialnega zavedanja, mere odnosne spretnosti, mere medkulturne kompetentnosti). Vrstni red vključevanja je bil izbran v skladu z modelom CASEL (2015).

Rezultati multiple hierarhične regresijske analize prikazujejo, da se kot pomembni izkazujejo napovedniki zadovoljstva učiteljev z delom na različnih merah čustvenih in socialnih kompetenc učiteljev, ne pa tudi pri meri medkulturnih kompetenc.

	Zadovoljstvo učiteljev z delom									
	Model 1 (Samozavedanje)		Model 2 (Samouravnavanje)		Model 3 (Socialno zavedanje)		Model 4 (Odnosna kompetentnost)		Model 5 (Medkulturna kompetentnost)	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1:										
Čuječnostne spretnosti – opazovanje	0,11	0,09	0,09	0,08	-0,01	-0,01	-0,04	-0,03	-0,05	-0,04
Čuječnostne spretnosti – opisovanje	0,26	0,23*	0,15	0,13	0,13	0,11	0,12	0,10	0,10	0,09
R^2	0,08*									
Korak 2:										
Čustvene težave			-0,24	-0,23	-0,21	-0,19	-0,24	-0,22	-0,23	-0,21
Čustvena samoučinkovitost			0,18	0,13	0,25	0,18	0,08	0,06	0,08	0,06
ΔR^2	0,10*									
Korak 3:										
Empatija – prevzemanje perspektive					0,21	0,13	0,04	0,02	0,06	0,04
Empatija – empatična skrb					0,36	0,22*	0,28	0,17	0,28	0,17
ΔR^2	0,08*									
Korak 4:										
Odnosna kompetentnost							0,56	0,35**	0,52	0,33**
ΔR^2	0,09**									
Korak 5:										
Učinkovitost učitelja za raznolikost v razredu									0,15	0,09
Refleksivnost in zmožnost prilagajanja poučevanja kulturno raznolikim skupinam									-0,03	-0,02
ΔR^2	0,01									
R^2	0,08*		0,17*		0,25*		0,34**		0,34	
F za spremembo R^2	3,39*		4,67*		4,21*		10,19**		0,28	

Preglednica 2: Hierarhična regresijska analiza za napoved zadovoljstva učiteljev z delom na podlagi njihovih socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc

*Opombe: * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$, *** $p < 0,001$.*

Spremenljivki opazovanja in opisovanja kot čuječnostni spretnosti v prvem koraku statistično značilno pojasnita 8 % variance zadovoljstva učiteljev z delom. V tem koraku se je pokazalo, da je le spremenljivka čuječnostne spretnosti opisovanja pomemben pozitiven napovednik zadovoljstva učiteljev z delom. Povedano drugače, z naraščajočo čuječnostno spretnostjo opisovanja se zadovoljstvo učiteljev z delom nekoliko poveča.

Vključitev mer samouravnavanja v model statistično značilno pojasni dodatnih 10 % variance pri zadovoljstvu učiteljev z delom, vendar napovednika zadovoljstva učiteljev z delom, ki sta vključena v drugi model (čustvene težave in čustvena samoučinkovitost), nista statistično značilna. Ob vključitvi mer samouravnavanja v model se je pokazalo, da čuječnostna spretnost opisovanja ni več pomemben napovednik zadovoljstva učiteljev z delom.

V tretjem koraku so bile vključene mere socialnega zavedanja, s katerimi je mogoče statistično značilno pojasniti dodatnih 8 % variance v zadovoljstvu učiteljev z delom. Mera empatična skrb je pomemben pozitiven napovednik zadovoljstva z delom. Večja kot je zaznana empatična skrb učitelja, večje je zaznano zadovoljstvo z delom. Mera zavzemanje perspektive ni statistično značilen napovednik.

V četrtem koraku je bila vključena mera odnosne spretnosti, s katero je mogoče statistično značilno pojasniti dodatnih 9 % variance zadovoljstva učiteljev z delom. Odnosna spretnost torej pozitivno napoveduje zadovoljstvo učiteljev z delom. Ob vključitvi mer odnosne spretnosti v model se je pokazalo, da empatična skrb ni več napovednik zadovoljstva učiteljev z delom.

V zadnjem koraku so bile vključene mere medkulturnih kompetenc, vendar z njimi ni mogoče statistično značilno pojasniti dodatnega deleža variance v zadovoljstvu z delom učiteljev, hkrati pa nobena od uporabljenih mer medkulturne kompetentnosti ni pomemben napovednik zadovoljstva učiteljev z delom.

Skupno model z vsemi vključenimi spremenljivkami pojasni 34 % variance zadovoljstva učiteljev z delom. Kljub temu, da so se v posameznih modelih pred vključitvijo mere odnosnih spretnosti kot pomembni napovedniki zaznanega zadovoljstva učiteljev z delom izkazale tudi mere samozavedanja (čuječnostne spretnosti) in socialnega zavedanja, je v končnem modelu mogoče opaziti, da so odnosne spretnosti izredno močan napovednik zadovoljstva z delom pri učiteljih, ki prevlada, in se zato drugi ne izkazujejo (več) kot pomembni napovedniki.

Razprava

Namen pričujočega prispevka je bil preveriti, ali čustvene in socialne kompetence, ki jih sestavljajo samozavedanje, samouravnavanje, socialno zavedanje in odnosne spretnosti, ter medkulturne kompetence napovedujejo zadovoljstvo učiteljev z delom.

Na podlagi rezultatov lahko ugotovimo, da so mere čuječnostne spretnosti – opisovanje (ki je del samozavedanja), empatična skrb (ki je del socialnega zavedanja) in odnosna spretnost pomembni dejavniki pri zaznavanju zadovoljstva učiteljev z delom. Mere samouravnavanja in medkulturne kompetentnosti niso bile prepoznane

kot pomembni dejavniki. Pomembno pa je poudariti, da so odnosne spretnosti tako močan napovednik zadovoljstva z delom pri učiteljih, da prevladajo in se zato druge spretnosti po vključitvi tega dejavnika ne izkazujejo (več) kot pomembni napovedniki.

Rezultati kažejo, da večje kot so zaznane spretnosti opisovanja (ki je del samozavedanja), tem večje je zaznano zadovoljstvo učiteljev z delom. To pomeni, da je za krepitev zadovoljstva učiteljev z delom pomembno razvijanje spretnosti učiteljev za opisovanje svojih občutkov, zaznav, pričakovanj, počutja in izkušenj. Učitelji so navajali, da srednje pogosto ubesedijo svoja prepričanja, mnenja in pričakovanja, kar lahko povežemo tudi s prevladujočo šolsko kulturo, ki je pogosto storilnostna kultura, usmerjena v zunanje učinke, in se elementi sodelovalne kulture vpeljujejo počasi (Rupnik Vec idr. 2019). To nakazuje, da je potrebno sistematično pristopiti tako k spodbujanju učiteljev, da razvijajo takšne kompetence, hkrati pa tudi k spodbujanju razvijanja sodelovalne kulture in vodenja, kar se vse bolj poudarja ob spodbujanju na učence osredinjenega izvajanja vzgojno-izobraževalnega procesa.

Prav tako je bilo zaznati, da empatična skrb pozitivno napoveduje zadovoljstvo učiteljev z delom, kar pomeni, da ti ob višje izraženi empatični skrbi izražajo tudi večje zadovoljstvo z delom. Kadar učitelji torej poročajo, da pogosto sočustvujejo z drugimi in da se jih stvari, ki se dogajajo okoli njih, precej dotaknejo, poročajo tudi o večjem zadovoljstvu z delom, ki ga opravljajo.

Najbolj izrazito pa zadovoljstvo učiteljev z delom pozitivno napoveduje odnosna spretnost, kar pomeni, da se višje izražena odnosna spretnost učiteljev odraža večjem zadovoljstvu učiteljev z delom.

Te ugotovitve potrjujejo predpostavko o povezanosti socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc z učiteljevim blagostanjem (Jennings in Greenberg 2009). Raziskave (Diener 1984; Lyubomirsky idr. 2005) kažejo, da se subjektivno blagostanje povezuje z različnimi področji, tudi delovnim, in da so posamezniki, ki so bolj zadovoljni, tudi uspešnejši. Glede na to, da so se v zadnjih desetletjih pričakovanja do učiteljev razvijala prek pričakovanj o večji učni učinkovitosti (Guskey in Passaro 1994) do pričakovanj o aktivni skrbi za duševno zdravje učenk in učencev (Rothi idr. 2008), to nedvomno povečuje stres učiteljic in učiteljev ter poslabšuje njihovo splošno počutje (Ransford idr. 2009). Razvijanje socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc učiteljev je lahko pomemben delovni vir pri spoprijemanju s situacijami, s katerimi se učitelji vsakodnevno soočajo pri svojem delu. Naši rezultati na primer kažejo, da skupno model z vsemi vključenimi napovedniki čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc pojasni 34 % variance zadovoljstva učiteljev z delom, kar pomeni, da je pomembno, da učitelji razvijajo navedene dejavnike skozi celotno pot svojega profesionalnega razvoja. Slivar (2008) ugotavlja, da je določena mera stresa pri učiteljih neizogibna, v veliki meri pa se povezuje z zadovoljstvom pri delu, pri čemer so pri učiteljih med stresorji v ospredju predvsem preobremenjenost z delom, vzpostavljanje in vzdrževanje discipline pri pouku ter hrup v šoli. To nakazuje potrebo po različnih pristopih pri upravljanju stresa učiteljev in spopadanju z delovnimi zahtevami (prav tam). Glede na zgoraj navedeno je lahko usposabljanje na ravni razvijanja socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc eden pomembnih dejavnikov. Takšno usposabljanje pa lahko podpre učitelje pri omenjenem kakor tudi pri skrbi za razvijanje socialnih, čustvenih in medkulturnih

kompetenc učencev. Kljub temu, da raziskave kažejo, da si učiteljice in učitelji želijo skrbeti tudi za čustveni, socialni in medkulturni razvoj učenk in učencev, se na tem področju pogosto počutijo nezadostno opremljeni (Rothi idr. 2008), sistem pa na drugi strani predpostavlja, da imajo učitelji te kompetence že razvite, in zato je bil v preteklosti poudarek, namenjen razvoju teh kompetenc, zagotovo premajhen (Jennings in Greenberg 2009). V okviru projekta ROKA v ROKI (Kozina idr. 2017; Nielsen idr. 2019) je bilo ugotovljeno, da je za prakso pomembno ne le število programov za razvijanje socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc učiteljev in učencev, temveč predvsem njihova implementacija in celostni pristop, pojavlja pa se tudi nujnost uvajanja ustreznih mer za posamezne koncepte, kar smo poskusile izpostaviti tudi v tem prispevku.

Za spodbujanje občutka zadovoljstva učiteljev z delom in vezano na to tudi učinkovitejšega opravljanja dela je torej pomembno, da se v okviru vzgojno-izobraževalnega sistema spodbuja tudi razvoj takšnih kompetenc učiteljev, ki se z učinkovitostjo izvajanja poučevanja povezujejo le posredno, a zato nič manj pomembno.

Omejitve raziskave in smernice za nadaljnje raziskovanje

Rezultatov te raziskave ne moremo posploševati zaradi nezadostne velikosti vzorca in nenaključnega vzorčenja, saj je bila v okviru pilotne raziskave, skozi katero so bili pridobljeni podatki, uporabljena metoda vzorčenja po načelu snežne kepe. Dodatna omejitev zaradi uporabe zgolj mer samoporočanja je pristranost podatkov zaradi uporabe skupne metode (t. i. common method bias) – ugotovljene povezanosti so tako lahko delno posledica uporabe skupne metode (in ne le vsebinske povezanosti med konstrukti).

Prav tako optimalna izvedba preverjanja veljavnosti notranje strukture uporabljenih mer ni bila mogoča zaradi majhnega vzorca, saj so predstavljene analize in njihove ugotovitve del pilotne raziskave. Tako so ustrezne priredbe in preverjanje veljavnosti notranje strukture vključenih vprašalnikov nujen nadaljnji korak v raziskovanju na tem področju.

Omejitve raziskave je tudi prečni raziskovalni načrt, zaradi katerega ni mogoče sklepati o naravi odnosa med spremenljivkami.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo treba preveriti odnose med navedenimi dejavniki na večjem, reprezentativnem vzorcu učiteljev z različnih stopenj vzgoje in izobraževanja ter na podlagi pridobljenih rezultatov oblikovati smernice za profesionalni razvoj učiteljev, s čimer bi lahko pripomogli k višji stopnji zadovoljstva z njihovim delom na podlagi razvijanja čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc.

Prav tako bi bilo treba v nadaljnjih raziskavah potrditi analize o utemeljenosti izbranih mer za merjenje posameznih konceptov ter preveriti rezultate na mednarodnem vzorcu učiteljev.

Članek je rezultat projekta ROKA v ROKI, ki ga je sofinancirala Evropska komisija. Vsebina članka odraža izključno stališča avtorjev.

Literatura in viri

- Baer, R. A., Smith, G. T. in Allen, K. B. (2004). Assessment of mindfulness by self-report: The Kentucky inventory of mindfulness skills. *Assessment*, 11, št. 3, str. 191–206.
- Blell, G. in Doff, S. (2014). It takes more than two for this tango: Moving beyond the self/other-binary in teaching about culture in the global EFL-classroom. *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, 19, št. 1, str. 77–96.
- Buettner, C. K., Jeon, L., Hur, E. in Garcia, R. E. (2016). Teachers' social-emotional capacity: Factors associated with teachers' responsiveness and professional commitment. *Early Education and Development*, 27, št. 7, str. 1018–1039.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., in Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology*, 95, št. 4, str. 821–832.
- CASEL (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning). (2015). *2015 CASEL Guide: Effective social and emotional learning programs—middle and high school edition*. Dostopno na: <http://secondaryguide.casel.org/casel-secondary-guide.pdf> (pri-
dobljeno 12. 5. 2020).
- Davis, M. H. (1980). A multidimensional approach to individual differences in empathy. *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 10, str. 85–94.
- Denson, N., Ovenden, G., Wright, L., Paradies, Y. in Priest, N. (2017). The development and validation of intercultural understanding (ICU) instruments for teachers and students in primary and secondary schools. *Intercultural Education*, 28, št. 3, str. 231–249.
- Diener, E. (1984). Subjective well-being. *Psychological Bulletin*, 95, št. 3, str. 542–575.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82, št. 1, str. 405–432.
- Goodman, R., Meltzer, H. in Bailey, V. (1998). The strengths and difficulties questionnaire: A pilot study on the validity of the self-report version. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 7, št. 3, str. 125–130.
- Guskey, T. R. in Passaro, P. D. (1994). Teacher efficacy: A study of construct dimensions. *American Educational Research Journal*, 31, št. 3, str. 627–643.
- Hair, J. F., Jr., Anderson, R. E., Tatham, R. L. in Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis. Fifth Edition*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall International.
- Hu, L. in Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, št. 1, str. 1–55.
- 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, št. 1, str. 491–525.
- Jensen, E., Skibsted, E. B. in Christensen, M. V. (2015). Educating teachers focusing on the development of reflective and relational competences. *Educational Research for Policy and Practice*, 14, št. 3, str. 201–212.
- Jensen, I. (2013). *Grundbog i kulturforståelse. [An introduction to cultural understanding]*. Roskilde: Samfundslitteratur.
- Juul, J., Høeg, P., Jensen, H., Bertelsen, J., Stubberup, M., Hildebrandt, S. (2016). *Empathy. It's what holds the world together*. Wien, AT: Morawa Lesezirkel GmbH.

- Kitsantas, A. (2012). Teacher efficacy scale for classroom diversity (TESCD): A validation study. *Profesorado. Revista de Curriculum y Formación del Profesorado*, 16, št. 1, str. 35–44.
- Slivar, B. (2008). Ugotavljanje vzorca stresorjev pri delu učiteljev v povezavi z zadovoljstvom pri delu. *Psihološka obzorja*, 17, št. 3, str. 93–112.
- Kozina, A., Vidmar, M., Saelzer, C., Rasmuson, M., Marušić, I., Jensen, H., Lund Nielsen, B., Vieluf, S., Ojsteršek, A. in Jurko, S. (2017). *Hand in hand: Social and emotional skills for tolerant and non-discriminative societies (A whole school approach)*, *Erasmus K3 project*. Dostopno na: <http://handinhand.si> (pridobljeno 29. 5. 2020).
- Lyubomirsky, S., King, L. in Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131, št. 6, str. 803–855.
- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. V: M. D. Dunnette (ur.). *Handbook of industrial and organizational psychology*. Chicago, IL: Rand McNally, str. 1297–1343.
- Lovett, B. in Sheffield, R. (2007). Affective empathy deficits in aggressive children and adolescents: A critical review. *Clinical Psychology Review*, 27, št. 1, str. 1–13.
- Marcus, R. F. in Sanders-Reio, J. (2001). The influence of attachment on school completion. *School Psychology Quarterly*, 16, št. 4, str. 427–444.
- Marentič Požarnik, B. (2007). Čemu potrebujemo širši dogovor o temeljnih učiteljevih zmožnostih/kompetencah. *Vzgoja in izobraževanje*, 38, št. 5, str. 44–50.
- Muris, P. (2001). A brief questionnaire for measuring self-efficacy in youths. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 23, št. 3, str. 145–149.
- Muthén, L. K., in Muthén, B. O. (1998–2017). *Mplus user's guide. Eighth edition*. Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Nielsen, B. L., Laursen, H. D., Réol, L. A., Jensen, H., Kozina, A., Vidmar, M., Rasmuson, M., Marušić, I., Denk, A., Roczen, N., Jurko, S. in Ojsteršek, A. (2019). Social, emotional and intercultural competencies: a literature review with a particular focus on the school staff. *European Journal of Teacher Education*, 42, št. 3, str. 410–428.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2014). *TALIS 2013 Results: An international perspective on teaching and learning*, *TALIS*. Paris: OECD Publishing.
- OECD (Organisation for Economic Cooperation and Development). (2015). *Skills for social progress: The power of social and emotional skills*. Paris, France: OECD Publishing.
- Pekljaj, C. (ur.) (2006). *Teorija in praksa v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5, št. 2, str. 126–136.
- Ransford, C. R., Greenberg, M., Domitrovich, C., Small, M. in Jacobson, L. (2009). The role of teachers' psychological experiences and perceptions of curriculum supports on the implementation of a social and emotional curriculum. *School Psychology Review*, 38, št. 4, str. 510–532.
- Rothi, M. D., Leavey, G. in Best, R. (2008). On the front-line: Teachers as active observers of pupils' mental health. *Teaching and Teacher Education*, 24, št. 5, str. 1217–1231.

- Rupnik Vec, T., Žarkovič Adlešič, B., Rutar Ilc, Z., Bizjak, C., Schollaert, R., Sentočnik, S., Rupar, B. in Pušnik, M. (2019). *Vpeljevanje sprememb v šole*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo. Dostopno na: www.zrss.si/pdf/vpeljevanje-sprememb-v-sole.pdf (pridobljeno 25. 4. 2020).
- Schonert-Reichl, K. A., Oberle, E., Lawlor, M. S., Abbott, D., Thomson, K., Oberlander, T. F. in Diamond, A. (2015). Enhancing cognitive and social-emotional development through a simple-to-administer mindfulness-based school program for elementary school children: A randomized controlled trial. *Developmental Psychology*, 51, št. 1, str. 52–66.
- Segal, Z. V., Williams, J. M. G., Teasdale, J. D. (2012). *Mindfulness-based cognitive therapy for depression. Second edition*. New York, NY: Guilford Press.
- Sklad, M., Diekstra, R., DeRitter, M. in Ben, J. (2012). Effectiveness of school-based universal social, emotional, and behavioral programs: do they enhance students' development in the area of skill, behavior, and adjustment? *Psychology in the Schools*, 49, št. 9, str. 892–908.
- Vidmar, M. in Kerman, K. (2016). The development of teacher's relational competence scale: Structural validity and reliability. *Šolsko polje*, 27, št. 1/2, str. 41–62.

Tina VRŠNIK PERŠE (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)

Ana KOZINA (Educational research institute, Slovenia)

Maša VIDMAR (Educational research institute, Slovenia)

Manja VELDIN (Educational research institute, Slovenia)

Tina PIVEC (Educational research institute, Slovenia)

Ana MLEKUŽ (Educational research institute, Slovenia)

Urška ŠTREMFEJL (Educational research institute, Slovenia)

TEACHERS' SOCIAL, EMOTIONAL AND INTERCULTURAL COMPETENCIES: PREDICTIVE VALUE FOR JOB SATISFACTION

Abstract: The purpose of the present study was to examine the social, emotional and intercultural competencies of teachers in more detail and to determine the predictive value of these competencies for teachers' satisfaction with their work. The paper focuses on the results of a pilot study of the project HAND in HAND (Kozina et al., 2017), which was conducted among teachers in Slovenia (N = 97, gender: F = 89.7%, age: M = 44.05 years, SD = 9.55). The validity of the internal structure of each questionnaire was checked by Exploratory Structural Equation Modeling (ESEM) and multiple regression analysis was used to verify the predictive value of the variables. In a sample of Slovenian teachers, we investigated the relationship between social and emotional competencies according to CASEL (2015) (self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills) and intercultural competencies in relation to teachers' satisfaction with their work. The overall model, with all included predictors of emotional, social, and intercultural competencies, explains 34% of the variance in teachers' job satisfaction, with the strongest predictor being relational skills. This justifies the importance of developing these competencies throughout the professional development of teachers.

Keywords: teachers, social, emotional and intercultural competencies, job satisfaction

E-mail for correspondence: tina.vrsnik@um.si