

Sabina Ograjšek in Zlatka Cugmas

Učitelj raziskovalec: vpogled v raziskovalno kompetentnost učiteljev

Povzetek: Učitelji v sodobni družbi potrebujejo raznolike kompetence, da lahko odgovarjajo na izzive in potrebe sodobnega vzgojno-izobraževalnega sistema. Z raznolikimi kompetencami lahko namreč učinkovito podprejo učenje in razvoj učencev. Med kompetence, ki jih potrebujejo, sodi tudi raziskovalna kompetentnost, ki učiteljem omogoča izgradnjo na raziskovanju temelječe pedagoške prakse, pri kateri se v poučevanje nenehno vnašajo spremembe oz. izboljšave. Ker imajo torej pri uveljavljanju raziskovalno usmerjenega poklicnega delovanja učiteljev pomembno vlogo učiteljeve raziskovalne kompetence, smo se v prispevku usmerili v raziskovanje raziskovalnih kompetenc učiteljev in pomena, ki ga ti za svoje poklicno delovanje pripisujejo raziskovanju. V raziskavi je sodelovalo 213 učiteljev, ki so bili v šolskem letu 2022/2023 zaposleni v slovenskih javnih osnovnih šolah. Podatke smo pridobili z anketnim vprašalnikom. Ugotavljamo, da učitelji ocenjujejo, da so njihove raziskovalne kompetence dobro razvite. Učitelji tudi prepoznavajo pomen, ki ga ima raziskovanje za njihovo poklicno delovanje. Identificirali smo tudi nekaj dejavnikov, ki vplivajo na samooceno učiteljevih raziskovalnih kompetenc, in sicer pomen, ki ga učitelji pripisujejo raziskovanju, delovna doba in udeleževanje izobraževanj, vezanih na učiteljevo poklicno delovanje. Pomembno je, da se učitelji ves čas dejavno vključujejo v proces raziskovanja, saj jim raziskovanje omogoča, da se bolje pripravijo na spremembe v vzgojno-izobraževalnem sistemu, kar ima še posebej veliko vlogo v današnjem hitro spreminjajočem se svetu.

Ključne besede: raziskovanje, raziskovalne kompetence, pomen raziskovanja, učitelj, osnovna šola

UDK: 37.091.3

Znanstveni prispevek

Sabina Ograjšek, asistentka, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za temeljne pedagoške predmete, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: sabina.ograjsek@um.si

Dr. Zlatka Cugmas, redna profesorica, Univerza v Mariboru, Pedagoška fakulteta, Oddelek za temeljne pedagoške predmete, Koroška cesta 160, SI-2000 Maribor, Slovenija; e-naslov: zlatka.cugmas@um.si

Uvod

Za sodobno družbo velja, da jo opredeljujejo hitre in nenehne spremembe, pri čemer se družbene spremembe odsevajo tudi v celotnem šolskem sistemu ter s tem v pedagoški praksi in nalogah učitelja (Pelc 2008; Valenčič Zuljan in Kalin 2007; Vogrinc in Saqipi 2019). Od učiteljev se zahteva, da ves čas pridobivajo nova znanja in spretnosti ter jih tudi nenehno nadgrajujejo. Učitelji imajo namreč odgovornost, da z zavezanostjo sistematičnemu nadaljnjemu profesionalnemu razvoju, refleksivni praksi in raziskovanju ves čas svoje poklicne poti širijo strokovno znanje (Komisija Evropske skupnosti 2007).

Da bi se lahko učitelji spoprijeli s trenutnimi izzivi vzgoje in izobraževanja ter se odzvali na različne potrebe učencev, morajo biti sposobni razumeti svojo prakso delovanja v razredu. Pri tem se lahko oprejo na raziskovanje, ki od njih zahteva opazovanje, razmišljanje, postavljanje vprašanj, načrtovanje in ukrepanje. Raziskovanje učitelje postavlja v središče ustvarjanja znanja (Iliško idr. 2010) ter s tem prispeva k spremembam v njihovem znanju, praksi in identiteti (Taylor 2017).

Posledično ni presenetljivo, da ima v jedru bolj izpopolnjenih pojmovanj profesionalnega razvoja učiteljev pomembno vlogo tudi raziskovanje oz. učiteljeva pripravljenost za sodelovanje v procesu raziskovanja z namenom ocenjevanja njegove uporabnosti in primernosti v različnih kontekstih. Pri tem ne gre za nepremišljeno sprejemanje mnenj drugih, ampak za kritično ovrednotenje dokazov, ki izhajajo neposredno iz prakse, iz aktivnega sodelovanja v raziskavah in/ali iz obravnave študij, ki so jih izvedli drugi (Bell idr. 2010).

Opredelitev vloge učiteljev v raziskovalnem procesu je ključnega pomena, pri čemer lahko učitelji prevzamejo različne vloge, od uporabnikov izsledkov raziskav do enakopravnih partnerjev pri ustvarjanju znanja (Marentič Požarnik 2017). Učitelji se lahko pri svojem poklicnem delovanju torej opirajo na izsledke raziskav, ki so jih opravili drugi raziskovalci, predvsem akademiki z visokošolskih institucij, pri čemer ni nujno, da izsledki tovrstnih raziskav ustrezajo praktičnim potrebam učiteljev. Učitelji se lahko naslonijo tudi na izsledke raziskav, ki so jih izvedli drugi strokovnjaki s področja vzgoje in izobraževanja z namenom obravnave vprašanj,

povezanih z njihovo pedagoško prakso. Tovrstne izsledke sicer težje prenesejo v prakso delovanja, ker so ti osredotočeni na določena vprašanja v specifičnih kontekstih, vseeno pa dajejo učiteljem vpogled v prakso. Učitelji lahko pridejo do izsledkov tudi na podlagi lastnega individualnega raziskovanja ali raziskovanja v sodelovanju z drugimi strokovnimi delavci na področju vzgoje in izobraževanja. Pri raziskovanju se večinoma osredotočajo na obravnavo vprašanj, relevantnih za svoje poklicno delovanje (Abukari in Abubakar 2018). Evans in drugi (2017) poudarjajo predvsem pomen aktivnega sodelovanja učiteljev v procesu raziskovanja, pri čemer je pomembno, da je raziskovanje razumljeno kot trajni sestavni del učiteljevega poklicnega delovanja (Carter 2015; Lesničar in Peeters 2017).

Učiteljevo raziskovanje je sicer težko opredeljiv pojem. Nekaterim se ob tem izrazu pojavljajo podobe raziskav, ki jih izvajajo učitelji in ustrezajo tradicionalnim standardom in merilom akademskega raziskovanja. Za druge se nanaša na proces, v katerem učitelji sprejmejo refleksivno držo v svoji praksi, pri čemer ni nujno, da so omejeni s predpostavkami tradicionalnih akademskih raziskovalnih paradigem (Reis-Jorge 2007). Cochran-Smith in Lytle (1990) raziskovanje učiteljev opredelita kot sistematično in namerno poizvedovanje, ki ga izvaja učitelj (Craig 2009). S terminom »sistematično« zajameta zbiranje in beleženje informacij, dokumentiranje in beleženje izkušenj v razredu in zunaj njega. Z izrazom »namerno« poudarita, da je učiteljevo raziskovanje dejavnost, ki je načrtna in ne spontana. S terminom »poizvedovanje« izpostavita, da raziskovanje učiteljev izhaja iz vprašanj in/ali da odraža njihove želje, da bi osmislili svoje izkušnje – da bi zavzeli učno držo do dogajanja v razredu (Cochran-Smith in Lytle 1990).

Učiteljevo raziskovanje odpira različna vprašanja, pod vprašaj denimo postavlja obstoječe predpostavke ter ozavešča o novih pogledih in ukrepih, ki prispevajo k preoblikovanju starih praks delovanja. Raziskovanje je torej namenjeno preoblikovanju učiteljevih praks delovanja na podlagi boljšega razumevanja tega delovanja ter spodbuja refleksijo. Učitelji pridobivajo nova spoznanja in razumevanja, posledično sprejemajo utemeljene odločitve o svojih praksah v razredu, uvajajo spremembe, ki so sistemske in trajnejše, ter s tem prispevajo h kakovosti izobraževanja (Iliško idr. 2010, 2011; Lesničar in Peeters 2017; Marentič Požarnik 2017).

Goswami in Stillman (1987) predstavita še nekaj koristi raziskovanja, predvsem v primeru, kadar učitelj razume raziskovanje kot integralni del svoje učiteljske vloge. Ugotavljata, da se učiteljevo poučevanje pomembno preoblikuje, saj postane teoretik, ki izraža svoje namere, preverja različne predpostavke in išče povezavo s teorijo. Spremeni se tudi njegovo dojemanje sebe kot učitelja, saj postane bolj dejaven na poklicnem področju. Hkrati lahko učitelj postane vir informacij za stroko, saj ima možnost natančno in dlje časa opazovati dogajanje v razredu in širše. Izpostavita tudi, da učitelj postane kritičen bralec in uporabnik izsledkov raziskav, pri čemer je manj nagnjen k nekritičnemu sprejemanju informacij in bolj kompetenten pri ovrednotenju učnih načrtov, metod in gradiv. Učitelj lahko preučuje učenje in poroča o svojih ugotovitvah, ki so lahko v pomoč pri razvijanju in ovrednotenju učnih načrtov. Spremeni se tudi narava diskurza v razredu, saj učitelj pri iskanju odgovorov na različna vprašanja sodeluje z učenci in jim s tem

ponuja boljšo podporo v procesu učenja (Taylor 2017), kar pomembno prispeva k učnim dosežkom učencev. Učitelj lahko tako pristope k poučevanju kakovostno načrtuje, izvaja in nadalje razvija ter s tem učencem zagotavlja ustrezno in učinkovito podporo v specifičnih učnih kontekstih (Žerak in Jurišević 2020). S tem ko učitelj raziskuje lastno prakso delovanja, se lahko premakne od na učitelja osredinjenih pristopov k sodobnejšim pristopom, ki so osredinjeni na učenca (Cochran-Smith in Lytle 2009; Letina in Diković 2021). Z raziskovanjem razvije močnejše občutenje lastne vrednosti, je bolj samozavesten pri svojem delovanju, verjame v spremembe in je bolj motiviran (Iliško idr. 2010).

Udejstvovanje učiteljev pri raziskovanju je odvisno od različnih dejavnikov, pri čemer je eden pomembnejših formalno izobraževanje učiteljev. Celoten sistem izobraževanja učiteljev bi moral temeljiti na prepričanju, da je raziskovanje pedagoške prakse eden od instrumentov za ugotavljanje in zagotavljanje kakovosti te prakse ter pomemben dejavnik spodbujanja učiteljevega profesionalnega razvoja (Krek in Vogrinc 2015). Pojavljajo se tudi drugi dejavniki, ki vplivajo na udejstvovanje učiteljev pri raziskovanju, in sicer pogled učiteljev na možnosti za raziskovanje in na praktične vidike raziskovanja, odnos do raziskovanja oz. pomen, ki ga za svoje poklicno delovanje pripisujejo raziskovanju, obremenitve učiteljev, druge odgovornosti in vloge ter podporni mehanizmi, ki so učiteljem na voljo v šolskem okolju (Iliško idr. 2011).

Za spodbujanje raziskovalno usmerjenega poklicnega delovanja učiteljev je bistvenega pomena podpiranje raziskovalne pismenosti učiteljev (Evans idr. 2017). Beaudry in Miller (2016) opredelita raziskovalno pismenost kot sposobnost iskanja, razumevanja, razpravljanja in ovrednotenja različnih vrst raziskav. K temu dodata še sposobnost komunikacije o vsebini raziskav in sposobnost uporabe izsledkov za akademske in strokovne namene. Raziskovalno pismenost razumeta kot kombinacijo več pismenosti, in sicer:

- informacijske/tehnološke pismenosti (nanaša se na sposobnost uporabe različnih tehnologij in baz z namenom iskanja in pridobivanja informacij/člankov; zahteva znanje o tem, kako dostopati do virov, ki so uporabni tako za teoretične kot praktične namene),
- verbalne pismenosti (nanaša se na sposobnost razumevanja, razpravljanja in kritičnega ovrednotenja besedil ter na sposobnost komuniciranja tako v pisni kot ustni obliki; zahteva znanje o besedišču in pravilih pisanja in citiranja virov),
- številčne pismenosti (zajema sposobnost razumevanja in uporabe matematičnih izračunov in simbolov; zahteva razumevanje statistike in statističnega utemeljevanja in kako to najbolje vključiti v raziskovanje in prakso) in
- vizualne pismenosti (nanaša se na sposobnost razumevanja, kako ustrezno prebrati in konstruirati nebesedilne vsebine; zahteva razumevanje, kako so izsledki raziskav predstavljeni v tabelah, grafih, slikah in kako prikazati kompleksne ideje in postopke).

Swank in Lambie (2016) uporabita izraz raziskovalna kompetentnost, pri čemer opredelita štiri relevantna področja:

- področje raziskovanja/pregled literature (osredotoča se na kompetence, povezane s kritičnim razmišljanjem o raziskovalni temi na podlagi pregleda literature, pri čemer je pregled literature razumljen kot ključni korak pri izvedbi raziskave),
- raziskovalna metodologija/procesi (zajema metodološke postopke (načrtovanje, vzorčenje, zbiranje podatkov) ter postopke analize in interpretacije podatkov),
- raziskovalna etika (zajema etične premisleke in postopke v procesu raziskovanja) in
- širjenje izsledkov raziskovanja/znanstveno pisanje (zajema znanstveno širjenje ugotovitev raziskav v pisni ali ustni obliki).

Raziskovalna kompetentnost se torej nanaša na odnos, znanje, spretnosti in vedenje, ki so potrebni za ustrezno in učinkovito uporabo izsledkov raziskav, za izvajanje raziskav ter za širjenje izsledkov z namenom reševanja problemov pri učiteljevem poklicnem delovanju in z namenom izboljšanja prakse delovanja (Marentič Požarnik 2017; Rockinson-Szapkiw 2018).

Učiteljeve raziskovalne kompetence imajo torej pomembno vlogo pri uveljavljanju raziskovalno usmerjenega poklicnega delovanja učiteljev, zato je cilj te raziskave preučiti raziskovalne kompetence osnovnošolskih učiteljev ter razumeti pomen, ki ga pripisujejo raziskovanju v kontekstu svojega poklicnega delovanja. Pri tem je pomembno tudi identificirati in razumeti dejavnike, ki vplivajo na raziskovalne kompetence, saj lahko s tem dobimo vpogled v to, kako izboljšati raziskovalno kompetentnost učiteljev in kako spodbujati raziskovanje pri njihovem poklicnem delovanju.

V okviru prispevka bomo odgovorili na naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kako osnovnošolski učitelji ocenjujejo svoje raziskovalne kompetence?
- Kolikšen pomen osnovnošolski učitelji pripisujejo raziskovanju?
- Ali obstaja povezanost med samooceno raziskovalnih kompetenc osnovnošolskih učiteljev ter pomenom, ki ga pripisujejo raziskovanju, delovno dobo in udeleževanjem izobraževanj, vezanih na njihovo poklicno delovanje?
- Ali pomen, ki ga osnovnošolski učitelji pripisujejo raziskovanju, njihova delovna doba in udeleževanje izobraževanj, vezanih na njihovo poklicno delovanje, napovedujejo samooceno raziskovalnih kompetenc osnovnošolskih učiteljev?

Metodologija

Vzorec

Raziskava je temeljila na neslučajnostnem priložnostnem vzorcu 213 učiteljev, ki so bili v šolskem letu 2022/2023 zaposleni v slovenskih javnih osnovnih šolah. Značilnosti raziskovalnega vzorca so podrobneje predstavljene v Tabeli 1.

Spremenljivka	Kategorija	f	f %
Spol	Ženski	185	86,9
	Moški	28	13,1
Starost	30 let in manj	17	8,0
	Od 31 do 40 let	44	20,7
	Od 41 do 50 let	68	31,9
	Več kot 50 let	84	39,4
	M = 47,16, SD = 10,23		
Področje poučevanja	Učitelj razrednega pouka	70	32,9
	Predmetni učitelj	143	67,1
Strokovni naziv	Brez naziva	31	14,6
	Mentor	43	20,2
	Svetovalec	80	37,6
	Svetnik	59	27,7
Delovne izkušnje	0–3 leta	20	9,4
	4–6 let	16	7,5
	7–18 let	48	22,5
	19–31 let	75	35,2
	32–40 let	54	25,4
	M = 21,25, SD = 12,00		
	Skupaj	213	100,0

Tabela 1: Struktura raziskovalnega vzorca osnovnošolskih učiteljev

Merski instrument

V raziskavi smo izhajali iz vprašalnika SPRDS (*Scholar-practitioner research development scale*) (Rockinson-Szapkiw 2018), ki vključuje 24 postavk in meri pet področij raziskovanja: 1) pomen raziskovanja, 2) spretnosti vrednotenja in uporabe, 3) znanje o raziskovanju, 4) raziskovalne kompetence in 5) širjenje rezultatov raziskav. Vsako področje vsebuje šest postavk, razen področij, ki se nanašata na spretnosti vrednotenja in uporabe ter na širjenje rezultatov raziskav, ti vključujeta tri postavke. Udeleženci odgovarjajo na postavke s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice (od 1 – sploh ne drži do 5 – popolnoma drži). Vrednosti koeficientov alfa so bile za vsa področja izvirnega vprašalnika visoke ($\alpha > 0,80$). Z eksploratorno faktorsko analizo je bila potrjena petfaktorska struktura izvirnega vprašalnika (Rockinson-Szapkiw 2018).

Ker izvirni vprašalnik ni bil uporabljen na populaciji osnovnošolskih učiteljev, smo pri prevodu v slovenski jezik nekoliko preoblikovali postavke in jih postavili v kontekst vzgojno-izobraževalnega dela. Ker je bil naš cilj ugotoviti, kakšen pomen

raziskovanju pripisujejo učitelji in kakšne so njihove raziskovalne kompetence, sta iz izvirnega vprašalnika za nas relevantni naslednji področji: 1) pomen raziskovanja in 2) raziskovalne kompetence, zato smo iz izvirnega vprašalnika ohranili 12 postavk. Pri teh postavkah smo ohranili tudi ocenjevalno lestvico (od 1 – sploh ne drži do 5 – popolnoma drži). Anketni vprašalnik je vključeval še vprašanja o spolu, starosti, delovni dobi, strokovnem nazivu, številu izobraževanj, ki so se jih učitelji udeležili v šolskem letu 2022/2023, in stopnji poučevanja. Zajemal je tudi uveljavljen vprašalnik o samoučinkovitosti učiteljev TSES (*Teachers' sense of efficacy scale*), ki pa ni predmet obravnave v tem prispevku.

Najprej smo za postavke o pomenu raziskovanja in raziskovalnih kompetencah preverili, ali se v bazi podatkov pojavljajo univariatni osamelci. Mowbray in drugi (2018) kot objektivni način ugotavljanja univariatnih osamelcev predlagajo standardizirane vrednosti (z), pri čemer se kot osamelec šteje vsaka standardizirana vrednost nad 3,29 ali pod -3,29 (Tabachnick in Fidell 2013). Ugotavljamo, da naša baza podatkov ne vključuje univariatnih osamelcev. V nadaljevanju smo preverili še obstoj multivariatnih osamelcev, pri čemer smo izhajali iz Mahalanobisove razdalje. Kot multivariatni osamelci so razumljeni primeri s p -vrednostmi, nižjimi od 0,001 (Hair idr. 1998). V naši bazi sta se pojavila dva takšna primera, ki smo ju izločili iz nadaljnje analize.

Univariatno normalno porazdelitev postavk smo ugotavljali na podlagi Kolmogorov-Smirnovega preizkusa ter z analizo vrednosti koeficientov asimetrije in sploščenosti. Kolmogorov-Smirnov preizkus je pokazal, da postavke odstopajo od normalne porazdelitve, saj se je povsod pokazala statistično značilna razlika ($p < 0,05$). Vrednosti koeficienta asimetrije so se gibale med -0,54 in -0,17, vrednosti koeficienta sploščenosti pa med -0,40 in 0,43. V literaturi se omenjajo različne mejne vrednosti, in sicer od bolj ohlapnih, kot jih je predlagala Byrne (1998), pri čemer naj bi bile vrednosti koeficienta asimetrije v razponu ± 3 in vrednosti koeficienta sploščenosti v razponu ± 7 , do bolj restriktivnih, med katere sodi predlog avtorjev George in Mallery (2009). Ta dva poudarjata, da so vrednosti v razponu ± 1 razumljene kot odlične, pri čemer so sprejemljive še vrednosti v razponu ± 2 . Vse postavke so izkazovale vrednosti koeficientov v razponu ± 1 , zato smo ocenili, da so primerne za nadaljnjo analizo. Multivariatno normalnost smo izračunali s pomočjo koeficienta Mardia. Koeficient multivariatne sploščenosti je znašal 10,95, kar nakazuje na odstopanje od multivariatne normalne porazdelitve.

V nadaljevanju smo izvedli eksploratorno faktorsko analizo, pri čemer smo uporabili metodo glavnih osi (*principal axis factoring*), ki je primerna izbira ob kršitvi predpostavke o multivariatni normalnosti (Fabrigar idr. 1999). V analizi smo ohranili 10 postavk, saj se je za dve izkazalo, da je vrednost njunih ekstrahiranih komunalitet (*extracted communalities*) nižja od 0,4 (Costello in Osborne 2005). Na podlagi korelacijske matrike (*correlation matrix*) smo ugotavljali moč korelacije med postavkami. Ugotovili smo, da imajo vse postavke pri vsaj eni korelaciji vrednost Pearsonovega koeficienta (r) višjo od 0,3, zato smo analizo nadaljevali. Za preverjanje ustreznosti vzorčenja smo uporabili Kaiser-Meyer-Olkinov (KMO) preizkus. Vrednost za vse postavke skupaj je bila višja od 0,9 ($KMO = 0,92$), pri posameznih postavkah pa so bile vrednosti višje od 0,8. Bartlettov test sferičnosti

je bil statistično značilen ($p < 0,001$), kar kaže na zadovoljive korelacije med postavkami. Na podlagi rezultatov smo analizo nadaljevali. S pomočjo kriterija lastne vrednosti, pri čemer smo upoštevali faktorje z lastno vrednostjo višjo od 1, smo ekstrahirali dva faktorja, ki pojasnujeta 68,97 % variance. Tudi graf lastne vrednosti (*scree plot*) potrjuje primernost dveh faktorjev. Pri tem smo uporabili poševno rotacijo, da smo izboljšali interpretabilnost faktorjev. Postavke »kompetence1«, »kompetence2«, »kompetence3«, »kompetence4«, »kompetence5« in »kompetence6« glede na nasičenost sodijo v faktor 1, ki predstavlja raziskovalne kompetence učiteljev. V faktor 2 sodijo postavke »pomen3«, »pomen4«, »pomen5« in »pomen6«, ki predstavljajo pomen, ki ga raziskovanju pripisujejo osnovnošolski učitelji. Faktorske uteži in komunalitete so predstavljene v Tabeli 2.

Oznaka postavke	Faktor 1	Faktor 2	Komunaliteta
Kompetence1	0,905	-0,112	0,692
Kompetence2	0,789	-0,036	0,584
Kompetence3	0,728	0,034	0,556
Kompetence6	0,725	0,019	0,545
Kompetence4	0,724	0,142	0,686
Kompetence5	0,583	0,238	0,589
Pomen5	-0,050	0,876	0,709
Pomen4	0,022	0,766	0,610
Pomen3	-0,010	0,763	0,571
Pomen6	0,185	0,625	0,585
Lastna vrednost	5,717	1,178	
% variance	57,17	11,80	
Cronbach α	0,90	0,86	

Tabela 2: Faktorske uteži za merjene postavke

Za ocenjevanje zanesljivosti oz. notranje konsistentnosti merske lestvice pri vsakem faktorju smo uporabili Cronbachov koeficient alfa ($\alpha > 0,85$). Ugotavljamo, da je merska lestvica pri obeh faktorjih zanesljiva ($\alpha > 0,70$).

Postopek zbiranja in obdelave podatkov

Za pridobivanje podatkov smo uporabili anketni vprašalnik. Ta je bil v spletni obliki objavljen na začetku junija 2023. Povezavo do anketnega vprašalnika smo po elektronski pošti posredovali vsem javnim osnovnim šolam v Sloveniji. Elektronske naslove osnovnih šol smo pridobili na podlagi evidence vzgojno-izobraževalnih zavodov in vzgojno-izobraževalnih programov, ki jo vodi ministrstvo za vzgojo in izobraževanje. Podatke smo zbirali do konca junija 2023.

Zbiranje podatkov je potekalo v skladu s temeljnimi načeli etike v raziskovanju – upoštevani so bili anonimnost, prostovoljno sodelovanje in možnost prekinitve sodelovanja v raziskavi brez posledic za sodelujočega.

Pridobljene podatke smo obdelali in analizirali s programom SPSS. Obdelava podatkov je potekala na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Na ravni deskriptivne statistike smo uporabili aritmetično sredino (M), standardni odklon (SD), minimalno (MIN) in maksimalno (MAX) doseženo vrednost ter koeficienta asimetrije (KA) in sploščenosti (KS).

Za preverjanje izpolnjevanja pogojev za inferenčno statistiko smo uporabili Kolmogorov-Smirnov preizkus, koeficienta asimetrije in sploščenosti ter razsevni diagram. S pomočjo pKolmogorov-Smirnovskega preizkusa smo preverili univariatno normalno porazdelitev spremenljivk, pri čemer se je pokazalo, da prihaja do statistično značilnega odstopanja od normalne porazdelitve ($p < 0,05$). Analiza vrednosti koeficientov asimetrije in sploščenosti je pokazala, da so vrednosti koeficienta asimetrije v razponu ± 2 in vrednosti koeficienta sploščenosti v razponu ± 4 , kar je še sprejemljivo. Ugotavljamo, da se tudi reziduali porazdeljujejo normalno. Na podlagi ocene razsevnega diagrama je bila ugotovljena linearna povezanost med spremenljivkami in ni bila ugotovljena heteroskedastičnost. Obstoje multikolinearnosti je bil ocenjen z vrednostmi tolerance, pri čemer so bile vrednosti višje od 0,1. Iz tega izhaja, da ni dokazov za multikolinearnost. S tem so bili izpolnjeni pogoji za multiplo regresijsko analizo kot tudi Pearsonov koeficient korelacije (r).

Rezultati

Raziskovalne kompetence učiteljev	N	M	SD	MIN	MAX
Znam interpretirati analizirane podatke.	213	4,05	0,67	2	5
Znam analizirati podatke, ki jih zberem za reševanje problemov pri svojem poklicnem delovanju.	213	3,88	0,72	2	5
Znam razviti raziskovalna vprašanja za preučevanje problemov pri svojem poklicnem delovanju.	213	3,84	0,79	2	5
Znam izbrati ustrezno metodo raziskovanja za obravnavo problemov pri svojem poklicnem delovanju.	213	3,67	0,74	2	5
Znam oblikovati smiselne raziskave za reševanje problemov pri svojem poklicnem delovanju.	213	3,61	0,80	2	5
Znam izvajati poglobljene raziskave z namenom reševanja problemov pri svojem poklicnem delovanju.	213	3,56	0,92	1	5
Cronbach $\alpha = 0,90$					

Tabela 3: Deskriptivna statistika za raziskovalne kompetence osnovnošolskih učiteljev

Rezultati kažejo, da se aritmetična sredina (M) za postavke, vezane na raziskovalne kompetence učiteljev, giblje v razponu od 3,56 do 4,05. V povprečju so učitelji izrazili najvišjo stopnjo strinjanja s postavko, ki se nanaša na zmožnost interpretacije analiziranih podatkov. Sledita postavki o zmožnosti analize podatkov in zmožnosti razvoja raziskovalnih vprašanj z namenom preučevanja problemov pri svojem poklicnem delovanju. Nekoliko nižjo stopnjo strinjala so učitelji izrazili pri postavki o izbiri ustrezne metode raziskovanja in postavki, ki se je navezovala na zmožnost oblikovanja smiselne raziskave, ki bi jim bila v pomoč pri reševanju problemov pri njihovem poklicnem delovanju. Najnižjo stopnjo soglašanja je mogoče opaziti pri postavki, ki se nanaša na zmožnost izvedbe poglobljene raziskave. Iz tega izhaja, da osnovnošolski učitelji ocenjujejo, da imajo dobro razvite raziskovalne kompetence.

Pri naslednjih postavkah, ki merijo pomen, ki ga učitelj pripisuje raziskovanju, je raziskovanje razumljeno kot znanstveno in sistematično iskanje ustreznih informacij o določeni temi oz. področju. Gre za pristop, ki omogoča pridobivanje odgovorov na (raziskovalna) vprašanja, reševanje problemov oz. ustvarjanje novega znanja na podlagi zbiranja in obdelave podatkov.

Pomen raziskovanja za učitelje	N	M	SD	MIN	MAX
Moje raziskovanje lahko izboljša moje poklicno delovanje.	213	4,06	0,73	2	5
Moje raziskovanje lahko izboljša življenje učencev, ki jih poučujem.	213	4,01	0,71	2	5
Predstavljanje mojih raziskav javnosti je pomembno za izboljšanje strokovne prakse.	213	3,71	0,81	1	5
Moje raziskovanje je koristno za reševanje zapletenih problemov, s katerimi se srečujem pri svojem poklicnem delovanju.	213	3,62	0,78	2	5
Cronbach $\alpha = 0,86$					

Tabela 4: Deskriptivna statistika za pomen, ki ga raziskovanju pripisujejo osnovnošolski učitelji

Pri postavkah, vezanih na pomen, ki ga raziskovanju pripisujejo učitelji, se je aritmetična sredina gibal v razponu od 3,62 do 4,06. Največje strinjanje so učitelji izrazili pri postavki, da lahko raziskovanje izboljša njihovo poklicno delovanje. Glede na stopnjo strinjanja sledita postavki, ki poudarjata pomen učiteljevega raziskovanja za učence in pomembnost predstavljanja učiteljevih raziskav javnosti z namenom izboljšanja strokovne prakse. Učitelji so se v povprečju najmanj strinjali s postavko, da je raziskovanje koristno za reševanje zapletenih primerov, s katerimi se srečujejo pri svojem poklicnem delovanju. Ugotavljamo, da osnovnošolski učitelji prepoznavajo pomen, ki ga ima raziskovanje v njihovi praksi delovanja.

V nadaljevanju smo želeli ugotoviti, kakšna je povezanost med samooceno raziskovalnih kompetenc in nekaterimi drugimi spremenljivkami, kot so pomen,

ki ga učitelji pripisujejo raziskovanju, delovna doba učiteljev in udeleževanje izobraževanj, vezanih na učiteljevo poklicno delovanje.

	N	M	SD	MIN	MAX	1
1. Raziskovalne kompetence učiteljev	213	3,77	0,63	2	5	
2. Pomen, ki ga raziskovanju pripisujejo učitelji	213	3,85	0,64	1,75	5	0,66 ($p < 0,001$)
3. Delovna doba učiteljev	213	21,25	12,00	1	40	0,14 ($p = 0,049$)
4. Udeleževanje izobraževanj, vezanih na učiteljevo poklicno delovanje	213	4,02	2,52	1	15	0,23 ($p = 0,001$)

Tabela 5: Deskriptivna statistika in Pearsonov koeficient korelacije (r)

Osnovna deskriptivna statistika za spremenljivki raziskovalne kompetence učiteljev in pomen, ki ga raziskovanju pripisujejo učitelji, je podrobneje predstavljena že predhodno. Na tem mestu se bomo osredotočili na delovno dobo učiteljev in udeleževanje izobraževanj, vezanih na učiteljevo poklicno delovanje. Učitelji, vključeni v raziskavo, imajo v povprečju 21 let delovne dobe, pri čemer imajo učitelji z najdaljšo delovno dobo 40 let delovne dobe in učitelji z najkrajšo delovno dobo eno leto delovne dobe. Udeleževanje izobraževanj, vezanih na učiteljevo poklicno delovanje, je bilo merjeno na podlagi števila izobraževanj, ki so se jih učitelji udeležili v šolskem letu 2022/2023, pri čemer ga razumemo kot spremenljivko, ki nam daje vpogled v učiteljevo motiviranost za profesionalni razvoj. Ugotavljamo, da so se učitelji v šolskem letu 2022/2023 v povprečju udeležili štirih izobraževanj. Učitelji z največ izobraževanj so se udeležili 15 izobraževanj, učitelji z najmanj izobraževanj pa enega.

Pearsonov koeficient korelacije (r) je pokazal pozitivno in statistično značilno povezavo med samooceno raziskovalnih kompetenc učiteljev in pomenom, ki ga učitelji pripisujejo raziskovanju. Boljše raziskovalne kompetence so statistično značilno povezane z večjim pomenom, ki ga učitelji pripisujejo raziskovanju. Poudariti velja, da gre za srednje močno jakost povezanosti. Raziskovalne kompetence so pozitivno in statistično značilno povezane tudi z delovno dobo učiteljev in udeleževanjem izobraževanj, vezanih na učiteljevo poklicno delovanje. V tem primeru so boljše raziskovalne kompetence statistično značilno povezane z daljšo delovno dobo in večjim številom opravljenih izobraževanj, pri čemer je povezanost nizke jakosti.

Na podlagi korelacijske analize smo predvidevali, da bi lahko pomen, ki ga učitelji pripisujejo raziskovanju, njihova delovna doba in udeleževanje izobraževanj, vezanih na njihovo poklicno delovanje, napovedovali samooceno raziskovalnih kompetenc učiteljev, zato smo v nadaljevanju povezave preverili z regresijsko analizo.

Raziskovalne kompetence učiteljev Model:	B	β (p)	R ²	F (p)
Konstanta	1,03		0,51	71,49 ($< 0,001$)
Pomen, ki ga raziskovanju pripisujejo učitelji	0,66	0,67 ($< 0,001$)		
Delovna doba učiteljev	0,01	0,11 (0,031)		
Udeleževanje izobraževanj, vezanih na učiteljevo poklicno delovanje	0,02	0,10 (0,046)		

Tabela 6: Multipla regresijska analiza vplivov različnih spremenljivk na raziskovalne kompetence učiteljev

Legenda: B – nestandardizirani koeficient; β – standardizirani koeficient; R² – delež pojasnjene variance modela

Multipla regresijska analiza je pokazala, da pomen, ki ga učitelji pripisujejo raziskovanju, njihova delovna doba in udeleževanje izobraževanj, vezanih na njihovo poklicno delovanje, statistično značilno napovedujejo samooceno učiteljeve raziskovalne kompetence ($F = 71,49$, $p < 0,001$). Pri tem so vse tri spremenljivke statistično značilno prispevale k napovedi ($p < 0,05$), pri čemer pomen, ki ga učitelji pripisujejo raziskovanju, izkazuje najmočnejši vpliv, kot to kaže visok koeficient β . To nakazuje, da ima ta spremenljivka večji vpliv na samoocene raziskovalnih kompetenc v primerjavi z delovno dobo in udeležbo na izobraževanjih.

Diskusija

Eden glavnih izzivov pri profesionalnem razvoju učiteljev je usmerjanje učiteljev k izgradnji na raziskovanju temelječe pedagoške prakse. Od učiteljev se namreč pričakuje, da kritično ovrednotijo izsledke raziskav in da so sposobni vpeljati ugotovitve v svoje poučevanje z namenom učinkovitega delovanja, ki je prilagojeno zahtevam konteksta (Cochran-Smith in Lytle 2009). Posledično je pomembno, da se v programih profesionalnega usposabljanja učiteljev poudarja razvijanje miselnosti učitelja raziskovalca in reflektivnega praktika (Cochran-Smith in Lytle 2009; Iliško idr. 2011; Mithans idr. 2023). A je pri načrtovanju programov profesionalnega usposabljanja treba upoštevati tudi pripravljenost učiteljev za raziskovanje, saj, kot ugotavljata Vogrinc in Valenčič Zuljan (2009), kažejo učitelji različno stopnjo pripravljenosti za raziskovanje v različnih fazah poklicne poti. Iz tega izhaja potreba po prilagojeni podpori in usposabljanjih za raziskovanje v različnih fazah poklicne poti učiteljev.

Postati raziskovalec je lahko za učitelje izziv, saj ti vlogi, raziskovalec in učitelj, zahtevata potencialno nasprotujoče si perspektive. Ko posameznik deluje kot učitelj raziskovalec, podira ustaljene meje med učiteljem in raziskovalcem (Labaree 2003), zato je ključnega pomena, da se že v okviru formalnega izobraže-

vanja učiteljev načrtno spodbuja razvoj identitete učitelja kot raziskovalca (Taylor 2017). A Štemberger (2020) na podlagi analize programov začetnega izobraževanja v Sloveniji ugotavlja, da več kot polovica teh programov ne vključuje raziskovalne kompetence kot učnega izida, kar lahko oteži razvoj identitete učitelja kot raziskovalca. Tudi Saqipi in Vogrinc (2016) opažata, da je obstoječi sistem izobraževanja učiteljev bolj usmerjen v poznavanje raziskovalnega procesa, manj pa k razumevanju namena raziskovanja. Pri tem se tudi ne namenja dovolj pozornosti motiviranju študentov za sodelovanje v procesu raziskovanja in razumevanju prednosti, ki jih prinaša raziskovanje. Uvajanje učiteljev v raziskovalno delo že v okviru formalnega izobraževanja namreč lahko pripomore k oblikovanju pozitivnega odnosa do raziskovanja (Žerak in Juriševič 2020). To je še posebej pomembno, saj, kot ugotavljajo Vogrinc in drugi (2007), izkušnje z raziskovalnim delom vplivajo na učiteljevo pripravljenost za nadaljnje ukvarjanje z raziskovanjem. Ker se obseg znanja, potrebnega za poučevanje, nenehno širi, hkrati pa različni načini učenja učencev od učiteljev zahtevajo nenehno prilagajanje poučevanja (Darling-Hammond 2006), je priprava učiteljev na vlogo raziskovalcev nujna tudi po dokončanju študija. Učiteljem je treba omogočiti, da ostanejo v stiku z raziskovalnim delom ter da stalno posodabljaajo znanje s tega področja, saj bo raziskovanje le tako postalo del njihove vsakodneвне prakse (Vogrinc idr. 2007).

Ker imajo pri uveljavljanju raziskovalno usmerjenega poklicnega delovanja učiteljev pomembno vlogo tudi učiteljeve raziskovalne kompetence, smo preverili, kako učitelji ocenjujejo svoje raziskovalne kompetence. Kot ugotavljamo, učitelji ocenjujejo, da so njihove raziskovalne kompetence dobro razvite. Kljub temu je pomembno, da si učitelji prizadevajo za nenehno izpopolnjevanje raziskovalne kompetentnosti, saj so, kot so pokazali Wilson in drugi (2013), učitelji z bolj razvitimi raziskovalnimi kompetencami tudi bolj sposobni utemeljiti sprejete odločitve pri svojem delovanju.

Zanimalo nas je tudi, kolikšen pomen raziskovanju učitelji pripisujejo za svoje poklicno delovanje. Učitelji so se najbolj strinjali s trditvama, da lahko raziskovanje izboljša njihovo poklicno delovanje in da lahko izboljša tudi življenje učencev, ki jih poučujejo. Na splošno ugotavljamo, da učitelji prepoznavajo pomen, ki ga ima raziskovanje za njihovo poklicno delovanje. Podobno menita Žerak in Juriševič (2020), saj se je tudi v njuni raziskavi pokazalo, da učitelji razumejo vlogo, ki jo ima raziskovanje pri njihovem pedagoškem delu.

Pomembno je, da učitelji razumejo pomembnost raziskovanja in se je zavedaajo, saj to prinaša številne koristi za njihovo poklicno delovanje (Cochran-Smith in Lytle 2009; Goswami in Stillman 1987; Taylor 2017). Čeprav učitelji prepoznavajo pomen raziskovanja, pa se v praksi pojavljajo tudi ovire, ki jim preprečujejo aktivno udejstvovanje v procesu raziskovanja. Med te ovire sodijo pomanjkanje časa oz. preobremenjenost, zakonodaja in tudi dvom o možnosti sprememb (Iliško idr. 2010). Za odpravljanje izzivov, s katerimi se soočajo učitelji, bi bilo priporočljivo razviti, kot tudi predlagata Žerak in Juriševič (2020), partnerski odnos med raziskovalci na področju izobraževanja in učitelji praktiki.

Identificirali smo tudi nekaj dejavnikov, ki vplivajo na samooceno učiteljevih raziskovalnih kompetenc, in sicer pomen, ki ga učitelji pripisujejo raziskovanju,

delovna doba in udeleževanje izobraževanj, vezanih na učiteljevo poklicno delovanje. Roulston in drugi (2018) kot pomemben dejavnik pri razvijanju raziskovalne kompetentnosti poudarjajo tudi digitalno kompetentnost. Raziskovalna in digitalna kompetentnost sta eni izmed ključnih veščin za učitelje, saj jim omogočata učinkovitejše in bolj inovativno poučevanje (Brečko 2016).

Če povzamemo, učiteljeva vključenost v raziskovanje z namenom izboljšanja njegove prakse delovanja v razredu in z namenom poglobljenega razumevanja procesov v izobraževanju razvija samozavestne učitelje, ki se vključujejo v različne dejavnosti, vpeljujejo nove pristope k poučevanju in podpirajo učenje učencev. Posledično je miselnost učitelja raziskovalca ena od pomembnejših lastnosti, ki jih lahko učitelji pridobijo med izobraževanjem, saj lahko učiteljem pomaga pri spopadanju z izzivi, s katerimi se srečujejo pri vsakodnevnem poučevanju (Iliško idr. 2011). Pri tem se je treba zavedati, da raziskovanje morda ne ponuja rešitev za vse težave učiteljev, lahko pa spodbudi bolj poglobljeno obravnavo izobraževalnih problemov (Iliško idr. 2010).

Zaključek

S prispevkom se osredotočamo na učitelja v vlogi raziskovalca, pri čemer je poudarek na raziskovalnih kompetencah, ki so bistvene za razvoj in izboljšanje pedagoške prakse. Hkrati pa naš prispevek zmanjšuje vrzel na področju raziskovanja raziskovalnih kompetenc v slovenskem izobraževalnem okolju, saj daje vpogled v to, kako učitelji v slovenskih osnovnih šolah ocenjujejo svojo raziskovalno kompetentnost in kakšen pomen za svoje poklicno delovanje pripisujejo raziskovanju. Identificirali smo tudi nekaj dejavnikov, ki lahko vplivajo na samooceno učiteljevih raziskovalnih kompetenc.

Raziskava ima tudi nekaj omejitev. Kljub velikosti vzorca nam ni uspelo zadostiti pogoju naključnega vzorčenja, zato ugotovitev ne moremo posploševati. Ker je že takoj na začetku reševanja vprašalnika prišlo do velika osipa anketirancev, natančneje pri vprašanju, ki je vključevalo različne postavke o raziskovalnih kompetencah in o pomenu, ki ga učitelji pripisujejo raziskovanju pri svojem poklicnem delovanju, sklepamo, da so v raziskavi sodelovali učitelji, ki na splošno kažejo večji interes za raziskovanje. Prav tako je treba upoštevati, da ugotovitve temeljijo na subjektivnih ocenah učiteljev, ki niso nujno odsev realnega stanja. Ena od omejitev raziskave izhaja tudi iz kompleksnosti pojma raziskovalne kompetentnosti. Čeprav so uporabljene postavke omogočile vpogled v to področje, za prihodnje raziskave predlagamo razširitev nabora postavk in s tem bolj celovito obravnavo raziskovalne kompetentnosti.

Literatura in viri

- Abukari, A. in Abubakar, A. B. K. (2018). Using research to inform practice: the teacher as a practitioner researcher. *Journal for Researching Education Practice and Theory*, 1, št. 2, str. 1–5.
- Beaudry, J. S. in Miller, L. (2016). *Research literacy: A primer for understanding and using research*. New York: Guilford Publications.
- Bell, M., Cordingley, P., Isham, C. in Davis, R. (2010). *Report of professional practitioner use of research review: Practitioner engagement in and/or with research*. CUREE, GTCE, LISI, NTRP. Dostopno na: <http://www.curee.co.uk/files/publication/1297423037/Practitioner%20Use%20of%20Research%20Review.pdf> (pridobljeno 2. 3. 2024).
- Brečko, B. N. (2016). Spremenjene pedagoške prakse z uporabo IKT. *Andragoška spoznanja*, 22, št. 4, str. 43–56.
- Byrne, B. M. (1998). *Structural equation modeling with LISREL, PRELIS, and SIMPLIS: Basic concepts, applications, and programming*. New York: L. Erlbaum Associates.
- Carter, A. (2015). *Carter review of initial teacher training (ITT)*. London: Department for Education London.
- Cochran-Smith, M. in Lytle, S. L. (1990). Research on teaching and teacher research: The issues that divide. *Educational Researcher*, 19, št. 2, str. 2–11.
- Cochran-Smith, M. in Lytle, S. L. (2009). *Inquiry as stance: Practitioner research for the next generation*. New York: Teachers College Press.
- Costello, A. B. in Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: Four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research, and Evaluation*, 10, št. 1, str. 7.
- Craig, C. J. (2009). Teacher research and teacher as researcher. V: L. S. Saha in A. G. Dworkin (ur.). *International handbook of research on teachers and teaching*. New York: Springer, str. 61–70.
- Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education. *Journal of Teacher Education*, 57, št. 3, str. 300–314.
- Evans, C., Waring, M. in Christodoulou, A. (2017). Building teachers' research literacy: integrating practice and research. *Research Papers in Education*, 32, št. 4, str. 403–423.
- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C. in Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4, št. 3, str. 272.
- George, D. in Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference*. Boston: Pearson.
- Goswami, D. in Stillman, P. R. (1987). *Reclaiming the classroom: Teacher research as an agency for change*. Portsmouth: ERIC.
- Hair, J. F., Anderson, R. E., Tatham, R. L. in Black, W. C. (1998). *Multivariate data analysis*. New Jersey: Prentice Hall.
- Iliško, D., Ignatjeva, S. in Mičule, I. (2010). Teachers as researchers: Bringing teachers' voice to the educational landscape. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 12, št. 1, str. 51–65.
- Iliško, D., Ignatjeva, S. in Mičule, I. (2011). Teacher-carried research as a tool for teachers' professional growth. *Journal of Teacher Education for Sustainability*, 13, št. 2, str. 87–103.
- Komisija Evropske skupnosti (2007). *Sporočilo Komisije Svetu in Evropskemu parlamentu. Izboljšanje kakovosti izobraževanja učiteljev*. Dostopno na: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:SL:PDF> (pridobljeno 22. 5. 2023).

- Krek, J. in Vogrinc, J. (2015). *Practitioner research in kindergarten and teachers' professional development*. Dostopno na: <https://eera-ecer.de/ecer-programmes/conference/20/contribution/35797/> (pridobljeno 2. 2. 2024).
- Labaree, D. F. (2003). The peculiar problems of preparing educational researchers. *Educational Researcher*, 32, št. 4, str. 13–22.
- Lesničar, B. in Peeters, W. (2017). Učitelj, raziskovalec lastne prakse. V: B. Lesničar, T. Kranjc, G. Nuth, A. Karner, W. Peeters, M. Turk Škraba in Ž. Valetič (ur.). *Učitelji, raziskovalci lastne prakse. Poučevanje in učenje s pomočjo dokazov iz pedagoške prakse in znanstvenih raziskav*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, str. 31–40.
- Letina, A. in Diković, M. (2021). Student teachers' classroom management orientations and their beliefs on effective teaching behaviour. *Sodobna pedagogika*, 72, št. 1, str. 128–143.
- Marentič Požarnik, B. (2017). Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju – kdo raziskuje, kaj, kako in čemu? Zapostavljena vloga akcijskega raziskovanja učiteljev. V: M. Sardoč, I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (ur.). *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju danes*. Ljubljana: Pedagoški inštitut, str. 163–171.
- Mithans, M., Zure, J. in Ivanuš Grmek, M. (2023). Perceptions of didactic strategies among pupils and teachers in primary school. *Center for Educational Policy Studies Journal*, str. 1–22.
- Mowbray, F. I., Fox-Wasylyshyn, S. M. in El-Masri, M. M. (2019). Univariate outliers: a conceptual overview for the nurse researcher. *Canadian Journal of Nursing Research*, 51, št. 1, str. 31–37.
- Pelc, S. (2008). Vpliv zahtev sodobne družbe na strategije učenja in poučevanja. V: V. Udovič Medved, M. Cotič in M. Cencič (ur.). *Sodobne strategije učenja in poučevanja*. Koper: Pedagoška fakulteta Univerze na Primorskem, str. 3–7.
- Reis-Jorge, J. (2007). Teachers' conceptions of teacher-research and self-perceptions as enquiring practitioners—A longitudinal case study. *Teaching and Teacher Education*, 23, št. 4, str. 402–417.
- Rockinson-Szapkiw, A. (2018). The development and validation of the scholar-practitioner research development scale for students enrolled in professional doctoral programs. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 10, št. 4, str. 478–492.
- Roulston, K., Demarrais, K. in Paulus, T. M. (2018). Journeys to teaching qualitative research methods online. *LEARNing Landscapes*, 11, št. 1, str. 217–231.
- Saqipi, B. in Vogrinc, J. (2016). Developing research competence in pre-service teacher education. *Pedagoška obzorja*, 31, št. 2, str. 101–117.
- Swank, J. M. in Lambie, G. W. (2016). Development of the research competencies scale. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 49, št. 2, str. 91–108.
- Štemberger, T. (2020). Educational research within the curricula of initial teacher education: the case of Slovenia. *CEPS Journal*, 10, št. 3, str. 31–51.
- Tabachnick, B. G. in Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Taylor, L. A. (2017). How teachers become teacher researchers: Narrative as a tool for teacher identity construction. *Teaching and Teacher Education*, 61, str. 16–25.
- Valenčič Zuljan, M. in Kalin, J. (2007). Učitelj – temeljni dejavnik v procesu inoviranja pedagoške prakse. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 2, str. 162–179.
- Vogrinc, J. in Saqipi, B. (2019). *Research in education sciences: Conceptual and methodological perspectives*. Tirane: Albas.
- Vogrinc, J. in Valenčič Zuljan, M. (2009). Action research in schools – an important factor in teachers' professional development. *Educational Studies*, 35, št. 1, str. 53–63.

- Vogrinc, J., Valenčič Zuljan, M. in Krek, J. (2007). Akcijsko raziskovanje kot del procesov zagotavljanja kakovosti dela v vzgojno-izobraževalni instituciji = Action research as part of the processes for assuring work quality in an educational institution. *Sodobna pedagogika*, 58, št. 5, str. 48–67.
- Wilson, A., Åkerlind, G., Walsh, B., Stevens, B., Turner, B. in Shield, A. (2013). Making 'professionalism' meaningful to students in higher education. *Studies in Higher Education*, 38, št. 8, str. 1222–1238.
- Žerak, U. in Juriševič, M. (2020). Odnos učiteljev do empirično podprtega poučevanja: primerjalna analiza stališč med prihodnjimi učitelji in učitelji eksperti v zgodnjem osnovnošolskem izobraževanju = Teachers' attitudes towards evidence-based teaching. *Psihološka obzorja*, 29, str. 98–106.

Sabina OGRAJŠEK (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)

Zlatka CUGMAS (University of Maribor, Faculty of Education, Slovenia)

THE TEACHER RESEARCHER: INSIGHTS INTO TEACHERS' RESEARCH COMPETENCE'

Abstract: In today's society, teachers are required to possess a diverse range of competencies to effectively address the challenges and demands of the modern education system. Indeed, possessing a variety of competencies enables teachers to proficiently support students' learning and overall development. Among these essential competencies, research competence stands out as a pivotal skill that teachers must possess. Research competence enables teachers to build research-based pedagogical practice in which teaching is continuously changed or improved. Considering that teachers' research competence holds a central role in promoting a research-oriented professional approach, this paper is focused on investigating teachers' research competence and the importance they assign to research within their professional practice. The research involved 213 teachers employed in Slovenian public primary schools during the school year 2022/2023. The data were acquired through a questionnaire. Our findings indicate that teachers perceive their research competence as being well-developed. Additionally, teachers acknowledge the importance of research in relation to their professional activity. We also identified several factors influencing teachers' self-assessment of their research competence, specifically the importance teachers assign to research, their years of professional experience, and their participation in training related to their professional responsibilities. It is important that teachers remain actively and continuously involved in the research process, as research equips them with enhanced readiness for adaptations within the education system. This is particularly vital in the context of today's rapidly evolving world.

Keywords: research, research competence, importance of research, teacher, primary school

Email for correspondence: sabina.ograjsek@um.si