



Petra Stepišnik

POMEN MOTIVACIJSKIH DEJAVNIKOV KARIERNEGA RAZVOJA MED STROKOVNIMI DELAVCI IN DELAVKAMI V OSNOVNIH IN SREDNJIH ŠOLAH

POVZETEK

Raziskava obravnava motivacijske dejavnike kariernega razvoja strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah, ki poteka vzporedno in neločljivo z dvema drugima procesoma: psihosocialnim razvojem posameznika in njegovim družinskim življenjem. Empirična raziskava je bila narejena na vzorcu 360 strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah. Strokovni delavci so na lestvici pomembnosti motivacijskih dejavnikov ocenjevali stopnjo strinjanja s trditvami v zvezi z naslednjimi motivacijskimi dejavniki: zakonodaja in urejenost dokumentacije na ravni šole, organizacijska klima in kultura na šoli, vodstvo šole, šola kot učeča se organizacija, potreba posameznika po kariernem razvoju. Zanimalo nas je, ali po mnenju vprašanih obstajajo razlike v oceni stopnje pomembnosti posameznih motivacijskih dejavnikov za karierni razvoj ter ali obstaja odvisnost med končnim rezultatom na lestvici in posameznimi spremenljivkami. Ugotovitev je pomembna za strokovne delavce in vodstva šol, ki se ukvarjajo s spodbujanjem kariernega razvoja, in bi jo bilo smiselno upoštevati tako pri načrtovanju kot spremljanju kariernega razvoja strokovnih delavcev na šolah.

Ključne besede: karierni razvoj, poklicni razvoj, učitelji, motivacija, motivacijski dejavniki

THE IMPORTANCE OF MOTIVATION FACTORS IN CAREER DEVELOPMENT OF PRIMARY AND SECONDARY SCHOOL PROFESSIONALS – ABSTRACT

This research examines the career motivation factors among Slovene teachers. They go hand in hand with two other processes: the psycho-social development of individuals and their family life. We present the results of the empirical research that was carried out on a sample of 360 professionals from primary and secondary schools. We established a scale for determining the importance of motivation factors by asking the professionals to grade their level of agreement with the statements considering the following motivational factors: the legislation and the organization of files in the context of school, the organisational climate and culture at schools, the school management, schools as learning organisations, the need of individuals for career development. We were interested if there exist any differences in the opinions of professionals in primary and secondary schools regarding the importance of individual

motivation factors. We were also interested if there exists an interdependence between the final results and the individual variables. The findings are important for professionals and school management in schools that encourage career development. It would be sensible to take these findings into consideration when planning, as well as monitoring career development of school professionals.

Keywords: *career development, teacher, motivation, motivational factors*

UVOD

S pojmom karierni razvoj strokovnega delavca, zaposlenega v osnovni ali srednji šoli, označujemo profesionalne in osebne vidike razvoja. Razmerje med profesionalnim in osebnim je ena pomembnejših osi kariernega razvoja posameznika, zato je pomembno, da ima učitelj možnost razvijati »jedrne kvalitete« (Korthagen in Vasalos, 2005, 2009) ter s tem pozitiven občutek identitete in poslanstva. Obravnavanje razvoja učiteljeve kariere ločeno od njegovega psihosocialnega razvoja in dinamike ter vpetosti v družinsko življenje ne prinaša dolgoročnega kariernega razvoja učitelja (prim. Javrh, 2008). Ključno pri doživljanju kariernega razvoja posameznika je tudi, kakšen je njegov pogled na učenje in smiselnost izobraževanja, saj kot zapišejo Muršak, Javrh in Kalin (2011, str. 31), mora imeti sodobni učitelj vrsto kompetenc, ki jih v preteklosti ta poklic ni poznal. Podobno meni tudi Chi-Hung (2010, str. 397), ki trdi, da je za učitelje nujno nenehno učenje kot del profesionalnega razvoja. Bistveno je razumeti, kaj učitelja motivira za učenje in karierni razvoj. Pretekle študije so odkrile pomembne dejavnike, ki bi lahko vplivali na učenje učiteljev, kot so volja do učenja, uporaba zakonodaje in samoiniciativnost učiteljev.

SPECIFIČNOST MOTIVACIJE ZA KARIERNI RAZVOJ UČITELJEV

Karierni razvoj strokovnega delavca ali strokovne delavke v (slovenskem) šolstvu praviloma poteka v okviru reguliranega državnega šolskega sistema, torej je učitelj ali učiteljica kot državni uslužbenec ali državna uslužbenka v tem pogledu precej omejen ali omejena.¹ Dojemanje kariere pri posameznem strokovnem delavcu je odvisno tudi od umestitve v okolje, v katerem dela. Z vidika raziskovanja motivacijskih dejavnikov je pomembno razmejiti vlogo intrinzičnih in ekstrinzičnih dejavnikov, če predpostavljamo, kot navaja Dubs (2005, str. 314), »da je vse bolj v ospredju vidik subjektivne izgradnje kariere posameznika«. Razlog za vključitev ekstrinzičnih motivacijskih dejavnikov vidimo v tem, da je učitelj v svojem napredovanju znotraj šolskega sistema vendarle omejen z zakonsko predpisanim načinom napredovanja. Vodstvo šole ima možnost vplivanja na razvoj učiteljeve kariere, zato lahko vlogo vodstva šole razumemo kot dejavnik za motivacijo pri kariernem razvoju. Greenhaus, Callanan in Godshalk (2010, str. 14) menijo, da bodo v kariernem razvoju uspešni tisti posamezniki, ki se znajo učiti ob spremembah v okolju, ob spoznavanju sebe in svojih napak, ob tem poudarjajo pomen načrtovanja kariere (gl. tudi Javrh, 2008).

¹ V nadaljevanju bomo zaradi enostavnejšega branja uporabljali moški slovnični spol.

MOTIVACIJSKI DEJAVNIKI KARIERNEGA RAZVOJA

Na karierni razvoj vplivajo različni motivacijski dejavniki. Za našo raziskavo smo preplet dejavnikov oblikovali na podlagi študija literature (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 1996; Dubs, 2005; Bühren in Rolf, 2009; Marentič Požarnik in Lavrič, 2015 a, b). Razvrstili smo jih v naslednje skupine, ki jih bomo v nadaljevanju na kratko opisali: zakonodaja in urejenost dokumentacije na ravni šole, organizacijska klima in kultura na šoli, vodstvo šole, šola kot učeča se organizacija in potreba posameznika po kariernem razvoju.

ZAKONODAJA IN UREJENOST DOKUMENTACIJE NA RAVNI ŠOLE

Pedagoški poklic je na ravni države reguliran s predpisi (gl. Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole, 2011; Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju, 2012; Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v gimnazijah, 2015). Poleg ustrezne izobrazbe je za napredovanje potreben opravljen strokovni izpit, kjer se preverja tudi znanje slovenskega jezika. Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v 53. členu določa: »delavci se imajo pravico strokovno izpopolnjevati v zvezi z delom, ki ga opravljajo, najmanj 5 dni na leto oziroma 15 dni na vsaka tri leta« (Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja, 2006, člen 53). V ta namen mora šola delavcem na delovnih mestih, za katere se zahteva najmanj srednja izobrazba, omogočiti letno najmanj pet dni nadaljnega izobraževanja oziroma 15 dni v treh letih, preostalim delavcem pa najmanj dva dni na leto oziroma šest dni v treh letih. V skladu s kolektivno pogodbo delavcu pripada tudi povračilo stroškov, povezanih z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem (potni stroški, kotizacija, stroški bivanja).

V slovenskih šolah je za napredovanje učiteljev v plačne razrede odgovoren ravnatelj šole, saj o napredovanjih v plačne razrede odloča. Pogoj za napredovanje javnih uslužbencev v plačne razrede je delovna uspešnost, ki se ocenjuje glede na rezultate dela: samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri opravljanju dela, zanesljivost pri opravljanju dela, kvaliteta sodelovanja in organizacija dela, druge sposobnosti v zvezi z opravljanjem dela. Napredovanje zaposlenih v nazive določa Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (1996). Strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju v nazive napredujejo v skladu s 105. členom Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja ter Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (1996). Strokovni delavci napredujejo v nazive mentor, svetovalec in svetnik. Pridobljeni nazivi so trajni. Napredujejo lahko le tisti strokovni delavci, ki izpolnjujejo vse z zakonom in podzakonskimi akti predpisane pogoje za strokovne delavce. Pravila za napredovanje v nazive so natančno določena (gl. Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 1996).

VLOGA ORGANIZACIJSKE KLIME IN KULTURE NA ŠOLI

Organizacijska kultura je pomemben koncept pri vodenju in profesionalnem razvoju (gl. Schein, 2010). Organizacijska klima in kultura v šoli sta nekakšna podstat, povezana z vsemi preostalimi elementi šole in njenim okoljem ter vsemi posamezniki v sistemu. Pri razumevanju organizacijske kulture določene šole je treba upoštevati, da ima vsaka šola specifične lastnosti, ki so se kot razmeroma samostojen socialno-psihološki pojav oblikovale v interakciji med posamezniki. Dubs (2005, str. 107) navaja, da se

»v povezavi s šolskim okoljem izraz kultura šole uporablja pogosteje kot šolska klima. Kultura šole naj bi bil eden izmed vidikov šolske klime, po drugi strani pa se šolska klima razlaga kot posledica ali rezultat kulture šole. Znanstveno pa je še vedno sporno, ali je predvsem na kulturo, pa tudi klimo šole mogoče vplivati in ju ciljno spreminjati in ali spremembe dejansko vodijo k izboljšanju kakovosti. Težko je tudi določiti, kdaj sta klima in kultura dobri ali slabi.«

Zato je pri uvajanju sprememb pomembno, da začnemo z majhnimi koraki in razmišljamo o velikih, pri čemer sledimo akcijskemu načrtu, kjer so koraki sprememb natančno opredeljeni. Dubs (prav tam, str. 116) poudarja pomen odprte organizacijske klime v šoli, ki je ugodnejša za razvoj samozaupanja učiteljev in prepričanja o učinkovitosti delovanja, kar je povezano tudi s poklicnim zadovoljstvom in boljšimi rezultati učencev. Organizacijska klima se povezuje tudi z evalvacijo in sistemom zagotavljanja kakovosti, kjer se poudarja jo tudi dobro počutje zaposlenih in kakovostni odnosi z vsemi sodelujočimi.

VLOGA VODSTVA ŠOLE

Mnogi avtorji in avtorice raziskujejo značilnosti učinkovitega vodenja šol (gl. Ubben, Huges, Norris, 2015; Marzano, Waters, McNulty, 2005) ter poudarjajo sodelovalno kulturo in nenehno učenje.

»Razvoja šole kot institucije si ne moremo predstavljati brez razvoja sodelovalne kulture med zaposlenimi, učenja drug z drugim in drug od drugega. Znotraj šole ima zelo pomembno mesto ravnatelj, ki naj bi s svojim vedenjem spodbujal prevzemanje tveganja, izkazoval sposobnost poslušanja in učenja od drugih, nagrajeval učenje drugih in oblikoval spodbudno klimo za učenje.« (Holly in Southworth, 1989, v Kalin 2004, str. 35)

Motiviranje zaposlenih za strokovni razvoj je kompleksen proces, pri katerem sta poleg ugodnega vzdušja v šoli pomembna tudi ustrezno vodstveno ravnanje ravnatelja in njegova sposobnost, da vzpostavi stik s svojimi sodelavci. Voditi pomeni v bistvu spodbujati, pri čemer ne gre za to, da vodja izgubi avtoriteto, ampak za to, da formalno/pozicijsko avtoriteto nadomesti z avtoriteto, ki izhaja iz njegovih kompetenc, znanja, osebnostnih lastnosti.

Treba je razmejiti dva pojma, ki se pri tem pogosto uporabljata, upravljanje šole in vodenje šole, oba pa sta prevzeta iz angleškega jezika: *management* in *leadership*. Dubs (2005, str. 165) ju razmeji na naslednji (poljudni) način: »Manager naredi stvari pravilno, vodja pa naredi prave stvari. Management naj bi sledil modelu transakcijskega vodenja, medtem ko teoretiki pojem vodenja, vodstva povezujejo s transformacijskim vodenjem.« Ravnatelj po svoji funkciji prevzema del odgovornosti za karierni razvoj zaposlenih, skrbi za strokovno usposabljanje in ob tem zaposlenim ponuja strokovno podporo. Dubs (prav tam, str. 167–175) navaja znanja, ki naj bi jih imel dober ravnatelj: »znanje na področju administrativnih del, znanje o socialnih odnosih, pedagoško znanje, znanje o povezovanju kolektiva«. Uspešen ravnatelj prevzema odgovornost za lasten karierni razvoj, hkrati pa k razvoju kariere spodbuja tudi zaposlene. Ob tem izraža svoje zanimanje za strokovno delo učitelja v razredu tudi prek hospitacij, zato si mora vzeti čas za opazovanje poučevanja in drugih oblik ter z učitelji sodelovati pri izboljšanju prakse poučevanja. Hospitacije imajo razvojni in nadzorovalni vidik, določene so z letnim delovnim načrtom. Razvojno naravnane hospitacije v ospredje postavljajo razvojne cilje šole in tudi profesionalni razvoj učitelja (gl. Buhren in Rolff, 2009), predvsem s svetovanjem, ki spodbuja profesionalni razvoj. Bush in Middlewood (2005, str. 3) navajata, »da je zadovoljstvo pri delu močno odvisno od stopnje motivacije, ki jo ponuja vodja. Omogoča namreč pozitivnejši odnos do dela in lastništvo nad implementiranjem posameznih inovacij v šolsko prakso, hkrati pa stopnja motivacije vpliva tudi na sfero odnosov znotraj organizacije.«

Sklepamo, da pedagoško vodenje, ki je le eden izmed segmentov delovanja ravnatelja, ni samo delo z ljudmi, temveč tudi zagotavljanje pogojev za izvajanje kakovostnega poučevanja in učenja ter uspešno načrtovanje, kamor vsekakor sodi tudi načrtovanje razvoja sodelavcev.

ŠOLA KOT UČEČA SE ORGANIZACIJA

Za karierni razvoj učiteljev je pomemben tudi koncept šole kot učeče se organizacije. V učeči se organizaciji/skupnosti se vsi zaposleni izobražujejo, izpopolnjujejo in usposabljujejo (prim. Senge, 2010; Senge idr., 2012). Znotraj učečih se šol lahko govorimo o personaliziranem učenju, ki se odvija na več ravneh: na ravni učečih se razredov, učečih se šol in učečih se sistemov. Kot navaja Hopkins (2007, str. 82–83), personalizirano učenje znotraj učečih se šol oblikujejo naslednji dejavniki: »izboljševanje šol na podlagi raziskav in podatkov, razvijanje skupnosti učečih se strokovnjakov, implementacija projektne delo in različnih možnosti kurikula, ki si jih šole in skupnosti izmenjujejo, priložnost IKT-učenja med šolami in skupnostmi, vsešolski pristop in prilagajanje zunanjim izzivom in spremembam«.

Za vzpostavitev kulture strokovnega razvoja v učeči se organizaciji je potrebnih več dejavnikov, med njimi: teoretsko znanje, timsko delo in zaupanje sodelavcev. Učeča se organizacija ima, kot navaja Holsapple (2004, str. 6), naslednje značilnosti: »ustvarjanje pogojev za pridobivanje in izmenjavo znanja med zaposlenimi; zaposleni vedo, kje lahko

poiščejo nova znanja, informacije; vodstvo zagotavlja okolje za izmenjavo znanja; vodstvo povezuje ljudi s podobnimi znanji in spretnostmi; vodstvo zaposlenim ponuja podporo pri reševanju morebitnih problemov«. Učitelji naj bi delali v ozračju zaupanja in se učili drug od drugega, kar implicira timski pristop, aktivno participacijo in nehierarhično komunikacijo.

Ne glede na to, da imajo posamezniki v timu različne izkušnje, predznanje in osebnostne lastnosti ter stopnjo motivacije za delo, je naloga vodje, da jih poveže in vodi k skupnemu cilju. Akcijski načrt v učeči se šoli temelji na jasnih, merljivih, realnih in časovno omejenih ciljih. Kot smo zapisali že v preteklosti: »Le realno vpeljevanje novosti, podprto z identifikacijo pričakovanih učiteljev, je uspešno.« (gl. Stepišnik, 2005, str. 125)

POTREBA POSAMEZNIKA PO KARIERNEM RAZVOJU

Po teorijah t. i. humanističnega zornega kota proučevanja motivacije posameznika pri razvoju ženeta interes in radovednost. Behavioristične teorije motivacije pa v ospredje postavljajo zunanje dejavnike. Gibalo posameznikovega kariernega razvoja so torej uspešnost, napredovanje, dokazovanje. Strokovni delavci, ki sledijo behaviorističnemu modelu, dajejo prednost naslednjim dejavnikom kariernega razvoja: zakonodaja in urejenost dokumentacije na ravni šole, organizacijska klima in kultura na šoli, vodstvo šole, šola kot učeča se organizacija pred potrebo po samouresničevanju (gl. Stepišnik, 2016).

Raziskave (Greenhaus idr., 2010; Muršak idr., 2011; Valenčič Zuljan, Blanuša Trošelj, 2014) so pokazale, da ima pri kariernem razvoju pomembno vlogo tudi pogled strokovnih delavcev na njihov lastni karierni razvoj in na pomen različnih izobraževanj. Kot ugotovljata Valenčič Zuljan in Blanuša Trošelj (2014, str. 58), »bi bilo za kakovostno poklicno učenje treba še dodatno okrepiti utemeljitev pomena nekega izobraževanja in poklicnega učenja za posameznika, da bi začutili njegovo smiselnost in dolgoročni pomen.«

Posameznik, ki čuti potrebo po kariernem razvoju, nenehno zbira relevantne informacije o sebi in svetu dela, razvija natančno sliko svojih talentov, zanimanj, vrednot, življenjskega sloga, alternativnih poklicev, si postavlja realistične kariernne cilje, oblikuje in izvaja strategijo za doseg ciljev, pridobiva povratne informacije o učinkovitosti zastavljene strategije in relevantnosti postavljenih ciljev. Greenhaus (Greenhaus idr., 2010, str. 13) navaja, da bodo uspešni tisti, ki imajo vpogled v svoje zmožnosti in so sposobni premagovati ovire. Poznavanje potreb posameznika, njegovih interesov in stališč, vključno s poznavanjem elementov kariernega razvoja, je pomembno, saj lahko niz slabih odločitev posameznika pripelje do krize poklicne identitete.

METODOLOGIJA

Namen raziskave

Namen raziskave je bil ugotoviti, kako se teoretična spoznanja o pomembnosti posameznih motivacijskih dejavnikov, in sicer so to: *zakonodaja in urejenost dokumentacije,*

klima in kultura, vodstvo šole, šola kot učeča se organizacija, potreba posameznika po kariernem razvoju, v procesu razvijanja karierne poti posameznika potrjujejo v praksi. Zanimalo nas je, ali po mnenju strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah obstajajo razlike v oceni stopnje pomembnosti posameznih motivacijskih dejavnikov za karierni razvoj.

V raziskavi smo preverjali hipotezo, ali obstajajo razlike pri končnem rezultatu na lestvici ocene stopnje pomembnosti motivacijskih dejavnikov glede na vrsto šole, na kateri je strokovni delavec zaposlen. Končni rezultat na lestvici je odvisen od vrste šole, na kateri je strokovni delavec zaposlen. Strokovni delavci osnovnih šol bodo dosegli večje število točk na lestvici.

Vzorec

Vprašalnik je izpolnilo 174 učiteljev osnovnih in 186 učiteljev srednjih šol, skupaj 360 učiteljev. Skupaj vzorec sestavljajo učitelji 12 šol, večinoma ženskega spola (56 moških). Brez pridobljenega naziva na področju šolstva jih je 46, naziv mentor jih ima 90, naziv svetovalec 152 in naziv svetnik 72.

Instrumentarij

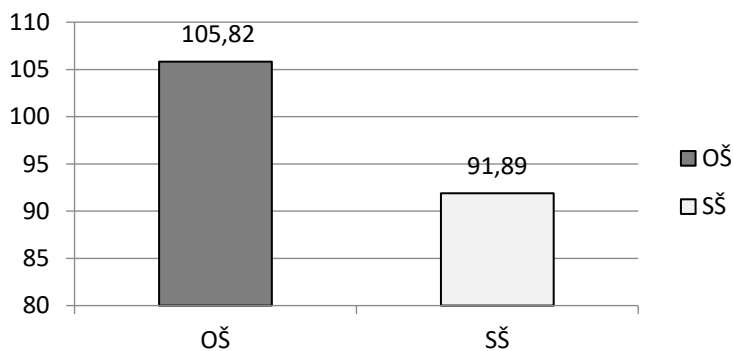
Odgovore smo pridobili z anketnim vprašalnikom, ki je vključeval vprašanja za ugotavljanje osnovnih spremenljivk in opisno lestvico petih motivacijskih dejavnikov za razvoj kariere. Na lestvici so strokovni delavci označevali stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo. Vsak motivacijski dejavnik je vseboval pet trditev, ki so se nanašale na posamezno področje motiviranja za strokovni razvoj (npr. organizacijska klima in kultura na šoli kot motivacija za karierni razvoj), strokovni delavci so označevali stopnjo strinjanja s posamezno trditvijo. Skupaj je bilo torej 25 trditev, razdeljenih na pet motivacijskih dejavnikov. Vrednosti vseh motivacijskih dejavnikov smo sešteli (od 25 do 125) in določili skupno vrednost odgovorov, ki daje oceno o stopnji pomembnosti vseh motivacijskih dejavnikov skupaj. Strokovni delavec je pri posameznem motivacijskem dejavniku znotraj lestvice lahko dosegel maksimalno 25 točk, skupaj na lestvici 125 točk.

REZULTATI IN INTERPRETACIJA

V nadaljevanju bomo prikazali končni rezultat na lestvici ocene stopnje pomembnosti motivacijskih dejavnikov strokovnih delavcev v osnovnih in srednjih šolah.

Pomembnost motivacijskih dejavnikov

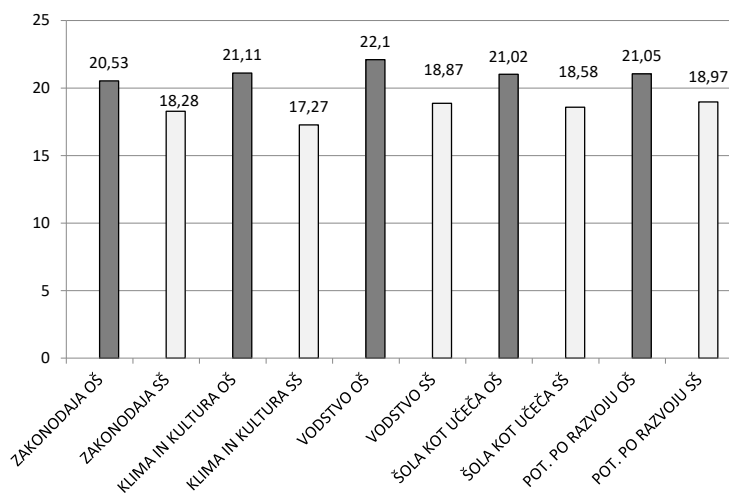
Iz Grafa 1 je razvidno, da višji končni rezultat na lestvici ocene stopnje pomembnosti vseh motivacijskih dejavnikov dosegajo strokovni delavci osnovnih šol. S hipotezo smo predvidevali, da bodo po posameznih dejavnikih strokovni delavci osnovnih šol pogosteje odgovarjali s trditvama *se strinjam* in *zelo se strinjam*.



Graf 1: Pomembnost motivacijskih dejavnikov

Izkazalo se je, da osnovnošolski strokovni delavci poznajo zakonodajo in urejenost dokumentacije na šoli, povezano s strokovnim razvojem, prav tako bolje prepoznavajo dejavnike organizacijske klime in kulture šole. Ravnatelje ocenjujejo kot vodje, ki pozitivno sprejemajo kariernne cilje in razvojne potrebe posameznika. Na osnovnih šolah se zaradi vključenosti v več projektov s področja spodbujanja strokovnega razvoja (Mreža I, Mreža II v okviru Šole za ravnatelje) že implementirajo elementi šole kot učee se organizacije, zato strokovni delavci, kot kaže, bolje prepoznavajo potrebe po svojem strokovnem razvoju in so o tem bolj ozaveščeni.

Stopnje pomembnosti posameznih motivacijskih dejavnikov



Graf 2: Delni rezultati po posameznih motivacijskih dejavnikih za karierni razvoj strokovnih delavcev na osnovnih in srednjih šolah

Zakonodaja in urejenost dokumentacije

Višji rezultat na lestvici stopnje pomembnosti za dejavnik zakonodaja in urejenost dokumentacije na šoli so dosegli strokovni delavci osnovnih šol (20,53 točke), nižjega strokovni delavci srednjih šol (18,28 točke). Menimo, da imajo učitelji na osnovnih šolah večji vpogled v dokumentacijo, ki se nanaša na strokovni razvoj, saj skupaj oblikujejo vizijo šole in razvojni načrt, ki se nanašata na splošno politiko šole. Ravno vizija je namreč dokument, v katerem je ponavadi opredeljena vloga strokovnega razvoja posameznika in celotnega kolektiva. Prav tako je ravnatelj dolžan spremljati strokovni razvoj posameznika in se o rezultatih pogovoriti z zaposlenim, kar je na večini osnovnih šol že del ustaljene prakse. To lahko ravnatelj opravi v okviru letnih razvojnih razgovorov, ki so se na slovenskih šolah že uveljavili; sprejeli so jih tako ravnatelji kot zaposleni. Individualni načrti strokovnega razvoja zaposlenih niso obvezen dokument šolske dokumentacije, so pa logična posledica opravljenih individualnih razgovorov in naj bi vsebovali merljive cilje. Predvidevali smo, da učitelji osnovnih šol aktivneje sooblikujejo vizijo in poslanstvo šole, da ravnatelj temeljiteje spremlja pedagoško delo učiteljev in o tem z zaposlenimi tudi razpravlja. Glede na podatke sklepamo, da se v osnovnošolskih kolektivih na ravni dokumentacije pogosteje in natančneje kot v srednješolskih spremlja razvijanje poklicne poti učiteljev. Razlika v odgovorih preseneča, očitno procesi razvijanja poklicne poti zaposlenih v osnovnih šolah niso stihijsko naravnani, temveč vodeni in podprti od ravnateljev. Ker zaposleni v osnovnih šolah poznajo vizijo in splošno politiko šole, so v pričakovanih glede razvoja svoje poklicne poti realni; poznajo pristojnosti znotraj predpisov vzgoje in izobraževanja, ki jih ima ravnatelj.

Klima in kultura

Višjo stopnjo pomembnosti za karierni razvoj dajejo strokovni delavci osnovnih (21,11 točke) kot srednjih šol (17,27 točke) tudi organizacijski klimi in kulturi. Menimo, da je na osnovnih šolah več izobraževanja v obliki delavnic, učitelji predstavljajo svoja znanja sodelavcem, uveljavljene so ustaljene oblike izobraževanj, ki se jih udeležujejo vsi zaposleni, vključno z ravnateljem. Tako se vzpostavi priložnost za oblikovanje kulture, naklonjene kariernemu razvoju, kjer je poudarjen tudi proces, ki vodi zaposlene do želenih rezultatov. Tak rezultat povezujemo s predpostavko, da učitelji na osnovnih šolah bolje poznajo in višje ocenjujejo posamezne dejavnike, ki sooblikujejo kulturo in klimo šole. Posameznikovo razumevanje organizacijske kulture in klime na šoli je namreč pogojeno z njegovo percepcijo oziroma razumevanjem posameznih dejavnikov v šolskem prostoru (pravila, dogovori, običaji, zapovedi, prepovedi ipd.). Gre za dokaj utrjene vzorce vedenja, ki jih je mogoče razumeti kot načine ravnanja v situacijah, ki so za posamezno šolo najbolj pogoste in tipične (npr. nagrada, čestitka kolektiva za napredovanje). Prav tako so osnovnošolskim strokovnim delavcem bolj poznani pogovori o strokovnem razvoju na ravni kolektiva. Menimo, da znajo osnovnošolski strokovni delavci bolje osmisлити dejavnike klime in kulture, torej okolje, v katerem delajo, s čimer postaja njihovo ravnanje znotraj organizacije predvidljivejše in njihov status varnejši.

Vodstvo šole

Zanimivo, da so tudi osnovnošolski ravnatelji in njihova vloga pri motivaciji za karierni razvoj ocenjeni višje (22,10 točke) kot srednješolski (18,87 točke). Menimo, da gre tako kot pri oblikovanju vizije in razvojnega načrta za vidnejšo vlogo ravnatelja predvsem v smislu zagotavljanja pogojev za izobraževanje. Za podrobnejšo razlago bi potrebovali nadaljnjo raziskavo, kjer bi spoznali posamezne karierni poti v različnih okoljih.

Ravnatelj upošteva modalne faze strokovnega razvoja posameznega strokovnega delavca in temu primerno oblikuje vzvode za njegovo motiviranje za strokovno rast. Gre namreč za občutljivo področje oblikovanja kulture dialoga, saj ravnatelj s svojimi priporočili poseže (mogoče tudi nevede) v spodbujanje osebne dimenzije profesionalnega razvoja in posameznikovega dožemanja (pojmovanja) strokovne rasti.

Razloge za razlike v odgovorih osnovnošolskih in srednješolskih zaposlenih bi lahko iskali v več dejavnikih: sklepamo, da se osnovnošolski ravnatelji bolj nagibajo k modelu transformacijskega vodenja in ne toliko k drugim modelom, strokovni delavci opazijo delo ravnatelja na pedagoškem področju in cenijo njegovo strokovno (po)moč. Zato je pomembno, da ravnatelj spremlja delo strokovnega delavca, kar lahko opredelimo kot proces usmerjanja in potrebne podpore zaposlenim. Sklepamo tudi, da osnovnošolski ravnatelji bolje prepoznajo, razumejo in sprejemajo motive zaposlenih na šoli za njihov strokovni razvoj kot srednješolski. Zanimiva je raziskava, v kateri je Rižnar (2008) ugotavljal vlogo ravnateljev pri razvoju kariere. V raziskavi, ki je zajela 244 učiteljev, je ugotovil, da so največji podporniki učiteljev pri razvoju kariere ravnatelji oziroma vodstvo šole, sodelavci in družina ter prijatelji. Zanimiv pa je podatek, da so ravnatelji bolj skopo, kot je bilo pričakovati, ocenili svojo strokovno usposobljenost za uspešno podporo na področju kariere učiteljev (Rižnar, prav tam). V nasprotju z našimi ugotovitvami Muršak idr. (2011) v svoji empirični raziskavi ugotavljajo, da »je v študiji biografij slovenskih učiteljev ravnatelj večkrat zaviralec kot spodbujevalec, ko učitelji prikazujejo njegov vpliv na stalno strokovno izpopolnjevanje posameznika ali njegovih delovnih kolegov. Tako rekoč pri vseh poglobitvenih vprašanjih razvoja kariere se je pokazalo, da učitelji vedno zelo poudarjeno opredeljujejo, kakšen je ravnateljev vpliv na konkretnem področju, ne da bi bili to posebej vprašani. Učitelj posameznik ima veliko opraviti z ovirami, še posebno, kadar jih povzroča neustrezen ravnateljev odnos do njegovih potreb in želja v zvezi z večjo in intenzivnejšo udeležbo v izpopolnjevanju. V izjavah je bilo čutiti jezo, odpor in tudi zagrenjenost tistih učiteljev, ki so ocenjevali in opozarjali na krivice ali neprimeren avtorski odnos svojih predpostavljanih.« (Muršak idr., 2011, str. 39) Gre za povsem drugačne odzive učiteljev kot v naši raziskavi, zato sklepamo, da je za razvoj poklicne poti zaposlenih najprimernejša drža profesionalne odgovornosti, in sicer na povsem praktični ravni pogovora med ravnateljem in zaposlenimi, na ravni sposobnosti tehtne presoje in na ravni vprašanj o uspešnih odločitvah, kar je skladno tudi s koncepti reflektivne prakse (gl. Korthagen in Vasalos, 2009). Ravnateljevo poslanstvo v smislu razvijanja karierni poti zaposlenih je veliko in očitno znajo zaposleni opravljanje ali neopravljanje tega poslanstva tudi dobro oceniti.

Šola kot učeča se organizacija

Višji rezultat na lestvici stopnje pomembnosti šole kot učeče se organizacije za karierni razvoj so dosegli strokovni delavci osnovnih šol (21,02 točke), nižjega strokovni delavci srednjih šol (18,58 točke). To pomeni, da strokovni delavci osnovnih šol vlogo šole kot učeče se organizacije za svoj karierni razvoj ocenjujejo višje kot strokovni delavci srednjih šol. Tako osnovne kot srednje šole v veliki meri že postajajo učeče se organizacije, kjer ravnatelji uvajajo oblike strokovnega in osebnostnega razvoja zaposlenih, ki spodbujajo nenehno učenje in izboljševanje kakovosti dela vsakega zaposlenega. Osnovnošolski strokovni delavci bolje povezujejo svojo strokovno rast z načeli vseživljenjskega izobraževanja in ocenjujejo, da z izobraževanjem izboljšujejo kakovost procesa poučevanja in drugih procesov na šoli. Prav tako strokovni delavci na osnovnih šolah verjetno bolje prepoznajo oblike strokovnega in osebnostnega razvoja zaposlenih, ki spodbujajo nenehno učenje in izboljševanje dela vsakega zaposlenega ter jih povezujejo z razvojem šole kot učeče se organizacije. Tudi ravnatelji imajo pomembno vlogo prek svetovanja, hospitacij, letnih razgovorov, organizacije izobraževalnih dogodkov ipd. Učiteljem dajejo podporo tako v smislu zagotavljanja ustreznih virov za poučevanje kot tudi v smislu pohvale, priznanja, opolnomočenja in spodbujanja razprave o nujnosti strokovnega razvoja vseh zaposlenih.

Potreba posameznika po kariernem razvoju

Ravno tako dajejo višjo stopnjo pomembnosti strokovni delavci osnovnih šol (21,05 točke) v primerjavi s strokovnimi delavci srednjih šol (18,97 točke) potrebi posameznika po kariernem razvoju. Strokovni delavec, motiviran za karierni razvoj, poskuša usvojiti čim več profesionalnega znanja, gre za kontinuiran proces, ki poteka v delovnem okolju kot učenje na delovnem mestu, s pridobivanjem delovnih izkušenj in dodatnim izobraževanjem, kar potrjujejo tudi druge raziskave (npr. Aarto-Pesonen in Tynjälä, 2017; Tynjälä, 2013). Ob tem je zelo pomembno, da se strokovni delavec zaveda tudi obdobja stagnacije in regresije ter zmore preseči tudi ti dve točki v karieri. Menimo, da potreba posameznika po kariernem razvoju ne vključuje le znanja, povezanega s področjem poučevanja (strokovno znanje), temveč gre za širši pomen pridobivanja kompetenc na več področjih, tudi na področju sodelovanja s kolegi, vzpostavljanja kulture dialoga, razvijanja komunikacijskih spretnosti s starši, vodstvom in sodelavci, vpetosti šole v ožje in širše okolje, v katerem deluje. Tovrstno znanje uvršča Tynjälä (2013) med sociokulturno znanje (*socio-cultural knowledge*), ki je potrebno za opravljanje učiteljskega poklica. Omeniti je treba tudi vidik refleksije o svojem lastnem delu in napredku, ki zajema tudi znanje o tem, kako realno opazovati sebe in sprejeti konstruktivno povratno informacijo, kar pa je seveda pogojeno tudi z dozorevanjem v osebnostnem razvoju. To potrjuje, da je potrebno tudi znanje za vodenje samega sebe (*self-reflective knowledge*), ki ga Tynjälä (prav tam) predstavlja kot četrto vrsto znanja, ki ga potrebuje učitelj. Po podatkih sodeč, so pri zaposlenih v osnovnih šolah njihova pričakovanja glede razvijanja poklicne poti in strokovnega razvoja usklajena in poenotena (v obliki osebnih ambicij) s cilji šole, v kateri so zaposleni. Postavlja se vprašanje, kje iskati vzrok, da srednješolski strokovni delavci slabše ocenjujejo stopnjo pomembnosti potrebe posameznika po razvoju kariere kot

motivacijskega dejavnika. Enega od odgovorov je mogoče iskati v klimi in kulturi šole, ki je na osnovnih šolah do strokovnega razvoja zaposlenih drugače naravnana.

SKLEP

Ugotovili smo, da po mnenju vprašanih na karierni razvoj strokovnih delavcev in delavk v osnovnih in srednjih šolah vplivajo vsi dejavniki, ki smo jih opredelili v raziskavi na podlagi teoretičnih izhodišč. Ugotovili smo tudi, da je motivacija posameznika, ki je eno osnovnih gibal izgradnje posameznikove kariere, pogosto razumljena le kot mehanizem zunanje podkrepitve, spodbude iz okolja, torej z behaviorističnega vidika. Tudi potreba posameznika po strokovnem razvoju, v teoretičnem delu opredeljena kot dejavnik notranje motivacije, v povprečni vrednosti ni izrazito odstopala od preostalih dejavnikov. Kot izrazitejša se je pokazala pri učiteljih osnovnih šol.

Strokovni delavci na osnovnih šolah so bistveno višje ocenjevali posamezne motivacijske dejavnike za karierni razvoj kot strokovni delavci na srednjih šolah. Med dejavniki za motivacijo strokovnih delavcev za karierni razvoj je bil v srednjih šolah najnižje ocenjen dejavnik *organizacijska kultura in klima*. O klimi in kulturi na šolah je treba govoriti, ju evalvirati, poskušati izboljševati, saj je očitno, da močno vpliva tudi na sistemsko razmišljanje o pomembnosti razvijanja poklicne poti in strokovnega razvoja. Klima in kultura sta v osnovnih šolah drugačnega pomena kot v srednjih, sodeč po ocenah vključenih v raziskavo. Zaposleni klime in kulture ne ocenjujejo kot zelo pomembnega vzvoda, ki bi jih motiviral za strokovni razvoj. Kot motivacijski dejavnik za karierni razvoj so osnovnošolski učitelji najnižje ocenili dejavnik *zakonodaja in urejenost dokumentacije*. Glede na to, da v teoretičnem delu opisujemo sodelovanje članov kolektiva pri nastajanju vizije in politike šole, kjer je med drugim opredeljen strokovni razvoj posameznika in celotnega kolektiva, povprečna vrednost odgovorov preseneča. Zlasti, ker se motivacijski dejavnik nanaša tudi na trditev o urejenosti osebne mape zaposlenih in na trditev o opravljanju letnih razvojnih razgovorov. Morda razlago za nižjo povprečno vrednost *zakonodaje in urejenosti dokumentacije* kot motivacijskega dejavnika lahko poiščemo v nepoznavanju zakonodaje v zvezi z napredovanji v plačne razrede in nazive, saj se s tem ukvarja predvsem vodstvo šol.

Odgovori osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev se najbolj razlikujejo pri oceni dejavnika *vodstvo šole*. Osnovnošolski učitelji so ta dejavnik ocenili s povprečno vrednostjo 22,10 točke, srednješolski pa z 18,87 točke. Ocenjujemo, da osnovnošolski ravnatelji bolje prepoznavajo, razumejo in sprejemajo motive zaposlenih na šoli za njihov strokovni razvoj kot srednješolski. Presenetljiv je podatek, da so na lestvici ocene motivacije za strokovni razvoj strokovni delavci srednjih šol najnižje ocenili potrebo posameznika po razvoju kariere.

Z ugotovitvami smo nadgradili področje raziskav kariernega razvoja zaposlenih v šolstvu. Izkazalo se je, da ob hitrem razvoju profesionalnih kompetenc ter spreminjanju odnosa do dela in kariere potrebujemo nadaljnje raziskave o kariernem razvoju zaposlenih v osnovnih in srednjih šolah.

LITERATURA

- Aarto-Pesonen, L. in Tynjälä, P. (2017). Dimensions of Professional Growth in Work-Related Teacher Education. *Australian Journal of Teacher Education*, 42(1), 1–18.
- Bučar, F. (1996). *Uvod v javno upravo*. Ljubljana: Uradni list Republike Slovenije.
- Buhren, C. G. in Rolff, H. G. (2009). *Personalmanagement für die Schule*. Beltz Verlag: Weinheim und Basel.
- Bush, T. in Middlewood, D. (2005). *Leading and managing people in education*. London, Thousand Oaks: Sage.
- Chi Hung N. (2010). Do career goals promote continuous learning among practicing teachers? *Teacher and Teaching: theory and practice*, 16(4), 397–422.
- Dubs, R. (2005). *Die Führung einer Schule*. Zürich: Franz Steiner Verlag.
- Greenhaus, H. J., Callanan A. G. in Godshalk M. V. (2010). *Career management*. Los Angeles: Sage.
- Holsapple, C., W. (2004). *Handbook on knowledge management*. Berlin, Heidelberg: Springer.
- Hopkins, D. (2007). *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Javrh, P. (2008). *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kalin, J. (2004). Učitelj profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, (3), 25–36.
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v republiki Sloveniji* (2006). Ljubljana: Uradni list RS.
- Korthagen, F. A. M. in Vasalos, A. (2005). Levels in Reflection: Core Reflection as a Means to Enhance Professional Growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71.
- Korthagen, F. in Vasalos A. (2009). »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje*, 40(4), 15–21.
- Lehmann, G. in Nieke W. (2010). *Zum Kompetenz-Modell*. Pridobljeno z www.bildungsserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf/.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015 a). Fostering the quality of teaching and learning by developing the "neglected half" of university teachers' competencies. *CEPS journal*, 5(2), 73–93.
- Marentič Požarnik, B. in Lavrič, A. (2015 b). Kako se učijo učitelji : (video)povratna informacija kot spodbuda za učiteljev profesionalni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje*, 46(1), 7–15.
- Marzano, R., Waters, T. in McNulty, B. (2005). *School Leadership that Works: From Research to Results*. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Medveš, Z. (2000). Kakovost v šoli. *Sodobna pedagogika*, 51(4), 8–27.
- Muršak, J., Javrh, P. in Kalin, J. (2011). *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Muršak, J. (2012). *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Peček, P. (2008). *Razvoj kazalnikov profesionalnega razvoja zaposlenih*. Kranj: Šola za ravnatelje.
- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v šolah v nazive* (1996). Ljubljana: Uradni list RS.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole* (2011). Ljubljana: Uradni list RS.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v poklicnem in strokovnem izobraževanju* (2012). Ljubljana: Uradni list RS.
- Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu gimnazije* (2015). Ljubljana: Uradni list RS.

- Rižnar, P. (2008). *Dejavniki kariere učitelja v osnovni šoli* (Magistrska naloga). Fakulteta za management, Koper.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational Culture and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Senge, P. (2010). *The Fifth Discipline: The Art and practice of Learning Organization*. London: Random House.
- Senge, P., Cambron-McCabe, N., Lucas, T., Smith, B., Dutton, J. in Kleiner, A. (2012). *Schools that Learn*. New York: Crown Publishing Group/Random House.
- Stepišnik, P. (2005). Vloga ravnatelja pri razvijanju in vodenju šole kot učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 2(2), 111–127.
- Stepišnik, P. (2016). *Kariera učiteljev in dejavniki njenega razvoja* (Doktorska disertacija). Ljubljana: Univerza v Ljubljani.
- Tynjälä, P. (2013). Toward 3-P Model of Workplace Learning: A Literature Review. *Vocations and learning*, 6(1), 11–36.
- Ubben, G., Huges, L. in Norris, C. (2015). *The Principal: Creative Leadership for Excellence in Schools*. London: Pearson.
- Valenčič Zuljan, M. in Blanuša Trošelj, D (2014). Profesionalni razvoj vzgojiteljev z vidika vzgojiteljevih pojmovanj. *Andragoška spoznanja*, 20(1), 43–60.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja* (1996). Ljubljana: Uradni list RS.