

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mateja Jastrobnik

**Spodbude in pogoji za vseživljenjsko učenje
osnovnošolskih učiteljev**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Mateja Jastrobnik

Mentorica: doc. dr. Alojzija Židan

**Spodbude in pogoji za vseživljenjsko učenje
osnovnošolskih učiteljev**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2016

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Alojziji Židan za strokovne usmeritve, koristne nasvete in spodbude.

Zahvaljujem se tudi v raziskavi sodelujočim učiteljicam in učiteljem, ravnateljicam in ravnateljem, ki so zaupali svoje mnenje ter delili z menoj dragocene izkušnje.

Zahvala gre Karmen za vztrajnost, pomoč in nasvete pri statističnem delu, Polonci za lektoriranje in Petri za pomoč pri prevodu povzetka.

Posebno zahvalo namenjam prijateljicam za razumevanje in podporo ter iz srca hvala domačim za potrpežljivost, neprecenljivo podporo in spodbude.

Iskrena hvala vsem, ki ste prispevali svoj del pri nastajanju magistrskega dela ter obogatili mojo pot učenja.

POVZETEK

Spodbude in pogoji za vseživljenjsko učenje osnovnošolskih učiteljev

Učenje je del vsakdana in traja skozi vse življenjsko obdobje. Poudarjeno je ustvarjalno iskanje novih učnih poti, idej in kreiranje novega znanja. Šola ni izjema oziroma je temelj tega procesa. Učitelj kot zgled, kreator in povezovalac znanja, spodbujevalec in usmerjevalec, ki vzgaja in izobražuje učeče se, mora v prvi vrsti biti sam predan učenju, odprt za spremembe, aktivno reflektirati in posodabljeni znanja. Za kvalitetno učenje in pridobivanje kompetenc pa mora biti motiviran, delovati v spodbudnem okolju, kjer so zagotovljeni pogoji učenja.

V magistrskem delu smo predstavili profesionalni razvoj učiteljev ter spodbude in pogoje zanj. Ugotavljali smo povezave in vpliv ključnih dejavnikov na učenje, pri tem pa so bili izpostavljeni motivacija za učenje, organizacijska kultura učenja in načrtovanje učnih dejavnosti. S preučitvijo literature ter z združitvijo kvalitativne in kvantitativne raziskave, v katero so bili vključeni učitelji in ravnatelji nekaterih osnovnih šol, smo ugotovili, da vsi omenjeni dejavniki ter njihovo prepletanje vpliva na učenje, potrdili pa smo tudi njihov medsebojni vpliv. Učitelji, ki so visoko motivirani za učenje, se pogosteje učijo kot učitelji, ki so le občasno motivirani ali jim motivacije primanjkuje. Pogosteje se učijo učitelji, ki sami ali z vodstvom načrtujejo profesionalni razvoj. Prav tako pa se pogosteje učijo tisti učitelji, ki v primerjavi z ostalimi vprašanimi višje ocenjujejo organizacijsko kulturo učenja. Ugotovili smo, da ima ravnatelj pomembno vlogo pri odpravljanju ovir, spodbujanju in zagotavljanju pogojev. Glede na odkrite pomanjkljivosti sistema učenja učiteljev na šolski in državni ravni smo podali določene predloge zaboljšavo. Najti vzvode za notranjo motivacijo in ustvariti spodbudno okolje za učenje je zahteven proces, ki pa ima neprecenljiv doprinos k posameznikovemu razvoju in k preoblikovanju šol v učeče se skupnosti.

Ključne besede: profesionalni razvoj učiteljev, organizacijska kultura, motivacija, načrtovanje, vseživljenjsko učenje.

ABSTRACT

Incentives and conditions for lifelong learning for primary school teachers

Learning is a part of everyday life and lasts throughout the life cycle. The emphasis is on seeking creative learning pathways, ideas and creating new knowledge. School is no exception, in fact, it is the cornerstone of this process. Teachers as models, designers and integrators of knowledge, facilitators and catalysts who raise and educate learners, must first and foremost be committed to learning themselves, open to changes, actively reflect and update knowledge. They must be motivated for the quality of learning and skills acquisition and they must function in a stimulating environment where learning conditions are ensured.

In the thesis the professional development of teachers and incentives and conditions thereof are presented. The links and impact of key factors on learning have been established. The motivation for learning, organizational learning culture and planning the learning activities were pointed out. By studying literature and by combining qualitative and quantitative research, which included teachers and head teachers of some primary schools, it has been established that all the mentioned key factors and their interactions affect learning and they also affect each other. The teachers who are highly motivated to learn, are more likely to learn as opposed to the teachers who are only occasionally motivated or lack motivation. The teachers who plan their professional development either by themselves or with the management are more likely to learn. The teachers who give greater value to organizational learning culture are also more likely to learn more often. It has been found that the head teacher has an important role in overcoming barriers, encouraging and ensuring conditions. Regarding the deficiencies of the teacher learning system at the school and national level, certain suggestions for improvement have been given. To stimulate inner motivation and create a conducive environment for learning is a complex process, but it contributes to an individual's development and to the transformation of schools into learning communities.

Keywords: professional teacher's development, organizational culture, motivation, planning, lifelong learning.

KAZALO

1	UVOD	11
2	STALNO IZOBRAŽEVANJE, IZPOPOLNJEVANJE IN USPOSABLJANJE UČITELJEV	15
2.1	Pomen in cilji stalnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja učiteljev..	15
2.2	Kompetence učiteljev	17
2.3	Profesionalni razvoj učiteljev	22
2.3.1	Modeli učiteljevega profesionalnega razvoja	24
2.4	Dejavniki učenja in profesionalnega razvoja učiteljev	31
2.4.1	Notranji dejavniki učenja.....	32
2.4.2	Zunanji dejavniki učenja	34
2.4.3	Prepletenost dejavnikov učenja	36
2.5	Pravna ureditev nadaljnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja učiteljev.....	40
2.5.1	Napredovanje učiteljev v nazive in plačne razrede	42
2.6	Ponudba in vrste izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja učiteljev	45
2.6.1	Programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.....	45
2.6.2	Vrste, oblike in metode učenja	48
2.7	Od načrtovanja do vrednotenja izobraževalne dejavnosti	55
2.7.1	Ugotavljanje potreb učenja.....	59
2.7.2	Postavljanje ciljev učenja	60
2.7.3	Načrtovanje programa učenja.....	61
2.7.4	Načrtovanje izvedbe učenja.....	62
2.7.5	Vrednotenje učenja.....	64
2.7.6	Prenos znanja.....	67
2.8	Nadzor nad načrtovanjem, izvajanjem, vrednotenjem učenja – odgovornost posameznika in/ali organizacije.....	68

2.9	Šole kot učeče se skupnosti.....	73
3	MOTIVACIJA ZA UČENJE	76
3.1	Opredelitev motivacije.....	76
3.2	Teorije motivacije	77
3.3	Motivacija za učenje, izobraževanje kot pogoj za uravnavanje učenja	81
3.4	Vrste motivacije za učenje – notranja in zunanja motivacija	83
3.5	Motivacijski dejavniki za učenje	86
3.6	Dejavniki, ki zavirajo učenje	88
4	ORGANIZACIJSKA KULTURA	92
4.1	Opredelitev organizacijske kulture	92
4.2	Elementi organizacijske kulture.....	97
4.3	Kultura učenja in učenje organizacije.....	99
4.4	Organizacijska kultura učenja – njene lastnosti in funkcije	101
5	VLOGA VODSTVA PRI MOTIVIRANJU ZA UČENJE IN OBLIKOVANJU KULTURE UČENJA	105
5.1	Vloga vodstva v izobraževanju.....	105
5.2	Vloga ravnatelja v osnovni šoli	108
5.3	Ravnatelj in motiviranost učiteljev	109
5.4	Ravnatelj in kultura šole	110
5.5	Ravnateljeva vloga pri učenju in razvoju učiteljev.....	111
6	RAZISKAVA.....	117
6.1	Namen, cilji, raziskovalno vprašanje in hipoteze	117
6.2	Raziskovalne metode in instrumenti.....	119
6.3	Vzorec	123
7	REZULTATI RAZISKAVE	128
7.1	Analiza kvantitativnega dela raziskave.....	128
7.1.1	Posamezni dejavniki učenja.....	128

7.1.2	Povezave in vplivi dejavnikov učenja	134
7.2	Analiza kvalitativnega dela raziskave – intervjuji z učitelji	147
7.2.1	Stališča do profesionalnega razvoja ter oblike učiteljevega učenja	147
7.2.2	Motivacija za učenje	151
7.2.3	Organizacijska kultura učenja	156
7.2.4	Načrtovanje učenja	159
7.2.5	Ravnateljeva odgovornost	160
7.2.6	Izpostavljeni dejavniki učenja (medsebojni vplivi dejavnikov)	163
7.3	Analiza kvalitativnega dela raziskave – intervjuji z ravnatelji	165
7.3.1	Oblike in metode učenja učiteljev	165
7.3.2	Motivacija za učenje učiteljev	166
7.3.3	Organizacijska kultura učenja	169
7.3.4	Načrtovanje učenja učiteljev	171
7.3.5	Drugi podatki (ravnateljevo lastno učenje)	173
7.4	Povezava kvantitativnega in kvalitativnega dela raziskave	177
8	SKLEP	184
9	LITERATURA	190
10	PRILOGE	210
	PRILOGA A: Profesionalni razvoj po Bellu	210
	PRILOGA B: Modeli profesionalnega razvoja učiteljev	211
	PRILOGA C: Teorije motivacije	213
	PRILOGA Č: Anketni vprašalnik – področje oblik in metod učenja	217
	PRILOGA D: Rezultati raziskave – Hipoteza 5	218
	PRILOGA E: Mnenja in predlogi o sistemu nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter sistemu napredovanja v nazive	220

KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Učiteljev profesionalni razvoj po Hubermanu.....	27
Tabela 2.2: Vrsta metod in oblik učenja glede na stopnjo organiziranosti, strukturiranosti in javno priznavanje učenja	49
Tabela 2.3: Vrsta metod in oblik učenja glede na število zaposlenih, ki se učijo	50
Tabela 2.4: Vrsta metod in oblik učenja glede na lokacijo izvajanja	50
Tabela 2.5: Prednosti in slabosti notranjih in zunanjih izvajalcev izobraževanja	63
Tabela 6.1: Koeficient Cronbach alfa za dokazovanje zanesljivosti dela vprašalnika	121
Tabela 6.2: Vzorec učiteljev	126
Tabela 6.3: Vzorec ravnateljev	126
Tabela 7.1: Motiviranost za medsebojno učenje po šolah.....	129
Tabela 7.2: Motiviranost za izobraževanje po šolah	129
Tabela 7.3: Motivi učiteljev za učenje po šolah	130
Tabela 7.4: Ovire oziroma omejitve pri izobraževanju učiteljev po šolah.....	130
Tabela 7.5: Razkoraki med šolami glede ovir za izobraževanje	131
Tabela 7.6: Razkoraki med šolami glede ovir oziroma omejitev za medsebojno učenje..	131
Tabela 7.7: Organizacijska kultura učenja posameznih šol.....	132
Tabela 7.8: Razkoraki med šolami glede organizacijske kulture učenja.....	133
Tabela 7.9: Načrtovanje učiteljevega profesionalnega razvoja po šolah.....	133
Tabela 7.10: Razkoraki med šolami glede pogojev za učenje.....	134
Tabela 7.11: Povezave med motivacijo za medsebojno učenje in določenimi oblikami učenja.....	136
Tabela 7.12: Povezave med motivacijo za izobraževanje in določenimi oblikami učenja .	137
Tabela 7.13: Analize variance (motivacija – učenje učiteljev)	137
Tabela 7.14: Povezave med organizacijsko kulturo učenja in določenimi oblikami učenja	139
Tabela 7.15: Kontingenčna tabela (načrtovanje profesionalnega razvoja in motivacija)..	142
Tabela 7.16: Kontingenčni koeficient Cramer V.....	143
Tabela 7.17: Analiza variance za primerjavo motivacije – organizacijske kulture.....	144
Tabela 7.18: Tukeyev (»Post hoc«) test (organizacijska kultura učenja in motivacija)....	145
Tabela 7.19: Mnenja učiteljev o pogojih, spodbudah in ovirah za učenje	154
Tabela 7.20: Mnenje učiteljev o organizacijski kulturi učenja.....	158
Tabela 7.21: Mnenje učiteljev o načrtovanju in evalvaciji učenja	159

Tabela 7.22: Mnenja učiteljev o ravnateljevi vlogi pri spodbujanju, načrtovanju in oblikovanju organizacijske kulture za učenje.....	162
Tabela 7.23: Mnenja učiteljev o vplivih na njihovo učenje ter njihova stališča do učenja.....	164
Tabela 7.24: Ravnateljeva mnenja o spodbudah za učiteljevo učenje	168
Tabela 7.25: Ravnateljeva mnenja o organizacijski kulturi učenja	170
Tabela 7.26: Ravnateljeva mnenja o načrtovanju učenja učiteljev	172
Tabela 7.27: Ravnateljeva mnenja o lastnem učenju in o dejavnikih za učiteljevo učenje	174
Tabela 10.1: Celosten profesionalni razvoj po Bellu	210
Tabela 10.2: Modeli profesionalnega razvoja učiteljev (1. del)	211
Tabela 10.3: Modeli profesionalnega razvoja učiteljev (2. del)	212
Tabela 10.4: Teorije motivacije.....	213
Tabela 10.5: Anketni vprašalnik – del o pogostosti učenja glede na posamezne učne oblike	217
Tabela 10.6: Multiple primerjave za posamezno spremenljivko oblik učenja glede na starostne skupine	218
Tabela 10.7: Multiple primerjave za posamezno spremenljivko oblik učenja glede na obdobja profesionalnega razvoja	219
Tabela 10.8: Sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sistem napredovanja v nazive – mnenja učiteljev na podlagi intervjujev in anketnega vprašalnika	220
Tabela 10.9: Sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sistem napredovanja v nazive – mnenja intervjuvanih ravnateljev	224

KAZALO SLIK

Slika 2.1: Temelji razvoja učiteljev v učeči se skupnosti.....	37
Slika 2.2: Linearni model učne dejavnosti	56
Slika 2.3: Interaktivni ali mrežni model načrtovanja učenja	56
Slika 4.1: Ravni kulture po Scheinu	99
Slika 6.1: Demografske značilnosti anketiranih učiteljev	124
Slika 7.1: Dejavniki učenja učiteljev	135
Slika 7.2: Motivacija za učenje in načrtovanje učenja	142
Slika 7.3: Dejavniki učenja.....	163
Slika 7.4: Prisotnost dejavnikov (kultura učenja, motivacija) in učenje po šolah.....	181

1 UVOD

Ob zavedanju pomembnosti in priznavanju vrednosti vseživljenjskega učenja v družbi, z namenom dohajanja in prilagajanja stalnim spremembam, s holističnim (izkustvenim, konstruktivističnim in inovativnim) pristopom k oblikovanju novih znanj in razvijanju ustvarjalnih izboljšav v šolskem prostoru je neizbežna učiteljeva aktivna vloga. V tem krogu oziroma spirali uresničevanja sprememb, napredka, se vedno znova pojavljajo potrebe po novem znanju, učenju in učiteljeva profesionalna rast se nikoli ne zaključi. Da je učitelj lahko snovalec, oblikovalec, pobudnik ter eden izmed najpomembnejših dejavnikov kvalitetne vzgoje in izobraževanja, mora biti sam ustrezno opremljen z znanji, s kompetencami ter spodbujen za vseživljenjsko učenje.

Posameznikova motivacija in ustrezni pogoji za učenje so ključni za uspešno implementacijo vseživljenjskega učenja (Evropska komisija 2000, 8). Učitelji morajo biti odprti za spremembe ter motivirani za vseživljenjsko učenje in stalni profesionalni razvoj (Razdevšek - Pučko in Rugelj 2006, 32–33). Ob tem pa je potrebno oblikovati spodbudno delovno okolje (Devjak in Polak 2007, 98), saj spodbude za učenje lahko prihajajo iz posameznika in njegovega okolja. Slednje so še toliko bolj pomembne pri medsebojnem učenju učiteljev in razvoju celotne šole oziroma pri oblikovanju učeče se skupnosti.

Učiteljem v šolah se očita premalo kvalitetnega medsebojnega učenja (Sardoč in drugi 2009, 67–95) oziroma so v praksi premalo izkoriščene oblike kolegialnega profesionalnega učenja (Krek in Metljak 2011, 504). Na drugi strani pa se povečuje pomen timskega dela (Evropski parlament 2008, 4–13) in sodelovalnega učenja učiteljev (Evropska komisija 2014). Da bi omogočili in spodbudili medsebojno sodelovanje in učenje, je tako potrebno v šolah raziskati in zagotoviti ustrezno delovno okolje. Potrebno je zagotoviti pogoje in oblikovati spodbudno kulturo šole. Kavčič (1994, 177) navaja, da je organizacijska kultura osebnost organizacije, ki se odraža v razmišljanju in vedenju njenih članov. Reynolds (v Polak 2006, 290) poudarja, da se mora v procesu usposabljanja učiteljev na šoli pokazati kultura učenja. Le-ta je pogoj tako za notranje učne oblike kot tudi za zunanje oblike izpopolnjevanja in usposabljanja. Pri slednjih takšna organizacijska kultura vpliva na prenos znanja med zaposlenimi ter pri vpeljevanju novosti in novih kompetenc v prakso.

V magistrskem delu podrobneje opredeljujemo in raziskujemo dejavnike učenja na individualni ravni in na ravni organizacije. Raziskujemo določene notranje dejavnike (obdobja profesionalnega razvoja, posameznikova motivacija, stališča do učenja) in zunanje dejavnike učenja zaposlenih (organizacijska kultura, pogoji za učenje, ravnateljeva stališča in vodenje učenja, sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja). Posebno pozornost namenjamo učni motivaciji, organizacijski kulturi učenja ter načrtovanju učenja učiteljev. Raziskujemo povezavo omenjenih dejavnikov ter njihov vpliv na učenje. V empiričnem delu odgovarjamo na glavno raziskovalno vprašanje:

V kolikšni meri določeni dejavniki učenja, kot so motivacija za učenje, organizacijska kultura učenja, načrtovanje učenja, vplivajo na učenje osnovnošolskih učiteljev in kakšna je njihova medsebojna povezava?

Postavili smo naslednje hipoteze:

Hipoteza 1: Obstaja (pozitivna) povezava med učno motivacijo, motivacijo za izobraževanje in učenjem osnovnošolskih učiteljev.

Zanima nas, v kolikšni meri so učitelji motivirani za učenje, ali obstaja pozitivna povezava med motivacijo in pogostostjo učenja. »Učna motivacija obsega vse, kar daje pobude za učenje, ga usmerja, mu določa intenzivnost, trajanje in kakovost« (Marentič Požarnik 2012, 184). V mednarodni raziskavi TALIS so ugotovili pozitivno povezavo med pogostostjo izpopolnjevanj učiteljev in njihovo željo po dodatnem strokovnem izpopolnjevanju. Prav tako so prišli do zanimivih ugotovitev, da učitelji v Sloveniji poročajo o povprečno majhnem številu dni izpopolnjevanj, hkrati pa so v povprečju v majhni meri izražali interes za strokovno izpopolnjevanje. To bi si lahko razlagali, da so izpopolnjevanja zadostila njihovim potrebam ali pa so manj motivirani za izpopolnjevanja (Sardoč in drugi 2009, 88), ne izključujemo pa tudi možnosti, da so posredi druge ovire. Smiselno je iskati podrobnejše razloge tako v posamezniku kot v njegovi okolici. Zanima nas tudi povezanost učne motivacije in učnih oblik. Jarvela in Niemivirta (v Juriševič 2012, 11) trdita, da učna motivacija spodbuja k višjim oblikam učenja. Predvidevamo, da je višje izražena učna motivacija učiteljev pozitivno povezana z bolj poglobljenimi oblikami učenja.

Hipoteza 2: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in učenjem osnovnošolskih učiteljev.

Kultura šole, kot odsev preteklosti in sedanosti, skupnega učenja in bivanja, se odraža v načinih razmišljanja in dela v organizaciji. Ustrezna kultura spodbuja sodelovanje in bistveno okrepi učenje (Rosenberg 2004, 197), določa možnost za razvoj učiteljev (Kalin 2002, 157), je pogoj pri širjenju znanja (Dimovski in drugi 2005, 264), vpliva na procese učenja (Finger in Búrigin Brand 1999, 151) in na povečanje učenja med zaposlenimi (Sadri in Lees 2001, 856). Učeča se kultura se odraža v različnih oblikah učenja. Hkrati pa učenje zaposlenih oblikuje, ohranja ali spreminja organizacijsko kulturo. Predvidevamo, da sta organizacijska kultura učenja in učenje učiteljev pozitivno povezana. V nadaljevanju pa nas zanima tudi, ali se v sodelovalni kulturi učenja učitelji pogosteje učijo.

Hipoteza 3: Obstaja povezava med načrtovanjem profesionalnega razvoja učiteljev in njihovo motivacijo za učenje.

V literaturi so mnenja razdvojena, na eni strani je poudarjen pomen posameznikovega lastnega načrtovanja učenja, na drugi strani pa naj bi bil posameznikov profesionalni razvoj načrtovan od zunaj. Z večjo avtonomnostjo, novimi zahtevami, v želji po ustvarjalnosti so učitelji aktivni oblikovalci in usmerjevalci lastnega profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan 2012, 71), želijo imeti nadzor nad lastnim učenjem v vseh fazah izobraževalnega procesa. Pri tem se lahko srečajo z ovirami, kot so pomanjkanje nadzora, težave pri določanju potreb, vrednotenju učenja, izbiri programa, pridobivanju virov za učenje in pri usklajevanju individualnih in skupinskih ciljev. Zanima nas povezanost med načrtovanjem učenja in učenjem. Profesionalni načrt ima lahko vlogo motivacijskega sredstva. Predvidevamo, da motivirani učitelji za učenje pogosteje in bolj dolgoročno načrtujejo svoje učenje, načrtujejo pa ga sami ali skupaj z vodstvom šole. Učitelji, ki so manj motivirani, pa v manjši meri načrtujejo svoje učenje, načrtovanje profesionalnega razvoja prepuščajo ostalim ali pa njihov profesionalni razvoj ostaja nenačrtovan.

Hipoteza 4: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in motivacijo za učenje.

Boddy (v Sokro 2012, 107) je mnenja, da ima organizacijska kultura pomemben in neposreden vpliv na vedenje zaposlenih v organizaciji. Lahko jih spodbudi, da dajo svoj maksimum v dobro organizacijskih ciljev, lahko pa prinese tudi negativne učinke, v

kolikor zaposleni ne delujejo s skladu s cilji in potrebami organizacije. Sokro (2012, 109) navaja, da igra organizacijska kultura pomembno vlogo pri stopnji motivacije in pripadnosti zaposlenih. Predvidevamo, da organizacijska kultura učenja ustvarja spodbudno okolje za učenje in kot zunanji dejavnik prispeva k motivaciji za učenje. Zanima nas, ali obstaja pozitivna povezava med učno motivacijo in šolsko kulturo učenja. Zanima nas tudi njun medsebojni vpliv. Predvidevamo, da so učitelji, ki višje ocenjujejo kulturo učenja šole, bolj motivirani za učenje. Prav tako pa učitelji, ki so motivirani za učenje, soustvarjajo ugodno kulturo učenja.

Hipoteza 5: Obstajajo razlike med učitelji v oblikah učenja glede na starostno obdobje in delovno dobo učiteljev.

Posameznik se srečuje z različnimi vlogami in nalogami znotraj posameznega biosocialnega cikla (Schein v Javrh 2008, 46). V zgodnjem obdobju profesionalnega razvoja poskuša postati učinkovit član organizacije, v srednjem obdobju pridobiva delovne izkušnje, v zrelem obdobju se razvije potreba po vlogi mentorja in prenašanja lastnih izkušenj mlajšim kolegom, v zadnjem kariernem obdobju pa se pripravlja na upokožitev in nove življenjske vloge (Javrh 2011a, 45–64). Za učitelje z več delovne dobe je značilno, da izbirajo programe bolj s premislekom ter so mnenja, da so oblike učenja premalo prilagojene zrelejšim in bolj izkušenim učiteljem (Muršak in drugi 2011, 38). V naši raziskavi ugotavljamo razlike med učitelji pri oblikah učenja glede na starost in obdobje profesionalnega razvoja učiteljev po Hubermanovem modelu. Huberman (1995, 204) opisuje modalne faze, ki predstavljajo razmišljanja in delovanja učiteljev. Skozi te nas zanima, kako razvoj učiteljev vpliva na njihova mnenja in oblike učenja.

Predstavljamo širši pogled učenja učiteljev z raziskovanjem več dejavnikov njihovega učenja. Prav tako pa raziskovanje poglobimo z uporabo različnih metodoloških pristopov in raziskovalnih metod. V osnovi ločimo kvantitativni in kvalitativni del raziskave. V sklop prvega vključimo anketne vprašalnike učiteljev sedmih osnovnih šol v Savinjski regiji, v sklopu drugega pa intervjuje sedmih ravnateljev osnovni šol, ki so sodelovale v kvantitativnem delu raziskave, ter intervjuje osmih učiteljev v različnih obdobjih profesionalnega razvoja. Najprej analiziramo rezultate posameznih delov raziskav. V nadaljevanju sledi združitev obeh delov in predstavitev skupnih ugotovitev raziskave.

2 STALNO IZOBRAŽEVANJE, IZPOPOLNJEVANJE IN USPOSABLJANJE UČITELJEV

2.1 Pomen in cilji stalnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja učiteljev

V **družbi znanja** postaja znanje temeljno za celotni razvoj posameznika ter ključni dejavnik razvoja in delovanja družbe (Krek in Metljak 2011, 18). Pomembno je, da se šole ustrezno odzovejo na razvoj sprememb v družbi, sicer bodo postale neustrezne. Ne zadostujejo le obstoječa znanja, kompetence, razmišljanja in dosednji način dela ter učenja. Pomembno je izgrajevanje šole kot učeče se skupnosti, odgovorne za lastno učenje, kar pomeni ustvarjanje spodbudnega učnega okolja in oblikovanje politike stalnega strokovnega razvoja (Schollaert 2006, 10–17). V sodobnih publikacijah so »strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju opredeljeni kot dejavnik, ki ima najpomembnejši vpliv na **kakovost izobraževanja**«. Zaradi njihove vloge je pomembno, da se podpira in izboljša kakovost sistema izobraževanja in stalnega profesionalnega razvoja vseh strokovnih delavcev. Kakovost profesionalnega razvoja pa je v veliki meri odvisna od kakovosti izobraževalnih programov ter od systemske in osebne podpore v različnih fazah profesionalnega razvoja (Krek in Metljak 2011, 467).

Novi izzivi učitelja so naraščajoča tekmovalnost, uveljavljanje tržnih mehanizmov, finančna racionalizacija, nepregledno veliko informacij, posodabljanje informacijsko-računalniških tehnologij, množica dostikrat konfliktnih vrednot, spremembe v družbenem okolju in druge spremembe, ki so posledica globalizacije (Marentič Požarnik 2000a, 4), nova spoznanja in znanja, reforme, nove prioritete na področju vzgoje in izobraževanja, spremembe učnih načrtov, nove metode dela, nova spoznanja in posebnosti učencev (učne težave, nadarjeni itd.), večja ozaveščenost, medkulturno in medgeneracijsko sodelovanje, pogostejše menjavanje delovnih mest, večja mednarodna sodelovanja (migracije, povezovanje, izmenjave ...), večje zahteve po znanju in uspešnosti, učinkovitosti, novi kriteriji vrednotenja, spoznanja o individualnih razlikah glede predznanja, demografskih značilnosti, večja občutljivost na razlike in posebnosti organizacij, večja avtonomija posameznih šol, večja avtonomija učitelja, ob tem tudi usmerjenost evropskega prostora k vseživljenjskemu učenju (Lizbonska strategija (Evropski parlament 2000); Memorandum o vseživljenjskem učenju (Evropska komisija 2000); Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev

v Evropi (Buchberger in drugi 2001); Evropa 2020 (Evropska komisija 2010) idr.), uresničevanje ideje učeče se družbe in oblikovanje družbe, ki temelji na znanju (Židan 2002, 1051), pridobivanje vedno novih kompetenc, uveljavljanje novih pristopov in usmeritev učenja. Delors (1996, 22–23) navaja štiri stebre učenja, na katerih temelji današnja šola, in sicer »učiti se, da bi vedeli«, »učiti se, da bi znali delati«, »učiti se, da bi znali živeti v skupnosti in drug z drugim« in »učiti se biti«. Vse to in še mnogi drugi izzivi v praksi zahtevajo spremembe in profesionalni razvoj učiteljev, razvoj šole in izobraževalnega sistema. Ključno je stalno učenje strokovnih delavcev, motiviranost in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje. Žarkovič Adlešič (2010, 9) navaja, da je uspešnost posameznika, organizacije in družbe »odvisna od nenehnega posodabljanja znanj, predpostavke pa so motivacija, zmožnost nenehnega učenja in dostopnost do novega znanja«.

Bubb (2013, 16) navaja, da učiteljev profesionalni razvoj vpliva na vztrajanje na delovnem mestu. Profesionalni razvoj je **v oporo** učitelju pri reševanju težav, omogoča pa mu tudi izpopolnjevanje znanja in vpliva na kvalitetnejše delo.

Namen programov profesionalnega razvoja je **izboljšanje učiteljeve prakse** in vedenja. Gre za sistematična prizadevanja za spremembe v razredu ter spreminjanje učiteljevih vrednot (Guskey 2002, 382). Od učiteljev se pričakuje, da bodo sposobni in pripravljeni sodelovati pri vpeljevanju reform, izboljšav, novih pristopov in praks ter da bodo glede na potrebna nova znanja prevzemali odločilno vlogo pri lastnem profesionalnem razvoju (Niemi in drugi 2014, 116).

Na profesionalni razvoj lahko gledamo tudi s perspektive učiteljeve dolžnosti in **odgovornosti**. Hardy (v Erčulj 2011, 16) navaja, da se učitelj na eni strani srečuje s pritiski na šolo, s skrbjo za rezultate, standardi kakovosti, z zahtevami formalnih pogojev dela in upoštevanja pravil, s tem prevzema zunanjo odgovornost, na drugi strani pa prevzema profesionalno odgovornost, kot je skrb za učence, kvalitetno poučevanje in nenehno razvijanje svojega znanja. Klemenčič (2012, 74–133) navaja, da se izobraževanje, nadaljnje izpopolnjevanje in usposabljanje z leti spreminja, novo dimenzijo dobiva tudi zaradi vplivov mednarodnih raziskav in globalizacije znanja, s poudarkom na privatizaciji, kulturi **merjenja dosežkov**, trženju edukacije, produkciji znanj in posledično spremembi kurikula. Na drugi strani strokovnjaki (OECD 2013, 17) menijo, da se je potrebno od

merjenja dosežkov in pomanjkljivosti usmeriti na globlje razumevanje učenja in poudariti njegovo kakovost. Zajc (v Novak 2009, 151) dodaja, da je vseživljenjsko učenje znotraj šole pomembnejše od zunanjih preverjanj. Tudi Previšić (2010, 165–173) opozarja na nujno in radikalno, a premišljeno vpeljevanje sprememb in stalnih reform. Ob vseh znanstvenih in tehnoloških spremembah v ospredje pedagoške prakse postavlja posameznika, medsebojne odnose ter kulturo šole, ki bo odpirala možnosti ustvarjalnega delovanja učencev in učiteljev. Torej je pomembna profesionalna drža, avtonomno in **kritično presojanje** informacij, novih spoznanj, zahtevanih reform in novih načinov pojmovanj in delovanj.

Z namenom **ustvariti učečo se šolo**, ki temelji na učenju vseh njenih članov, je potrebno omogočiti profesionalni razvoj vsem in vsakemu posameznemu strokovnemu delavcu (Muršak in drugi 2011, 13). Učitelji, ki se sami učijo permanentno in ustvarjalno, k takšnemu učenju spodbujajo tudi učence (Novak 2004, 36). Vedoželjnost, veselje do učenja, želja pridobiti novo znanja so temeljne lastnosti učečega se učitelja.

Profesionalni razvoj je pomemben del vseživljenjskega učenja. Njegov doprinos posameznikom in organizacijam je ključen vsaj iz dveh vidikov, namreč širi in izboljšuje učiteljevo znanje, spretnosti in izboljšuje **poučevanje** ter prispeva k učiteljevi samopodobi, samozaupanju in **motivaciji**, s tem pa omogoča inovacije in preoblikovanje njegovega profesionalnega dela (Bush in Middlewood 2005, 22). Poleg zahtev po novih kompetencah je učenje učiteljev sredstvo za ohranjanje poklicnega zanimanja, sredstvo za osebni in profesionalni razvoj (Smith 2003, 203–204). Slednji spodbuja strokovne delavce za delo, za izboljšave, za nadaljnje učenje in omogoča njihovo samouresničitev.

2.2 Kompetence učiteljev

Stopnja posameznikove usposobljenosti za delo ni le skupek znanj, spretnosti in navad, potrebnih za neko delovno operacijo, temveč o pravi delovni usposobljenosti lahko govorimo, če je posameznik sam dosegel ustrezno raven osebnega in profesionalnega razvoja ter če je pripravljen angažirati svoje sposobnosti, kjer je to potrebno (Krajnc 1982, 260–261). Kompetence so »sposobnosti za opravljanje nalog in vlog, ki so potrebne za doseganje pričakovanih standardov« (Eraut v Day 1999, 57) in vodijo do učinkovitih delovanj v določenih situacijah (Evropska komisija 2013, 8). Gre za kompleksen sistem

znanj in spretnosti, strategij in rutine, ki so potrebne za uporabo teh znanj, ustreznih stališč in čustev, odnosa oziroma naravnosti, ki se navezuje na specifične vsebine in jih je mogoče namensko razvijati, vključuje pa tudi samoregulacijo teh kompetenc (Weinert v Sentočnik 2006, 125). Kompetence so torej opredeljene širše od posameznikovih znanj, gre za združitev teorije in prakse, so kombinacija osebnih značilnosti, pojmovanj, stališč, znanj, spretnosti, odnosa ter vedenja.

Korthagen in Vasalos (2009, 16–18) navajata, da so človeške potrebe po avtonomiji, kompetentnosti in odnosih medsebojno soodvisne. Zelo pomembni potrebi po avtonomiji in dobrih odnosih sta osnovni pogoj za razvoj kompetenc. Avtorja nadgradita kompetence v jedrne kvalitete, ki vključujejo tudi najgloblje sloje oziroma jedrno refleksijo, ki poveže mišljenje, čustva in želje. Posameznik se pri jedrni refleksiji zaveda ne le zunanjih (ravnatelj, šola, izobraževalni sistem), temveč tudi notranjih ovir (določeno mišljenje, vedenjski vzorci ipd.) za delovanje jedrnih kvalitete. Kvaliteto in profesionalnost učitelja lahko v tej opredelitvi razumemo kot skupek posameznikove osebnosti, poklicne identitete, pojmovanj in prepričanj o znanju in učenju, kompetence kot širše zmožnosti, posameznikove veščine in njegovo vedenje.

Učitelji morajo danes imeti poleg dosedanjih še vrsto novih kompetenc. Ekspertna skupina pri Evropski komisiji je leta 2004, kot odgovor na izzive in cilje programa Izobraževanje in usposabljanje 2010, oblikovala naslednje (Evropska komisija 2004, 3–4; Razdevšek - Pučko 2004, 60–61):

- usposobljenost za nove načine dela v razredu (različni pristopi glede na socialno, kulturno in etično različnost učencev, delo z učenci s posebnimi potrebami, timsko delo, organiziranje optimalnega in spodbudnega učnega okolja itd.),
- usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih (npr. učenje učenja),
- usposobljenost za nove naloge in delo zunaj razreda (spoštovanje različnih kultur, delo z lokalno skupnostjo, razvijanje šolskega kurikula, organizacija in evalvacija lastnega dela, mentorstvo, sodelovanje s starši, drugimi strokovnimi delavci v šoli in izven šole),

- razvijanje lastne profesionalnosti (raziskovalni pristop in reševanje problemov, učenje iz lastnih izkušenj, usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja),
- uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (pri pouku in drugem strokovnem delu).

Strokovnjaki pri Evropski komisiji so širok nabor kompetenc zajeli v tri področja, in sicer učiteljevo znanje in razumevanje, spretnosti in dispozicije, kot so prepričanja, vrednote, obnašanje in predanost (Evropska komisija 2013, 45–46). Marentič Požarnik (v Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007, 17–18) podobno navaja, da učiteljeve kompetence zajemajo tri sestavine: spoznavno (znanje in razumevanje), akcijsko (poklicne spretnosti) in čustveno-motivacijsko (čustva, stališča, vrednote). Kompetence so razdeljene v pet sklopov, in sicer komunikacija in odnosi (ter ustvarjanje spodbudnega učnega okolja), učinkovito poučevanje (povezanost ciljev, vsebin, metod, pristopov in načel poučevanja), organizacija in vodenje (organizacijske in administrativne naloge ter vodenje razreda), sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem ter profesionalni razvoj.

Da gredo šole v korak s časom in da lahko sledijo spremembam, morajo iskati nove načine, nove oblike poučevanja in učenja za soočanje s prihodnostjo. Spretnosti, ki se jih najlažje nauči, se sedaj najlažje avtomatizira in so množično dostopne. Tudi znanje, posamezni podatki so lažje dostopni kot kdajkoli prej. Šola se mora osredotočiti na tiste vsebine, spretnosti, ki jih je težje razviti, in sicer kreativnost, kritično razmišljanje, reševanje problemov, sprejemanje odločitev in različne načine učenja, razvijanje samostojnosti, komunikacije, sodelovanja ter uporabo informacijsko-komunikacijske tehnologije (Schleicher v Niemi in drugi 2014, 20). Slednja omogoča nove priložnosti učenja, in sicer za vse udeležene v učnem procesu. Opredelitve kompetenc, ki so potrebne za 21. stoletje, nekoliko variirajo, vendar je vsem skupno kontinuiteta, **vseživljenjsko učenje** (Niemi in drugi 2014, 20).

Za uspešno prevzemanje novih vlog mora biti učitelj odprt za spremembe, odgovoren in motiviran za stalni profesionalni razvoj (Day 1999, 57). Nič ne more nadomestiti dobrega učitelja, ki se zave vseživljenjskega učenja, stalnega profesionalnega razvoja, ki zna kritično razmišljati, je usposobljen za refleksijo, timsko delovanje, zna zagotoviti priložnosti za razvoj posameznega učenca ter zna spodbujati in podpirati učence v

pedagoškem procesu (prav tam, 7–9). Predano in zavestno razvijanje potrebe po vseživljenjskem učenju zahteva ustrezne spretnosti, načrtovanje, izvajanje in vrednotenje, tako na individualni ravni, kot tudi v sodelovanju z drugimi (prav tam, 205–208). Hirvi (v Razdevšek - Pučko 2004, 54) govori o spremenjeni vlogi učitelja, pri tem pa poudarja odprtost za spremembe. Učitelj izgublja tradicionalne vloge, jih prilagaja novim okoliščinam in sprejema nove vloge (npr. mentorska vloga, vključevanje IKT ipd.). Niinisto (v Razdevšek - Pučko 2004, 54) prav tako meni, da je današnji učitelj v vlogi »inicijatorja sprememb«, spodbujevalca učenja. Ob tem pa učitelj **skrbi za lastni profesionalni razvoj** in je del učeče se organizacije. Tudi Niemi in Kohonen (v Muršak in drugi 2011, 14–15) menita, da učitelja profesionalca opredeljujejo profesionalna zavezanost k rasti in učenju, profesionalna avtonomija, dinamično pojmovanje učenja ter sodelovanje in povezovanje. Pri svojem delu se zavzema za odprto komunikacijo in refleksijo, sam pa se je sposoben učiti iz kritične samorefleksije. Profesionalno rast vidi kot kontinuirano učenje, sebe pa vidi tudi kot spodbujevalca učenja. Učitelj mora prevzeti vlogo pri vpeljevanju sprememb, hkrati pa mora biti odgovoren za svoj in družbeni razvoj.

Terhart (v Marentič Požarnik 2000a, 7–8; Javornik Krečič 2008, 21–22; Valenčič Zuljan 2012, 13) navaja, da naj bi učitelji razvijali svojo profesionalno kompetentnost na treh področjih, in sicer kognitivnem oziroma spoznavnem (vem, da), praktičnem (vem, kako) in moralnem (vem, čemu). Na teh področjih pa se vse bolj prepletata refleksija in rutina (Marentič Požarnik 2000a, 7–9). Razvijanje učiteljevih kompetenc lahko razvrstimo tudi na: učiti se razmišljati kot učitelj (kritični pregled prepričanj in razvoj pedagoškega razmišljanja, metakognitivnih procesov), učiti se znati (združitev različnih vidikov znanja), učiti se čutiti (profesionalna identiteta) in učiti se vesti kot učitelj (povezovanje misli, znanja in dispozicij v praksi) (Evropska komisija 2013, 12–13).

Kljub splošnemu zavedanju, da so spremembe potrebne, da dosednji načini poučevanja in učenja več ne zadoščajo in niso vedno učinkoviti, pa Ferrari in drugi (v Halilović in Likar 2013, 347) opozarjajo, da so komponente ustvarjalnosti, na primer tveganje, medsebojno spodbujanje in sodelovanje, stalno nizanje vprašanj, predlogov in rešitev, še vedno manj zaželeno ali celo v nasprotju s šolskimi vrednotami. V razredu so v veliki meri še prisotni stari načini delovanja, ki ne spodbujajo ustvarjalnosti (Cankar in drugi v Halilović in Likar 2013, 347–348). Pri spremembah so torej ključni usposobljeni učitelji, ki bodo z ustreznimi metodami znali vzpostaviti ustrezno klimo ter poučevali na sodoben način.

Imeti morajo nova znanja, ustvarjalne in določene inovacijsko podjetniške osebnostne lastnosti, ki se gradijo skozi vseživljenjsko učenje (Halilović in Likar 2013, 356). Povzamemo lahko, da je za vpeljavo novih načinov delovanja v pedagoško prakso pomembna odprtost, prilagodljivost učiteljev in pridobivanje novih kompetenc. Pri tem pa je potrebno prilagoditi in posodobiti tudi učenje učiteljev, tako vsebine, kot tudi metode in oblike njihovega učenja.

Naredimo lahko določene vzporednice s ključnimi kompetencami, ki smo jih zasledili v literaturi (na primer Day 1999; Razdevšek - Pučko 2004; Korthagen in Vasalos 2009; Muršak in drugi 2011; Evropska komisija 2013) in povzamemo, da spremenjena vloga učitelja zahteva predvsem naslednje kompetence:

- ustrezna **pojmovanja** učenja in znanja, dojemanje učiteljeve vloge oziroma poklicne **identitete, osebna vizija, prepričanja, vrednote**, čustva in motiviranost za delo, predanost učiteljskemu poklicu, občutek za samoučinkovitost;
- zavedanje pomembnosti in zavestno razvijanje potrebe po nenehnem učenju; **motiviranost za vseživljenjsko učenje in prevzemanje aktivne vloge** pri nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju, profesionalnem razvoju;
- poznavanje in uporaba **sodobnih načinov lastnega učenja**;
- ustrezno **vođenje, načrtovanje, organiziranje in vrednotenje** lastnega dela in učenja;
- profesionalna **avtonomija**, in sicer prevzemanje **odgovornost**, sposobnost avtonomnega odločanja, etičnost, samozaupanje;
- usposobljenost za refleksijo in **samorefleksijo**;
- **odprtost za spremembe**, raziskovanje in refleksija novosti, prenos sprememb v vsakdanjo prakso, ustvarjalnost in inovativnost;
- poznavanje, selekcija in uporaba številnih novih informacij in znanj;
- ustrezni (sodobni) **načini dela v razredu** z uporabo sodobnih metod in oblik dela, med njimi tudi uporaba IKT, premik od poučevanja do učenja, delo z različnimi učenci;
- ustrezno strokovno, pedagoško-psihološko **znanje in spretnosti** (tacitno in eksplicitno znanje, kognitivne in praktične spretnosti), konstrukcija znanja;
- **sodelovanje** z drugimi učitelji, strokovnimi delavci v šoli in izven nje, raziskovalci, starši, zunanjimi institucijami;
- soustvarjanje ustrezne razredne kulture in klime;

- soustvarjanje sodelovalne **kulture in klime** šole, aktivna udeležba v učeči se šoli;
- uporaba učinkovite **komunikacije**, ustrezno sprejemanje in dajanje povratne informacije, sposobnost reševanja konfliktov;
- uporaba sodobne **informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT)**.

Pri usposabljanju učiteljev je pomemben **premik** od osredotočenosti na vsebino k osredotočenosti na kompetence, od sprejemanja znanja in reprodukcije k uporabi znanja in produkciji (Cvetek 2004, 144–160). Tako kot pri učenju so tudi pri poučevanju poudarjeni premiki od individualnega delovanja do strokovnih skupnosti, od veščin k raziskovanju, od nadzora k odgovornosti, od usmerjenosti v razred k usmerjenosti na šolo (Lieberman in Miller v Erčulj 2011, 16).

Za korenite spremembe v vzgoji in izobraževanju, izboljšanju poučevanja in opremljanju učiteljev in učencev z novimi kompetencami pa so potrebne večje spremembe v kurikulumu, izobraževanju učiteljev, načinu delovanja šolskega sistema, ki vključuje tudi učinkovito delo vodstva šole, sodelovanja s starši in lokalnim okoljem, pa tudi jasna strategija na ravni države in posameznih šol (Halilović in Likar 2013, 356). Za razvoj učiteljevih kompetenc je tako potreben ustrezen sistem izobraževanja, spodbujanje učiteljev za vseživljenjsko učenje in zagotavljanje ustreznih možnosti za njihov razvoj, tudi z jasno opredelitvijo kompetenc, zavedanjem njihove nujnosti, spodbujanjem samorefleksije, upoštevanje individualnih razlik med učitelji in omogočanje avtonomije pri izvajanju vseživljenjskega učenja (Evropska komisija 2013, 33–36).

2.3 Profesionalni razvoj učiteljev

Profesionalni razvoj učiteljev opredeljujemo kot »proces signifikantnega in vseživljenjskega, izkustvenega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja« (Valenčič Zuljan 2001, 131). Ta proces »vključuje učiteljevo osebno, poklicno in socialno dimenzijo«. Predstavlja učiteljevo napredovanje »v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja ter ravnanja« (Valenčič Zuljan v Valenčič Zuljan 2012, 17). Z novim znanjem in poklicnimi izkušnjami učitelji skozi čas spreminjajo svoj odnos do učencev, predmeta, preoblikujejo svoje pristope in prakse, prehajajo skozi različna profesionalna obdobja. Pedagoške izkušnje vplivajo na subjektivne teorije učiteljev, ki se kažejo običajno »v obliki osebnih

prepričanj in predstav« ter so vodilo za »pedagoško ravnanje v konkretnih situacijah« (Polak v Devjak in Polak 2007, 70–71).

Terhart (v Valenčič Zuljan 2012, 12) opredeljuje profesionalni razvoj učiteljev v **ožjem in širšem smislu**, in sicer v širšem pomenu se njihov razvoj začneja z vstopom v izobraževanja in konča z upokojitvijo, medtem ko je v ožjem pomenu profesionalni razvoj omejen na poučevanje oziroma na tista kritična obdobja, v katerih se posameznik razvija in napreduje. Dejavniki razvoja so lahko kritični dogodki v poklicu ali družini, udeležba v izobraževanju, neformalnem izpopolnjevanju, sodelovanje in izmenjava mnenj s sodelavci, zunanjimi strokovnjaki.

Marentič Požarnik (2000a, 9–10) je menja, da bi bodoče učitelje morala že izobraževalna ustanova oziroma fakulteta opremiti s potrebnimi kompetencami, jih razviti v razmišljujoče praktike in jih hkrati motivirati za stalni profesionalni razvoj. Učitelji bi morali sodelovati na različnih področjih, pripravljeni naj bi bili na skupno učenje ter raziskovalno delo v razredu, šoli, skupnosti in celotni družbi. Gre za profesionalni razvoj kot **vseživljenjski proces**, poleg tega pa avtorica (prav tam, 6) navaja, da tisti učitelji, ki vidijo sebe kot osebo, ki se nenehno razvija, podpirajo rast in razvoj tudi drugih in šole kot celote.

Bell (v Valenčič Zuljan 2001, 132; Valenčič Zuljan 2012, 72–73) opredeljuje profesionalni razvoj kot **celovit proces**, ki zajema tri dimenzije: socialno (razvijanje sodelovanja in učeče se šole), poklicno (preoblikovanje pojmovanj, pridobivanje spretnosti, znanj) in osebno (spreminjanje misli, občutkov ipd.). Omenjene dimenzije se prepletajo na različnih nivojih, in sicer na nivoju analize določene situacije, sledi akcijski nivo oziroma uvajanje sprememb ob sproti refleksiji dogajanja in tretji nivo predstavlja uvajanje ali institucionalizacijo sprememb. V Prilogi A so podane ključne značilnosti posamezne dimenzije oziroma nivoja razvoja.

Vsak posameznik mora prevzeti aktivno vlogo pri oblikovanju in usmerjanju lastnega profesionalnega razvoja, na drugi strani pa govorimo o procesu, pri katerem se posameznik razvija tudi v interakciji z ostalimi. Za ta **proces sodelovanja** so ključni odnosi, organizacijska kultura in klima (Javornik Krečič 2008, 15–17).

NAEYC (1993, 7–9) na podlagi raziskav navaja, da je učinkovit profesionalni razvoj trajen proces, ki **izhaja iz vsakega posameznika** in se pri tem opira na njegove dosežke, izkušnje in ostale okoliščine, v katerih se uči in dela, posameznik pa je tudi vključen v načrtovanje. Proces je strukturiran kot celosten in sistematičen program, ki promovira povezavo med teorijo in prakso, upošteva aktiven in interaktiven pristop ter spodbuja medsebojno učenje udeležencev. Pripomore k posameznikovi rasti, poklicni usposobljenosti, omogoča uporabo pridobljenega znanja, pridobivanje povratnih informacij in spodbuja profesionalno refleksijo.

Strokovna rast in profesionalni razvoj nista le nuja, dolžnost, ampak tudi pravica, potreba, ki nudi zadovoljstvo in rast. Vendar mora biti proces prilagojen posameznikom, povezan z njegovimi interesi, potrebami, pri čemer bo imel posamezni učitelj aktivno vlogo. Tako profesionalni razvoj prispeva k lažjemu in kakovostnejšemu delu v razredu, k večjemu zadovoljstvu, posameznikovi samoaktualizaciji, boljšemu delovnemu okolju, večji kvaliteti šole, ne nazadnje ima tudi doprinos k izobraževalnemu sistemu in boljši družbi.

2.3.1 Modeli učiteljevega profesionalnega razvoja

Učitelji skozi poklicne izkušnje in delovno dobo prehajajo v različne faze profesionalnega razvoja. Več avtorjev je poskušalo definirati profesionalni razvoj učiteljev in oblikovati različne teoretične modele, ki opredeljujejo profesionalni razvoj učiteljev iz različnih konceptualnih izhodišč (na primer Berliner, Dreyfus, Fuller, Huberman, Sheckley in Allen, Zuzovsky v Valenčič Zuljan 2012, 18–38), opisanih glede na prehajanje stopenj razvoja učiteljevih lastnih kompetenc, skozi obdobja poučevanja ali glede na oblike učenja. V nadaljevanju bomo našteteli nekatere modele profesionalnega razvoja (v Prilogi B so dodane stopnje posameznega modela in temeljne značilnosti). V povezavi z S-modelom (Javrh 2008) bomo opisali Hubermanov model (1995), ki smo ga izbrali za našo raziskavo v delu, kjer raziskujemo učenje učiteljev glede na njihovo delovno dobo oziroma leta poučevanja.

Ena izmed prvih opredelitev profesionalnega razvoja na podlagi empiričnih raziskav je trifazni model Frances **Fullerjeve**. Profesionalni razvoj učiteljev je povezala s spreminjanjem učiteljevega razmišljanja in izražanja profesionalnih dilem in skrbi. Vsebinsko se faze ujemajo z **Rynovim modelom**, s tem da prva faza modela po Fullerjevi vsebinsko ustreza drugemu obdobju Rynovega modela, v katerem se učitelji prvič soočajo

s poklicem in so osredotočeni na svoj položaj v razredu. Fullerjeva je kasneje dodala še eno fazo, ki jo lahko primerjamo s prvo fazo Rynovega modela, in sicer obdobje dodiplomskega izobraževanja (Devjak in Polak 2007, 73; Veenman 1984, Feiman - Nemser in Floden 1986 v Valenčič Zuljan 2012, 17). Fuller in Brown (v Kagan v Javornik Krečič 2008, 26) sta dodala, da faze niso čiste in izolirane, učiteljeva refleksija, razmišljanja o profesionalnih problemih pa so nekaj konstantnega.

Berliner, Dreyfus, Sheckley in Allen (v Valenčič Zuljan 2012, 29–38) so svoje modele opredelili po stopnjah ali fazah od novinca do eksperta (5 stopenj). **Berlinerjev** model je zasnovan na podlagi empiričnih raziskav s poudarkom na učiteljevih kognicijah, ki usmerjajo njegovo odločanje in ravnanje v razredu (Valenčič Zuljan in Vogrinc 2007, 28–30; Valenčič Zuljan 2012, 17). Vsaka naslednja stopnja razvoja je bolj kompleksna in zahtevnejša. Najvišje stopnje kompetentnosti ne dosežejo vsi učitelji, po drugi strani pa tudi učitelji, ki dosežejo najvišjo stopnjo, ne delujejo v vsaki situaciji in na vseh področjih poklicnega dela na tej stopnji (Javornik Krečič 2008, 28–29; Valenčič Zuljan 2012, 31). Profesionalni razvoj po **Dreyfusu** vključuje učenje novih pristopov ter razvijanje in izboljševanje starih. Gre za situacijsko razumevanje oziroma spretnost razumevanja skozi interpretacijo. Določene vzorce, odgovore se ne da natančno vnaprej predvidevati in prenesti na konkretne probleme v praksi, zato je potrebno situacijo interpretativno presoditi med samim potekom. Pri tem učitelj potrebuje kompetence, kot so prepoznavanje pomembnih sestavin situacije (zavednega ali nezavednega), selektivno zaznavanje situacije, celostna ocena situacije (analitična ali intuitivno sintetična), racionalna ali intuitivna odločitev za akcijo (Elliott v Javornik Krečič 2008, 28–30; Valenčič Zuljan 2012, 31–32). **Sheckley in Allen** (v Javornik Krečič 2008, 28–30; Valenčič Zuljan 2012, 37–38) v svojem modelu profesionalnega razvoja izhajata iz izkustvenega učenja. Opredelita ga kot aktiven proces sprejemanja in preoblikovanja spoznanj ter razširjanja konceptov. Učenje je najboljše, kadar so učitelji sami aktivni. Nove izkušnje asimilirajo v obstoječe okvire, z refleksijo in vrednotenjem novih spoznanj jih preoblikujejo ter v novih situacijah ponovno preizkušajo. Valenčič Zuljan (2012, 38) dodaja, da je proces transformacije odločilen za prehod v višjo fazo razvoja. Javornik Krečič (2008, 29–30) na podlagi značilnosti modelov povzema, da je vsaka višja faza kompleksnejša in zahtevnejša. Razvoj od novinca do eksperta gre v smeri fleksibilnega delovanja z upoštevanjem situacije, od analitičnega k intuitivnemu presojanju situacije in k intuitivnemu odločanju z naraščanjem vloge transformacije, predelovanjem izkušenj ter večdimenzionalnim

prepoznavanjem problemov. Znanje eksperta je bolj strukturirano, integrirano in večplastno.

Zuzovsky (v Javornik Krečič 2008, 27–28) opredeli profesionalni razvoj iz dveh vidikov, in sicer prvi je iz perspektive razvoja kariere, pri katerem gre za kopičenje znanja in izkušenj. Štiri stopnje na poti kariere so: vstopanje in raziskovanje (prvi stik s šolo, skrb za vodenje razreda), umirjanje ali stabilizacija in širjenje (povečanje samozaupanja, večja fleksibilnost pri delu, usmerjenost k učnim ciljem, razvoj občutka odgovornosti za profesionalno izbiro), tretja je stopnja samospraševanja, zadnja stopnja pa je osvoboditev (načrti za upokojitev). Drugi vidik profesionalnega razvoja je doseganje učiteljeve osebne zrelosti, ki zajema tri stopnje profesionalnega razvoja, na katere se navezujejo cilji in načini usposabljanja. Prva je stopnja konformnosti (stereotipni pogledi učitelja na lastno vlogo, želja po natančnih navodilih za delo, pomembna sprejetost in pripadnost skupini), druga je stopnja vestnosti (bolj izoblikovani pojmovni pristopi, občutljivost za čustva in notranjo motivacijo, empatijo drugih, razvoj samokritičnosti), tretja pa je stopnja avtonomnosti (razvoj intelektualne in osebne samostojnosti, zavedanje in reševanje osebnih in poklicnih težav, razlikovanjem med vlogami in osebnimi ambicijami, potreba po samoaktualizaciji).

Huberman (v Javornik Krečič 2008, 26–27; Javrh 2011b, 17–22; Valenčič Zuljan 2012, 21–29) je fazni model profesionalnega razvoja oblikoval na osnovi teoretičnih spoznanj in empiričnih raziskav, v katerih so sodelovali švicarski učitelji. Najpogostejši prehodi in stopnje, skozi katere na poti poklicnega razvoja prehajajo učitelji, je nastal na podlagi razmišljanj in mnenj učiteljev, kako doživljajo razvoj svoje kariere. Gre za nekoliko razširjen in večnivojsko razvejan model Fullerjeve. V Hubermanovem modelu sta možni dve skrajni poti glede profesionalnega razvoja in zadovoljstva učiteljev, hkrati pa so znotraj modela možni prehodi, ki so v shemi prikazani s puščicami. Za faze so značilne karierne sekvence, kot skupek spiral, ki se vračajo na izhodišče in dvigujejo na višje nivoje psihološkega področja, ki jih je učitelj prepotoval že v preteklosti.

Javrh (2006, 2008, 2011b) je Hubermanov model preizkusila na obsežnem vzorcu slovenskih učiteljev in oblikovala **S-model**. Svojemu modelu je poleg »zaželene« in »nezaželene« poklicne poti dodala tudi »nevtralno«, ki predstavlja ugodno uravnoteženje izkušenj v zrelem obdobju (Javrh 2008, 27). Javrh (2011b, 20) meni, da novi

profesionalizem postavi učitelja v vlogo »visoko usposobljenega profesionalca«, zahteve so tako postavljene na višjo raven, kot jih predstavlja Huberman. Njegovi izsledki, stari že več kot desetletje, kličejo po novem modelu akcijskega raziskovanja o profesionalnem razvoju, ki potrebuje stalno podporo v vseh obdobjih kariere.

Tabela 2.1: Učiteljev profesionalni razvoj po Hubermanu

Leta delovnih izkušenj (poučevanja)	Faze poklicnega razvoja
1–3	Vstop v poklic, faza preživetja in odkrivanja
4–6	Poklicna stabilizacija in utrditev
7–18	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;">Poklicna aktivnost, eksperimentiranje</div> <div style="width: 45%;">Vnovična ocenitev lastnega dela, negotovost</div> </div>
19–30	<div style="display: flex; justify-content: space-between;"> <div style="width: 45%;">Sproščенost, distančni odnosi</div> <div style="width: 45%;">Konservativizem</div> </div>
31–40	Izpregnanje, poklicno slovo: sproščeno ali zagrenjeno

Vir: Javrh (2008, 25–26); Valenčič Zuljan (2012, 22).

Začetna faza v Hubermanovem modelu in S-modelu je **faza preživetja in odkrivanja**, ki traja približno do tretjega leta poučevanja. Podobna je prvi fazi modela po Fullerjevi in drugi fazi Rynovega modela. Zaznamuje jo navdušenje v opravljanju profesionalnih nalog, pa tudi boj za preživetje, dvom o profesionalni učinkovitosti, iskanje ravnotežja med domačimi in poklicnimi obveznostmi. Najpomembnejši so odnosi med učiteljem začetnikom in mentorjem ter odnosi z ostalimi sodelavci. Vključitev v kolektiv je lažja v

sodelovalni šolski kulturi, kjer je več neformalnega druženja in kjer se učitelj počuti sprejetega. Dobri odnosi z vodstvom pripomorejo, da novinec pridobi občutek pripadnosti poklicu. Začetnik napreduje v **fazo stabilizacije**. V tem obdobju učitelj veliko raziskuje, pogloblja znanja, strokovno sodeluje tudi zunaj šole, znanje se kakovostno prenaša z enega na drugo področje. Sledi tretja faza, ki je razdeljena na dve etapi, to sta faza poklicne aktivnosti, eksperimentiranja ter faza vnovičnega samovrednotenja, negotovosti. V **fazi poklicne aktivnosti in eksperimentiranja** učitelj analizira in preizkuša različne načine svojega ravnanja. Poveča se fleksibilnost, avtonomnost in izkušnost učitelja. Le-ta se začne zavedati institucionalnih ovir in začne vpeljevati spremembe, išče nove izzive in se vključuje v širše projekte. Pozitivni odnosi in spodbudno delovno okolje krepijo njegovo suverenost, pripadnost in omogočajo razvoj potrebnih socialnih spretnosti. Razmišlja o nadaljevanju študija, napredovanju. Zelo dinamičen in ambiciozen učitelj lahko v tem kratkem času v kariernem razvoju doseže skoraj vse. Ko doseže plato, je pomembno, da vertikalno napreduje ali svoja prizadevanja porazdeli na vzporedno kariero. Pri soočanju s težavami je ključno nadaljnje izobraževanje in izpopolnjevanje, ki pa zaradi različnih ovir ni vedno uresničeno. Nekateri učitelji pa preidejo v **fazo vnovičnega samoocenjevanja in negotovosti**, v kateri začnejo razmišljati tudi o zamenjavi poklica. Soočajo se z monotomijo, strahom pred rutino, slabim ugledom poklica, razočaranji nad reformami v šolstvu in streznitvijo. Težave imajo z vzpostavitvijo pristnega stika z učenci. Kažejo določene znake izgorelosti in lahko zaidejo v spore z okoljem, postopno postanejo konfliktni in nemočni. Učitelji, ki te negativne izkušnje v procesu samoevalvacije kakovostno ne odpravijo, lahko zaidejo na najbolj nezaželeno pot v profesionalnem razvoju. Huberman tudi četrto fazo razdeli na dve podetapi, in sicer na fazo sproščenosti, vedrine in distančnih odnosov ter fazo konservatizma. **Faza sproščenosti, vedrine in distančnih odnosov** najpogosteje izhaja iz faze poklicne aktivnosti in eksperimentiranja, lahko pa nastopi tudi po fazi samoocenjevanja in negotovosti. Postopno upadanje poklicnega navdušenja in energije se kompenzira z večjim samozaupanjem. Učitelji si v tej fazi postavljajo dosegljive cilje in doživljajo večje poklicno zadovoljstvo. Poveča se učinkovitost pri poučevanju in nekoliko se zmanjšajo karierne ambicije ter potrebe po dokazovanju. Za razliko od Hubermanovega modela pa Javrhova ugotavlja, da so slovenski učitelji tudi v tem obdobju profesionalno aktivni in radi eksperimentirajo, iščejo nove načine učenja, sodelujejo pri odločanju, so odločni, vendar ne več tako zaletavi kot v preteklih letih. Kariera je zanje še vedno pomembna, hkrati pa se posvečajo tudi ostalim interesnim dejavnostim, ki jih vključujejo v delo. Pojavljajo se prvi znaki staranja, ki jih

učitelji premagujejo z daljšimi odmori. Javrh na tej stopnji dodaja svojo podetapo kritične odgovornosti, ki je vzporedna etapama sproščenosti in konservatizma (ali nemoči). Učitelji so izkušeni in se uspešno soočajo z zaznanimi lastnimi pomanjkljivostmi, ki jih spodbujajo k dodatnim aktivnostim. V ospredje pred pričakovanji okolja postavljajo svoja prepričanja, delujejo avtonomno, cenijo možnost soodločanja. Kljub morebitnim visokim pričakovanjem in kariernim ambicijam v ospredje postavljajo osnovno poslanstvo – učenje in znanje učencev. Stroko obvladajo in so dovezetni za nova znanja, poklicno in osebno se razvijajo, hkrati pa imajo željo, da svoje znanje prenašajo na ostale. Če zaznajo, da na šoli ni jasne vizije, jih to potre. Nadaljnje izobraževanje ima še vedno pomembno vlogo pri razvoju in jim prinaša zadovoljstvo. V fazi **konservatizma**, ki je v S-modelu poimenovana tudi nemoč, je značilno pomanjkanje navdušenja, zmanjšanje profesionalnih ambicij, stagniranje, odpor do sprememb in skeptičnost do šolskih reform. Prisotni so občutki staranja in izgorelosti. Glavna skrb učiteljev, ki so izolirani, izločeni iz notranjih krogov odločanja, delajo na podlagi rutin, postane upokojitev. Karierni razvoj vidijo izven poklica, vendar želijo zadržati pridobljen status. Zaključna faza modela je **faza poklicnega slovesa (izpreganje)**. Učitelji lahko zaključijo svojo poklicno pot kot uspešni in zadovoljni ali pa zagrenjeni (Javrh 2008, 25–47; Javrh 2011b, 23–30; Valenčič Zuljan 2012, 21–29). Huberman (v Javrh 2008, 44) opozarja na različno pojmovanje profesionalnega uspeha pri mlajših in starejših učiteljih. Slednji so lahko še vedno zelo angažirani pri delu, le na drugačen način, sodelujejo z manj kolegi naenkrat, bolj poglobljeno in kakovostno. Učitelj se lahko poslavlja na več načinov, in sicer lahko se že v fazi sproščenosti začnejo zmanjševati karierne ambicije. Za razliko od vedrega umika, za katerega je značilna postopna preusmeritev energije izven šole, pa zagrenjen umik pomeni učiteljevo nezadovoljstvo z učenci, s starši, z vodstvom in s politiko šole, lahko se čuti izdanega, če ga je preteklo izrazito angažiranje v spremembah pripeljejo do izčrpanosti. Ti učitelji sedaj opravljajo le najnujnejša dela in se umikajo iz drugih aktivnosti. Tudi pri S-modelu se učitelji v zadnjem obdobju postopno poslavljajo. Sproščen učitelj občuti vpliv let in staranja, kljub temu pa ohranja intelektualno kondicijo, opozarja na morebitne težave in rešitve. Zadovoljstvo in notranji mir mu daje vloga mentorja, možnost prenosa izkušenj na mlajše sodelavce. Pripravlja se na upokojitev, hkrati pa načrtuje karierni razvoj in dejavnosti po upokojitvi. Na drugi strani pa je zagrenjen in nezadovoljen, utrujen, izčrpan učitelj, ki težko pričakuje upokojitev. Ima težave v odnosu z učenci in s kolegi, se distancira, kritizira, celo odkrito nasprotuje, ima slabo podobo o sebi kot učitelju. Po

upokojitvi ne načrtuje, da bo strokovno še dejaven (Javornik Krečič 2008, 26–27; Javrh 2011b, 24–30; Valenčič Zuljan 2012, 22–29).

Valenčič Zuljan (2012, 29) vidi prednosti Hubermanovega modela tako v poudarku, da ne gre za homogen in enoten proces, ki naj bi bil za vse učitelje enak, prav tako pa ga mnogi cenijo zaradi kakovostnega pristopa in obsega raziskave. Njegove pomanjkljivosti pa so, da ni opredeljene potrebne stopnje in vsebine temeljne poklicne kompetence, ki je značilna za določeno fazo, prav tako pa v zadostni meri ne opredeli dejavnikov, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj.

Kljub določenim skupnim značilnostim je profesionalni razvoj v veliki meri individualen. Vsak posameznik je »unikaten splet osebnostnih karakteristik, vrednot in motivov, ki se močno razlikujejo« od ostalih, njegove potrebe pa se skozi čas tudi spreminjajo (Brečko 2005, 268). Pomanjkljivost teh modelov je v njihovi opredelitvi glede na časovno dimenzijo, nekoliko zanemarjen kvalitativni vidik razvoja, osebna zrelost in kakovost izkušenj, učenja (Valenčič Zuljan 2001, 130). Pomanjkljivosti teorij in modelov profesionalnega razvoja ter razvoja kariere lahko postanejo manj funkcionalne, ker temeljijo na predpostavkah stabilnosti. Človeško vedenje ni samo v domeni posameznika, ampak tudi okolja. Tudi če bi predpostavljali, da je posameznikov karakter stabilen, je pa okolje tisto, ki se hitro spreminja. Potreben je torej poudarek na človeški fleksibilnosti, prilagodljivosti in vseživljenjskem učenju (Savickas, Nota, Rossier, Dauwalder, Duarte, Guichard, Soresi, Van Esbroeck in Van Vianen v Niemi in drugi 2014, 166–167). Kljub pomanjkljivostim pa modeli podajajo elemente poklicnega razvoja učiteljev (način delovanja, pojmovanja, doživljanja) ter poskušajo konkretizirati te značilnosti za različne stopnje razvoja (Valenčič Zuljan 2012, 65).

Poznavanje faz oziroma stopenj učiteljevega profesionalnega razvoja (ključnih značilnosti, tendenc, stopenj ali smeri razvoja) na eni strani prispeva k učiteljevi percepciji in samorefleksiji učenja in razvoja, načrtovanju in vrednotenju le-tega, k prepoznavanju profesionalnih potreb in morebitnih ovir, na drugi strani pa vodstvo usmerja pri načrtovanju in organizaciji tega učenja, omogoča lažje prepoznavanje in bolj suvereno reševanje poklicnih problemov, razumevanje učiteljevih pojmovanj in ravnanj, izbiro spodbud za učenje učiteljev ter služi kot vodilo pri oblikovanju učečega se okolja.

2.4 Dejavniki učenja in profesionalnega razvoja učiteljev

Ob dejstvu, da današnji čas zahteva vseživljenjsko učenje in kontinuiran razvoj učitelja in šole, pa ne moramo mimo ključnega vprašanja, kako zagotoviti kvalitetno, učinkovito učenje. Izhajati je potrebno iz opredelitve dejavnikov, ki spodbujajo učenje in vplivajo na njegovo uspešnost. Pri tem se postavljajo vprašanja, kateri so najpomembnejši dejavniki, ali prevladuje en dejavnik ali je teh dejavnikov več in kakšen je njihov medsebojni odnos.

Jereb (1998, 33–45) navaja tri ključne komponente izobraževalnega procesa, to so »izobraževanec« oziroma **udeleženec izobraževanja, izvajalec in vsebina učnega procesa**. Udeleženci v učni proces vstopajo z različnimi psihofizičnimi značilnostmi (starost, sposobnosti), predznanji in izkušnjami, motivi, potrebami in interesi, odnosi do izobraževanja, socialnimi in učnimi navadami, stili učenja, vrednotami, motiviranostjo in drugimi osebnostnimi lastnostmi. Tudi izvajalci in organizatorji v proces učenja vstopajo z različnimi psihofizičnimi lastnostmi, strokovnostjo, znanjem in izkušnjami, vrednotami, motiviranostjo za delo, usposobljenostjo za izobraževalno delo (za poučevanje, usmerjanje, svetovanje, motiviranje, nagrajevanje). Poleg le-teh je pomembna komponenta tudi vsebina procesa, in sicer učni cilji, načela, vsebina, oblike in metode, učna sredstva, organizacija učnega procesa ter okolje učenja (kadrovska in finančna sredstva, odnosi in sodelovanje), med vplive pa avtor (prav tam, 95–99) prišteva tudi dejavnike družbenega okolja. Za učinkovito učenje so ključne ustrezne povezave med temeljnimi dejavniki (prav tam, 45–46).

Day (1999, 205) poudarja, da na učenje učiteljev vplivajo njihove pretekle učne izkušnje, odnos do učenja, nadzor nad lastnim učenjem, obdobja profesionalnega razvoja, družba oz. socialno okolje, kultura šole, podpora vodstva in sodelavcev, kakovost dejavnosti profesionalnega učenja, priložnosti za refleksijo itd. Armstrong (1996, 520–521) kot ključne pogoje učinkovitega učenja navaja posameznikovo motivacijo za učenje, potrebo po izboljšanju dosedanjega znanja, spretnosti oziroma kompetenc, jasno opredelitev potrebnih kompetenc in učnih ciljev, potrebna usmerjanja in pomoč v procesu učenja, učne spodbude, pripisovanje smisla in pomena učenju, aktivno udeležbo, različne stopnje učenja in posameznikom prilagojene pripomočke, metode in oblike učenja ter zagotovljen čas za učenje.

Dejavnike učenja v splošnem lahko razdelimo na **psihološke** (učiteljeva pojmovanja in motivacija) in **organizacijske** (vodenje, sodelovanje, odnosi med zaposlenimi, komunikacija, možnosti za učenje) (Evropska komisija 2013, 39).

Tannenbaum in drugi (2010, 312–323) so dejavnike, ki vplivajo na neformalno učenje podobno razdelili na:

- **individualne dejavnike** – posameznikova motivacija, osebne karakteristike (samopodoba, samonadzor, ciljna naravnost, vestnost), samozavedanje, samoučinkovitost, zaznavanje povratnih informacij ter druge značilnosti (izobrazba, starost ipd.) in
- **organizacijske dejavnike** – organizacijska klima in kultura, priložnosti za učenje, čas za učenje, spodbude in podpora (vodij, sodelavcev), orodja in procesi (struktura učnega procesa, učni cilji, kriteriji).

Javornik Krečič (2008, 31–43) razdeli dejavnike, ki vplivajo na učiteljev profesionalni razvoj na **notranje** (učiteljeva prepričanja, poimenovanja, subjektivne teorije, poklicna identiteta, motivi, kompetence) in **zunanje** (formalna izobraževanja, izpopolnjevanja, neformalni vplivi, šolske reforme, klima in kultura šole).

Tudi Marentič Požarnik (1980, 10–12; 2000b, 130; 2012, 130–133) dejavnike učenja deli na:

- **notranje dejavnike** – fiziološke dejavnike (telesno stanje, zdravje, počutje) in psihološke dejavnike (umske sposobnosti, kognitivni stili, kognitivna struktura oz. predznanje, motiviranost za učenje in čustveno-osebne posebnosti),
- **zunanje dejavnike** – družbene ali socialne dejavnike (ožje in širše okolje) in fizikalne ali fizične dejavnike (prostor za učenje, pripomočki itd.).

2.4.1 Notranji dejavniki učenja

Notranji dejavniki izhajajo iz posameznika samega. Ti dejavniki osvetljujejo potrebe in razlike med učitelji pri učenju ter jih je za zagotavljanje kvalitetnega učnega procesa potrebno upoštevati.

Senzorične, intelektualnospoznavne in emocionalnomotivacijske lastnosti posameznika pomembno vplivajo na učenje (Andrilović v Jelenc 1996, 22–23). Senzorične lastnosti s staranjem upadajo. Tega se posameznik zaveda in posledično lahko začne podcenjevati svoje sposobnosti za učenje (Jelenc 1996, 22). S starostjo upada predvsem hitrost, manj pa moč intelektualnega funkcioniranja. Upada tudi zmožnost usklajevanja izkušenj z novimi, ki niso v skladu z že pridobljenimi ali so celo v nasprotju z njimi (Marentič Požarnik 1980, 18–30). Emocionalnomotivacijske lastnosti, ki so izraziteje določene s posameznikovo zrelostjo, so emocionalna stabilnost, jasni motivi in cilji, manj intenzivno odzivanje na konfliktne situacije, večja odgovornost, več vztrajanja in vloženega truda za doseg ciljev, interesi, ki so pri odraslih pogosto manj številčni, vendar intenzivnejši (Jelenc 1996, 22–24).

Učiteljeva **pojmovanja, stališča**, reflektivno spremljanje lastne prakse in učenja usmerjajo vedenje in vplivajo na profesionalni razvoj. Spremembe se lahko začnejo na podlagi misli, prepričanj, stališč, vrednot, želje in se nadaljujejo s spreminjanjem prakse. Bell (v Marentič Požarnik 2010, 8) navaja, da je za učenje in uvajanje določenih sprememb pomembno, da učitelj uvidi probleme pri delu in začuti potrebo po izboljšavah. Potrebni sta želja in zavezanost za stalni profesionalni razvoj, v katerem učitelj aktivno sodeluje. Zavedanje lastnega razvoja, pojmovanja in stališča do učenja lahko vplivajo na posameznikovo motiviranost za učenje in narekujejo način učenja. Kalin (2010, 4) dodaja, da se učiteljev profesionalni razvoj lahko spodbuja od zunaj, vendar kljub temu gre za notranji proces, ki pa se ga vsi učitelji ne zavedajo. Eden izmed pomembnih dejavnikov razvijanja kompetenc in učenja je ravno **zavedanje** lastnega profesionalnega razvoja (napredovanja, stagnacije, regresije), poznavanje njegovih obdobj in zavezanost stalnemu učenju.

Krajnc (1979, 61) izpostavlja tri bistvene dejavnike za uspešno učenje, poleg sposobnosti in učne tehnike poudarja namreč pomen **motivacije** za učenje. Pri tem je potrebno poudariti, da so visoke sposobnosti drugotnega pomena, kadar je motivacija nizka in se posameznik ne želi učiti (Krajnc 1982, 10). Chamorro - Premuzic in Furnham (v Puklek Levpušček in Zupančič 2009, 41) sta celo mnenja, da so najpomembnejši notranji dejavniki pri celovitem pojasnjevanju uspešnosti posameznikov (v različnih življenjskih kontekstih) predvsem posameznikovi interesi in **motivacija**.

Zaradi mnogih razlik med posamezniki, med drugim tudi različnih sposobnosti, pojmovanj, učnih stilov, izkušenj, predznanj, motivacije je iluzorno pričakovati, da bo en pristop učenja ustrezal vsem učiteljem, temveč je potrebno učenje individualizirati, prilagoditi vsakemu posamezniku. Določene dobre prakse so lahko prenosljive, vendar je za učinkovito učenje celotnega kolektiva potrebno poiskati načine učenja, ki bodo najbolj ustrezali posamezni šoli.

2.4.2 Zunanji dejavniki učenja

Zunanje dejavnike ali dejavnike okolja lahko opredelimo na ravni posameznikovega ožjega (družinskega) okolja, na ravni organizacije ter na lokalni in nacionalni ravni. Organizacijsko okolje predstavlja poslanstvo, cilje, strategije, politiko organizacije, organizacijsko kulturo, odnose z zunanjimi partnerji itd. Na državni ravni na učenje učiteljev vpliva nacionalna kultura, šolska politika, sistem izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja itd. Niso pa zanemarljivi tudi vplivi globalizacije. Osredotočili se bomo predvsem na okolje učiteljev na ravni organizacije. Ob tem pa je potrebno upoštevati dejstvo, da učenje posameznika in organizacije prežemajo vplivi okolja na vseh ravneh.

Za **organizacijsko učenje** in učinkovito doseganje učnih ciljev morajo biti zagotovljeni pogoji (Jereb 1998, 110):

- načrtovanje organizacijskega razvoja,
- razvitost in organiziranost področja ravnanja z zaposlenimi, s tem tudi zadovoljevanje ugotovljenih izobraževalnih potreb,
- finančne in druge možnosti zadovoljevanja potreb učenja ter
- ugodna kultura in klima učenja, interes in motiviranost zaposlenih za učenje.

Silins in Mulford (v Mulford 2003, 12) navajajo štiri ključne dejavnike organizacijskega učenja v šolah:

- klima oziroma kultura zaupanja in sodelovanja,
- skupna, nadzorovana in sprejeta poslanstvo in vizija,
- prevzemanje iniciative in tveganja,
- stalni profesionalni razvoj.

Šola lahko na različne načine zagotavlja priložnosti za učenje in vpliva na izboljšanje **učnega okolja** (od poslanstva, vrednot v prid učenju, spodbujanja sodelovanja do tehnoloških pripomočkov za učenje) ter kratkoročno in dolgoročno načrtuje učne dejavnosti (Creemers in Kyriakides 2013, 129–137). Kadar sta učenje in profesionalni razvoj dobro **načrtovana**, spodbujata udeležence, da tudi sami načrtujejo, prav tako pa spodbujata prenos znanja. V načrtovanje so zajete ugotovljene potrebe po učenju, značilnosti posameznikov, organizacija učne aktivnosti, spodbude in nagrade, odpravljanje ovir (Caffarella 2001, 1–3). Pomemben dejavnik ustvarjanja ugodnega učnega okolja je medsebojno sodelovanje zaposlenih. Šola ga lahko spodbuja z omogočanjem časa za skupno delo in skupnimi dejavnostmi. Dodatna podpora se ponudi učiteljem, ki potrebujejo dodatna znanja, ki ne želijo sodelovati z drugimi, ki menijo, da ne potrebujejo nadaljnjega strokovnega razvoja. Omenjene učitelje se lahko vključi v določene razvojne procese, spodbudijo jih lahko tudi zgledi sodelavcev, ki so se uspešno izpopolnili (Campbell in drugi v Creemers in Kyriakides 2013, 138). Učenje v organizaciji je pod vplivom skupinske dinamike, ki pospešujejo ali zavirajo motivacijo in predanost posameznih članov skupine. Socialna identiteta je pomemben dejavnik pri pripravljenosti in motivaciji za učenje. Pri razvoju in učenju je ta vpliv pogosto spregledan. S sprejetjem prepričanj, verovanj, vrednot in norm skupine posamezniki zaznavajo in se odzivajo na različne situacije v organizaciji s perspektive skupine (Korte 2006, 172). **Kultura organizacije** je zelo pomemben dejavnik učenja, ne samo skupine, vendar vseh zaposlenih v organizaciji. Gre za vzpostavljanje okolja, ki spodbuja in omogoča učenje, sodelovanje, tudi medgeneracijsko sodelovanje (Kalin 2010, 4).

Creemers in Kyriakides (2013, 144–148) navajata, da tudi **nacionalna šolska politika** vpliva na izboljšanje šole kot učnega okolja z vzpostavitvijo strategij, ki podpirajo sodelovanje med učitelji šole, pomagajo šolam pri vzpostavitvi mrež za medsebojno podporo, raziskovanje in učenje. Šolski sistem lahko šolam zagotavlja vire za izboljšave, finančno podporo, usposablja zaposlene v šoli, nudi podporo v obliki svetovanj, zagotavlja učbenike, učne pripomočke in druge učne vire.

Poleg kvalitete sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja je spodbujajoč pogoj lahko kvaliteten sistem napredovanja. Če je napredovanje posledica učenja, lahko za nekatere predstavlja motiv, da se trudijo, učijo in da so ciljno usmerjeni k učenju. Med dejavnike štejemo tudi **ponudbo** učnih aktivnosti, in sicer ponudbo zunanjih in notranjih

izobraževanj, izpopolnjevanj. Nabor učnih dejavnosti je širok, od formalnih do priložnostnih oblik učenja, od bolj do manj organiziranih, načrtovanih. Ponudbo formalnih in določenih neformalnih oblik oblikujejo nacionalne institucije in zasebniki. Motivirani posamezniki se samoiniciativno vključujejo v različne vrste, oblike učnih dejavnosti, v šoli in izven nje.

2.4.3 Prepletenost dejavnikov učenja

Harris in DeSimone (1994, 57–75) navajata, da so za učenje ključne **spodbude, ki izhajajo iz posameznika in iz okolja**. Gre za preplet ključnih dejavnikov, kot so posameznikove značilnosti, zasnova učenja in prenos naučenega. Med prvo skupino dejavnikov spadajo posameznikove sposobnosti, motivacija in percepcija okolja. V kolikor je eden izmed dejavnikov odsoten, motivacija ali posameznikove sposobnosti, do učenja ne bo prišlo oziroma učenje ne bo uspešno. Ob zmanjšanih sposobnostih za učenje bo za le-to potrebno več časa. Če posameznik ni motiviran za učenje, bodo čas in drugi viri nekoristno porabljeni. Motivacija je pomembna pri vstopu in tudi med procesom učenja. V kasnejših fazah učenja ima še nekoliko večji pomen, tudi v primeru nekoliko slabših posameznikovih sposobnosti. Pri oblikovanju in načinu učenja so pomembni principi učenja (načela, metode, oblike učenja), časovna in vsebinska razporeditev, pomen vsebin za posameznika, povratne informacije. Pri prenosu naučenega v prakso je potrebno upoštevati možnosti za uporabo novih znanj in morebitne ovire ter spodbude in podporo delovnega okolja. V kolikor bo posameznik prejel manj spodbud iz okolja, učenje ne bo uspešno in manj je možnosti, da bo posameznik novo znanje uporabil v praksi.

Seashore Louis (2012, 483) prav tako pojasnjuje, da je več dejavnikov, ki vplivajo na razvoj učiteljev v »profesionalni učeči se skupnosti«, med njimi pa izpostavlja tri, to so sistemi **organizacijske podpore**, organizacijska kultura in motivacijski dejavniki. Organizacija mora zagotavljati učiteljem podporo pri individualnem in skupinskem učenju, jih spodbujati pri medsebojnem sodelovanju in učenju, uresničevati mreženje, povezave z drugimi šolami ter vzdrževati in razvijati učečo se skupnost. V organizacijske pogoje morata biti vključeni tudi kultura šole in motivacija. Ustrezna **kultura** obsega zaupanje med člani. Gre za sodelovalno kulturo, ki usmerja posameznike, da svoje vire (čas, energijo) prostovoljno usmerijo v medsebojna delovanja in skupne cilje. Na **motivacijo** zaposlenih vpliva upoštevanje njihovih potreb, možnost soodločanja in deljenega vodstva,

zadovoljstvo pri delu, dobri odnosi, spodbujajoče diskusije in izzivi, želja po izboljšanju dela, lahko pa tudi finančna nagrada in drugi motivacijski dejavniki. Učitelji so v središču, člani timov, ki si izmenjujejo izkušnje in se medsebojno učijo, so avtonomni udeleženci učenja, odprti in pripravljeni za izboljšave (prav tam, 483–487). Avtorica (prav tam, 487) še dodaja, da morajo biti vse tri komponente upoštevane in uravnotežene za stalni razvoj.

Slika 2.1: Temelji razvoja učiteljev v učeči se skupnosti



Vir: Seashore Louis (2012, 483).

Marentič Požarnik (1980, 13) poudarja, da **hkrati deluje več učnih dejavnikov** in da se omenjeni dejavniki med seboj prepletajo. Zunanji dejavniki neposredno ali posredno vplivajo na uspešnost učenja. Prav tako lahko močno vplivajo na notranje dejavnike, na primer nespodbudno okolje lahko znižuje motivacijo. Na drugi strani pa lahko notranji dejavniki vplivajo na zunanje. Osebnostne značilnosti posameznika, njegove izkušnje, samopodoba, motivacija lahko vplivajo na to, kako bo dojemal okolje, premagoval ovire učenja. Na podlagi tega avtorica (prav tam) loči med objektivnim okoljem, ki obdaja posameznika, in efektivnim okoljem, ki dejansko učinkuje na posameznikovo učenje. Slednje naj bi bilo bolj subjektivne narave, odvisno od posameznikovih prirojenih dispozicij, izkušenj, razvoja, pa tudi bolj stabilno, saj se posameznik podobno odziva na spremenljive okoliščine. Gre za vzajemno vplivanje med posameznikom in okoljem, saj je posameznik aktivni udeleženec učenja in ima določen vpliv na okolje, na drugi strani pa tudi okolje vpliva nanj.

Tudi Puklek Levpušček in Zupančič (2009, 13) navajata, da se psihološki in socialni dejavniki učne uspešnosti med seboj prepletajo in imajo med seboj neposredne, posredne

in interakcijske učinke na učno uspešnost. Žarkovič Adlešič (2010, 45) prav tako meni, da so posameznikove osebnostne značilnosti, okoliščine, v katerih živi in dela, ter specifični ukrepi za spodbujanje razvoja v kompleksni medsebojni povezavi. Marentič Požarnik (2010, 9) dodaja, da je težko izpostaviti, kateri dejavnik spodbujanja profesionalnega razvoja je pomembnejši, ali osebni, situacijski ali širši institucionalni, družbeni. Predvideva pa, da so glede na posameznikovo situacijo nekateri pomembnejši od drugih. Bistveno pa je zavedanje, da je učiteljev profesionalni razvoj mogoče spodbujati in usmerjati od zunaj, vendar je pri tem nujno upoštevati njegove osebnostne značilnosti, motivacijske dejavnike in značilnosti okolja.

Lohman (2009, 45) na podlagi raziskave navaja dejavnike, ki vplivajo na udeležbo učiteljev v neformalnem učenju. Na eni strani so dejavniki okolja, ki zavirajo učenje. Med slednje prišteva pomanjkanje časa, pomanjkanje neposredne bližine sodelavcev in organizacijsko kulturo, ki ne podpira učenja, nedostopnost zaposlenih za sodelovanje, pomanjkanje želje oziroma pripravljenosti za učenje. Med učitelji so ugotovili še en zavirajoč dejavnik, in sicer pomanjkanje virov, finančnih sredstev. Na drugi strani so dejavniki, osebnostne značilnosti, ki povečujejo motivacijo za učenje. Med slednjimi so posameznikova iniciativa, samoučinkovitost, odprtost, skrbnost, želja po učenju, interes za učiteljski poklic in predanost poklicnemu razvoju. Kwakman (v Lohman 2009, 45) prav tako navaja dejavnike, ki vplivajo na udeležbo pri neformalnem učenju. V raziskavo je bilo vključenih 542 srednješolskih učiteljev na Nizozemskem. Ugotovljeni pomembni dejavniki za učenje so razvrščeni v tri skupine, in sicer osebnostne značilnosti (profesionalni odnos, ocena izvedljivosti učne dejavnosti, pripisovanje pomena učenju, potreba po dosežkih), dejavniki naloge oziroma delovnega mesta (delovni izzivi, spremenljivost dela) in dejavniki delovnega okolja (dostopnost in podpora sodelavcev). Med slednje je vključena tudi organizacijska kultura oziroma klima. Poudariti pa je potrebno kombinacijo izpostavljenih dejavnikov okolja in osebnostne značilnosti, ki bistveno bolj vplivajo na udeležbo pri neformalnem učenju kot skupina dejavnikov naloge ali le skupina dejavnikov okolja.

Vonta (2009, 142–146) meni, da je potrebno strokovni razvoj individualizirati, obenem pa upoštevati uresničitev posameznikovega razvoja v pogojih kolektiva oziroma skupine ter pri tem upoštevati več vplivov, ki so v praksi medsebojno povezani, med temi ustvariti skupnost učeči se, ki je usmerjena k skupnim ciljem v kulturi kolegialnosti, spodbujati

refleksijo in vrednotenje lastne prakse, samoocenjevanje in samousposabljanje, skupno opazovanje in strokovni dialog, upoštevati faze profesionalnega razvoja. Jaap van Lakerveld (v Žarkovič Adlešič 2010, 46) dodaja še dejavnosti, ki podpirajo in spodbujajo učenje na delovnem mestu, kot so selekcija kadrov in njihovo ustrezno uvajanje v delovno okolje, spremljanje zaposlenih s konstruktivno povratno informacijo, rotacije na delovnem mestu, sodelovanje med zaposlenimi na skupnih srečanjih, razpravah, pri skupnem opravljanju nalog, supervizija in intervizija, sistem za nadzor kakovosti, odnosi z zunanjim okoljem, samoiniciativno učenje kot pomembna skupna vrednota skupine, vizija razvoja ter načrtovanje individualnega in skupnega učenja.

Loucks - Horsley (v Craft 1996, 37–38) navaja 10 dejavnikov uspešnega profesionalnega razvoja:

- medsebojno sodelovanje zaposlenih,
- odprtost in pripravljenost za eksperimentiranje, ustvarjalno reševanje problemov, sprejemanje tveganja,
- pripravljenost za uporabo obstoječe baze znanja,
- aktivna udeležba vseh zaposlenih pri odločanju in oblikovanju ciljev,
- načrtovan čas za razvoj in profesionalno učenje,
- spodbujanje in podpora vodstva,
- ustrezna uporaba spodbud in nagrad,
- upoštevanje andragoških načel učenja in razvijanja odraslih,
- soglasje in usklajenost med osebnimi in institucionalnimi cilji,
- umestitev profesionalnega razvoja znotraj organizacijske strukture, z upoštevanjem filozofije šole ter okolja.

Pri načrtovanju, spremljanju, izvajanju, vrednotenju individualnega in skupinskega učenja zaposlenih so dejavniki učenja ključnega pomena. Gre za širok spekter dejavnikov, ki vplivajo na učenje posameznikov in organizacije. Po Marentič Požarnik (1980, 2000b, 2012) jih delimo na notranje in zunanje. Notranji dejavniki so tisti, ki so v posamezniku, med drugimi so to njegove sposobnosti (kaj zmore), izkušnje in predznanje (kaj zna), učne navade, metode, učni stili (kako se uči), motivacija za učenje (kaj hoče), osebnostno-čustvene posebnosti (kako reagira na ovire). Zunanji dejavniki izhajajo iz posameznikovega okolja, med drugimi gre za kulturo šole, medsebojne odnose med

zaposlenimi, dostopnost do učenja (finančni, časovni, prostorski, materialni pogoji, tudi ponudbe učnih aktivnosti). Dejavniki učenja so pogosto medsebojno povezani oziroma se prepletajo. Poleg tega določeni podobno vplivajo na večino, nekateri dejavniki pa na vsakega posameznika drugače oziroma z različno intenziteto. Na podlagi tega se moramo zavedati, da ustvarjamo za učenje spodbudno okolje in upoštevamo značilnosti posameznega učitelja. S podporo in spodbudami vplivamo na učenje posameznikov, ki soustvarjajo spodbudno okolje in omogočajo razvoj šole, kar hkrati deluje spodbudno na razvoj posameznikov. V naslednjih poglavjih bomo podrobneje opisali in raziskali nekatere izmed naštetih dejavnikov učenja. V središče pogojev in spodbud za učenje bomo postavili motivacijo za učenje in eno izmed zunanjih spodbud, to je organizacijsko kulturo učenja. Poleg omenjenih dveh dejavnikov smo v raziskavo vključili dejavnike učenja, kot so načrtovanje učenja, vloga vodstva, določene fizične dejavnike, sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter obdobja profesionalnega razvoja.

2.5 Pravna ureditev nadaljnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja učiteljev

Področje nadaljnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja ter napredovanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju ureja več predpisov, med njimi tudi Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS (1994), Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2002), Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (2004), Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja (2006), Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja – ZOFVI (2007), Pravilnik o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede (2008), Zakon o sistemu plač v javnem sektorju – ZSPJS (2009) in drugi. Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (1. čl.) določa pogoje, načine in postopke zagotavljanja nadaljnega izobraževanja in usposabljanja za strokovne delavce in ravnateljce v šolah, med drugim tudi opredeljuje programe v sistemu nadaljnega izobraževanja, način njihovega financiranja in točkovanja za namen napredovanja strokovnih delavcev. Cilj nadaljnega strokovnega izobraževanja in usposabljanja, ki ga navaja ta pravilnik (prav tam, 2. čl.) je »zagotavljanje strokovne usposobljenosti /.../ podpiranje profesionalnega in strokovnega razvoja vsakega strokovnega delavca, razvoj

javne šole ter razvoja celotnega sistema vzgoje in izobraževanja in s tem povečanja njegove kvalitete in učinkovitosti«.

Sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja obsega (prav tam, 3. čl.):

- programe za izpopolnjevanje izobrazbe in
- programe profesionalnega usposabljanja.

Program strokovnega izpopolnjevanja za potrebe šole določi ravnatelj po predhodnem mnenju strokovnega organa. Ravnatelj je tudi tisti, ki sprejema sklepe o posamičnem izpopolnjevanju (prav tam, 57. čl.). Učitelj ima možnost, da se vpisuje v programe izobraževanja, izbira in se odloča za programe nadaljnega izpopolnjevanja. Posameznik naj bi v vedno večji meri prevzemal odgovornost za lastno učenje, v ta namen se je nekoliko preoblikoval tudi sistem nadaljnega strokovnega izpopolnjevanja. Na omenjene programe posameznika več ne prijavlja šole, temveč se nanje prijavlja sam preko spleta, o možnostih financiranja in odsotnosti z dela pa se dogovarja z vodstvom šole. V dobro izdelanih sistemih organizacijskega učenja si posameznik izdelava osebni izobraževalni načrt, s katerim je seznanjeno tudi vodstvo šole ter ga usklajuje z načrtovanim razvojem šole. Na podoben način je izvedena tudi evalvacija in poročilo izobraževalnih dejavnosti zaposlenih.

Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (53. čl.) določa, da ima strokovni delavec ne le dolžnost, pač pa tudi pravico do stalnega strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja. V ta namen se mu omogoči udeležba strokovnega izobraževanja vsaj 5 dni na leto oziroma 15 dni na vsaka 3 leta. Delavcu pripada določeno število dni za izobraževalno dejavnost z nadomestilom ali brez nadomestila plače, glede na stopnjo njegove izobrazbe in glede na to, ali se izobražuje v interesu zavoda ali v lastnem interesu (prav tam).

Delež **financiranja**, sofinanciranja programov za izpopolnjevanje izobrazbe na predlog programskega sveta določi minister; predpisane programe v celoti plača ministrstvo, delež financiranja posodobitvenih programov pa se določi za vsako šolsko leto posebej, glede na število programov, načrtovano število izvedb ter razpoložljiva finančna sredstva (prav tam, 33. čl.). Stroške za učenje v programih za profesionalni razvoj, programih za razvoj vzgojno-izobraževalne prakse in tematskih konferencah praviloma v celoti krijejo šole iz

sredstev za materialne stroške (prav tam, 35. čl.). Tudi v Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS (53. čl.) je navedeno, da šola krije stroške strokovnega izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja, vključno z nadomestilom plače ter stroške, ki so povezani z izpopolnjevanjem (potni stroški, kotizacija, stroški bivanja). Nekatere programe, za katere so predpisane kotizacije, financira šola ali pa zaposleni sam. V času varčevanj oziroma predvsem zadnja leta ima šola teh sredstev vedno manj. Finančna sredstva iz državnih in lokalnih virov niso neomejena oziroma jih je običajno premalo, zato šola v želji po zagotavljanju čim boljše opremljenosti in kvalitetnega učnega okolja pridobivajo sredstva za opremo, učne pripomočke, sodobnejšo tehnologijo, izpopolnjevanja tudi iz donacij in drugih virov; organizira notranje oblike učenja, se povezuje z drugimi izobraževalnimi organizacijami, ima dobro izdelan sistem prenosa znanj med zaposlenimi.

2.5.1 Napredovanje učiteljev v nazive in plačne razrede

Napredovanje učiteljev je lahko predmet spodbud in nagrad za delo, učenje. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje je namreč del sistema napredovanja v nazive in plačne razrede. Učitelji imajo v svoji karieri manj možnosti vertikalno napredovati, razen kadar zamenjajo delovno mesto, na primer prevzamejo novo vlogo pomočnika ravnatelja ali ravnatelja. Napredujejo v nazive in plačne razrede, vendar pri tem ne zamenjajo delovnega mesta, ne prevzemajo večje odgovornosti pri delu ali dodatnih nalog, dobijo pa nekoliko višje plačilo za opravljeno delo. Pri vertikalnem napredovanju imajo omejene možnosti, zato je potrebno iskati druge poti za motivacijo in samouresničevanje. Med temi so tudi različne možnosti horizontalnega napredovanja (Javrh 2011a, 59). Konrad (1996, 40–43) poleg horizontalnega in vertikalnega napredovanja doda še tretjo dimenzijo, in sicer vključenost v organizacijo oz. pripadnost organizaciji. Napredovanje poimenuje premik oz. prehod v učiteljevi karieri. To so premiki, ki so manj vidni, lahko pa tako ali še bolj pomembni kot formalno napredovanje. Gre za posameznikovo moč, ugled, vlogo, ki je še posebej cenjena v organizaciji. Pogoj so šole, v katerih prevladuje organizacijska kultura, ki ceni posameznikovo znanje in določene vloge, ki jih prevzemajo posamezniki. Konrad (1996, 40–41) navaja tri dimenzije učiteljevega napredovanja, torej napredovanje po hierarhičnih ravneh (na primer vloga pomočnika ravnatelja), premiki proti centru (pripadnost organizaciji) in funkcionalni premiki med različnimi področji, v smislu rotacije

ali prevzemanja vloge razrednika, mentorja, vodje aktiva, študijske skupine, strokovnega tima, vodje projekta, napredovanje v nazive in plačne razrede itd.

Strokovni delavci v izobraževanju lahko napredujejo v **nazive mentor, svetovalec in svetnik** (ZOFVI, 105. čl.). Omenjeni nazivi so trajni (Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive, 2. čl.). Strokovni delavci napredujejo v omenjene nazive na podlagi osnovnih pogojev, kot so pridobljena ustrezna izobrazba za opravljanje delovnega mesta, opravljen strokovni izpit ter na podlagi naslednjih pogojev:

- določena delovna doba,
- uspešnost pri delu (delo z učenci, sodelovanje s starši, sodelavci itd.),
- dodatna usposobljenost oz. uspešno opravljeni programi nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja (točkovani),
- dodatna strokovna dela (npr. mentorstvo, predstavitve, vodenje dejavnosti, objava strokovnih člankov in knjig itd.).

Strokovni delavci lahko napredujejo tudi v **plačne razrede**, če izpolnjujejo predpisane pogoje, ki jih ravnatelj preverja vsako leto, na podlagi spremljanja učiteljevega dela in evalvacijskega vprašalnika. Slednjega izpolni ravnatelj, običajno pa na podlagi vprašalnika svoje delo vrednoti tudi učitelj sam. Ravnatelj poda in odloča o oceni, ki je temelj napredovanj v plačne razrede. V enem nazivu strokovni delavci napredujejo za največ pet plačilnih razredov, in sicer vsaka tri leta za en ali dva plačilna razreda (ZSPJS, 16. čl.). Pogoji, ki jih morajo strokovni delavci izpolniti za napredovanje, so (prav tam, 17. čl.):

- delovna uspešnost oziroma rezultati dela (strokovnost, obseg dela, pravočasnost),
- samostojnost, ustvarjalnosti in natančnost pri delu,
- zanesljivost pri izpolnjevanju obveznosti in prenosu informacij,
- kvaliteta sodelovanja in organizacija dela,
- druge sposobnosti, povezane z opravljanjem dela (interdisciplinarnost, odnos do uporabnikov storitev, komunikacija ...).

Pojavlja se nekateri dvomi in mnenja, ki opozarjajo na pomanjkljivosti dosedanjega sistema. Razdevšek - Pučko (2000, 26) opiše sistem stalnega strokovnega izpopolnjevanja kot utečen sistem priprave verificiranih programov, s pestro ponudbo, z določenimi povezavami z drugimi formalnimi oblikami študija in tudi s sistemom napredovanja v

nazive. Hkrati pa avtorica opozarja na nevarnost slednje povezave, saj učitelji pogosto ne iščejo programov za lastni profesionalni razvoj, ampak za ohranitev službe oziroma za napredovanje v nazive s pridobivanjem točk. Podobno tudi Marentič Požarnik in drugi (2005, 11) menijo, da se je dosedanji sistem nadaljnega izpopolnjevanja in napredovanja izkazal za dvorezen, v času možnost napredovanj se je povečalo število udeležbe, vendar je sistem spremenil motivacijo za obisk seminarjev. Problematično je, če se učitelji udeležujejo seminarjev zgolj zaradi zbiranja točk, pozablja pa se na ključne cilje učenja, ki bi morali biti v ospredju. Ponudba je obsežna, vendar premalo ciljno usmerjena.

Cankar (2010, 28) opozarja še na en vidik pomanjkljivosti sistema napredovanja strokovnih delavcev v nazive. Problem vidi v tem, da so nazivi trajni in jih ni potrebno obnavljati. Meni, da učitelji opravljajo dodatna dela le toliko časa, dokler ne pridobijo določenega naziva, nato pa za dodatno delo niso več zainteresirani. Avtorica (prav tam) opozarja tudi na to, da mentorstva v praksi prevzemajo predvsem mlajši učitelj, redkeje pa učitelji z daljšo delovno prakso.

Pomisliki, ki se porajajo glede na dosedanji način točkovanja v sistemu napredovanja in trajnost nazivov, so povezani z motivacijo in dolgoročnimi spodbudami za učenje in dodatno strokovno delo. Obstaja nevarnost, da strokovni delavci opravljajo dodatna dela le toliko časa, dokler ne pridobijo določenega naziva. Postavljajo se tudi vprašanja, ali so strokovni delavci še motivirani oziroma kako se potrjujejo, kaj jih motivira, ko že dosežejo najvišji možen naziv. V izrednih primerih je to mogoče že po osmih letih delovne dobe. Nespodbudna je bila tudi začasna zamrznitev možnosti napredovanj, ki se je zgodila z namenom varčevanja. Poleg vsega naštetega se v praksi pojavlja vprašanje subjektivnega vrednotenja učiteljevega dela, različne interpretacije le-tega ali pomanjkanje kriterijev za ocenjevanje. Za učenje in kvalitetno delo učiteljev so dragocene notranje spodbude. Učitelji naj bi se učili iz drugi vzgibov, ne s ciljem zbiranja točk. Kljub temu pa so pomembne tudi zunanje spodbude, potrditve in nagrade. Sistem napredovanja je del teh spodbud.

2.6 Ponudba in vrste izobraževanja, izpopolnjevanja in usposabljanja učiteljev

2.6.1 Programi nadaljnega izobraževanja in usposabljanja

Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport v sodelovanju s šolam med drugim skrbi za organizacijo pripravnštva, strokovni izpit, študijske pomoči strokovnim delavcem, vodi postopke napredovanja, pa tudi načrtuje, koordinira, razvija ponudbo in skrbi za izvedbo nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Pripravi programe, ki jih javno vsakoletno objavi v Katalogu programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport). Strokovni delavci se lahko nadaljnje izobražujejo in usposabljujejo v naslednjih programih, ki jih sprejme minister na predlog Strokovnega sveta RS (Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju, 3. čl.):

Programi za izpopolnjevanje izobrazbe – so »programi, ki nadgrajujejo, poglobljajo in razširjajo znanja iz programov za pridobitev izobrazbe ter so z zakonom ali podzakonskimi predpisi določeni kot eden od izobrazbenih pogojev za poučevanje« ali za opravljanje drugega strokovnega oziroma poslovnega dela.

Programi profesionalnega usposabljanja – so »programi, ki omogočajo kontinuiran profesionalni razvoj strokovnih delavcev«, usposabljujejo za izvajanje javno veljavnih programov, izvedbo sistemskih novosti, sodobnih pristopov, posodabljaajo disciplinarno, strokovno in profesionalno znanje. Izvajajo jih visokošolski zavodi, Center RS za poklicno izobraževanje, Andragoški center RS, Pedagoški inštitut, Šola za ravnatelje, Državni izpitni center in drugi, odvisno tudi od vrste programa. Ti programi so razdeljeni v naslednje sklope, in sicer (prav tam, 11. čl.):

- predpisani programi,
- posodobitveni programi,
- programi za razvoj vzgojno-izobraževalne prakse,
- programi za profesionalni razvoj.

Objavljeni programi – so »uvrščeni v nabor objavljenih programov nadaljnega izobraževanja in usposabljanja« (prav tam, 3. čl.).

Drugi programi – so »programi, ki niso uvrščeni v nabor objavljenih programov, njihovi cilji pa so skladni s cilji« tega pravilnika (prav tam, 3. čl.). To so:

- tematske konference (namenjene za celoten učiteljski zbor; za potrebe šole),
- izobraževanje v študijskih skupinah, mentorskih mrežah ali drugih mrežah povezovanja strokovnih delavcev javnih šol (za seznanjanje ali izvajanje novosti),
- programi računalniškega opismenjevanja (uporaba IKT),
- verificirani programi (izven sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, a skladni z njegovimi cilji).

V letu 2004 je Ministrstvo za znanost, šolstvo in šport (Devjak in Polak 2007, 35–37) analiziralo stalno strokovno izpopolnjevanje in odkrilo pomanjkljivosti, kot so prevelika razpršenost ponudbe, nepregleden in težko obvladljiv sistem, premajhen delež programov, usmerjenih na profesionalne komponente, premajhna prepoznavnost evropskih trendov, premalo možnosti za prenos dobrih praks, premalo sredstev za izvedbo programov, neustrezen čas in oddaljenost programov ter premalo upoštevanje potreb in interesov šol in učiteljev. Tudi v raziskavi Pedagoške fakultete v Ljubljani so izpostavili podobne pomanjkljivosti sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja, ki so povezane z izbiro vsebin in z izvedbo seminarjev (finančni, časovni in prostorski pogoji) ter z možnostjo za širitev dobrih praks iz šole na šolo. Napačni motivacijski vzgibi za udeležbo v programih so lahko eden izmed vzrokov, da je pridobljeno znanje neučinkovito in se ne prenaša v prakso (prav tam, 84–114). Med pomanjkljivosti so vključiti tudi nekatere neustrezne izvajalce izpopolnjevanj, ki imajo premalo stika s prakso, premalo aktivnih oblik učenja ter zakonsko omejitev (5 dni) ali omejitve, ki jih določijo posamezne šole, pri izbiri števila seminarjev (Devjak in drugi 2005, 37). Programi so premalo prilagojeni praksi in so premalo usmerjeni na potrebe šole oziroma na prakso na vseh ravneh (Novak 2006, 271). V raziskavi TALIS (Sardoč in drugi 2009, 67–95) so dodali še nekaj pomanjkljivosti izpopolnjevanj in usposabljanj učiteljev v Sloveniji, kot so premalo poglobljenih in daljših izpopolnjevanj ter preveč površinska sodelovanja učiteljev. Na podlagi te raziskave je Evropska komisija (2014) podala mnenje, da je učitelje potrebno usmerjati k sodelovalnemu učenju. Spodbude za profesionalni razvoj in medsebojno sodelovanje med drugim prispevajo k povečanju zadovoljstva na delovnem mestu.

Sistem nadaljnjega izobraževanja in izpopolnjevanja je doživel že vrsto sprememb. Tudi na podlagi ugotovljenih pomanjkljivosti sistema je Ministrstvo za izobraževanje, znanost in

šport v letu 2004 sprejelo nov pravilnik o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju (Devjak in Polak 2007, 77). Cilji prenove sistema so med drugimi povečati delež profesionalnega znanja, povečati preglednost sistema oziroma programov, zagotoviti stalen prenos novosti, omogočiti partnerstvo fakultet, zavodov, šol in postaviti mrežo izobraževalcev, omogočiti širjenje znanj in izkušenj, vzpostaviti sistem analize in evalvacije dolgoročnih učinkov izobraževanj, vzpostaviti enakopravno priznavanje formalnega in neformalnega učenja (prav tam). Določene pomanjkljivosti sistema je mogoče preseči z upoštevanjem potreb, želja udeležencev z vidika vsebine in organizacije. Pomembno je, da udeleženci vsebinam pripišejo pomen, smiselnost, uporabno vrednost, da bodo aktivno vključeni in kasneje pridobljena znanja vključevali v pedagoško delo (Polak in drugi 2005, 173–177), pri tem morajo programi izhajati iz izkušenj, vsakdanjih praks in potekati preko izkustvenih metod z aktivno udeležbo pedagoških delavcev (Budnar 1997, 108).

Ob strmenju k izboljšavam in stalnim spremembam pa Razdevšek - Pučko (2007, 15) poudarja, da je potrebno premišljeno delovati pri spreminjanju pogojev za nadaljnji razvoj in modelov partnerstva, da ne bi v želji po izboljšavah in s spremembami izgubili prednosti obstoječega sistema. Avtorica (prav tam) prav tako opozarja, da se ne bi pri iskanju novih oblik zanemarilo vsebinskih vidikov, torej nove oblike ne smejo biti cilj, temveč le sredstvo za doseganje cilja. Dodatna nevarnost pa je »težnja države, da bi bil sistem izobraževanja čim cenejši« in bi se v novih oblikah iskalo možnosti varčevanja.

V projektu Partnerstvo fakultete in šol so predlagali konkretne izboljšave sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (Devjak 2005, 83–95; Devjak in Polak 2007, 91–118):

- seminarji naj bodo organizirani na različnih ravneh, za različne ciljne skupine, prilagojeni skupini udeležencev.
- seminarji naj bodo izvedeni glede na regijo udeležencev.
- programi naj bodo izvedeni strnjeno, s primerno časovno razporeditvijo, ki olajša usklajevanje učenja, poklicnih in družinskih obveznosti ter pričakovanj vodstva.
- oblike in metode dela naj bodo sodobne in raznovrstne, vključujejo naj lastno aktivnost udeležencev.

- vsebine naj odražajo dogajanja v praksi, predstavljeni naj bodo problemi in možne rešitve, podani predlogi za delo v praksi z evalvacijo, kritično refleksijo in izmenjavo izkušenj.
- gradivo programa naj bo vnaprej pripravljeno in naj vsebuje praktične usmeritve in priporočeno literaturo.
- ustrezno okolje, ki omogoča izmenjavo mnenj in izkušenj.
- predavatelji naj bodo teoretiki, ki izhajajo iz prakse. Poudarek naj bo na multidisciplinarnem pristopu.
- poročila o seminarju naj vsebujejo načrtovanje lastnega spreminjanja, individualno kritično refleksijo in oris prenosa novih spoznanj v prakso.

Sistem je izboljššan, ima mnoge prednosti, praksa pa še vedno kliče po določenih spremembah in izboljšavah, tako vsebinskih (aktualnost tem, povezanost s prakso, prilagojenost potrebam) kot tudi organizacijskih (časovna, finančna, prostorska dostopnost in prilagojenost, sodobni načini izvedbe, programi za individualno in organizacijsko učenje, sistem spodbud).

2.6.2 Vrste, oblike in metode učenja

Z vseživljenjskim učenjem se odpirajo novi načini učenja. Tudi učitelji in šole iščejo ter se poslužujejo različnih učnih dejavnosti. Bush in Middlewood (2005, 194–195) razvrstita izobraževanje in usposabljanje (učenje) strokovnih delavcev v naslednje štiri kategorije:

- študij in analiza (refleksija) lastnega dela s povratni informacijami,
- učenje od sodelavcev (medsebojne hospitacije, diskusije ipd.),
- zakonsko predpisane dejavnosti, ki jih zagotovi šola (mentorstvo, hospitacije, soodločanje itd.),
- sodelovanje z drugimi šolami za razširitev in izmenjavo dobrih praks in idej.

Marentič Požarnik (1987, 3) poudarja, da je za učitelje zelo pomembna ustrezna izbira učne metode, saj le-ta ni le sredstvo posredovanja ali pridobivanja znanj, ampak tudi model ravnanja in vpliva na refleksijo lastnega učenja in poučevanja. Jereb (1998, 57) tudi poudarja, da metode izobraževanja vplivajo na način komuniciranja, sodelovanje med udeleženci in na njihovo motivacijo, na katero imajo vpliv tudi odnosi, ki se oblikujejo med udeleženci v učnem procesu. Svetina (1998, 68–69) predlaga, da se izberejo metode,

ki so primernejše glede na izobraževalni cilj, torej za pridobivanje novega znanja, razvijanje psihomotoričnih spretnosti, razvijanje mišljenja, razvijanje postopkov utemeljevanja ali oblikovanje stališč in vrednot. Pr izbiri se upoštevajo tudi individualne in organizacijske potrebe ter razpoložljivi viri za učenje. Brejc in drugi (2014, 21) opredeljujejo profesionalni razvoj kot proces, ki ga je potrebno na ravni posameznika, aktiva in šole skrbno načrtovati, spremljati in vrednotiti. Obsega tako formalne oblike in neformalne oblike učenja. Udejanja se lahko v šoli ali izven nje. Učitelji se lahko učijo na različne načine, in sicer individualno in skupinsko.

Tabela 2.2: Vrsta metod in oblik učenja glede na stopnjo organiziranosti, strukturiranosti in javno priznavanje učenja

VRSTA	METODE IN OBLIKE UČENJA
Formalno (pridobitev potrdila)	Seminarji, strokovna javnoveljavna izpopolnjevanja, podiplomsko izobraževanje, mentorstvo itd.
Neformalno	Akcijsko raziskovanje, hospitacije, pregled strokovne literature, forumske diskusije, spletna učilnica, listovnik (portfolio ali spletna mapa), spletnik (blog) itd.
Informalno ali priložnostno	Strokovna diskusija, ogled oddaje, pregled častnika, pogovor, udeležba prireditve itd.

Vir: Jelenc (1996, 74–79); Brejc in drugi (2014, 21).

Strokovni delavci se lahko učijo formalno, neformalno in priložnostno. Kljub pomembnosti pa je neformalno in priložnostno učenje še vedno podcenjeno (Evropska komisija 2000). Vseživljenjsko učenje pomeni povezovanje formalnega in neformalnega izobraževanja, kontinuiteto med začetnim in nadaljevalnim izobraževanjem, vzpostavljanje omrežij in partnerstvo. Gre za vzpostavljanje kulture učenja, ki upošteva različne potrebe ljudi. Cilj učenja ni samo pridobivanje ustreznih kompetenc, ampak tudi učenje za življenje (Jelenc Krašovec in Kump 2005, 49). Formalno izobraževanje je imelo še ne tako dolgo nazaj absolutni monopol pri zagotavljanju znanja, ki je potreben za življenje. Obseg znanja na podlagi formalnega izobraževanja danes več ne zadostuje, le-to ni vedno dovolj fleksibilno in primerno za reševanje konkretnih problemov v praksi (Urh 2003, 127; Černetič 2006, 34). Pomembno je združevanje formalnega in neformalnega učenja. Pomembna so prizadevanja za priznavanje neformalnih načinov učenja, eden izmed načinov je vodenje listovnika ali zbirne mape, ter za ovrednotenje in razširjanje nabora dejavnosti, ki so vključene v sistem napredovanja in nagrajevanja.

Tabela 2.3: Vrsta metod in oblik učenja glede na število zaposlenih, ki se učijo

VRSTA	METODE IN OBLIKE UČENJA
Individualne	Študij strokovne literature, pisanje člankov ali učbenikov, e-učenje, mentorstvo, članstvo v odborih, svetih ali združenjih, samorefleksija, samoevalvacija itd.
Skupinske	Delavnice, seminarji, študijske skupine, projekti, medsebojno opazovanje, timsko poučevanje, strokovne diskusije, mreže šol, razvojni timi, strokovne ekskurzije itd.

Vir: Craft (1996, 7); Jelenc (1996, 74–76); Ličen (2006, 112–125); Brejc in drugi (2014, 21).

Fullan in Hargreaves (2000, 17) opozarjata na pomanjkanje sodelovanja med učitelji in na osamljenost tega poklica. Triller (2000b, 12–14) pritrjuje, da je učiteljem skupna profesionalna izolacija, ki jim prepričuje izmenjavo povratnih informacij o učinkovitosti vsakdanje prakse (njihovega dela). Erčulj (1998, 24) meni, da s sodelovanjem in medsebojnim opazovanjem učitelji dobijo jasnejšo sliko o svojem delu, postavljajo si bolj realistične cilje, naučijo se skupno reševati probleme, izmenjavati znanja, kar ustvarja kulturo učenja. Devjak in Polak (2007, 48) navajata, da učitelji s skupnim učenjem in načrtovanjem pogosteje uvajajo novosti pri svojem delu. Day (1999, 187) dodaja, da je pomembno sodelovanje med šolami ter med praktiki in raziskovalci na pedagoškem področju, saj ima velik prispevek k razvoju pedagoške prakse. Smotrno je spodbuditi individualne, kot tudi skupinske oblike učenja.

Tabela 2.4: Vrsta metod in oblik učenja glede na lokacijo izvajanja

VRSTA	OBLIKE IN METODE UČENJA
Notranje (interne) – v šoli	Opazovanje, hospitacije ravnatelja, medsebojne hospitacije, tematske konference, pogovori in refleksije na sestankih aktivov, skupno načrtovanje priprav ali preizkusov znanj, evalvacije, akcijsko raziskovanje, seminarji v šoli, coaching ali kovčing, supervizija, rotacija (delovnega mesta), razvoj kariere, svetovanja itd.
Zunanje (eksterne) – izven šole	Konference, pisanje člankov, mreženje z drugimi šolami, mednarodni projekti, seminarji izven šole, študijske skupine, izmenjave učiteljev itd.

Vir: Craft (1996, 7); Jelenc (1996, 74–76); Ličen (2006, 112–125); Brejc in drugi (2014, 21).

Metode in oblike ločimo tudi glede na izvajalce, ki so lahko notranji (prihajajo iz organizacije) ali zunanji (izven organizacije). O prednostih in slabostih pišemo več v naslednjem podglavju o načrtovanju izobraževalnega procesa (v Tabeli 2.5).

Šole so se morale prilagoditi razmeram, usmeriti k varčevanju. Finančno je tako za šolo običajno ugodneje, če so izobraževanja znotraj organizacije, sploh kadar je vključenih več zaposlenih posamezne šole ali kadar so izvajalci zaposleni v šoli. Organizacija izobraževanja znotraj šole je lahko sicer tudi velik finančni zalogaj, kadar gre za zahtevnejša izobraževanja, ki vključujejo določeno tehnologijo ali druge pripomočke z višjimi stroški, ali pri sodelovanju uglednih predavateljev. Prednosti zunanjih izpopolnjevanj so zamenjava okolja, spoznavanje drugih strokovnjakov in posledično spoznavanje drugih organizacijskih kultur, izmenjava mnenj, izkušenj, znanj, idej.

Craft (1996, 7) med oblike in metode učenja učiteljev prišteva: akcijsko raziskovanje, samoizobraževanje, učenje na daljavo, mentorstvo, projektno delo, sodelovalno učenje, rotacijo vlog, mreže, osebno refleksijo in programe stalnega strokovnega izobraževanja. Lubšina Novak (1998, 27) našteva še nekaj oblik, kot so seminarji, svetovanje in pomoč, začasne izmenjave, odprto učenje in učenje na daljavo, različne oblike hospitacij, aktivni, študijske skupine, spremljanje strokovne literature, strokovne ekskurzije, predavanja strokovnjakov, krožki za kvaliteto, mreže šol itd. Ličen (2006, 127) dodaja, da se v praksi uveljavlja spodbujanje učenja na delovnem mestu, ki je povezano s tutorstvom, mentorstvom, vodenjem ali kovčingom. Po mnenju Valenčič Zuljanove (2012, 15) v ospredje prihajajo akcijsko raziskovanje, e-izobraževanje, razvojni timi, izkušenijsko izobraževanje, (elektronski) listovnik. Osrednje mesto zavzema pojem refleksije. Učitelji postajajo bolj kompetentni in avtonomni ter prevzemajo odgovornost za svoje učenje tudi s pomočjo oblik učenja, kot so supervizija, kovčing, mednarodne izmenjave učiteljev in mednarodno mreženje šol, posvetovanja, forumske diskusije itd. Učijo se s pomočjo sodobnih oblik poučevanja, individualiziranega dela, mikropouka. Omenjene oblike vplivajo na refleksijo posameznikov in na medsebojne odnose.

V nadaljevanju bomo predstavili nekatere oblike in metode poučevanja oziroma učenja (Ličen 2006, 112–124; Govekar - Okoliš in Ličen 2008, 71–84):

- **Tečaj** – skupinska oblika, ki obsega veliko frontalnega dela, npr. predavanj in demonstracij, v praksi tudi vedno več aktivnih oblik in manj predavanj. Ta oblika je

pogosto povezana z učenjem spretnosti (npr. tečaj tujega jezika, računalniških spretnosti itd.).

- **Seminar** – skupinska oblika, uporabljena predvsem, ko se skupina srečuje z novostmi, ki še niso jasno strukturirane, želi spodbuditi aktivnost in samostojnost udeležencev. Lahko je del širšega programa izobraževanja, v katerem seminar obogati samostojni študij s skupinskim delom.
- **Predavanje** – poudarek je na pojasnjevanju teoretskih konceptov, podajanju sistematično urejenih podatkov, strukturiranega znanja. Pomanjkljivosti so v statičnosti, pomanjkanju aktivne udeležbe poslušalcev, gre le za prenos vedenja, ki ga je nekdo pred tem že strukturiral.
- **Diskusija ali razprava** – je dejavna metoda, pri kateri odrasli podajajo svoje mnenje, preverjajo veljavnost vsebin, poglobljajo svoje znanje, pri tem pa izhajajo iz svojega predhodnega znanja in izkušenj. Pogoji so enakopravnost udeležencev, konstruktivno in zaupljivo vzdušje. Nevarno je lahko, da se z diskusijo oddaljimo od postavljenih ciljev.
- **Metoda primera in metoda simulacije** – učenje poteka z obravnavanjem (običajno) resničnega dogodka, ki je podoben življenjski situaciji udeležencev, z namenom, da bi uporabili refleksijo, združili svoje znanje in izkušnje ter pridobljeno znanje uporabili za izboljšanje prakse, rešili praktične probleme. Pomanjkljivosti metode so lahko v njeni zahtevnosti (nedirektno vodenje) in potrebnem času za izpeljavo. Na podlagi metode primerov so se oblikovale avtobiografska metoda, osebni primeri in refleksivne metode.
- **Igra vlog** – to metodo se uporablja za učenje socialnih spretnosti, za odzivanje oziroma vedenje v različnih okoliščinah.

Pogoste, učinkovite oblike in metode učenja učiteljev so tudi:

- **Hospitacije** (ravnateljve ali kolegialne oziroma medsebojne) – spremljanje poučevanja in učenja prispeva k profesionalnemu razvoju učitelja ter so povratna informacija o pedagoškem delu na šoli, razredni klimi, kulturi ter so lahko izhodišče za načrtovanje nadaljnjega učenja učitelja ali kolektiva. Erčulj in Širec (2004, 12) opozarjata, da morajo biti razvojno naravnane. Povratne informacije so spodbuda in osnova za nadaljnja razmišljanja, samorefleksijo, za strokovni razvoj in za izboljšanje dela. Kadar so dobro izvedene, vplivajo na motivacijo, dajejo zagon za delo in uvajanje sprememb (OECD v Erčulj 2013, 47).

- **Mentorstvo** – ravnatelj določi pripravniku mentorja izmed učiteljev, ki opravljajo delo, za katerega se učitelj začetnik usposablja ter izpolnjuje druge pogoje (naziv). Pomembno je vedeti, da dober razredni učitelj ni nujno, da bo tudi dober mentor (Jacques, Harber v Suschitzky in Garner 1995, 233). Kakovostni mentor je učitelj praktik, ki sprejme mentorstvo kot izziv in se zanj ustrezno usposobi (Juriševič 2000, 4–7). Med drugim se opremi z znanji učenja odraslih, prepozna potrebe učitelja začetnika, začrta realne cilje, vpelje učitelja začetnika v kulturo šole, ustvari spodbudno učno okolje (Suschitzky in Garner 1995, 234–240). Uči in spreminja se tako bodoči strokovni delavec na praksi, mentor, kot tudi sama organizacija ter fakulteta (Cooper in drugi 2010, 27).
- **Kovčing (coaching) in kolegijski kovčing** – je sodelovalen in sistematičen proces učenja. V središču je posameznik, skupina ali organizacija. Vključuje refleksijo, reševanje konkretnih problemov, izgrajevanje poklicne identitete, razvijanje samozavedanja, osebnostno in profesionalno rast, motivacijo, razvijanje medsebojnega sodelovanja in razvoj organizacije (Van Kessel 2010, 14–32).
- **Seminarji, predavanja, delavnice** – so najpogostejša oblika izobraževanja v sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. Namenjeni so pridobivanju novih, nadgradnji usvojenih znanj ter strokovni in osebnostni rasti učiteljev.
- **Študijske skupine** – »so krajše oblike izobraževanja, namenjene strokovnim delavcem istega predmeta, področja. Usmerjene so predvsem na izmenjavo izkušenj in seznanjanje z aktualnimi spremembami ter s strokovnimi novostmi«, s katerimi morajo biti seznanjeni vsi učitelji.
- **Listovnik (zbirna mapa ali portfolio)** – gre za zbirko dokumentov, potrdil o tem, kaj se je posameznik naučil, kako je do teh znanj prišel. Zajeto je dokumentirano formalno, neformalno in priložnostno učenje ter kritična refleksija. Posamezniku služi za lastno učenje, za predstavitev razvojne poti, za vrednotenje doseženega razvoja in za načrtovanje učenja. Samovrednotenje in refleksija lastnega učenja in ravnanja preko razvijanja samozavedanja vodita do zmožnosti samoregulacije (Bransford v Sentočnik 2006, 121). Bistven namen uporabe portfolia je, da posameznik razvije potrebo po nenehnem učenju in razvijanju lastnih kompetenc ter zmožnost samorefleksije in pogleda na stvari iz različnih zornih kotov (Sentočnik 2006, 130). Prednosti elektronskega listovnika pred listovnikom v tiskani obliki so v večji preglednosti, možnosti popravkov, prenosnosti, združevanju z ostalimi materiali in lažje ga je deliti z drugimi (Stefani, Mason in Pegler v Niemi in drugi 2014, 163–164).

- Z razvojem **informacijske tehnologije** so se razvile metode, kot so virtualno učenje, e-učenje. Prednosti so v večji prožnosti programov, omogočajo medsebojne povezave oseb, ki se ne poznajo, medgeneracijske povezave in individualne pristope. Nova tehnologija omogoča simulacije, nastajanje virtualne resničnosti (Ličen 2006, 124–128). S sodobnejšimi oblikami in metodami se lahko izognemo določenim oviram, saj te vrste učenja dopuščajo več izbire in prilagoditev glede časa in prostora izvajanja posameznikovim potrebam (Jereb 1998, 41). Sodobne tehnologije predstavljajo novo komunikacijsko orodje in orodje za pridobivanje informacij (mreženje in prenos znanj tudi v mednarodnem kontekstu), zagotavljajo več možnosti samoizobraževanja, omogočajo individualizacijo učenja in nastopajo kot motivacijski dejavnik (Židan 2015, 51–52). Predstavljajo dodatne spodbude udeležencev, omogočajo fleksibilnejše skupinske programe, prilagoditve posameznikovim potrebam in predznanju, prilagajanje učenja lastnemu tempu. Običajno so stroški takšnega izobraževanja nizki. Prednosti so tudi v hitrejšem informiranju, hitrejšem učenju. Med pomanjkljivosti pa štejemo pomanjkanje socialnega stika in skupinskega razvijanja idej, posredovanje povratnih informacij z zamikom. Zahteva visoko stopnjo motiviranosti, samonadzora, samoregulacije učenja. Ličen (2006, 125) ob tem opozarja, da pri teh oblikah udeleženci potrebujejo dodatna znanja, dostop do medmrežja in nakup določene programske opreme. Slana (2007, 165) dodaja, da pri e-učenju lahko začetna motivacija upade, če ni ustrezne podpore, možnosti svetovanja in pomoči. Lavrič (2010, 25) sklepa, da je namesto klasičnega e-izobraževanja, učinkovitejše kombinirano učenje (t. i. »blended learning«). Tudi učenje zgolj na podlagi forumov ali spletne učilnice ni v preteklih letih obrodilo zelenih rezultatov (primer študijskih skupin), torej je potrebno poiskati ustrezno kombinacijo oblik in metod, ki bodo najučinkoviteje zagotavljale sodelovanje in učenje učiteljev.
- **Akcijsko raziskovanje** – je »proces, v katerem učitelj sistematično raziskuje lastna prepričanja in ravnanja /.../ alternativne možnosti in preverja njihove učinke.« Usmerjeno je v kritično refleksijo, oblikovanje strategij reševanja problemov in sistematično spremljanje rezultatov (Rupnik Vec in Rupar 2006, 74–75). Pri tem učitelji uporabljajo ustrezne tehnike raziskovanja (Bruce v Rupnik Vec in Rupar 2006, 75). Je metoda profesionalnega razvoja učitelja, v primeru, da je vanj vključenih več strokovnih delavcev šole, pa pomembno vpliva tudi na razvoj kulture šole (Frost in drugi v Rupnik Vec in Rupar 2006, 74–75).

- **Samorefleksija** - Učitelj mora kontinuirano samoevalvirati in stalno preverjati svojo prakso in postati reflektivni praktik (Pollard in Tann v Kitson 1995, 68). Skozi samorefleksijo posameznik najde smisel v svojih izkušnjah in se iz njih uči. Gre za spiralni proces učenja, vedno na višji stopnji zavedanja, globljega vpogleda, z vedno boljšo organizacijo misli, brez ponavljanj enakih napak ter z boljšim razumevanjem sebe in vzrokov lastnega delovanja (Sentočnik 2006, 128). »Refleksija je mentalni proces strukturiranja ali restrukturiranja izkušenj, problema, obstoječega znanja ali vpogledov« (Korhagen v Marentič Požarnik 2000a, 6), razmišljanj, stališč, reagiranja, učenja, vedenja itd. Učimo se iz svojih izkušenj, vendar še bistveno bolj z refleksijo oziroma razmišljanjem o svojih izkušnjah (Schon v Vonta 2009, 142).

Oblike in metode moramo prilagoditi učiteljem, skupinam, kolektivom oziroma šoli z upoštevanjem njihovih potreb, ciljev in značilnosti ter glede na posamezne situacije in možnosti. Kljub različnim kombinacijam načinov učenja je pomembno poudariti sodobne poglede na učenje in izpostaviti aktivno vlogo posameznika pri individualnem in skupinskem učenju ter njegovo refleksijo učenja in dela.

2.7 Od načrtovanja do vrednotenja izobraževalne dejavnosti

Strokovni razvoj učiteljev mora biti premišljen, načrtovan proces, ki ga vodi jasna vizija in cilji, ki jih želimo z njim doseči (Guskey 2002, 386).

Modeli načrtovanja izobraževanja so orodja, s katerimi lažje sistematično sprejemamo odločitve učenja. Vsebujejo korake oziroma faze, katerim sledimo, ter si s tem poenostavimo zapleten proces načrtovanja (Svetina 1998, 27), obenem pa spodbudimo kontinuiran razvoj posameznika in organizacije. Obstaja več modelov načrtovanja učenja odraslih. Mnogi strokovnjaki (Kranjc 1979, Pastuović 1978, Jelenc 1996, Svetina 1998, Caffarella 2002, Oummarbiaa in Boucouvalas 2010, Caffarella in Daffron 2011) poudarjajo, da je najbolje uporabiti različne modele oziroma kot navajata Oummarbiaa in Boucouvalas (2010, 3), zaradi nepredvidljivih situacij in potrebnih sprememb med procesom učenja, pa tudi zaradi specifik posameznih modelov, je najbolje, da načrtovalci učenja izberejo tisti model, ki jim v dani situaciji najbolj ustreza. Po potrebi izbrani model prilagodijo in izboljšajo. Modeli načrtovanja učenja vsebujejo ideje, komponente in naloge, določeni pa obsegajo tudi faze, katerim sledimo (prav tam, 5). Glede na zaporedje

posameznih faz oziroma glede na medsebojno povezavo delov procesa modele razvrstimo na:

- **Linearni model** – faze si sledijo linearno, v določenem zaporedju. Proces načrtovanja poteka po predpisanih korakih od začetka (ugotavljanje potreb) do konca (evalvacija učnega procesa).

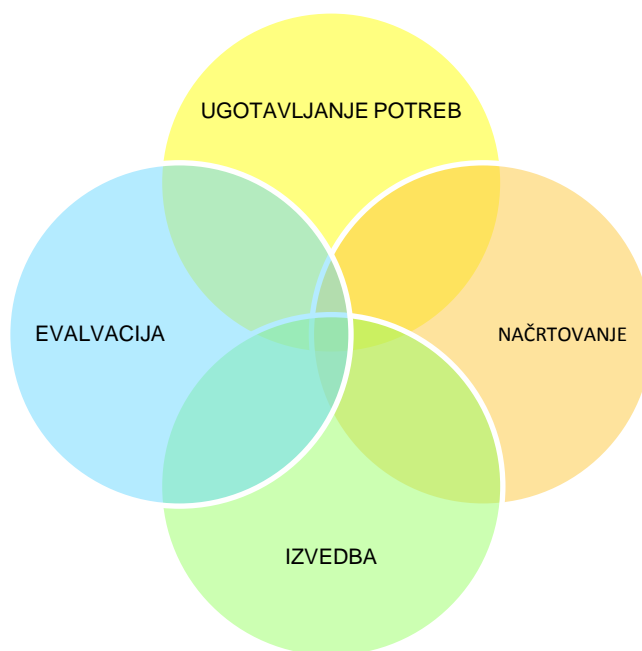
Slika 2.2: Linearni model učne dejavnosti



Vir: Govekar - Okoliš in Ličen (2008, 52).

- **Ciklični model** – gre za izpopolnjen linearni model. Zadnja faza evalvacije se sklone in preide v nov cikel, in sicer se proces nadaljuje s ponovno analizo potreb.
- **Interaktivni/mrežni model** – faze nimajo točno določenega zaporedja, določeno fazo se namreč lahko uporabi na katerikoli točki v procesu načrtovanja. Komponente se med seboj prepletajo. Pri načrtovanju se upoštevajo tudi zunanji vplivi (Ličen 2006, 97; Oummarbiaa in Boucouvalas 2010, 5).

Slika 2.3: Interaktivni ali mrežni model načrtovanja učenja



Ličen (2006, 101) navaja, da avtorji kot so Maslow, Rogers, Tough, Knowles po humanističnih pristopih poudarjajo pomen posameznikove osebnostne rasti in njegovo samouresničevanje skozi proces učenja. Knowles (v Govekar - Okoliš in Ličen 2008, 48) v ospredje postavlja interes posameznika, poudarja njegove izkušnje ter njegovo sodelovanje v procesu učenja. Avtor (v Ličen 2006, 101) meni, da je posameznik v učenem procesu avtonomen, zavzet, motiviran in odgovoren. Ozračje, v katerem poteka učenje, ima velik pomen za učni proces, zato je ključna tema načrtovanja oblikovati vzdušje ter izbrati ustrezne metode, ki omogočajo posameznikovo svobodo in sodelovalno učenje. Knowlesov model torej predpostavlja, da za učenje notranje motivirani odrasli za vir učenja uporabljajo svoje izkušnje, združene s prepričanji in vrednotami. V središču je uporaba samo-usmerjajočega učenja (Oummarbiaa in Boucouvalas 2010, 4). Knowles (v Govekar - Okoliš in Ličen 2008, 48) med najpomembnejše elemente cikličnega procesa učenja prišteva:

- vzpostavitev spodbudnega vzdušja za učenje,
- oblikovanje mehanizmov za skupno načrtovanje,
- diagnosticiranje učnih potreb,
- oblikovanje ciljev učenja,
- oblikovanje učnih izkušenj,
- vodenje učnih izkušenj (z uporabo ustreznih metod in tehnik),
- evalviranje učnih rezultatov in
- ponovno diagnosticiranje učnih potreb.

Med sodobnejšimi interaktivnimi modeli načrtovanja učenja odraslih je model, ki ga je oblikovala avtorica Rosemary Caffarella (2002) na podlagi primerov dobrih praks, raziskav in predhodnih modelov načrtovanja. Gre za vsestranski, kompleksen, dinamičen in fleksibilen model, ki vsebuje 12 pomembnih komponent, kot so (Caffarella 2001, 2; Caffarella 2002, 21):

- prepoznavanje konteksta (organizacije in širšega okolja),
- graditev močne podpore (v organizaciji),
- ugotavljanje idej, potreb učenja,
- razvrščanje idej, potreb po pomembnosti,
- razvijanje ciljev programa,
- oblikovanje navodil (vsebuje načrt vsebin, učnih metod itd.),

- načrtovanje prenosa znanja,
- načrtovanje evalvacije,
- oblikovanje priporočil in predstavljanje rezultatov,
- izbiranje oblik, urnikov in potreb sodelavcev,
- priprava finančnih načrtov in načrtovanje marketinga,
- usklajevanje prostorskih zmožnosti in spremljevalnih dogodkov.

Vsaka komponenta vsebuje nabor specifičnih nalog za lažje sprejemanje odločitev, ki pa jih načrtovalci lahko prikrojijo posameznikom ali skupinam oziroma določenemu kontekstu. Model ne zajema stopenj, ki bi jim bilo potrebno v zaporedju slediti, temveč načrtovalci sami izberejo del procesa, za katerega presodijo, da je pomemben. Glede na namen in specifične situacije se odločijo za vrstni red posameznih komponent ali za njihovo kombinacijo. Vsak korak oziroma vsaka komponenta uresničevanja procesa učenja vsebuje tudi določeno evalvacijo, s pomočjo katere se proces po potrebi izpopolnjuje. Model temelji na predpostavkah, da proces nima določenega zaporedja, pomemben je kontekst, usmerjanje pozornosti na učenje in poudarjanje sprememb; razumevanje učenja odraslih ter dejavnikov, ki vplivajo na njihovo učenje; upoštevanje odnosa med željami in potrebami institucije ter željami in potrebami posameznika; načrtovanje in fleksibilno prilagajanje sprotnim spremembam; spoštovanje in upoštevanje raznolikosti in kulturnih razlik; upoštevanje vpliva širšega okolja (socialnih, ekonomskih, kulturnih, političnih in drugih interesov); poudarjanje graditve medsebojnih odnosov; vključevanje tehnologije (tehnoloških orodij in programov); načrtovalčeva zavezanost k etiki; zavedanje, da načrtovalci na različne načine uporabljajo modele ter da se tudi načrtovalci učijo (Caffarella 2001, 2–11; Caffarella 2002, 20–21). Prepričanja in vrednote udeležencev vplivajo na uspešnost uporabe omenjenega modela (Oummarbiaa in Boucouvalas 2010, 7–8). Pri oblikovanju programov je največ časa namenjeno graditvi medsebojnih odnosov udeležencev učnega procesa. Izbira komponente je lahko posledica strokovne presoje načrtovalca, še bolj pa če je to skupinska odločitev udeležencev (Caffarella in Daffron 2011). Proces učenja se mora prilagoditi posameznikom, še bolj uspešen pa bo proces učenja, kadar se bosta razvijala tako posameznik kot tudi organizacija. Potrebno je ustvariti spodbudno okolje za učenje, spodbuditi timsko delovanje, poudariti kontinuirano učenje, ustvariti priložnosti za skupinsko učenje. Skupine, pri katerih je prisotna sodelovalna

kultura, so tako vzor ostalim zaposlenim oziroma ostalim šolam (Caffarella 2001, 3). V nadaljevanju opisujemo ključne komponente v procesu načrtovanja učenja odraslih.

2.7.1 Ugotavljanje potreb učenja

Pastuović (1978, 103) opredeli izobraževalno potrebno kot razliko med znanji, spretnostmi in osebnimi lastnostmi, ki jih posameznik že ima in tistim znanjem, spretnostmi in osebnimi lastnostmi (na primer stališča, vrednote, navade), ki jih lahko razvije z izobraževanjem in so potrebne za uspešno opravljanje dela oziroma določene dejavnosti. Potreba se lahko pojavi tudi zaradi želje po razvoju, novostih v institucijah, ki temeljijo na stalnih izboljšavah in reflektivnih praksah (Govekar - Okoliš in Ličen 2008, 54).

Knowles (v Jelenc 1996, 83) izobraževalne potrebe deli na:

- potrebe posameznika – najučinkoviteje je, da se posamezniki teh potreb zavedajo in jih sami izrazijo, kar lahko prispeva k njihovi motivaciji;
- potrebe organizacije – njihovo zadovoljevanje je v veliki meri odvisno od tega, kako jih zaposleni zadovoljijo in koliko možnosti imajo za to. Upoštevati je potrebno usklajenost posameznikovih in organizacijskih potreb. Sodelovanje zaposlenih pa je odvisno tudi od motivacijskih dejavnikov in spodbud, ki jih nudi organizacija.
- potrebe skupnosti – skupnost jim želi zadostiti in v ta namen ponuja določene izobraževalne dejavnosti.

Govekar - Okoliš in Ličen (2008, 55) raziskovanje potreb opredelita na ravni posameznika (dosedanje in potrebno znanje, posameznikovi interesi), na ravni delovnega mesta ali dejavnosti (kompetence, ki so ali še bodo potrebne), na ravni organizacije (ocena, ali bo izobraževalna dejavnost v skladu s potrebami in značilnostmi organizacije, organizacijsko kulturo, klimo, vizijo, cilji, razvojne možnosti). Analiziranje organizacijskih učnih potreb zahteva širši pogled na organizacijo in njene značilnosti (DeSimone in Harris 1998, 101), pri tem se upoštevajo organizacijski cilji, viri organizacije, organizacijska kultura, klima in pritiski oziroma ovire okolja (Goldstein v DeSimone in Harris 1998, 101–102). Ličen (2006, 105) pa opozarja, da identifikacija znanja ali neznanja, ugotovljenih potreb še ne pomeni zagotovila, da se bodo zaposleni odločili za učenje. Pri tem je pomembno, da so za učenje spodbujeni, da se posameznikovo potrebo preoblikuje v izobraževalni motiv.

Posamezniki morajo učne vsebine zaznati za pomembne, kar zagotavlja večje možnosti, da jih bodo sprejeli, se jih naučili in uporabili (Caffarella 2001, 3; Malderez in Wedell 2007, 46–47). Interesi in želje po učenju so »zavestno občutene potrebe«, z odkrivanjem le-teh se lahko pridobi še kako pomembno začetno motivacijo za učenje (Jereb 1998, 109; Možina 2009, 502). Ličen (2006, 105) dodaja, da je potrebna pozornost glede vrednosti posameznikovih interesov, ki so lahko pomembna napoved za udeležbo pri učenju. Prav tako je potrebno zaznati in odpravljati ovire, ki se pred in med učnim procesom pojavljajo oziroma kot navaja Jereb (1998, 110) analizirati pogoje in možnosti za uresničitev.

Na podlagi zbranih potreb se naredi njihov izbor. Organizacijske potrebe se dopolni z naborom potreb posameznikov, pri določanju prioritet pa se lahko upoštevajo kriteriji, kot so aktualnost, interesi posameznikov, tima ali organizacije ter finančne, časovne, prostorske in kadrovske možnosti (Govekar - Okoliš in Ličen 2008, 56–57; Creemers in Kyriakides 2013, 256). Na eni strani cilji narekujejo ugotavljanje potreb, na drugi strani pa lahko na podlagi ugotovljenih potreb oblikujemo cilje.

2.7.2 Postavljanje ciljev učenja

»Cilji izražajo splošna pričakovanja o zaželenem končnem rezultatu izobraževalne dejavnosti« (Nacionalni kurikularni svet 1998, 26). Z opredelitvijo ciljev namreč načrtujemo, kaj želimo z učno dejavnostjo doseči, kakšni naj bodo njihovi rezultati, način doseganja ciljev in način preverjanja njihove uresničitve. Oblikuje jih lahko posameznik, organizacija, zunanji izvajalec ali vsi skupaj. Določi se jih lahko tudi na nacionalni ravni, predvsem kadar gre za sistematično vpeljevanje sprememb in reform v šolski prostor.

»Vedenje zaposlenih je odraz zavedanja ciljev in njihovih namer, da cilje dosežejo (Locke in Latham v Zupan 2009, 423), zato je pomembno, da udeleženci učnega procesa cilje dobro poznajo, jih sprejmejo, jih sooblikujejo, da bodo cilji uspešneje doseženi. Zupan (2009, 426–427) navaja lastnosti kvalitetnih ciljev po t. i. SMART načelih, kar pomeni, da morajo biti cilji specifični (natančno določeni in nedvoumni), merljivi (glede na količino, kakovost, čas in/ali stroške), dosegljivi in realni (hkrati pa morajo predstavljati izziv, ki bo posameznika spodbujal k aktivnosti), primerni oziroma smiselni (glede na namen, cilje, dejavnost), časovno omejeni (tako, da spodbujajo, hkrati pa ne predstavljajo prevelikega

pritiska, ki lahko deluje demotivacijsko). Najpogostejši razlogi, da cilji niso doseženi, so neustrezna opredelitev, ciljev je preveč, premalo je časa za njihovo uresničevanje, konflikti med osebnimi in organizacijskimi cilji ali pa doseganje enega cilja predstavlja oviro doseganja drugega ter neusklajenost organizacijskih in osebnih ciljev (prav tam, 427–428).

Rus (2011, 130) navaja, da je odnos med individualnimi in skupinskimi cilji pomemben pokazatelj organizacijske kulture oziroma klime. Avtor (prav tam) dodaja, da cilji niso vedno vnaprej določeni, ampak se lahko preoblikujejo z dejavnostjo. Velikonja (2012, 229) hkrati poudarja, da se mora načrtovane cilje prilagoditi posameznikom ali različnim med procesom nastalim situacijam, novim potrebam, izkušnjam, znanjem, ki se jih odkrije med učnim procesom; to je mogoče doseči ob načrtovanju delnih, etapnih, vmesnih ciljev. Cilji so izhodišče za oblikovanje programa izobraževanja in usposabljanja, hkrati pa pomembno merilo njegove uspešnosti in ustreznosti (Miglič 2005, 56).

2.7.3 Načrtovanje programa učenja

Vsebine se načrtuje glede na čas, ki je namenjen učenju, glede na udeležence (potrebe, izkušnje, predznanja, sposobnosti), vire, funkcionalnost, kulturo okolja, v katerem bo učenje potekalo. Tesno so povezane tudi z metodami in oblikami učenja (Govekar - Okoliš in Ličen 2008, 60). Aktivirati morajo obstoječe znanje, obsegati novo, spodbujati prenos v prakso (Merill v Govekar - Okoliš in Ličen 2008, 65), biti morajo prilagojene odraslim, uporabne in za udeležence zanimive. Smotrno je načrtovati tudi način, kako neformalno in priložnostno pridobljeno znanje vključiti v izobraževalni program (Ličen 2006, 115). Program posameznikovega učenja lahko določi posameznik sam, pri tem mu lahko pomagajo sodelavci kot kritični prijatelji, svetovalni delavci, vodstvo šole ali zunanji svetovalci. V kolikor posameznik ne izbira vsebin, je pomembno, da v njej uvidi namen in prednosti, ki jih prinašajo nove vsebine oziroma učna dejavnost.

Strokovnjaki OECD (v Devjak in drugi 2005, 8) so v raziskavi o profesionalnem razvoju učiteljev iz leta 1999 ločili tri vrste pristopov nadaljnjega izpopolnjevanja in usposabljanja učiteljev glede na to, kdo daje pobudo, in sicer:

- od zgoraj navzdol (»Top-down«) – oblast določa, kaj šole in učitelji potrebujejo,
- od spodaj navzgor (»Bottom-up«) – izhaja se iz potreb učiteljev, šole,

- od spodaj okrog (»Bottom-across«) – šolske oblasti zagotavljajo delovanje mrež učiteljev (šol), ki skrbijo za širitev dobrih praks. Gre za širitev izkušenj in dobrih praks med učitelji in med šolami.

Kadar se odloča o razvoju organizacije ali zadovoljevanju specifičnih potreb posameznikov, skupine ali kolektiva, organizacije običajno izdelajo interne izobraževalne programe na podlagi zbranih podatkov o potrebah, o značilnostih udeležencev in analize dejavnosti in delovnih mest. Pri tem klasificirajo znanja in veščine, opredelijo cilje in temeljna področja, ki jih nato razčlenijo na tematske celote in osnovne teme, iz teh pa ugotavljajo, oblikujejo in razporejajo učne vsebine. Pri učenju na delu je pomembno v vsebine integrirati vse pomembne elemente dela, teoretične vsebine in praktične vaje, pozornost pa nameniti tudi problemom v praksi. Pri sprejetju programa se upoštevajo možnosti njegove uresničitve (Jereb 1998, 114–116).

2.7.4 Načrtovanje izvedbe učenja

Temeljna naloga načrtovanja izvedbe je smotrno usklajevanje ključnih dejavnikov učenja ter zagotavljanje pogojev, da bodo cilji izobraževalne dejavnosti najbolj učinkovito doseženi. Načrtovanje izvedbe zajema izbiro izvajalcev, izbiro udeležencev, pripravo učnega okolja, časovno opredelitev učne aktivnosti, določitev potrebnih finančnih sredstev, izbiro metod in oblik učenja.

Medtem ko se je v preteklosti pri izobraževanju in usposabljanju odraslih izpostavljajo predvsem delo, predvidljive vsebine in cilje, se sedaj zaradi nepredvidljivih vsebin, manj jasnih meril, vse bolj upošteva tudi »emocionalno-odnosno dimenzijo«, poudarja se raziskovanje, prepletanje dela, ustvarjalnosti, refleksije in diskusije v spodbudnem učnem okolju (Ličen 2006, 115–116). Jereb (1998, 119–120) navaja, da je pri sodelovanju v izobraževalni dejavnosti naloga vodstva predvsem organizacija in koordinacija dela strokovnih skupin, ki se v organizaciji posvečajo razvoju zaposlenih. V šoli to počne ravnatelj v sodelovanju s svetovalno službo ali različnimi skupinami, lahko pa sodeluje tudi z ustreznimi specializiranimi institucijami. Za te se odloča takrat, kadar presodi, da organizacija sama ne bo zmogla rešiti določenih izobraževalnih problemov ali kadar presodi, da bo sodelovanje z zunanjimi institucijami primernejše, kadrovsko ustrežnejše, časovno in materialno ugodnejše.

Izvajalci – so izobraževalci, predavatelji, tutorji, svetovalci, mentorji, kovči, vodje učnih projektov in drugi. Organizacija oziroma šola za izvedbo izobraževalne dejavnosti načrtuje interne (notranje) ali zunanje (eksterne) izvajalce, lahko pa se odloči za kombinacijo obeh. Jereb (1998, 120–121) v naslednji tabeli našteje nekaj prednosti in slabosti notranjih in zunanjih izvajalcev.

Tabela 2.5: Prednosti in slabosti notranjih in zunanjih izvajalcev izobraževanja

Notranji izvajalci	Zunanji izvajalci
Prednosti:	Prednosti:
<ul style="list-style-type: none"> + Programi so prilagojeni internim izobraževalnim potrebam; vsebine so uporabne, problemi so aktualni. + Medsebojno poznavanje udeležencev učenja; ugodna klima, dobra komunikacija, medsebojno zaupanje (v primeru pozitivne klime in kulture). + Možnost prilagajanja izobraževalnih procesov naravi delovnih procesov, specifičnim razmeram in pogojem organizacije. + Spremljanje in dopolnjevanje pridobljenega znanja in prenos v prakso. + Manjši stroški. 	<ul style="list-style-type: none"> + Izmenjava izkušenj s strokovnjaki iz drugih organizacij. + Izmenjava novih idej, dobrih praks izven organizacije. + Spoznavanje lastnih problemov. + Boljši pogoji za izvajanje izobraževalnega procesa. + Izvajalci niso obremenjeni z vsakodnevno prakso v organizaciji. + Morebitna nesoglasja niso v ospredju. + Posredovanje najnovejših spoznanj. + Medsebojni stiki (ustvarjanje mrež). + Primerjanje z drugimi organizacijami.
Slabosti:	Slabosti:
<ul style="list-style-type: none"> - Relativna zaprtost izbranih in obravnavanih problemov. - Ni oziroma malo možnosti za izmenjavo s strokovnjaki zunaj organizacije. - Težko je vzpostaviti sproščeno izobraževalno vzdušje – odvisnost od medsebojnih odnosov. - Spregledani lastni problemi. - Izobraževalni prostor je pogosto moten. - Možnost neustrezno usposobljenih izvajalcev. 	<ul style="list-style-type: none"> - Problemi so slabše prilagojeni konkretnim problemom in aktualnim razmeram; manj uporabni v praksi. - Težji prenos znanj, sposobnosti, izkušenj. - Udeleženci so manj motivirani in manj aktivni. - Konkretni problemi so premalo obravnavani. - Večji stroški.

Vir: Jereb (1998, 121).

Metode in oblike učenja – pri izbiri metod in oblik je potrebno upoštevati lastnosti odraslih, njihove delovne izkušnje, predznanje in sposobnosti, učenje povezati s prakso, poskrbeti za uporabno znanje, se zavedat posameznikovih ovir in motiviranosti, prilagoditi časovni obseg, kombinirati skupinsko in individualno učenje (Možina v Velikonja 2012, 237).

Ferjan (2005, 202–203) navaja, da ta faza »snovanje strategij« učenja temelji na kriterijih:

- verjetnosti, da bo cilj učenja dosežen,
- ekonomske upravičenosti,
- prilagodljivosti potrebam udeležencev učenja,
- razpoložljivosti virov za učenje, izvajalcev izobraževalnih programov,
- aktivnosti udeležencev učenja,
- obstoječega intelektualnega kapitala udeležencev učnega procesa,
- motivacije udeležencev učenja.

Z aktualizacijo in preoblikovanjem starih načinov dela, s sledenjem potreb, z uporabo sodobne tehnologije se preoblikujejo že obstoječe, nastajajo pa tudi povsem nove metode učenja (Ličen 2006, 128; Govekar - Okoliš in Ličen 2008, 66; Židan 2015, 10). Tradicionalne metode se prilagajajo izobraževalnim programom, vsebinam, medtem ko novejšje metode same »narekujejo obliko in se interaktivno prepletajo z vsebinami in cilji«. Slednje metode tudi vzpostavljajo povezavo med izobraževanjem in delovanjem, so usmerjene v reševanje problemov v praksi ter poudarjajo aktivno vlogo udeležencev (Ličen 2006, 127–128).

Priprava okolja – za uspešno izpeljavo učnih aktivnost je pomembno ustrezno okolje, tako fizično, kot tudi psihosocialno. Upoštevajo se lastnosti udeležencev, njihova motivacija, čustva, rituali, verbalna in neverbalna komunikacija, medsebojni odnosi, vzdušje itd. (Ličen 2006, 129). Kot dodaja avtorica (prav tam, 129–130) »znanje se oblikuje na tak način, kot jo izkušnja, skupno doživetje izobraževanja omogočata«.

Pri načrtovanju učnega procesa je potrebno upoštevati tudi **učna sredstva in pripomočke**, opredeliti **čas** (izvajanja izobraževalnih aktivnosti, trajanje, roke za ocenjevanja, evalvacijo ipd.), **finance** (stroške izobraževanja, finančne vire).

2.7.5 Vrednotenje učenja

Z vrednotenjem ugotavljamo rezultate, učinke učenja, v kolikšni meri so doseženi učni cilje ter zadovoljene potrebe posameznikov in organizacije. Za predmet vrednotenja oziroma evalvacije lahko določimo del ali celotni proces učenja; evalviramo lahko na

različnih ravneh: glede na izvajalce (notranje ali zunanje), glede na udeležence, glede na predmet – zadovoljstvo, znanje, vedenje, vpliv na kulturo, vpliv na uspešnost organizacije.

V načrtovanju lahko prihaja do sprememb, zato je potrebno nadzorovati rezultate, jih primerjati z načrti, stalno vrednotiti in delati potrebne spremembe v procesu učenja, saj v nasprotnem primeru načrtovanje izgubi svoj pomen (Awad in Ghaziri 2007, 227–228). Evalvacija je pripomoček za sistematično in kolikor je mogoče objektivno ugotavljanje ustreznosti, uspešnosti in nadaljnjih možnosti učenja (Možina 2002a, 26). Izvaja se z različnimi nameni. Najpomembnejše funkcije načrtovanja so:

- **povratna informacija stanja**, sredstvo preventive – z njo se ugotavljanja trenutno stanje znanj, spretnosti, izkušenj, navad, stališč, prepričanj, pričakovanj, potreb, miselnih in organizacijskih shem itd. (Ličen 2006, 133–134).
- **povratna informacija učnega procesa** – na podlagi učnih ciljev, pričakovanj, mnenj udeležencev in dobljenih učnih rezultatov se ugotavlja povezave in razkorak med njimi, kar omogoča izboljšave procesa učenja (med ali v zaključku procesa).
- **sredstvo učenja** in samopotrjevanja – evalvacija je del učnega procesa (Easterby-Smith v Miglič 2000, 42). Na podlagi njenih ugotovitev se uči organizacija ter njeni člani. V procesu samoevalvacije pa se razvija predvsem posameznik. Vonta (2009, 144) navaja, da potreba po samovrednotenju izhaja iz posameznikove potrebe po profesionalni rasti, po spreminjanju lastne prakse in znanja, po potrjevanju obstoječih znanj, po ugotavljanju lastne učinkovitosti.
- **motivacijsko sredstvo** – udeležencem evalvacija omogočajo samonadzor, refleksijo učenja in jih s tem motivira pri načrtovanju in izvajanju učnih dejavnosti ter stalnem profesionalnem razvoju (Miglič 2000, 19; Beerens v Creemers in Kyriakides 2013, 245).
- **sredstvo razvijanja odgovornosti** – skupaj s potrebo po opredelitvi kompetenc učiteljev, da zagotovijo učinkovito delovanje v razredu in strmiijo k izboljšavam (Beerens v Creemers in Kyriakides 2013, 245).
- **sredstvo vključevanja** – v proces evalvacije se vključujejo zainteresirani udeleženci in s tem krepijo kulturo sodelovanja in evalviranja, hkrati pa blažijo kritike tistih, ki evalvaciji nasprotujejo (Kyriakides in Demetriou v Creemers in Kyriakides 2013, 246).

- **sredstvo nadzora** – v vrednotenje so vključeni različni akterji in njihovo izvajanje, hkrati pa se s finančnega vidika preverja stroškovno učinkovitost izobraževalne dejavnosti.
- **sredstvo učinkovitega prenosa znanja** – krožni pristop evalvacije se sklene z uporabo kritične refleksije, konstruktivne inovacije, ki ob ustrezni komunikaciji spodbuja stalno izmenjavo transformiranega učenja (Cooper in drugi 2010, 35) ter spodbuja njegovo vpeljavo v prakso.
- **vodilo za nadaljnje načrtovanje** in zagotavljanje kakovosti – glavni namen evalvacije je ugotoviti učinkovitost izobraževanja, njegove pomanjkljivosti, te informacije pa uporabiti za kvalitetnejše načrtovanje in izpeljavo naslednjih izobraževanj (Ličen 2006, 130). Evalvacija je učinkovita in njeni rezultati dobijo smisel, če jih uporabimo kot podlago za spreminjanje in izboljšanje učenega procesa (Jelenc 1996, 89; Miglič 2000, 19).

Evalvira se lahko med izvajanjem izobraževanja – formativna evalvacija, ob zaključku – sumativna evalvacija ali ob koncu posamezne učne epizode – mikroevalvacija (Ličen 2006, 130). Na začetku vrednotenja poda pomembno informacijo o potrebah, predznanju, izkušnjah in drugih lastnostih udeležencev. Pri formativni evalvaciji je poudarjena izpeljava, nadzor nad učnim procesom, tako da se lahko izvedejo spremembe še v času poteka učnega procesa ali po njem. Pri sumativni evalvaciji je poudarek na ocenjevanju rezultatov, ugotavljanju posledic, učinkov celotnega izobraževalnega procesa. Evalvacija se lahko izvede tudi po določenem času, po prihodu v delovno okolje, ko je imel posameznik možnost pridobljeno znanje preizkusiti in uporabiti v praksi, ob tem je potrebno zagotoviti podporo in odstraniti ovire v okolju, ki bi preprečile preizkušanje in uporabo novosti (Stanley v Miglič 2000, 65–67; Miglič 2000, 29–30).

Možne vzroke za nedosledno oziroma neuspešno evalvacijo bi lahko našli v omejenih finančnih sredstvih in časovni razpoložljivosti, neustrezni kulturi in klimi, pomanjkljivi usposobljenosti za evalvacijo, uporabi neprimernih orodij, izbiri neustreznih metod in tehnik (Eseryel v Vukovič in drugi 2010, 187). Poleg preseganja omenjenih pomanjkljivosti je pozitivne učinke evalvacije mogoče doseči s primernim odnosom vodstva in zaposlenih do evalvacije, s sistematičnim izvajanjem vrednotenja, kar pomeni z ustreznim načrtovanjem in kontinuiranim izvajanjem. Da bo evalvacija dosegla svoj namen, je njene rezultate smotrno predstaviti udeležencem vrednotenja pa tudi širšemu

okolju. Ob tem je še potrebno opozoriti, da so evalvacije vse premalo ali sploh niso osredotočene na potrebe in cilje posamezne šole, na njihovo kulturo in ne preverjajo prenosa znanja v prakso ter ne vključujejo posameznikovega dolgoročnega načrtovanja profesionalnega razvoja ali njegove profesionalne kariere, sploh v primeru individualnih in zunanjih izpopolnjevanj. To vlogo mora prevzeti posameznik sam oziroma v sodelovanju s šolo.

2.7.6 Prenos znanja

Prenos znanja poteka predvsem med izvedbo učne dejavnosti in po njenem zaključku, kadar želimo novo znanje prenesti na ostale zaposlene, ki se niso udeležili učnih aktivnosti, kadar želimo pridobljeno znanje uporabiti v praksi ali kadar želimo znanje transformirati v nove ideje, novo znanje, stališča in vrednote, spreminjati organizacijsko kulturo. Prenos znanja se tesno povezuje s komponento načrtovanja izvedbe učenja ter vrednotenjem. Da bo proces prenosa uspešen, ga je smotrno načrtovati, in sicer vsebine prenosa, udeležence (kdo je ponudnik in kdo prejemnik oziroma iskalec znanja), na kakšen način se bo prenos izvedel, kako se lahko novo znanje uporabi. Ta informacija bo motivacijsko vplivala na udeležence, zato se jih vključi tudi v ta del načrtovanja. Kadar se izvaja proces prenosa za novo zaposlene, je pomembno, da se hkrati prenese tacitno znanje, informacije o viziji in poslanstvu organizacije, organizacijski kulturi, navadah in običajih, stališčih, vrednotah. Ob tem se spodbujanja sodelovanje, ustvarja zaupanje, oblikuje kulturo prenosa in zagotovi ostale pomembne dejavnike prenosa. Caffarella (2001, 4–8) navaja, da je za uspešen prenos znanja potrebno razumeti kontekst in upoštevati okolje učečih se udeležencev. Določene informacije in znanja posamezniki različno interpretirajo. Avtorica (prav tam) hkrati opozarja, da je prenos pogosto prepuščen naključju in v praksi ni načrtovan. Pri uresničevanju idej in uporabi novih znanj je učiteljem potrebno nuditi individualno, skupinsko ali organizacijsko pomoč. Prenos in uporabo novega znanja je potrebno načrtovati in pri tem upoštevati časovno dimenzijo, strategije in ključne ljudi, ki bodo udeleženi. Smiselno ga je načrtovati že pred izpopolnjevanjem, tako da se najprej oblikuje ustrezno okolje zanj, nato pa se ga tudi spodbuja in nagrajuje. Awad in Ghaziri (2007, 219) med spodbujajoče ali zavirajoče pogoje za prenos znanja štejeta osebne lastnosti in vedenje zaposlenih, delovne norme, poklicne spodbude (avtonomija, kreativnost, varnost, vrednote, socialni status, upoštevanje sposobnosti), organizacijsko

kulturo, strategijo in politiko organizacije, način vodenja. Ključno je poznati motivacijske dejavnike, ki spodbujajo izmenjavo znanj. Slednja prispeva k spreminjanju organizacijske kulture.

2.8 Nadzor nad načrtovanjem, izvajanjem, vrednotenjem učenja – odgovornost posameznika in/ali organizacije

Postavlja se vprašanje, kdo je tisti, ki naj bi prevzel odgovornost za profesionalni razvoj, učenje strokovnih delavcev in razvoj organizacije. V literaturi so mnenja deljena, na eni strani je poudarjen pomen posameznikovega lastnega načrtovanja in vrednotenja učenja, na drugi strani pa naj bi bil posameznikov profesionalni razvoj načrtovan in vrednoten od zunaj.

Vseživljenjsko učenje zahteva nov pristop učenja, usmerjen na posameznika in s poudarkom na samoizobraževanju, vendar posameznik za vseživljenjsko učenje potrebuje ustrezna orodja in podporo, informacije in strokovno vodenje (Niemi in drugi 2014, 156). Ustrezne spretnosti za razvoj kariere, ki obsegajo področje izobrazbe, dela in prostega časa, so povezane z motivacijo, zaupanjem, samopodobo učečega se in njegovim prevzemanjem odgovornosti za lastno učenje in kariero (Cedefop v Niemi in drugi 2014, 156).

Zgovorna je misel Christopherja Dayja (1999, 2), da se učiteljev ne da razvijati, ampak se **razvijajo sami**.

V prid posameznikovemu **nadzoru nad lastnim učenju** govori več razlogov. Z večjo avtonomnostjo, novimi zahtevami, v želji po ustvarjalnosti so učitelji aktivni oblikovalci in usmerjevalci lastnega profesionalnega razvoja (Valenčič Zuljan 2012, 71), želijo imeti nadzor nad lastnim učenjem v vseh fazah izobraževalnega procesa (Brečko 2005, 56). Učiteljev profesionalni razvoj najbolj spodbuja model, ki izhaja iz učiteljevih potreb, ki podpira njegovo reflektivno delovanje in mu omogoča prevzemanje odgovornosti za lastno učenje. Učiteljevo sodelovanje in vplivanje na cilje, vsebine in čas izvedbe ima pozitivne učinke na pripravljenost za osebne in poklicne spremembe (Valenčič Zuljan 2001, 131). Jones in drugi (v Niemi in drugi 2014, 26) predvidevajo, da tisti, ki prevzemajo

odgovornost za lastno učenje, so bolj predani, uspešni pri učenju ter ga samonadzirajo. V luči vedno večjega dostopa znanj Schunk in Zimmerman (v Niemi in drugi 2014, 25) menita, da novi »prostori učenja« zahtevajo predanost in večjo samoorganizacijo učenja, ki zajema več uspešnih kognitivnih in metakognitivnih strategij. Tisti, ki se poslužujejo samoregulacije, imajo bolj prilagodljive učne cilje, so bolj vztrajni in predani učenju ter kot dodajajo Jones in drugi (v Niemi in drugi 2014, 26) učinkoviteje vrednotijo lastne učne dosežke, imajo veselje in željo po učenju, probleme rešujejo bolj ustvarjalno. Valenčič Zuljan (2001, 131) še dodaja, da mora profesionalni razvoj temeljiti na zaupanju v učitelje. Prevezanje odgovornosti za lastno učenje mora biti izhodišče za njegove smernice, obenem pa tudi cilj učiteljevega profesionalnega delovanja.

Pri samostojnem načrtovanju pa se lahko strokovni delavci srečajo z ovirami, kot so pomanjkanje nadzora, težave pri določanju potreb, izbiri ustreznega programa, pridobivanju virov za učenje ter pomanjkljivo vrednotijo lastno učenje. Ličen (2006, 107–108) opozarja še na oviro, ki omejuje zaposlene, to je vedno manj časa za načrtovanje. Problematično pa je lahko tudi to, da posameznikove želje niso vedno usklajene s potrebami, cilji, vizijo, razvojnim načrtom šole (Brečko 2005, 56–60).

Zaposleni v procesu **načrtovanja učenja** in kariernega razvoja izbirajo aktivnosti, določajo karierne cilje, pridobivajo informacije o možnostih napredovanja in spoznavajo lastne sposobnosti, prednosti in slabosti (Noe v Možina 2002b, 74), vrednote, interese in želje ter vrednost poklica, ki ga opravljajo (Ličen in Šeliga 2007, 30). Vendar avtorici (prav tam) opozarjata, da zaposleni niso dovolj usposobljeni za načrtovanje profesionalnega razvoja oziroma o tem ne razmišljajo. Poleg tega Kump in drugi (2012, 54) poudarjajo pomen osebnega izobraževalnega načrt, ki omogoča avtonomnost, sodelovanje in aktivno vlogo strokovnega delavca ter ga motivira pri razvoju in pri vrednotenju napredovanja. Kljub temu pa to motivacijsko in podporno sredstvo ni dovolj izkoriščeno in se ne uporablja pogosto.

Potreba po samovrednotenju lahko izhaja iz posameznikove potrebe po profesionalni rasti, spreminjanju lastne prakse in znanja, potrebe po potrjevanju obstoječih znanj in spretnosti, ugotavljanju lastne učinkovitosti in iz prepričanja, da je posameznik sposoben prevzeti odgovornost za svoj profesionalni razvoj. **Samoevalvacija** odraža specifično kulturo, vire, osebnost oziroma je vpeta v kontekst evalvatorja. Njena slabost pa je subjektivnost, lahko

je namreč prirejena tako, da ustreza vpletenim. V koliko je dobro organizirana, smiselna in podprta s strani vodstva ali zunanjih strokovnjakov pa na drugi strani prispeva k učenju, spodbuja profesionalni razvoj in v praksi izboljša kakovost procesa (Vonta 2009, 144). Danielson in McGreal (v Vonta 2009, 143) menita, da naj bi izbira področij profesionalnega razvoja temeljila na samoevalvaciji, ki bi se pri določenih strokovnih delavcih dopolnjevala z mnenji ocenjevalca oziroma drugega strokovnjaka. Po njunem mnenju ni vsak strokovni delavec sposoben natančno oceniti lastno prakso, opredeliti potrebe po učenju in načrtovati celoten profesionalni razvoj. Pri izkušenih strokovnih delavcih naj bi evalvacija temeljila na samoocenjevanju in samsmerjanju lastnega strokovnega razvoja, pri manj izkušenih pa naj bi bila usmerjena.

Možina (2002b, 75) navaja, da je za karierni razvoj odgovoren vsak sam, vendar mu pri tem pomaga organizacija. Podobnega mnenja je tudi Brečko (2005, 268), ki zagovarja **skupno odgovornost** zaposlenih in vodstva ter dodaja odgovornost širše družbe in sistema izobraževanja. Ravnatelj je tisti, ki spodbuja, svetuje, nudi ustrezne informacije, zagotavlja ustrezne pogoje za učenje in sooblikuje kulturo šole. Kljub temu pa ne more skrbeti za profesionalni razvoj učiteljev, če le-ti ne sodelujejo pri celotnem procesu oziroma ne prevzemajo odgovornosti za lastno učenje (Erčulj 2011, 29). Ena izmed ravnateljevih prednostnih nalog je oblikovanje strategije učenja organizacije ter usmerjanje učiteljev v vseživljenjsko učenje in poudarjanje prepričanja, da je vsak posamezni strokovni delavec odgovoren za ugotavljanje lastnih učnih potreb in za iskanje učnih priložnosti, s katerimi bo povečal lastno kvaliteto (Peček 2000, 89–90). Ravnatelj lahko dodatno spodbudi in pomaga posameznim učiteljem, ki niso dovolj motivirani ali nimajo dovolj časa ali sposobnosti, da bi učinkovito načrtovali in izpeljali učenje. Zavedati pa se mora pomembne vloge posameznika. Večjo vlogo ima ravnatelj pri načrtovanju in organiziranju izobraževalnega procesa šole, vendar tudi pri tem učenju, razvoju šole je pomembna aktivna udeležba vsakega posameznega učitelja. Brečko (2005, 56–57) opozarja, da lahko ravnatelj v skrbi za organizacijske cilje in skupne dejavnosti zapostavi občutke, želje, predznanja, potrebe in vrednote zaposlenih. Usklajene potrebe organizacije in zaposlenih omogočajo, da šola uresničuje svoje cilje z ustrezno usposobljenimi in motiviranimi zaposlenimi (Žalec in drugi 2004, 199).

Tudi pri organizacijskem razvoju in **vpeljevanju sprememb** v šole imajo strokovni delavci poleg ravnatelja pomembno vlogo. Erčulj (2011, 17–18) navaja, da se bistvene

spremembe v poučevanju in učenju dogajajo na ravni posameznega učitelja. Sistemski posegi in zahteve so pogosto preveč ambiciozne, vsiljene, premalo povezane z dejanskim stanjem v praksi, kar vpliva na njihovo neuspešnost. Pri vpeljevanju reform je tako potrebno upoštevati heterogenost strokovnih delavcev in se zavedati, da vpeljevanje reform »od zgoraj navzdol« ni učinkovito, če so učitelji pri tem pasivni opazovalci (Valenčič Zuljan 2001, 123). Številni neuspehi pri izvajanju reform, pri čemer so učiteljem predpisane vsebine, metode in druga sredstva, so spodbudili k iskanju bolj uspešnih pristopov vpeljevanja sprememb. Raziskave v zadnjih dveh desetletjih so poudarile ključno vlogo učiteljev pri uvajanju novosti v šolski prostor (npr. Kyriakides, Polettini, Ponte in drugi, Sztajn, Van den Berg in drugi v Creemers in Kyriakides 2013, 229). Potrebno je proučiti stališča in odnos učiteljev do sprememb ter jih vključiti v načrtovanje, vpeljevanje reform. Učitelji, ki niso predani reformi, njihovo vpeljevanje in dodatne zahteve dojemajo kot dodatno obremenitev, pritisk in velik stres (Datnow in drugi, Duke v Creemers in Kyriakides 2013, 229) in jih odkrito zavračajo (Tyack in Cuban, Datnow in drugi v Creemers in Kyriakides 2013, 229). Učitelji pogosto novosti pri delu prilagodijo glede na njihovo strokovno presojo, lastne izkušnje, njihove potrebe v praksi (Creemers in Kyriakides 2013, 230). Poleg stališč, pričakovanj in odzivov učiteljev je potrebno proučiti tudi okolje, torej **šolo**, njena usmerjanja, skupne cilje, klimo in kulturo. Določene šole podpirajo, medtem ko druge šole uvajanju reform niso naklonjene (Datnow in drugi v Creemers in Kyriakides 2013, 229). Posamezni učitelji, ki si sprememb želijo, bodo lahko potrebovali strokovno podporo, dodatno znanje, pomoč. Tako je pomembno, da šola podpre te želje ali jih skupaj z udeleženci načrtuje in izvaja (Creemers in Kyriakides 2013, 251).

Učenje je naložba za zaposlene in za organizacijo, saj doprinese k večji kakovosti dela, poveča pripadnost in motivacijo zaposlenih in omogoča razvijanje njihovih potencialov. Kljub pozitivnim učinkom je zagotavljanje organizacijskega učenja lahko neustrezno ali pomanjkljivo zaradi različnim vzrokov, na eni strani zaradi preobremenjenosti vodstva, njihovega premajhnega zanimanja ali pomanjkanja izkušenj in znanja na področju načrtovanja, organizacije, vrednotenja in spodbujanja učenja. Vzroki so lahko tudi na strani strokovnih delavcev, in sicer zaradi pomanjkanja njihovih pobud in motivacije (Miglič 2004, 166–167). Skrb za učenje in razvoj mora biti skupna, na strani posameznikov, kolektiva in vodstva, zasnovana na temeljih medsebojnega sodelovanja na vseh ravneh. Glede vprašanja, ali mora odgovornost za profesionalni razvoj zaposlenih in razvoj šole

prevzeti država, določena institucija, šola, ravnatelj, šolski aktiv, vsak posamezni učitelj ali naj bi bila odgovornost razdeljena na vse subjekte izobraževalnega sistema, Miglič (prav tam, 171) navaja, da je smiselna kombinacija, namreč učinkovita je tista strategija izobraževanja, »ki upošteva tako individualne kot tudi institucionalne potrebe, pri čemer sta enako odgovorna posameznik in organizacija.« Avtorica (prav tam) še dodaja, da morajo zaposleni prevzeti odgovornost za lastno učenje, organizacija pa je tista, ki zagotovi pogoje in upošteva »selektivni pristop« organizacijskega učenja.

Posamezniki torej morajo biti neposredno vključeni v proces učenja oziroma celo prevzeti ključno vlogo pri profesionalnem učenju – dati pobudo, načrtovati, sodelovati pri organizaciji učenja, morajo biti aktivno vključeni pri izvedbi in vrednotiti učno dejavnost. To vpliva na odkrivanje določenih dejanskih potreb, želja, na lažje prilagajanje sposobnostim, zahtevam in okoliščinam posameznika, na posameznikovo motivacijo in na učinkovitost celotnega učnega procesa. Kljub učiteljevi naravi dela, novih zahtevam, stalnim spremembam pa se lahko zgodi, da posamezniki še ne zaznavajo določenih potreb po učenju, zato je smotrno odkrivati tudi potrebe, ki se jih učitelji (še) ne zavedajo. Lahko se zgodi, da se vsi posamezniki ne želijo učiti ali se nekateri upirajo spremembam. V tem primeru je potrebno poiskati vzvode, s katerimi bodo učitelji uvideli potrebe in sredstva, s katerimi bodo spodbujeni k spremembam, učenju. Posamezniki potrebujejo usmerjanja ali svetovanja glede kakovostne izvedbe in vrednotenja učnih dejavnosti. Za učinkovit organizacijski razvoj je potrebno uskladiti potrebe, želje, cilje posameznika s poslanstvom, z vizijo, s potrebami, cilji in z možnostmi organizacije, hkrati pa upoštevati zahteve okolja, sistemske načrte in trende na nacionalni ravni in v globalni perspektivi. Torej učni proces ni le stvar posameznika, temveč ima pomembno vlogo tudi vodstvo, hkrati pa je potrebno upoštevati, da organizacija deluje v širšem okolju. Gre torej za splet različnih dejavnikov in subjektov, vsak zase in odnosi med njimi pomembno prispevajo k učenju, v središču pa ostaja posamezni učitelj v vlogi razmišljujočega praktika, aktivnega udeleženca in soustvarjalca učnega procesa, s stalno refleksijo v vseh fazah in komponentah vseživljenjskega učnega procesa in profesionalnega razvoja.

2.9 Šole kot učeče se skupnosti

V skladu z družbo, ki se spreminja in temelji na znanju ter zahteva vseživljenjsko učenje, je pomembno, da temu sledi tudi šola. Ključno je, da se vsak posamezni učitelj uči, vendar to več ne zadostuje, učiti se mora tudi celoten šolski kolektiv oziroma šola (Erčulj 2006, 248). Senge in drugi (2000, 5) nadaljujejo, da še pomembneje kot z ukazi, zahtevami in s pravili, se lahko šole preoblikujejo z usmerjenostjo na učenje. To pomeni, da so vsi na šoli vključeni v svobodno izražanje aspiracij, gradijo zavedanje in skupno razvijajo sposobnosti. Vsi deležniki šole se učijo eden od drugega in vsi skupaj. Schollaert (2006, 17–18) navaja, da šole kot učeče se skupnosti morajo prevzeti odgovornost za lastno učenje. Pri oblikovanju lastne politike delovanja imajo ravnatelj in timi ključno vlogo, vendar se bodo spremembe vgradile v šole, če se bodo zanje aktivno zavzemali vsi zaposleni. Takšne šole učitelje spodbujajo k spreminjanju in vpeljevanju sprememb v šole, kar pomeni spodbujanje učiteljev k učenju, torej k pridobivanju novih kompetenc, h konstruiranju in transformiranju znanja na svojevrsten način ter k preoblikovanju prepričanj, pojmovanj. Židan (2002, 1054) poudarja, da morajo šole postati ne le pobudnice, temveč tudi nosilke stalnega učenja strokovnih delavcev.

Za učečo se šolo je značilna predanost vseh njenih članov, vodenje, ki je razdeljeno med zaposlene, mreže in sistemi, ki spoštujejo posameznikove in skupne vrednote, skupna odgovornost, učenje vseh zaposlenih in učenje preko dialoga, drug od drugega (Bezzina 2009, 12–19), enakost, vsem dostopne povratne informacije, sodelovalna kultura (Dimovski in drugi 2005, 80), sistematično reševanje problemov, preizkušanje novih znanj v praksi, učenje iz napak, uspehov in izkušenj (Garvin 1993, 79). Opisujejo jo pojmi interaktivnost, sodelovanje, fleksibilnost, ustvarjalnost, reflektivnost, sprejemanje tveganja in razvojna usmerjenost članov (Holly in Southwort v Kalin 2004, 33). Takšna šola je inovativna, kreativna, učinkovitejša. Delovanje timov je uspešnejše, informacije in znanje se deli med zaposlenimi. Razvijajo se posamezniki, so bolj ustvarjalni in se povezujejo z okoljem (Raos 2002, 175). Učenje je njen najpomembnejši proces, vložek in produkt.

Šole so tako opremljene z znanjem, ki ga vedno znova ustvarjajo, lažje se prilagajajo spremembam, hitreje se odzivajo na okolje, pripravljene so se spreminjati in imajo možnost vplivati na bodočnost. Zaposleni v njej skupno in sistematično rešujejo probleme, raziskujejo in preizkušajo novo znanje, se učijo na podlagi izkušenj, se učijo od drugih,

hitro in učinkovito prenašajo znanje (Armstrong 1996, 522). Ta kultura šole prispeva k zadovoljstvu in motivaciji zaposlenih (Raos 2002, 175). Šola kot učeča se organizacija stalno izboljšuje procese, sistematično spodbuja, omogoča učenje zaposlenih in se nenehno spreminja z namenom, da bi dosegla svoje strateške cilje (Urh 2003, 122). Vzpon ali padec učeče se skupnosti je odvisen od najpomembnejšega elementa izboljšav šol, to je od predanosti in vztrajnosti učiteljev (DuFour v Bezzina 2009, 18). Šola mora mobilizirati zmogljivosti učiteljev in jim omogočiti razvijati pristno medsebojno sodelovanje (Harvey v Bezzina 2009, 18). To skupnost opredeljujejo skupno delovanje, povezanost, sprejemanje različnosti, pripadnost, medsebojno sodelovanje, raziskovanje, medsebojno učenje in skupna refleksija (Erčulj 2006, 248–249).

Učeča se organizacija se ne more oblikovati in ohraniti svojega obstoja, če se v njej ne učijo in razvijajo vsi posamezniki, naslednji pogoj pa je, da individualno učenje preraste v učenje celotne organizacije. Senge in drugi (2000, 7–8) so oblikovali pet ključnih disciplin za organizacijsko učenje, ki so del učeče se šole, to so osebna odličnost oziroma **osebni razvoj** in odgovornost zanj, **skupna vizija** in namen šole (skupna identiteta in usmeritev k razvoju), miselni oziroma **mentalni modeli** (globoko zakoreninjene predpostavke, prepričanja, teorije, refleksija, način gledanja na realnost, ki vpliva na naše obnašanje), **timsko učenje** ter **sistemsko mišljenje** in ustvarjanje pogojev zanj.

Pogoji za šolo, ki se uči, so močna in prilagodljiva kultura učenja, sodelovalna strategija, prost pretok informacij, opolnomočenje zaposlenih in timska struktura organizacije (Dimovski in Penger 2008, 30), zavezanost zaposlenih k skupnemu, kar omogočajo jasna identiteta, vizija, poslanstvo, strateška usmeritev šole, sodelovanje pri določanju politike šole, skupno sprejeta pravila in cilji šole, ustrezno vodenje, skupinska ustvarjalnost, učenje kot skupna dejavnost, pri kateri se cenijo sposobnosti učiteljev. Del učnega okolja so zunanje spodbude in ustrezni organizacijski pogoji (denarni, časovni, učne priložnosti, povratne informacije), ki ustvarjajo možnosti za učenje in razvoj (Erčulj 2006, 249–251). Vodje morajo individualno razviti sposobnosti učenja, a timsko delati in se učiti (Garratt v Armstrong 1996, 523). Učeča se kultura šole je pogoj za razvoj šole kot učeče se organizacije, obenem pa se kultura oblikuje in postopno spreminja z medsebojnim učenjem. Schein (2004a, 395–401) poudarja, da mora v šoli prevladati kultura učenja, za njen razvoj pa morajo biti vsi člani šole predani učenju, dojemati znanje in učenje kot pomembno vrednoto, ceniti povratne informacije, odprto komunicirati, si zaupati,

ustvarjati pozitivno in spodbudno okolje, sprejemati skupno odgovornost, spodbujati spremembe in biti usmerjeni v prihodnost.

Kultura šol ni pomembna samo za sodelovanje članov v posamezni šoli, temveč tudi za učenje med šolami in drugimi institucijami. Cooper in drugi (2010, 6) menijo, da je potrebno pri ustvarjanju učenja, partnerstva in sodelovanja prepoznati različne organizacijske kulture posameznih šol ter njihove razlike upoštevati, da bi spodbudili učenje, podprli inkluzijo programov učenja znotraj organizacij; da bi dosegli zaupanje in medsebojno sodelovanje, medsebojno izmenjavo znanj in idej z ustrezno medsebojno komunikacijo.

Za razvoj šole kot učeče se skupnosti je potrebno znanje, sprememba pojmovanj, vedenja ter aktivni trud vodstva in celotnega kolektiva šole. V slovenskem prostoru je primer preoblikovanja šol v učeče se skupnosti projekt Šole za ravnatelje, poimenovan Mreže učečih se šol in vrtcev. V splošnem je namen projekta usposabljanje strokovnih delavcev za uvajanje stalnih izboljšav in s tem zagotavljanja kakovosti šol. K profesionalnem razvoju strokovnih delavcev prispevajo usposabljanja v obliki delavnic, timskih skupin, strokovnih razprav, izmenjav informacij, znanj med učitelji posamezne šole in med šolami. Učenje in vrednotenje učinkov poteka na ravni razvojnih timov, na ravni učiteljskega zbora in z ravnateljmi (Šola za ravnatelje). Doprinos mrež je spodbujanje medsebojnega učenja in stalnih izboljšav v šoli, razvijanje sodelovalne kulture v in med šolami, spodbujanje šole k refleksiji, iskanju priložnosti, predvidevanju in odpravljanju morebitnih ovir (Erčulj 2000, 28), prenos dobrih praks in opolnomočenje strokovnih delavcev (Erčulj 2006, 255).

Bistvo učečih se šol je učenje učenja, poudarjanje in spodbujanje učenja vseh članov in stalnih organizacijskih sprememb (Senge v Gill 2011, 252). Zavezane so vseživljenjskemu učenju, tako na ravni posameznika (strokovnega delavca, ravnatelja), skupine in organizacije, predvsem pa je ključno skupno delovanje, mišljenje, učenje, predanost v smeri skupnih ciljev in vizije šole. Moč učeče šole predstavlja sinergija motiviranih učečih se učiteljev v okolju, ki spodbuja medsebojno sodelovanje in učenje. Rezultati so kultura učenja, razvoj učiteljev, spremembe, inovacije in izboljšave, šole, ki se stalno razvijajo in skozi mrežo učečih se šol izboljšujejo kvaliteto sistema vzgoje in izobraževanja.

3 MOTIVACIJA ZA UČENJE

3.1 Opredelitev motivacije

Pojem motivacije izhaja iz latinske besede »movere«, ki pomeni »gibati se« (Kreitner in drugi v Andriopoulos in Dawson 2009, 124). V literaturi najdemo več različnih sopomenk, na primer gibalno, silnico, gonilo, moč, nevidna vrv, nekaj, kar potiska, premika, vleče, daje zagon in usmerja ljudi preko aktivnosti, delovanja, določenega vedenja k ciljem.

S pomočjo motivacije je mogoče razložiti vzroke vedenja (Pintrich in Schunk v Kobal Grum in drugi 2004, 61) in kot navaja Vroom (1964, 9) si z njo razlagamo odločitve, ki jih ljudje izberejo med različnimi možnostmi, ki jih imajo na razpolago. Motivacija usmerja in/ali spodbuja vedenje posameznika k določenim **ciljem** (Lipičnik 1998, 415). Je proces, ki sproži posameznikovo aktivnost, jo usmerja na določene predmete in uravnava obnašanje ter ga poenoti, poveže v celoto v prizadevanju za dosego posameznikovih ciljev (Marentič Požarnik 1980, 81; Krajnc 1982, 21–22). Določa **intenzivnost oziroma moč, smer in vztrajanje oziroma trajanje** posameznikove aktivnosti (Lipičnik 2002, 458). Lamovec (1986, 1) poudarja, da kadar je posameznik motiviran, je za njegovo vedenje značilna povečana mobilizacija energije, intenzivnost in učinkovitost vedenja, usmerjenost k cilju. »Motivirano vedenje se spreminja pod vplivom njegovih posledic«, in sicer »v nekaterih primerih ga zadovoljitev začasno zavre, v drugih pa ga še ojača«, kar se lahko zgodi neposredno (z zadovoljitvijo potrebe) ali posredno (s spremembo pričakovanja). Rus (2011, 129) navaja, da na doseganje ciljev vplivajo trije ključni dejavniki, kot so posameznikove sposobnosti, znanje in motivacija. Pri tem je potrebno opozoriti, da motivacija sama še ne pomeni dejavnosti, kot tudi potreb in njihovega zadovoljevanje ne smemo ločiti od posameznikove osebnosti, gre torej za vrsto osebnostnih področij (potrebe, motivi, interesi, stališča, sposobnosti, karakter idr.), ki vplivajo na doseganje ciljev.

Luthans (v Treven 1998, 107) definira motivacijo kot »proces, ki izhaja iz nezadovoljene potrebe in se nadaljuje z določenim vedenjem, da bi dosegli želeni cilj ter s tem zmanjšali ali v celoti zadovoljili potrebo«. Pri opredelitvi motivacije je smotno, da na kratko predstavimo osnovne pojme, kot so potreba, motiv, interes. Rus (2011, 121–133) navaja, da so omenjeni pojmi in odnosi med njimi relativno pomanjkljivo opredeljeni. Nekoliko

jasnejši je odnos med potrebami in željami, saj naj bi bile slednje zavesten izraz potreb. Bolj nejasen pa je odnos med motivi in potrebami. Nekateri oba pojma enačijo, drugi ju definirajo vsakega drugače. **Motiv** je širše opredeljen kot vzrok določene akcije, različni avtorji motive enačijo s potrebami (Rus 2011), medtem ko Lipičnik (1998, 159) silnice tretje skupine (interese, stališča, navade) poimenuje motivi. **Potrebe** so stanje organizma, ki sprožijo obnašanje, usmerjeno k ciljem; so stanje pomanjkanja, neravnotežja, lahko so posledica notranjega občutja pomanjkanja, nastalih problemov ali so posledica (delovnega) okolja. Delimo jih na fiziološke ali biološke (so prirojene), na primarne socialne (na primer potreba po družbi, po uveljavljanju) in na sekundarne socialne potrebe (so pridobljene, naučene in se glede na posameznika razlikujejo, na primer potreba po samoaktualizaciji) (Krajnc 1982, 37–41; Lipičnik 1998, 156–157; Rus 2011, 132–133). Lipičnik (1998, 159) dodaja, da je zadovoljevanje potreb pogosto povezano z ovirami, ki nastanejo med potrebo in ciljem. **Interes** je posameznikovo osebno zanimanje za vsebine, ki ga miselno in čustveno zadovoljuje (Juriševič 2012, 20). **Stališča** so integracija mnenj o nekem objektu ali situaciji (Eysenck v Nastran Ule 2000, 118), s tem da so stališča manj specifična in bolj stabilna od mnenj, slednja pa so »manifestacija stališč v konkretnih situacijah« (Nastran Ule 2000, 118). **Cilji** so dosežek, h kateremu je posameznik naravnani zaradi določenih osebnih »pridobitev«, ki ga miselno in čustveno zadovoljujejo (Juriševič 2012, 20). Pri **vrednotah**, v primerjavi s cilji, gre za zaznavanje določenega učnega cilja kot pomembnega in/ali vrednega, pri ciljih pa gre za njihovo dejansko doseganje (Juriševič 2012, 32). V povezavi motivacijskega procesa z vrednotami pa je potrebno izpostaviti, da je posameznik pripravljen vložiti veliko truda za doseg cilja, ki ga visoko vrednoti. Torej je pri motivaciji pomembno stanje napetosti pred zadovoljitvijo potrebe, v kolikšni meri je nezadovoljena, ter vrednotenjem cilja in možnostjo njegovega doseganja (Rus 2011, 131).

3.2 Teorije motivacije

Vzroki za pripravljenost odraslih za učenje lahko izhajajo iz posameznika ali njegovega okolja ali gre za preplet obeh. Z različnimi motivacijskimi teorijami in modeli so skušali čim bolj opredeliti vzroke, pojasniti dejavnike, ki vplivajo na učenje, oziroma razložiti učno motivacijo posameznikov, ki vpliva na proces učenja. V splošnem motivacijske teorije delimo na vsebinske ali teorije potreb in procesne teorije. Prve se osredotočajo na vsebino in vrsto potreb, ki posameznika usmerjajo, da deluje na določen način, medtem ko se druge osredotočajo na način, kako se pojavi sprememba v vedenju. S pregledom

literature smo v Tabeli 10.4, ki smo jo dodali v Prilogi C, povzeli ključne značilnosti nekaterih teorij in modelov motivacije. V tem delu bomo izpostavili le nekatere, jih povezali z učenjem zaposlenih in dodali različne poglede na omenjene motivacijske teorije.

Med prvimi utemeljitelji motivacijske teorije je bil humanist Abraham **Maslow** (v Možina 1994a, 167), ki je razvil **teorijo potreb**. Njegova teorija sestoji iz koncepta potreb in pomembnosti teh potreb, ki so temelj posameznikove rasti in razvoja. Hierarhično so razvrščene v skupine, od najnižje (temeljne) do najvišje ravni: fiziološke potrebe (zrak, hrana, spanje itd.), potrebe po varnosti, socialne potrebe – potrebe pripadnosti (sprejetost, pripadnost, ljubezen), potrebe po samospoštovanju (odobravanje, prepoznavanje, ugled), kognitivne in estetske potrebe, potrebe po samouresničitvi. Razvrstimo jih lahko tudi na osnovne oziroma potrebe pomanjkanja in potrebe (osebne) rasti. Za pojav višjih potreb so pomembne ugodne zunanje okoliščine. Ko je potreba na določeni ravni zadovoljena, posameznika preneha motivirati. Najprej morajo biti zadovoljene potrebe na nižji ravni, le-te so močnejše, saj potrebe višje ravni pridobijo na pomenu šele takrat, ko so v večini zadovoljene potrebe nižje ravni (Treven 2001, 129; Kobal Grum in Musek 2009, 173–174; Marentič Požarnik 2012, 186). Omenjena teorija ima tudi določene omejitve (pojavljanje potreb na višji stopnji kljub nezadovoljenim nižjim potrebam, možnost altruističnega obnašanja, preširok pojem samoaktualizacije, neupoštevanje okolja, kulturne razlike ipd.). Maslow je v zagovor očitkom togosti teorije pojasnil, da kljub temu da si potrebe sledijo v zaporedju, ni potrebno, da so v celoti zadovoljene (lahko le delno), preden se aktivirajo potrebe na višnji stopnji. Čim višje je potreba na lestvici, tem manj je običajno zadovoljena. Poleg tega se lahko aktivira več potreb in takrat se lahko določene potrebe prekrivajo, kljub temu pa verjetno ena prevladuje. Maslow je tudi spoznal, da nekateri ljudje ostanejo na določeni stopnji potreb in nikoli ne preidejo na naslednjo stopnjo. Poudaril je tudi, da obstajajo individualne razlike med zaposlenimi. Določene nagrade, ki motivirajo enega, ni nujno, da motivirajo tudi drugega oziroma vse zaposlene. Kljub kritikam pa je Maslow pomembno prispeval tudi k izboljšanju delovnih pogojev in njegova teorija je navdih za mnoge novejši motivacijske pristope v menedžmentu (Boone in Kurtz 1992, 339–340). Z vidika te teorije je v delovnem in učnem okolju pomembno spoznanje, da morajo biti najprej zadovoljene osnovne, nižje potrebe, kot pogoj za zadovoljevanje višjih. Na delovnem mestu in v učnih okoliščinah si te potrebe sledijo od zagotavljanja osnovnih fizičnih pogojev in osnovnih finančnih sredstev, do varnosti pri delu in aktivnostih ter varnosti zaposlitve, sledijo potrebe sodelovanja (okolje sodelavcev, skupine,

vodstva), nato potrebe po prepoznavanju truda, napredka, po medsebojnem spoštovanju, po ustreznih samopodobi skozi motiviranje in odgovornost, po ugledu, najvišja stopnja je potreba po osebni in profesionalni rasti, kompetentnosti, ustvarjalnosti in samouresničevanju skozi delo in profesionalno rast (Daft in Noe 2001, 164–165). Na podlagi te teorije je pomembna osredotočenost na potrebe na nižji stopnji pred zadovoljevanjem tistih na višji, hkrati pa daje poudarek, da se je potrebno zavedati tudi potreb na višji stopnji (po sodelovanju, razumevanju, priznanju, rasti in samouresničevanju osebnih potencialov), namreč vodstvo se mora posvetiti zadovoljevanju tudi teh potreb.

Herzbergova dvofaktorska teorija temelji na dveh skupinah potreb, in sicer na higienikih in motivatorjih. Higieniki, ki ne spodbujajo posameznika k dejavnosti, vendar njihova odsotnost povzroča neprijetnosti in nezadovoljstvo, na določen način ustvarjajo pogoje za motivatorje (Lipičnik in Možina 1993, 43; Treven 2001, 129). S slednjimi se v organizaciji povečuje učinkovitost in zadovoljstvo zaposlenih, in sicer tako, da se spodbuja zaposlene k sodelovanju in soodločanju, vzdržuje ustrezno komunikacijo, omogoča usposabljanje in dodatna izobraževanja, zaposlene spodbuja pri delu, sodelovanju. Pri učni dejavnosti posameznika spodbujajo motivatorji, kot so uporaba znanj, večja avtonomija in odgovornost pri delu, reševanje problemov v praksi z novimi znanji, pridobitev ugleda, napredovanje na podlagi pridobljene izobrazbe, osebna rast. Učenje in uporaba znanj hkrati poveča kakovost dela, dodatno spodbuja ter povečuje zadovoljstvo zaposlenih pri delu in profesionalnem razvoju. Ob tem pa je pomembno zagotoviti tudi osnovne delovne pogoje in ustrezne medsebojne odnose. Herzberg (v Lipičnik in Možina 1993, 43) je prav tako ugotovil, da skoraj ni faktorja, ki bi bil čisti motivator ali čisti higienik oziroma »satisfaktor«. Če se je posameznik prisiljen izobraževati zaradi ohranitve zaposlitve, bo izobraževanje uvrščeno med higienike, v primeru, da se posameznik izobražuje zaradi lastnega zadovoljstva, svojega interesa, želji po osebni rasti, pa se ga uvršča med motivatorje. Če bodo zaposleni imeli možnost pridobiti novo znanje ter tudi uporabiti svoje znanje in sposobnosti, bodo bolj zadovoljni, uspešni in spodbujeni za delo in nadaljnje učenje.

McClellandova teorija izpostavlja tri, z življenjskimi izkušnjami pridobljene, potrebe: po dosežkih, po pripadnosti in po moči. Pri ravnanju z ljudmi na podlagi te teorije zadostimo prvim potrebam z nalogami in dejavnostmi, ki posamezniku predstavljajo osebni izziv, z zagotavljanjem povratnih informacij o doseženih rezultatih. Posameznik z visoko razvito

potrebo po sodelovanju in pripadnosti si želi zasnovati in vzdrževati dobre odnose z ljudmi. V tem primeru so najprimernejše skupinske in timske oblike učenja, pri katerih člane povezujejo skupni cilji, vizija in ustrezna organizacijska kultura. Posameznikom z visoko potrebo po moči se zagotovijo možnosti soodločanja pri pomembnih odločitvah v organizaciji, vodenja skupine, različnih projektov in delavnic, zagotavljanja tekmovalnih izzivov (Robbins in Judge 2009, 214–215).

Frommova motivacijska teorija razlikuje med tistimi posamezniki, ki bi radi nekaj imeli in tistimi, ki bi radi nekaj bili. Posameznikom, katerim je osnovno vodilo »imeti«, so notranji motivi izobraževanja drugotnega pomena. Motivirajo jih predvsem zunanji motivi, cilji, ki jih z izobraževanjem lahko dosežejo (Krajnc 1982, 44), materialne nagrade, možnosti sofinanciranja izobraževanj, denarne in druge materialne ugodnosti. V tem primeru je učenje sredstvo za pridobitev boljše izobrazbe, delovnega mesta, zaposlitve, višjega dohodka. Posameznike, katerim glavno vodilo je »nekaj biti«, motivirajo predvsem nematerialne nagrade (priznanje, možnost dodatnih izpopolnjevanj, napredovanje ipd.), učenje, ki bo doprineslo k boljšim rezultatom, napredovanju, avtonomiji in ugledu (Lipičnik 1994, 503). Fromm (v Lamovec 1986, 154) hkrati poudarja pomen uresničevanja posameznikovih potencialov in samouresničevanja tudi skozi povezanost, pripadnost, identiteto, ustvarjalnost in razumevanje sveta.

Vroomova teorija pričakovanj temelji na izbiri vedenja in predpostavlja, da si posameznik izbere tisto vedenje, ki je po njegovem mnenju zanj najugodnejše in najkoristnejše, pri tem tehta privlačnost ciljev oziroma želenih posledic in možnosti za njihovo doseganje (Vroom v Lipičnik 1998, 167). Učne dejavnosti so lahko cilj ali le sredstvo za zagotovitev cilja. Potrebno je poudariti, da ne gre le za posameznikove pretekle učne izkušnje, temveč tudi za izkušnje ostalih zaposlenih, saj so posameznikov vir informacij skozi opazovanje, komunikacijo in neformalno učenje. Na podlagi teh posameznik oblikuje svoja pričakovanja, prepričanja (o zahtevnosti naloge, možnostih doseganja rezultatov, nagradah ipd.). Pri prenosu izkušenj na ravni skupine oziroma kolektiva ne gre zanemariti socialnih primerjav, enakovrednosti in doslednosti pri zagotavljanju možnosti za učenje in sistema nagrajevanja (Bratton 2010, 204–205). Ker je posameznik za določeno vedenje motiviran toliko, kolikor pričakuje, da bo s tem dosegel svoje individualne cilje (Treven 1998, 123–124), je pomembno, da vodstvo ustrezno izbere nagrade (na primer nagrajevanje, napredovanje, možnost nadaljnjega učenja za

posameznika in kolektiv) in njihove kriterije, razume, kakšno vrednost pripisujejo nagradam zaposleni, pozna cilje in pričakovanja zaposlenih glede doseganja ciljev. Če se posameznik ne počuti sposobnega doseči cilj ali cilj zanj ni privlačen oziroma ve, da za vložen trud in vedenje ne bo nagrajen, se ne bo udeležil učne dejavnosti. V kolikor se navežemo na **teorijo ciljev** je ključno ustrezno postavljanje posameznikovih in organizacijskih delovnih ali učnih ciljev, da bodo motivirali posameznike, učinkovito vplivali na vedenje oziroma želeni rezultat, da bodo posameznikovi cilji usklajeni z organizacijskimi. Pri postavljanju organizacijskih ciljev je pomembno vključevanje zaposlenih ali njihovo sprejemanje skupnih ciljev, z namenom večje ustreznosti in učinkovitosti ciljev ter spodbujanja zaposlenih za njihovo doseganje. Na podlagi **atribucijske teorije** je pomembno, da posameznik pozna namen učenja in vzrok vedenja supervizorja oziroma izobraževalca (Harris in DeSimone 1994, 37–38), to bo spodbudilo njegova pričakovanja in vedenje. Glede na predpostavke socialnega učenja in **teorije samoučinkovitosti** bodo spodbude in pričakovanja pomembno vplivale na posameznikovo učenje (Harris in DeSimone 1994, 36–39). Predpostavljamo, da bo učenje, za katerega bodo učitelji sami motivirani, dosti bolj učinkovito, kot če ga le zakonsko predpišemo ali določimo. Pri tem se upoštevajo posameznikove zaznave, pričakovanja, še nekatere osebne značilnosti in postavljeni cilji. Pomembno pa je, da ustvarimo ustrezne pogoje, ki bodo to učenje spodbujali in omogočali.

3.3 Motivacija za učenje, izobraževanje kot pogoj za uravnavanje učenja

Pri preučevanju in spodbujanju motivacije za učenje so pomembni: razlog, zakaj nekdo izbere izobraževanje, odločitev, da bo v učenje vložil svoj čas in trud, vztrajanje, da izpelje izobraževalno dejavnost do konca (Marentič Požarnik 2000b, 184). Pintrich in Schunk (v Juriševič 2012, 11) navajata, da je motivacija za učenje tesno povezana s kognitivnimi in metakognitivnimi procesi učenja. Vpliva na skladiščenje informacij v dolgoročni spomin in (njihov) priklic iz spomina (Schiefele in Rheinberg v Juriševič 2012, 11), na pristop k učenju in uporabi različnih strategij učenja, saj po mnenju Jarvela in Niemivirta (v Juriševič 2012, 11) spodbuja k višjim oblikam učenja, pridobivanju kakovostnejšega (kontekstualnega) znanja (Deci in Ryan v Juriševič 2012, 11) in vpliva na uspešnost učenja. Učna motivacija po mnenju Rheinberga (Rheinberg in drugi v Juriševič 2012, 12) vpliva na čas, ki je namenjen učenju, na izbiro učnih oblik in strategij ter na funkcionalno razpoloženje (predanost, pozornost ipd.) učečega se posameznika. Krajnc (1982, 83–90)

dodaja, da vpliva tudi na hitrost pridobivanja znanja, obseg tega znanja, na hitrost pozabljanja, na povezovanje novega znanja s predznanjem, na stopnjo, do katere posameznik pridobljeno znanje, spretnosti in stališča uporabi v praksi. Stopnja in vrsta motiviranosti je povezana tudi s premagovanjem ovir pri učenju. Za učenje slabše motivirani posamezniki težje premagujejo notranje in zunanje motnje učenja, pri učenju ne vztrajajo toliko, z izobraževanjem prenehajo ali pa so manj uspešni in je njihov uspeh daleč pod stopnjo njihovih sposobnosti (prav tam, 108).

Na samostojno učenje zagotovo vpliva več dejavnikov, od sposobnosti do materialnih pogojev, učnih tehnik, strategij učenja itd. Krajnc (1982, 98) pa celo zapiše, da igra motivacija osrednjo vlogo, ker poganja še druge dejavnike, jih aktivira in spreminja v objekt motivacije. Nepogrešljivo vlogo ima motivacija zagotovo pri samoregulativnem učenju, kjer je posameznik aktiven in sam kognitivno, metakognitivno in vedenjsko regulira svoj učni proces (v vseh fazah) s ciljem doseganja učne uspešnosti (Schunk in Zimmerman v Juriševič 2012, 13). Del procesa samoregulacije so samorefleksija (samopresoja in samoreakcija), samomotivacijska prepričanja (samoučinkovitost, pričakovanje rezultata, interes, ciljna naravnost) in analiza učne dejavnosti (postavljanje ciljev in strateško načrtovanje) ter samonadzor in samoopazovanje (Franken 2007, 378). Pri obravnavanju samoregulativnega učenja in motivacije poleg učnih strategij vedno bolj pridobivajo na pomenu metaznanja o lastni motiviranosti oziroma »metamotiviranost« (Juriševič 2012, 14) in motivacijske strategije. Boekaerts (v Juriševič 2012, 14) metamotiviranost opisuje kot »posameznikovo znanje, zavedanje ali razumevanje lastne motivacije, s pomočjo katerega se posameznik samousmerja za uporabo motivacijskih strategij pri učenju«. Samomotivacijske strategije, s katerimi posameznik sam uravnava lastno motivacijo za učenje, so samonagrajevanje ali samokaznovanje, strategije ciljno naravnane govora, samospodbujanje, nadzorovanje okolja, postavljanje ustreznih učnih ciljev in uravnavanje čustev. Znano je, da kadar si posameznik sam postavlja cilje, je za njihovo uresničevanje bolj motiviran, dlje vztraja pri izzivih in zahtevnejših nalogah, ob uspešnem zaključku doživlja intenzivnejše zadovoljstvo (Wolters v Juriševič 2012, 46–47). V učni dejavnosti mora videti možnost zadovoljitev svojih potreb ali uresničitve zelenih ciljev. Če v svojem učenju vidi smisel, je bolj motiviran, informacije selekcionira glede na svoje potrebe in predznanje ter jih povezuje s prakso (Krajnc 1982, 162).

Ne gre podcenjevati pogojev učenja in zunanjih dejavnikov, saj lahko le-ti kljub posameznikovi motivaciji vplivajo na neudeležbo oziroma prekinitvev učenja ter na učinkovitost pridobivanja znanja (Krajnc 1982, 292). Motivacija, socialno okolje in sposobnosti vplivajo na dosežke, po drugi strani pa imajo tudi dosežki in okolje vpliv na motivacijo (Creemers v Creemers in Kyriakides 2013, 100). Pomembno je, da posameznik postane žarišče učenja, da ga pri učenju ženejo predvsem notranji motivi, da sam uravnava lastno učenje in motivacijo zanj, pri tem pa se opira na razumevanje in znanje o lastni motivaciji, saj bo v tem primeru učenje kvalitetnejše in določene ovire bodo lažje premagane.

3.4 Vrste motivacije za učenje – notranja in zunanja motivacija

Ni pomembno samo vprašanje, ali smo motivirani za določeno dejavnost, ampak tudi kako smo motivirani (Juriševič 2012, 35). V splošnem ločimo med notranjo (intrinzično) in zunanjo (ekstrinzično) motivacijo.

Juriševič (2012, 22) opredeli **notranjo motivacijo** kot »fenomen posamezniku lastnega nagnjenja za učenje brez instrumentalne narave v ozadju«. Pobude oziroma motivi za dejanja izhajajo iz posameznika. Oldfather in McLaughlin (v Juriševič 2012, 23) jo predstavljata kot »neprestan impulz za učenje«, za katerega je značilna posameznikova stalna in intenzivna vpetost v učenje, težnja po odkrivanju novega in po iskanju smisla. Za notranje motiviranega posameznika je značilno, da neposredno zadovolji potrebo, namreč cilj je enak sami dejavnosti (Hendriks in Sousa 2006, 658) oziroma cilj delovanja je v dejavnosti sami, vir podkrepitve pa je v posamezniku. Dejavnost je pogosto pomembnejša kot cilj (Pintrich in Schunk v Radovan 2002, 38). Pojavi se ob spontani izkušnji oziroma pri dejavnosti, ki omogoča občutenje avtonomnosti, kompetentnosti ali povezanosti z drugimi (Reeve 2009, 111–112). Nekateri avtorji njen pomen opisujejo v smislu nagrade v sami aktivnosti, drugi pa v doživljanju zadovoljstva od dejavnosti, ki posameznika notranje motivira (Ryan in Deci v Juriševič 2012, 23). Juriševič (2012, 23) dodaja stališče, da gre le za dva vidika v okviru istega fenomena. Notranje motiviran posameznik se uči zaradi učenja samega, ker se rad uči, hkrati si želi pridobiti novo znanje. Učenje je zanj vrednota, interes. Izbira zahtevnejše naloge, ki mu predstavljajo izziv, iz napak se uči. Prisotna je radovednost in želja po učenju ter znanju (Radovan 2002, 38; Juriševič 2012, 23). Notranja motivacija pozitivno vpliva na ustvarjalnost (Hendriks in Sousa 2006, 660; Andriopoulos

in Dawson 2009, 124–126) in ima ključno vlogo pri samoregulativnem učenju (Schunk in Zimmerman v Juriševič 2012, 13). Notranje motivirani posamezniki so bolj predani dejavnosti, ji posvetijo več časa in vztrajajo do njenega zaključka (Amabile in drugi, Mainemelis v Andriopoulos in Dawson 2009, 125), doživljajo manj strahu, informacije bolj fleksibilno integrirajo, dosežejo bolj kvalitetno učenje, samoaktualizacijo, boljše samopodobo, kvalitetnejše medsebojne odnose (Reeve 2009, 112–113). Pri tem je pomembno poudariti, da lahko zunanji dejavniki (na primer denarne nagrade) celo zmanjšajo notranjo motivacijo v primeru samoregulativnega učenja notranje motiviranih posameznikov (Hewston, Antaki v Nastran Ule 2000, 101; Hendriks in Sousa 2006, 660). Notranja motivacija za prenos znanja je tudi pomemben element pri učinkovitem delovanju timov (Janz in drugi, Janz v Hendriks in Sousa 2006, 660) in pri medsebojnem učenju (Wilkesmann in Rascher v Hendriks in Sousa 2006, 660), še posebej, kadar se prenaša tacitno znanje (Osterloh in Frey v Hendriks in Sousa 2006, 660), kar pa je tesno povezano z odnosi med zaposlenimi. Pri notranje motiviranih učiteljih je potrebno ohranjati in spodbujati njihovo notranjo motiviranost in jo premišljeno dopolnjevati s primernimi zunanjimi spodbudami.

Za **zunanjo motivacijo** je značilno, da dejavnost oziroma vedenje posredno zadovolji potrebo (Hendriks in Sousa 2006, 658), motivira ga zunanja posledica, ki ni del dejavnosti, v tem primeru je učenje le sredstvo za dosego cilja. Spodbude, motivi izhajajo iz okolja, to so lahko korist, pridobitev želenega ali izogibanje neprijetnega (Juriševič 2012, 23), na primer ocena, nagrada, priznanje, napredovanje, prisila, kazen. Zunanje motivacijsko naravnani posamezniki si prizadevajo doseči cilje, kot so čim boljše ocene, uspeh, priznanja, nagrade. Stremijo k tekmovanju in socialnem priznavanju. Običajno izbirajo lažje naloge, pri izobraževanju so manj vztrajni, manj se trudijo in hitreje opustijo neko dejavnost kot tisti, ki so notranje motivirani (Radovan 2002, 38).

Schiefele (v Juriševič 2012, 26) navaja, da zunanje in notranje spodbude ter značilnosti različnih situacij vplivajo na individualni interes. Le-ta vsebuje čustveno komponento (kaj mi je všeč) in vrednostno komponento (kaj je pomembno), obe pa sta hkrati usmerjeni v določeno aktivnost. Situacijski in individualni interes vplivata na notranjo motivacijo za učenje in posledično na večjo kakovost učenja.

Juriševič (v Juriševič 2012, 17) opredeli motivacijo za učenje kot »psihološki proces, v katerem se sestavine motivacije«, kot so na primer potrebe, cilji, interesi, vrednote, atribucije, zunanje spodbude, »združujejo v motivacijske naravnosti«, le-te pa v različne »motivacijske vzorce, ki pogojujejo učno vedenje«. Avtorica (prav tam) navaja tri motivacijske naravnosti: notranjo in zunanjo ter naravnost k izogibanju učenja, učnega neuspeha. Prvi dve sta vpeti v samoregulacijsko učenje. V raziskavi je avtorica (prav tam, 42–45) ugotovila, da je za strukturo učno nesamozavestnega motivacijskega vzorca značilna visoka prisotnost vseh treh naravnosti, med njimi pa izstopa nemoč in izogibanje učenju. Za strukturo učno pasivnega motivacijskega vzorca, kjer je pri posamezniku prisoten strah pred negativnimi posledicami (neuspeh, graja ipd.), je značilna visoka odsotnost notranje motivacijske naravnosti, odsotnost zunanje naravnosti ter prisotnost nemoči in izogibanja učenju. Za strukturo učno nemotiviranega motivacijskega vzorca je značilna visoka odsotnost vseh treh motivacijskih naravnosti. Za učno tekmovalni motivacijski vzorec je značilna visoka prisotnost zunanje motivacijske naravnosti, odsotnost nemoči in izogibanja učenju, nekoliko je odsotna notranja naravnost. Za strukturo aktivnega motivacijskega vzorca, kjer je prisotna želja po znanju in le-to predstavlja vrednoto, pa je značilna visoka odsotnost zunanje motivacijske naravnosti, odsotnost nemoči in izogibanja učenju, prisotna pa je notranja motivacijska naravnost.

Ob tem pa je pomembno omeniti, da **na notranjo in zunanjo motivacijo** ne moramo gledati kot na dve skrajnosti vzdolž istega kontinuuma. Ne smemo predvidevati, da čim večja je notranja, tem manjša je zunanja motivacija. Gre namreč za dva ločena, samostojna kontinuuma. Prav tako je lahko posameznik na nekem področju notranje in zunanje motiviran (Pintrich in Schunk v Radovan 2002, 38). Njuna intenziteta in kombinacija z drugimi usmerjenostmi se razlikuje od posameznika do posameznika. Obe razsežnosti sta kontekstno pogojeni (Radovan 2002, 38; Harackiewicz in drugi, Lepper in Henderlong, Ryan in Deci v Juriševič 2012, 24). Kot pravi Knowles (v Krajnc 1982, 191) se pri odraslih prav motivacija najhitreje spreminja. Cilji so pri odraslih bolj jasni in če izobraževanje ne uresničuje teh ciljev ali ne zadovoljuje njihovih potreb, bodo hitreje izstopili iz učnega procesa. Po mnenju mnogih raziskovalcev pri odraslih prevladujejo predvsem notranji motivi za učenje (Krajnc 1982, 84). Njihovi rezultati so bolj odvisni predvsem od notranje motivacije (lastne želje, interesa, osebnega prepričanja, zadovoljstva, socialnih potreb itd.), pri otrocih pa so prisotni predvsem zunanji motivi (ocene, spričevala, kazni ipd.)

(Thorndike v Krajnc 1982, 283). Kljub temu da učitelje motivirajo tudi zunanji motivi, da je prisotna zunanja motivacija, saj si učitelji z udeležbo v izobraževalnih programih želijo pridobiti formalna potrdila in priznanja, pa je prisoten še močnejši motiv – postati boljši učitelj, profesionalno rasti in bolje opravljati svoje delo (Fullan v Guskey 2002, 382), izboljšati kompetence in povečati zadovoljstvo pri delu (Huberman v Guskey 2002, 382). V nadaljevanju bomo predstavili pomembnejše motivacijske dejavnike za učenje učiteljev.

3.5 Motivacijski dejavniki za učenje

Da lahko bolje razumemo kontekst udeleževanja učiteljev v različnih programih in oblikah izpopolnjevanja (Sardoč in drugi 2009, 87), da lahko profesionalni razvoj v polnosti razvijamo, moramo vedeti, kaj ga spodbuja in kaj ovira (Valenčič Zuljan 2012, 70). Silnice, gibala ali vzroki vedenja so potrebe, nagoni, želje, cilji, sredstva, vrednote, ideali, interesi, volja, socialni pogoji, zaznava zadovoljenosti potrebe. Pogosto jih poimenujemo kar motivi (Musek in Pečjak 2001, 56; Rus 2011, 125). Motive, ki vedenje začnejo oziroma spodbujajo, lahko poimenujemo pobudniki; motive, ki vedenje vzdržujejo med učenjem v daljšem časovnem obdobju, pa ojačevalci (Juriševič 2012, 20–21). Kot smo zapisali, motiv je vzrok določene akcije, vendar tudi akcija sama lahko vpliva na motiv in ga spreminja (Rus 2011, 120–121). Motivacijske dejavnike obravnavamo hkrati s pogoji, možnostmi, ki jih imajo učitelji za učenje, ter ovirami, ki jim preprečujejo, da bi se učili. Posameznikovi motivi za učenje se lahko precej razlikujejo po vsebini in intenzivnosti. Navadno ni prisoten en sam motiv, ampak jih je več, ki lahko delujejo hkrati. Eden lahko postane dominanten, odločujoč, da se izobraževanje sploh začne. Možno je tudi, da jih deluje več enakovrednih hkrati, pa so le-ti istosmerni. Skozi izobraževanje pa različni motivi delujejo v različnih fazah, časovnih obdobjih in tudi ti se lahko močno razlikujejo pri ljudeh. Kateri motivi prevladujejo pri posamezniku je odvisno od posameznika, njegovih zaznav, preteklih izkušenj in od njegovega okolja. Z razvojem obstaja možnost, da se razvijejo novi motivi, interesi in nove vrednote (Krajnc 1982, 208–221).

Posameznik bo spodbujen za učenje, če bo videl pomen, smisel v učenju in se zavedal, da s tem doprinese skupini (Bransford v Cooper in drugi 2010, 83). Pomemben motiv za učenje je uporabnost pridobljenega znanja, možnost reševanja problemov v praksi (Krajnc 1982, 109). Prav tako pomembna je avtonomna izbira pri učenju in zaznava učinkovitosti (Knowles, Wlodkowski v Broad in Evans 2006, 33). Spodbujajo zavestno zastavljeni

kvalitetni cilji (Krajnc 1982, 84), ki so usklajeni z organizacijskimi (Leithwood in Beatty 2008, 94) ter pričakovanja, da bo dejavnost vodila k cilju. V kolikor se posamezniki ne zavedajo potreb po učenju, je pomembno, da se slednje najprej odkrijejo, nato prilagodijo okoliščinam in na podlagi tega zastavijo cilji (Jelenc 1996, 41).

Houle (v Krajnc 1982, 210–214; Jelenc 1996, 40–42) je glede na prevladujoč motiv pri odločitvi za učenje določil tri skupine odraslih, in sicer so pri izobraževanju usmerjeni predvsem k:

- cilju – izobražujejo se, da dosežejo postavljene cilje. Izobraževanje je sredstvo za doseganje ciljev (prevladujejo zunanji motivi).
- dejavnosti – izobraževanja se udeležijo zaradi dejavnosti, odnosov z udeleženci in manj zaradi znanja samega. Pri izobraževanju jih usmerja želja po socialnih stikih. Pri tem zadovoljujejo potrebe po pripadnosti, sprejetosti, uveljavljanju, ugledu.
- učenju – udeleženci so usmerjeni v samo učenje, ki je trajen proces. Prevladuje potreba, želja po učenju, osnova je vedoželjnost. Dolgoročni in osebni cilji (široko strokovno znanje in druga interesna področja, osebna rast, osebno zadovoljstvo, razvijanje lastnih sposobnosti) imajo prednost pred konkretnimi zunanjimi cilji.

Med različnimi motivi odraslih za učenje so želja po strokovnem izpopolnjevanju (ljubezen do stroke), želja po formalni izobrazbi, želja po napredovanju na delovnem mestu, zahteva (skupine, vodstva, državnih institucij), zgled znancev ali sodelavcev (Zvonarević v Krajnc 1982, 223), težnja po socialnih stikih ali izolaciji pri samostojnem učenju, priznanja (Boshier v Krajnc 1982, 227), pridobivanje ugleda, želja po boljšem dohodku, lažje delo (Makarovič, Černetič in Šter v Krajnc 1982, 229), usposobljenost za življenje, tekmovanje z drugimi, avtonomija pri delu, kvalitetnejše delo, boljše delovno mesto (Krajnc 1982, 249–258), prevzemanje novih odgovornosti, ki omogoča učitelju povečati ugled, zadovoljiti potrebo po moči, samopotrjevanju, samoaktualizaciji (Resman 1994, 223), sodelovalna klima, ki zvišuje profesionalno identiteto učiteljev, spodbuja željo po sodelovanju, profesionalni izmenjavi in učenju (prav tam, 220–221). Pozitivno okolje, medsebojno sodelovanje, navdušenje sodelavcev, občutek soodgovornosti, pozitiven odnos med sodelujočimi pomembno prispevajo k dvigu motivacije (Krajnc 1982, 201–202). Omenjeni avtorji navajajo določene podobne motive, izpostavili smo nekatere, da smo dobili nabor različnih motivov. Dodamo lahko tudi motivacijske dejavnike, kot so povratne informacije, rezultati učenja, potreba po uspehu, potreba na delovnem mestu, želja po samouveljavljanju, pridobitvi spoštovanja, nagrade, priznanja itd. Broad in Evans (2006,

34) med dejavniki izpostavljata samoučinkovitost, kulturo šole, obdobje kariere, čas in samorefleksijo. Lortie (v Fullan in Hargreaves 2000, 35) navaja, da je pri učiteljih pogosto prevladujoča spodbuda ravno veselje do dela z učenci ali kot navaja Johnson (v Broad in Evans 2006, 33) profesionalna učinkovitost, kar učiteljem predstavlja večjo nagrado in zadovoljstvo kot plačilo, priznanja, formalna napredovanja. Ti učitelji se najraje učijo iz izkušenj, na podlagi neposrednega dela in spodbuda za učenje so rezultati učencev in njihov neposredni napredek. Na drugi strani pa Ozcan (v Leithwood in Beatty 2008, 77) opozarja, da je kljub običajni notranji motivaciji učiteljev denar pomemben predvsem tistim učiteljem, katerih plača težje zadosti njihovim potrebam. Poleg vseh omenjenih motivov pa izpostavljammo najpomembnejši motiv, ki ga uvrščamo med notranje motive in je ključen za učinkovito učenje, to je namreč želja po znanju, želja po profesionalnem razvoju. Mnogi avtorji, med njimi tudi Males in Müller (v Krajnc 1982), Dominko (v Krajnc 1982), Krajnc (1982), Jelenc (1996), Starc (2002), Radovan (2003a), Hafner (2006), Muršak in drugi (2011), so ugotovili, da je glavni motivi za izobraževanje odraslih pridobivanje novega znanja, kakovostnejše delo in napredovanje. Valentinčič (1983, 46), Černoša (2000, 31), Černoša (2004, 196–197) in drugi izpostavljajo željo po znanju kot eno izmed ključnih dejavnikov pri motivaciji za učenje odraslih.

3.6 Dejavniki, ki zavirajo učenje

Kot je pomembno vedeti, kaj posameznika motivira za učenje, je pomembno vedeti tudi, kaj ga pri tem ovira. Zaradi teh dejavnikov sta posameznik ali skupina v procesu učenja manj uspešna, še več, povzročijo lahko, da se posameznik učnih dejavnosti ne udeleži, se jim izmika ali jih zavrača. Z odkrivanjem, zavedanjem in sprejemanjem ovir lahko nanje vplivamo, jih omilimo ali odpravljamo.

Posameznik mora zbrati še več motivacijske moči takrat, ko se pri doseganju cilja premaguje večje število težjih ovir (Rus 2011, 132), pri premagovanju težav na poti do znanja včasih porabi celo več energije in časa, kot za samo učenje (Krajnc 1982, 298). Zvonarević (v Krajnc 1982, 223–224) opozarja, da je potrebno skrbeti tako za razvijanje pozitivnih, kot tudi za odstranjevanje negativnih motivov. Pomanjkanje pozitivnih motivov še dopušča možnost, da se bodo posamezniki učili, če ne iz lastnih nagibov, pa pod vplivom zunanjih pritiskov. Negativni motivi pa ustvarjajo odpor do izobraževanja in v

tem primeru obstaja nevarnost, da niti prisila in zunanji pritiski ne bodo zadostovali za udeležbo pri učenju.

Med negativne motive oziroma dejavnike, ki demotivirajo pri učenju, štejemo (Zvonarevič v Krajnc 1982, 223–224; Krajnc 1982, 272–282; McGivney v Jelenc 1996, 35–36):

- pomanjkanje ambicij, samozadovoljstvo z obstoječim stanjem,
- pomanjkanje podpore znancev, sodelavcev in vodstva, slabi odnosi, nesporazumi z ostalimi udeleženci izobraževanja, neustrezen odnos s predavatelji, podcenjevanje znanja v družbi,
- pomanjkanje časa, neustrezen urnik, oddaljenost izobraževalnih ustanov, druge obveznosti,
- pomanjkanje denarja oziroma previsoki stroški izobraževanja, neustrezni materialni pogoji,
- neobveščenost o obstoječih izobraževalnih programih, neustrezni programi,
- nezaupanje v lastne sposobnosti, prevelika zahtevnost, strah pred neuspehom, pomanjkanje predznanja, prenizka samozavest, starost, predolgo obdobje od zadnjega izobraževanja, pomanjkanje učnih navad in tehnik, slabe pretekle izkušnje z učenjem, negativna pričakovanja in stališča do izobraževanja,
- nejasni cilji, slabša usposobljenost načrtovanja učenja.

Nekatere izmed omenjenih ovir je mogoče rešiti s kvalitetnejšim načrtovanjem, svetovanjem, zunanjimi spodbudami, upoštevanjem predznanja in izkušenj udeležencev izobraževanja, z ustreznimi povratnimi informacijami.

Strah pred neuspehom ali slabšimi rezultati ter s tem povezani občutki nemoči in ponižanja lahko posameznika odvrnejo od udeležbe v izobraževanjih ali ovirajo in zmanjšujejo učinke učenja. Vendar pa ocenjevanje nima le negativnega predznaka. Neuspeh, kot izziv, določene učitelje spodbudi k dodatnemu učenju. Ocena ali rezultat sta lahko pomembna povratna informacija, ki predstavljata orientacijo v procesu učenja in hkrati spodbudo za naprej ter merilo, po katerem nekdo uravnava svoj napor in si zastavlja cilje (Krajnc 1982, 151–191). Ključna komponenta profesionalne rasti učiteljev je samorefleksija, samoocenjevanje in povratne informacije drugih oseb, saj dajo jasnejšo sliko pridobljenih znanj, napredovanja, omogočajo nadgrajevanje in dodatno načrtovanje učenja, pripomorejo k vnašanju novih znanj v prakso itd.

Cross (1981, 98–99) je razvrstila ovire za izobraževanje odraslih v tri skupine:

- **situacijske ovire** – izhajajo iz posameznikovega trenutnega položaja. Med te ovire štejemo pomanjkanje časa, preobremenjenost, druge odgovornosti, povezane z delom, stroške izobraževanja, družinske probleme, nestrinjanje bližnjih z izobraževanjem, oddaljenost od izobraževalne organizacije.
- **institucijske ovire** – so pomanjkljive informacije o ponudbi izobraževalnih programov, neustrezni programi, in sicer vsebinsko (neustrezna vsebina, programi niso prilagojeni potrebam, predznanju, ciljem ipd.), ali organizacijsko (neustrezni vpisni pogoji, lokacija, urniki izvedbe teh programov, neprimerni načini prenašanja znanj ipd.).
- **dispozicijske ovire** – so povezane s psihološkimi značilnostmi posameznikov, kot so samopodoba, samozavest, stopnja aspiracije za doseg ciljev, odnos, stališča, prepričanja, vrednote glede učenja, sposobnosti za učenje.

Po mnenju avtorice (prav tam) je najpomembnejša skupina ovir situacijska, natančneje pomanjkanje časa in denarja, vendar obstaja možnost, da se za temi ovirami skrivajo dispozicijske ovire, kot so osebnostne lastnosti. Radovan (2011, 168) dodaja, da ne smemo podcenjevati institucionalnih ovir, predvsem s ponujenimi neustreznimi izobraževalnimi ponodbami organizacij, neustreznimi zahtevami programa (prezahtevni ali preskromni, monotoni, neuskklajeni s potrebami) ali neprilagojeno organizacijo izobraževanja, ki vplivajo na neudeležbo v izobraževanju. Fullan in Hargreaves (2000, 13–28) opozarjata na pomanjkanje spodbud in priložnosti za sodelovanje učiteljev. Med ovire učinkovitega sodelovanja prištevata preobremenjenost, osamo pri poučevanju v posameznem razredu, vsiljena kolegialnost in skupinsko mišljenje, ki preglasi posameznikovo, neodkrite sposobnosti posameznikov, ozkost učiteljeve vloge, problem vodenja, neuspele reforme, pomanjkanje časa in premalo usposobljenosti za reševanje problemov.

Motivi se spreminjajo s starostjo, življenjskimi izkušnjami, delovnim mestom, predhodnimi izobraževanji, z novimi potrebami, željami in učnimi vsebinami (Krajnc 1982; Reeve 2005; Kump in Jelenc Krašovec 2009). Torej dejavniki se lahko razlikujejo med učitelji. Za enako dejavnost, določen učni proces ali posamezno nalogo različne ljudi motivirajo zelo različni dejavniki. Slednji se lahko pri posamezniku skozi čas spreminjajo. Za kvalitetno učenje učiteljev se ne sme pričakovati, da bodo izvajalci izobraževanj in vodstvo delovne organizacije enako motivirali vse udeležence izobraževanj. Kljub vsej

kompleksnosti, dinamičnosti in spremenljivosti dejavnikov jih je pomembno raziskati. Na podlagi teh spoznanj se prilagodi motivacijski pristop in odpravlja ovire, ki se morebiti pojavijo pri učenju. Omenjenih dejavnikov bo precej manj oziroma jih ublažimo v okolju, ki je spodbudno, razumevajoče, odprto, kjer so napake dovoljene in predstavljajo zagon za iskanje rešitev, kjer sta učenje in znanje vrednoti, kjer je pomanjkanje znanja izziv in spodbuda k iskanju novega znanja, kjer se znanje spontano izmenjuje. V veliki meri to predstavlja organizacijska kultura učenja.

4 ORGANIZACIJSKA KULTURA

4.1 Opredelitev organizacijske kulture

Pojem skupinske oziroma organizacijske kulture izpeljemo iz širšega pojma kulture (Rus 2011, 454–457). Več raziskav priča tudi o tem, da sta kultura organizacije in nacionalna kultura povezani ali se vsaj delno prekrivata (Furnham 2005, 620; Tosi in Mero 2007, 123; Leung in Ang 2009, 30). Osredotočili se bomo na tiste definicije in opredelitve kulture, ki nam pomagajo opredeliti in razčleniti pojem organizacijske kulture. Le-ta se je skozi čas spreminjal in preoblikoval. Iz antropologije in sociologije se je razširil na področje organizacij in ekonomije (Furnham 2005, 3–4). Prve definicije organizacijske kulture je moč zaslediti že v šestdesetih letih prejšnjega stoletja, namreč ena izmed prvih kulturo podjetja opiše kot tradicionalni način razmišljanja in delovanja, ki je bolj ali manj skupen članom organizacije ter se ga morajo novi člani naučiti in vsaj v določeni meri sprejeti (Jaques v Hatch in Cunliffe 2006, 177). Scott (v Rus 2011, 454) dodaja, da je bil pojem obravnavan že prej, vendar »pod drugačnim imenom«, izpostavljene pa so bile vrednote kot pomemben dejavnik organizacijskega funkcioniranja.

Na podlagi definicij različnih avtorjev organizacijsko kulturo opredelimo kot:

- sistem kolektivno sprejetih pomenov določene skupine v določenem času. Gre za sistem pojmov, oblik, kategorij in podob, skozi katerega ljudje interpretirajo lastno situacijo (Pettigrew 1979 v Hatch in Cunliffe 2006, 177).
- »lepilo«, ki drži organizacijo oziroma njene člane skupaj (Tichy 1982 v Givens 2008, 9).
- nabor pomenov v določenih situacijah, ki daje »skupini poseben etos ali razpoznaven karakter«, ki se izraža v vzorcih verovanj (ideologij), aktivnosti (norm in ritualov), jezika in drugih simbolnih oblikah, skozi katere si člani skupine ustvarjajo lasten pogled nase in na okolje. Gre za skupno razumevanje identitete, namena in smeri ter je »produkt unikatne zgodovine, osebnih odnosov in okoliščin skupine« (Smircich 1983 v Martin 2002, 58).
- »vzorec skupnih prepričanj in vrednot, ki imajo za člane organizacije pomen« in ki jim zagotavlja pravila obnašanja (Davis 1984 v Martin 2002, 57).

- obliko »pridobivanja kompetenc« za posameznikovo »interpretacijo zahtev organizacije in za nadaljnje usmerjanje lastnega delovanja« (Weick in Bougon 1986 v Mesner - Andolšek 1995, 17). Izhajajoč iz kognitivne usmeritve je »družbeni produkt« oziroma »razširjen spoznavni zemljevid« (Mesner - Andolšek 1995, 17).
- »način, kako delamo stvari pri nas« v organizaciji. Zazna se jo kot trenutni vtis. Vsebuje izraze in občutke članov, njihove odnose s sodelavci in vodstvom, tudi manj vidna pravila, vrednote in principe, ki vodijo vedenje v organizaciji (Burke in Litwin 1989 v Gill 2011, 186).
- »kolektivni fenomen«, ki se uresničuje skozi odzive zaposlenih na negotovosti, kaos, ki je neizbežen del življenjskih izkušenj. Ti odzivi so na eni strani substanca kulture, in sicer ideologije, na drugi strani so kulturne forme, in sicer dejanja, skozi katera zaposleni izražajo in potrjujejo te ideologije (Harrison Trice in Beyer 1993 v Hatch in Cunliffe 2006, 177).
- način razmišljanja in delovanja, kako se stvari izvajajo v organizaciji; zajema dominantne vrednote in filozofijo, ki je temelj politike organizacije v odnosu do zaposlenih in okolja (Vila 1994, 344).
- tisto, kar »daje organizaciji osebnost – takšni smo, tako ravnamo, za to se zavzemamo« (Wheelen 1995 v Tavčar 2008, 33).
- »kolektivno programiranje« spomina, mišljenja, občutenja, ki ločuje skupine oziroma organizacije med seboj. Gre za naučen, skupinski pojav (Hofstede in Hofstede 2005, 2–4).
- »značilni duh« organizacije in »skupek prepričanj« zaposlenih, o tem, kako naj se vedejo, komunicirajo in kakšne odnose naj razvijajo. Kljub temu da niso jasno izražena, jih zaposleni prevzemajo za svoja (Robbins 1998 v Treven 2001, 79).
- »skupne motive, vrednote, prepričanja, identitete in interpretacije pomembnih dogodkov, ki izhajajo iz skupnih izkušenj članov in se prenašajo iz generacije v generacijo« (Dorfman in House 2004, 57).
- »neposredni odsev«, ki se nanaša na organizacijsko osebnost (Tosi in Mero 2007, 123).
- skupek navad, vrednot, prepričanj, ciljev, idej zaposlenih; »notranja, neformalna zavest organizacije, ki usmerja vedenje posameznika« ter posledično vedenje vseh članov organizacije (Meško Štok 2009, 75).

- stil, ki označuje različne procese v organizaciji (komunikacija, vodenje, zadovoljevanje različnih potreb, učenje ipd.), njene odnose z drugimi organizacijami in njen vpliv na člane v organizaciji (Rus 2011, 454).

Edgar H. Schein je v knjigi *Organizational culture and leadership* (1987, 1992, 1997, 2004a, 2010) podrobno opredelil organizacijsko kulturo, ravni njenega pojavljanja oziroma stopnje vidljivosti za opazovalce. Po avtorjevih besedah je organizacijska kultura »vzorec skupnih temeljnih predpostavk, ki se jih je skupina naučila, ko je reševala svoje probleme zunanjše adaptacije in notranje integracije«. Ti naučeni odgovori na skupinske probleme so se izkazali za veljavne in uspešne za zaposlene ter so s časoma postali samoumevni. Zaposleni so jih sprejeli za svoje in jih prenašajo na novo zaposlene kot ustrezen in pravilen način dojemanja, razmišljanja, občutenja, delovanja in reševanja podobnih problemov (Schein 1987, 6; 2004a, 17). Omenjena definicija je pogosto citirana ali povzeta v literaturi različnih avtorjev in je pogosto izhodišče, iz katerega so se razvijale kasnejše opredelitve kulture.

Kavčič (1994, 177) povzema pojmovanja organizacijske kulture in jo označi kot združevalno silo v organizaciji; skupno voljo; vzorec prepričanj in pričakovanj članov organizacije; nevidno silo, ki v organizaciji deluje za vidnimi oziroma opaznimi dejavniki; osebnost organizacije; skupna filozofija njenih članov. Je tisto, kar vodstvo v organizaciji uporablja kot skupno podlago vodenja zaposlenih; tisto, kar resnično omogoča razumeti »bistvo in dušo« organizacije ter kar je »globlje od organigramov« in pravil. Obsega prepričanja in vrednote, ki jih člani sprejemajo za svoje in s časom ponotranjijo. Nanaša se na to, kaj organizacija resnično želi in naredi za svoj razvoj.

Ob vseh teh in še mnogih drugih opredelitvah pa še vedno ne moramo izpostaviti ene, namreč kljub trudu ne obstaja jasna, enotna in končna definicija organizacijske kulture. Vzroke bi lahko našli v različnih teoretskih pristopih avtorjev, različnih nivojih in naborih elementov kulture, njeni multidimenzionalnosti, različni metodologiji raziskovanja ter različnih funkcijah kulture (Sušanj 2005, 36–37). Skoraj bi lahko rekli, da toliko kot je različnih organizacij, toliko je različnih kultur oziroma vsaka je edinstvena. Da bi (vsaj približno) spoznali celotno kulturo posamezne organizacije, se je potrebno vanjo v celoti poglobiti, osredotočiti na vse elemente in vsakega posebej, v analizo vključiti tako kvalitativno kot kvantitativno metodo raziskovanja.

Furnham in Gunter (v Furnham 2005, 619–620) sta na podlagi mnogih opisov organizacijske kulture naštelu strinjanja in na drugi strani nesoglasja, v čem si avtorji in strokovnjaki niso edini. Več nesoglasij kot soglasij pa vodi do novih raziskav in poskusov opredelitve omenjenega koncepta. Avtorji si glede organizacijske kulture niso edini, katere so njene komponente; kako določiti kategorije oziroma dimenzije kulture; katero tipologijo in katero terminologijo uporabiti; kako nacionalna, etična, organizacijska kultura, kultura spola in druge kulture, subkulture vplivajo druga na drugo in katera prevladuje; kako, kdaj in zakaj se lahko kultura spreminja; ali sprejeti različne subkulture v organizaciji ali jih odpraviti; ali lahko obidem že obstoječe organizacijske kulture, subkulture; kako se organizacijska kultura razlikuje od organizacijske klime; kdo ocenjuje kulturo ter kdaj in kako se oblikuje; katera kultura je najbolj optimalna in zaželena; kako se organizacijska kultura povezuje z uspehom organizacije. Večina pa se strinja, da je koncept kulture težko definirati; da je večdimenzionalna z mnogimi različnimi komponentami na različnih stopnjah; da je v kratkem obdobju relativno stabilna; potreben je čas za njeno vzpostavitev in posledično tudi za njeno spreminjanje; vodi do nesporazumov, kadar se sreča več kultur; kulturni šok ali prehod v drugo organizacijsko kulturo je izčrpavajoč; v več pogledih je neopredmetena; predstavlja skupinsko rešitev določenih problemov; pozitivno ali negativno je povezana s produktivnostjo ter je povezana s prepričanji in z vrednotami osnovnega (osnovnih norm) vedenja.

Za organizacijsko kulturo je značilna **kolektivna narava**, saj gre za naučen izdelek skupinske izkušnje (Schein 1987, 6). V organizaciji je kultura **splošno sprejeta**. Njeni člani jo morajo upoštevati in sprejeti (Kavčič 1994, 182–183), od njihove pripadnosti in usklajenosti je odvisna njena moč (Rus 2011, 454). Obstaja obojestransko vplivanje organizacijske kulture in delovanja zaposlenih, saj jo slednji sooblikujejo, na drugi strani kultura uravnava njihovo obnašanje (Kavčič 1994, 182). Zanja je značilno, da je **zgodovinsko določena**, saj nastaja skozi zgodovino organizacije in slednja se odseva v njej (Hofstede 2001, 179). Nastaja postopno, skozi pretekle izkušnje, pridobljeni vzorci oziroma pravila vedenja se prenašajo iz roda v rod (Kavčič 1994, 182). Komunikacija med člani in izražanje kulture ima **simbolno vrednost** (Trice in Beyer v Meško Štok 2009, 74), odraža se preko simbolov, ritualov, prepričanj, ki imajo za zaposlene poseben pomen (Hofstede 2001, 179; Mesner - Andolšek 1995, 17–18) in je **emocionalno** obarvana (Mesner - Andolšek 1995, 132), navezuje se na ideologije, skupna prepričanja, vrednote, ideale, občutenja. Izhaja bolj iz emocionalne potrebe kot iz racionalnega prepričanja (Trice

in Beyer v Meško Štok 2009, 73). Oblikovanje socialnega reda, temeljnih predpostavk omogoča obvladovanje zapletenosti, negotovosti in kompleksnosti vsakdanjih situacij ter zadovoljuje potrebe po stabilnosti, konsistentnosti in razumevanju sveta (Schein 2004a, 17; Rus 2011, 459). Prav tako pa jo opredeljuje **dinamičnost**, saj se spreminja zaradi različnih vzrokov, kot so ovire v komunikaciji med člani, njihovo neustrezno prilagajanje, različne zaznave in pomeni simbolov, prilagajanje novim skupinam in zahtevam okolja (Trice in Beyer v Meško Štok 2009, 73). Obravnavamo jo lahko kot lastnost, dosežek in/ali proces (Kavčič 1994, 182). Njeni vplivi segajo tako na raven posameznika kot tudi organizacije (Bamforth v Reis Louis 1985, 85). Za slednjo je zelo pomembna, kajti ureja odnose med zaposlenimi (Festinger v Jakič 2010, 46), poveča predanost in identifikacijo s skupino (Etzioni v Reis Louis 1985, 85), omogoča obvladovanje okolja (Morgan v Jakič 2010, 45), vpliva na dolgoročno uspešnost organizacije (Kreitner in Knicki v Jakič 2010, 46), prav tako pa vpliva na doseganje skupnih ciljev, reševanje problemov, odzivanje na spremembe in na motivacijo zaposlenih (Brown 1998, 89). Motivacija deluje znotraj posameznika, medtem ko je kultura »kolektivno programiranje misli« in vpliva na motivacijo. Usmerja vedenje in omogoča pojasnjevanje določenega vedenja (Hofstede in Hofstede 2005, 264). Iz prejšnjega poglavja smo ugotovili, da se podobno vlogo pripisuje tudi motivaciji. Kultura in klima sta povezani z ustvarjalnostjo, izobraževanjem, komunikacijo in odnosi (Rus 2011, 427). Pomembna je tako pri analizi različnih procesov znotraj organizacije, odnosov med zaposlenimi in odnosi z okoljem (Rus 2011, 454).

Kulture lahko med seboj razlikujemo **po moči**, ki jo določa stopnja konsenza med člani organizacije. Stopnja notranje konsistentnosti tako vpliva na stabilnost skupine, koliko časa skupina obstaja in kako intenzivna je njena izkušnja učenja (Schein v Furnham 2005, 619). Na podlagi tega delimo organizacijsko kulturo na **šibko in močno**. Šibke kulture nimajo jasnih vrednot in skupnih prepričanj, nimajo konsenza o tem, kateri način je najprimernejši. V organizaciji se tako lahko pojavijo spori v zvezi s skupnim pojmovanjem tega, kaj je pomembno, kar zavirajoče vpliva na odnose in uspešnost (Rus 2011, 454). Močna kultura se odraža v homogenosti kolektiva, v strinjanju, skupnem snovanju, razumevanju in sprejetju vrednot, prepričanj, v podpori organizacijskih ciljev, v dobrih medsebojnih odnosih zaposlenih (Rman 2004, 89–90), v močni identifikaciji zaposlenih z organizacijo, konsistentni sporočilnosti elementov kulture, ujemanju artefaktov, vrednot in globljih predpostavk (Driskill in Brenton 2005, 41). Prispeva k doslednem izvrševanju nalog in lahko celo nadomesti formalizacijo (Vila 1994, 346). Robbins (v Meško Štok

2009, 77) opozarja, da lahko močna kultura v dinamičnem zunanjem okolju predstavlja oviro za spremembe v organizaciji. Ko pomembne vrednote in prepričanja ovirajo cilje posameznika, lahko postane močna kultura omejitelj in vodi do neetičnega ravnanja (Deetz in drugi v Gill 2011, 189). Torej je učinkovitost močne kulture odvisna od konteksta (Schein 2004a, 315) oziroma učinkovitost kulture je odvisna od njene moči in tipa (Schein v Givens 2008, 9). V kolikor je kultura močna in ugodna, jo vodstvo uporabi in skladno z njo dolgoročno načrtuje razvoj organizacije. Kadar je kultura močna in neugodna, jo vodstvo poskuša ignorirati ali se ji izmikati. V primeru šibke in manj ugodne kulture poskuša vodstvo postopno spreminjati kulturo ali jo kratkoročno zanemariti. Ugodno in šibko kulturo vodstvo spodbuja ali jo postopno nadomesti z bolj učinkovito. Pomembno pa je, da se sprememb ne loteva nenačrtno ali »na silo«, sploh v primeru neugodne in močne kulture (Tavčar 2008, 36), temveč da jo prične spreminjati počasi, »spodaj, pri posameznikih« in postopno širi krog njenih članov (prav tam, 37).

Ko govorimo o organizacijski kulturi, se pogosto srečamo s sorodnim pojmom – organizacijsko klimo. Določeni avtorji omenjena pojma ločijo, medtem ko drugi organizacijsko klimo opredeljujejo kot eno izmed komponent organizacijske kulture (Luthans v Treven 2001; Schein 2010) oziroma kot eno od pomembnih značilnosti organizacijske kulture (Luthans v Meško Štok 2009, 74). Cameron in Quinn (2006, 147–149) navajata, da je organizacijska klima vidnejša in se hitreje spreminja kot kultura. Predstavlja splošno vzdušje, ozračje v organizaciji, posameznikove trenutne poglede na organizacijo ter kakovost odnosov med zaposlenimi (Kavčič 1994, 191).

4.2 Elementi organizacijske kulture

Kultura je večplasten pojav. Njeni elementi se prepletajo, pojavljajo na različnih nivojih oziroma ravneh. Razvrščeni so glede na to, kako so izraženi, vidni, oprijemljivi za opazovalce, v kolikšni meri se jih soudeleženci zavedajo.

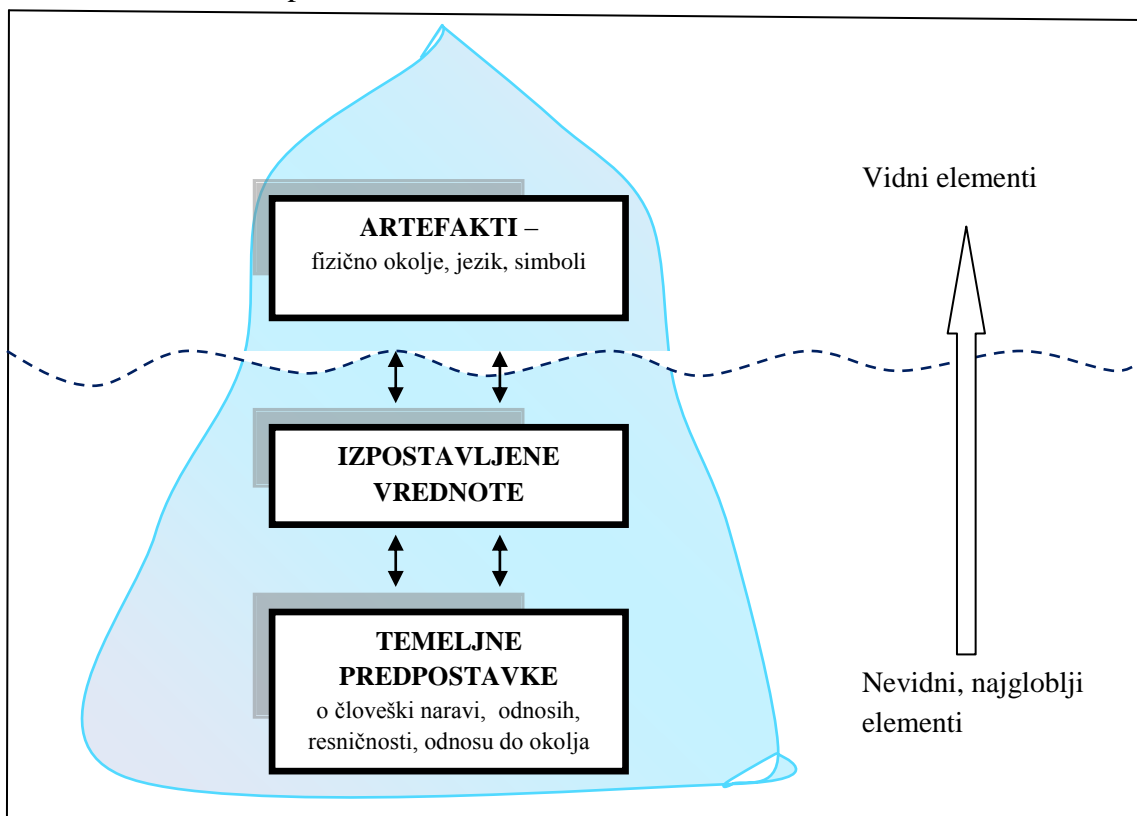
Rousseau (v O'Donnell in Boyle 2008, 6) ključne elemente kulture razvrsti na pet plasti, in sicer v zunanjem krogu vidnih znakov so artefakti, vzorci vedenja, v notranjosti pa so manj vidni elementi kulture, kot so socialne norme (vedenja), vrednote in najgloblje, temeljne predpostavke. Verjetno najbolj poznan pa je Scheinov strukturni model, ki je elemente kulture razporedil v **tri ravni**, od zavednih in vidnih (na spodnji sliki smo jih prikazali kot

del ledene gore, ki je »nad površjem«, vse do nezavednih, globoko vtisnjenih (Schein 2004a):

- **Artefakti** – so arhitektura, fizično okolje, oprema, jezik, tehnologija, pravilniki, izdelki, pravila oblačenja, emocionalno izražanje, zgodbe, miti, vidni rituali, simboli, obredi, formalni opisi organizacije. Organizacijska klima je artefakt globlje stopnje kulture. DeSimone in Harris (1998, 477) artefakte razdelita na materialne (dokumenti, oprema ipd.) in nematerialne (zgodbe, ceremonije, stil vodenja). Hatch in Cunliffe (2006, 189) jih je povzel v tri skupine, in sicer predmete, jezik (verbalna in neverbalna komunikacija, pregovori, vzdevki, miti ipd.) in aktivnosti (obredi, slovesnosti, sestanki, geste, nagrade ipd.). Jezik obsega žargon, sleng, geste, signale, humor, metafore, znamenja, ki imajo za zaposlene poseben pomen (Trice in Beyer v Tosi in Mero 2007, 128–129). Artefakti so lahko za zunanje opazovalce odkriti, vidni in otipljivi, hkrati pa težko razumljivi in razložljivi (na primer kakšen pomen imajo za skupino, prav tako ni njuno, da za določeno skupino sploh izražajo pomembne predpostavke). Da jih lažje razumemo, moramo odkriti tudi druga dva nivoja kulture.
- **Izpostavljene, ubesedene vrednote in prepričanja** – osebna prepričanja in vrednote v procesu pridobivanja izkušenj skupine postanejo skupna. Če skozi čas ostanejo učinkovita, pa preidejo v skupne temeljne predpostavke. Prepričanja, moralna in etična pravila ostanejo zavestna in narekujejo, kako se soočiti z določenimi situacijami, odpravljajo negotovost in so vir identitete. Rus (2011, 454) skupnim vrednotam pripiše povezovalno lastnost, Rokeach (v Jakič 2010, 40) pa motivacijsko funkcijo. Po navajanju Muska (v Jakič 2010, 37) so vrednote motivacijski cilj najvišjega hierarhičnega reda. Pri tem je pomembno, da so posameznikove vrednote kompatibilne s skupnimi, sicer povzročajo frustracije (Drucker v Gill 2011, 169). Identifikacija z organizacijskimi vrednotami je celo najvišja stopnja identifikacije posameznika z organizacijo (Rus 2011, 454). Opozoriti je potrebno, da to, kar je splošno znano, cenjeno, kar naj bi bilo prav, ni nujno tisto, kar bi dejansko naredili v neki situaciji. V kolikor izpostavljene vrednote in prepričanja ustrezajo obstoječim temeljnim predpostavkam, je lažje razložiti in napovedati vedenje zaposlenih.
- **Temeljne predpostavke** – so podzavestna prepričanja, dožemanja in občutenja; globoko ukoreninjena, samoumevna, delujejo na stopnji nezavednega in jih je zelo težko oziroma jih ni mogoče spreminjati. Gre za predpostavke o človeški naravi,

aktivnostih in medčloveških odnosih, predpostavke o naravi časa in prostora, predpostavke o resničnosti, predpostavke o notranji integraciji in zunanji adaptaciji oziroma odnos do narave in okolja.

Slika 4.1: Ravni kulture po Scheinu



Vir: Prirejeno po Schein (2004a, 26) in Bratton (2010, 335).

Prisotna je prepletenost elementov na različnih ravneh, na primer vrednote lahko zaznamo v artefaktih organizacijske kulture, in sicer v organizacijski strukturi, zgodbah in opremi, legendah, razdelitvi moči, sistemu nagrajevanja, načinih komuniciranja, pravih obnašanja, pričakovanjih, nenapisanih pravilih, samoumevnih prepričanjih in predpostavkah (Gill 2011, 187). Za celotno sliko je najbolje, da kulturo proučimo na vseh treh ravneh oziroma celotno analiziramo vse njene elemente.

4.3 Kultura učenja in učenje organizacije

Kultura učenja se oblikuje z učenjem, s socialnimi interakcijami, hkrati pa slednje podpirajo in omogočajo organizacijsko učenje. Vrsta in kvaliteta učenja je v veliki meri odvisna od kulture šole, ki lahko na eni strani ovira in na drugi spodbuja učenje (Senge in drugi 2000,

325; Wellman 2009, 70). To je odvisno od tega, v kolikšni meri je naklonjena učenju in sodelovanju med zaposlenimi ter kakšna je njena moč v organizaciji. Sergiovanni (v MacNeil in Macline 2005, 2) meni, da močne kulture delujejo kot ključen socialni dejavnik, povezovalec članov organizacije in kot »programer njihovega vedenja«, vendar je za vzpostavitev takšne kulture potreben čas in trud vseh udeležencev šole. MacNeil in Macline (2005) za graditev uspešne šolske klime in kulture predlagata stalno izmenjavo idej, medsebojno sodelovanje učiteljev, stalno refleksijo učiteljev z namenom izboljšanja dela in izboljšav šole, enakopravnost med člani, saj kvaliteta ideje šteje več kot njen vir.

Kot smo pri opredelitvah kulture navedli, gre za naučen pojav. Harrison in Kessels (2004, 110) celo menita, da je »potrebna kultura učenja za razvoj kulture učenja«. Razvija se s procesi učenja vseh zaposlenih. Učenje, s katerim se spreminja organizacijska kultura, je najvišja oblika organizacijskega učenja. Argyris (2004, 10–12) to učenje poimenuje učenje z dvojno zanko, saj se ne spreminjajo le ravnanja ljudi, pač pa tudi skupne vrednote, temeljna prepričanja, norme, skupni mentalni modeli v organizaciji. Del tega procesa učenja so tudi obrambne rutine, ki sicer zavirajo učenje in preprečujejo učenje na najvišjih nivojih. Na tem mestu je pomembno, da se jih vodja zaveda in jih ustrezno interpretira. Učenje z dvojno zanko vključuje ustvarjanje zgodb, preoblikovanje pomenov in lažje razumevanje sveta, kar je namen kulture učenja (Seely Brown in Solomon Gray 2004, 2). Senge in drugi (2000, 325–327) menijo, da kultura šole še zdaleč ni statična, temveč je proces, v katerem spretnosti, zavedanje, vrednote in vedenja stalno vplivajo drug na drugega. Razvoj veščin oziroma spretnosti vpliva na nove zaznave, zavedanje, kar vodi do sprememb v vrednotah in vedenju, krog se sklone s pridobivanjem novih spretnosti. Kultura se spreminja in je v odnosu s strukturami in procesi šole (vizijo, infrastrukturo, metodami in orodji učenja, organizacijsko podporo za učenje), slednji imajo namreč velik vpliv na vedenje, prepričanja, zavedanja in skupne vrednote. Osredotočiti se je potrebno na oblikovanje ustreznih struktur in procesov, s katerimi se posredno lahko ustvari kulturo učenja.

Pri združevanju posameznikovih in skupinskih vrednot, oblikovanju kulture ter njenem prenosu se mora vzpostaviti ustrezen proces organizacijskega učenja in prenosa eksplicitnega (odkritega ali kodiranega ali izraženega) in implicitnega znanja (tihega ali skritega ali nekodiranega ali neizraženega; na primer izkušenj, občutkov, mitov, vrednot ipd.). Nonaka in Takeuchi (1995, 62–74) v SECI modelu organizacijskega učenja opisujeta

prehajanje obeh vrst znanja. V prvi fazi socializacije poteka prenos in izmenjava izkušenj, sledi eksternalizacija (konvertiranje tihega znanja v eksplicitno), naslednja je faza kombinacije, kjer se širi (eksplicitno) znanje v organizaciji in oblikuje sistemsko znanje, zadnja pa je faza internalizacija (ponotranjenje novega znanja oziroma konvertiranje eksplicitnega znanja v implicitno). S tem se sklone krog učenja oziroma spiralno nadaljuje do oblikovanja novega znanja. Kot smo že omenili, spodbudno okolje omogoča ta prenos in medsebojno učenje, slednje pa je ključno za postopno oblikovanje prostora, v katerem bo učenje učiteljev uspešno in bo vodilo do zelenih rezultatov.

4.4 Organizacijska kultura učenja – njene lastnosti in funkcije

Ustrezna kultura spodbuja sodelovanje in lahko bistveno okrepi učenje (Rosenberg 2004, 197), določa možnost za razvoj učiteljev (Kalin 2002, 157), vpliva na posameznikove in skupinske učne procese (Finger in Búrgin Brand 1999, 151), vpliva na predpostavke o pomembnosti znanj in določa odnos med organizacijskim in individualnim znanjem (DeLong in Fahey v Smith in McKeen 2003, 7), vpliva na to, da se učitelji lažje odločajo za spremembe in izboljšave (Fullan in Hargreaves 2000, 60–64) in vpliva na povečanje učenja med zaposlenimi (Sadri in Lees 2001, 856). Mnenje, da je vredno graditi ustrezno kulturo, podpre tudi Mihalič (2008, 99), ki izpostavi njen vpliv na pripadnost organizaciji, zadovoljstvo zaposlenih, stopnjo njihove ustvarjalnosti, način komuniciranja, težnjo po uspešnosti in učinkovitosti, stopnjo zaupanja, stopnjo motiviranosti, oblikovanje stališč, željo po napredovanju in učenju in na prizadevanja za lastni razvoj, medtem ko neustrezna organizacijska kultura zavira razvoj posameznika, učenje in razvoj organizacije (prav tam, 106). Novak (2006, 268–273) navaja, da so motivacija ter odprta šolska klima in kultura med najpomembnejšimi dejavniki za izpopolnjevanje in usposabljanje učiteljev. Gre za kulturo zaupanja, sodelovanja, inovativnosti, učenja.

Sodelovalna kultura odraža medsebojne interakcije, odprte odnose med zaposlenimi. Pomembna je za strokovno rast učiteljev, za zadovoljevanje njihovih profesionalnih potreb, za kakovost dela v razredu, šoli in izven nje (Javornik Krečič 2008, 43) in je ključna za sodelovalno učenje, le-to pa spodbuja učiteljevo raziskovanje pedagoške prakse in omogoča pogostejše uvajanje novosti pri pedagoškem delu. Hkrati pa sta sodelovalna kultura in kultura učenja model za sodelovalno učenje učencev (Devjak in Polak 2007, 47–48). Razvoj takšne kulture je odvisen tako od ravnatelja kot tudi od učiteljev, in sicer od

njihove pripravljenosti, motiviranosti in usposobljenosti za sodelovanje. Odnos zaupanja temelji na obojestranskem spoštovanju in se ustvarja z medsebojnim sodelovanjem. Kompetence, iskrenost in odprtost, skrb za vse udeležence v organizaciji, predanost, vrednote in identiteta so elementi, ki prispevajo k razvoju zaupanja (Shockley - Zalabak in drugi v Gill 2011, 174). **Kultura zaupanja in odprtosti** vpliva na pojmovanja in predstave o znanju, na razmerje med posameznikovim in organizacijskim znanjem, na ustvarjanje in delitev znanj med vsemi zaposlenimi (De Long in Faheya v Dimovski in drugi 2005, 264). Zaposlene spodbuja, da se navdušujejo nad novim znanjem, razvijajo interese in so motivirani za prenos znanj (APQC v Dimovski in drugi 2005, 264). V takšni kulturi se zaposleni počutijo varno, se ne bojijo neuspeha in so spodbujeni k tveganju in eksperimentiranju (Dimovski in drugi 2005, 262–264). Ugodna kultura, ki temelji na sodelovanju in zaupanju ter odprti komunikaciji, je potrebna za prenos znanja, tako eksplicitnega, še bolj pa za prenos implicitnega znanja. Je temelj oziroma vezivo, zaradi katerega se posamezniki pogosteje družijo, podajajo in prejemajo nasvete, odprto komunicirajo, tudi neformalno učijo in samoiniciativno družijo. Takšni odnosi posledično prispevajo k povečanju pripadnosti organizaciji. Identifikacija zaposlenih s kulturo šole ustvarja ugodno okolje, v katerem se zaposleni bolje počutijo, posledično vodi do povečanja prenosa informacij, timskega dela, odprtosti do novih idej (Goffee in Jones v Sadri in Lees 2001, 856), medsebojnega učenja in stalnih izboljšav. Ta pozitivna kultura je privlačna za novo zaposlene in zadrži najboljši kader organizacije (Greger v Sadri in Lees 2001, 856).

V času sprememb ima pomembno vlogo tudi **inovativna in prilagodljiva kultura**, ki spodbuja spremembe in se prilagaja okolju ter spodbuja izboljšave. V organizaciji, kjer so prakse, prepričanja močno zasidrana, ta kultura omogoča preoblikovanje vrednot novim razmeram. V tem okolju je prisoten dvom o trenutnem stanju, kar vodi do izboljšav. Kljub morebitnim subkulturam je pomembno, da se zaposleni zavedajo celotnega sistema, subkulture pa so lahko vir ustvarjalnosti in učenja. Za inovativno kulturo je značilen prost pretok ljudi in informacij, spodbujena je ustvarjalnost, tveganje, ki se ga nagrajuje ne glede na uspehe oziroma spodrsaljaje, napake so del učenja, kar omogoča medsebojno zaupanje in občutek varnosti ter vrednote, kot so enakost, poštenost in spoštovanje (Dimovski in drugi 2005, 302–303), miselnost, da so inovacije mogoče in potrebne, usmerjenost v bližnjo prihodnost, proaktivno reševanje problemov, dolgoročno delovanje timov, naravnost v človeško dobro in sposobnost razvoja posameznikovih potencialov ter skupinsko

sprejemanje odločitev (Schein 2004b, 133–143), spodbuja se eksperimentiranje, radovednost in fleksibilnost. Za spodbujanje kreativnosti in inovacij je pomembna kultura stalnega učenja (Andriopoulos in Dawson 2009, 258–259).

Kultura učenja sistematično podpre organizacijsko učenje, namreč njen namen je doseči višjo raven učenja vseh zaposlenih oziroma šole (Dimovski in drugi 2006, 7). Spodbuja ustvarjalnost in dopušča spontanost, dopušča različne stile učenja, učenje iz napak, spodbuja povezovanje znanj, osebne in skupne interese, refleksijo za odkrivanje, raziskovanje in izboljšanje praks (Erčulj 2006, 253–255), stalne razprave in refleksijo novih idej (Harrison in Kessels 2004, 131), spodbuja prenos znanja in usmerjenost zaposlenih k učenju, in sicer k njihovi intelektualni radovednosti, želji odprtega raziskovanja in h kreativni uporabi znanj (Wellman 2009, 69). Izpostavljene so vrednote znanja, učenja, vzajemnega spoštovanja, iskrenosti, podpore in strpnosti. Zaposleni podpirajo inovativnost in procese učenja, zanje so nagrajeni. Pričakuje se pozitivni prispevek vsakega posameznika in skupno učenje vseh članov, ki jih vodi skupna vizija in želja po učenju (Dimovski in drugi 2005, 357–358). Učenje je skupna odgovornost vseh (Schein 2004a, 398). Cenjeni so novi vzorci razmišljanja in visoke skupinske aspiracije (Senge in drugi 2000, 8). V ospredju je odprto sodelovanje, mreženje, aktivno ustvarjanje znanja, povezave s partnerji učenja izven šole, sodelovanje z drugimi šolami na lokalni in globalni ravni (Niemi in drugi 2014, 32). Kultura profesionalnega razvoja se kaže v medsebojnem sodelovanju, izmenjavi izkušenj, delitvi materialov, timskem delu, v netolerantnosti do negativnih komentarjev o otrocih, družinah, kolegih (Vonta 2009, 145). Šibka področja znanja in sposobnosti v takem okolju predstavljajo predmet osebne rasti in izboljšanja (Novak 2004, 36). Friedman in drugi (2003, 760–772) med kulturne pogoje za spodbujanje učenja štejejo predanost učenju, enakovredno odgovornost, toleranco do napak, reševanje problemov z argumenti, dvom in hkrati občutek varnosti, transparentnost, poizvedovanje, prevzemanje odgovornosti ter priznavanje lastnih napak, pripravljenost do drugačnega mnenja. Marsick in Watkins (2003, 139–145) med pomembne lastnosti kulture učenja oziroma njene dimenzije zajameta odprte diskusije, ki dopuščajo učenje iz napak in problemov, odprte in iskrene povratne informacije, zanimanje za različne poglede zaposlenih, medsebojno spoštovanje, zaupanje in enakopravnost članov, hiter in učinkovit pretok informacij, znanj in rezultatov, ki so dostopni vsem zaposlenim, spodbujanje prevzemanja iniciative in razumnega tveganja, opolnomočenje njenih članov skozi skupno vizijo, motiviranost in prevzemanje odgovornosti s pomočjo skupnega sprejemanja

odločitev, spodbujanje in pričakovanje skupnega in timskega učenja, zagotovljene možnosti učenja, vgrajeno učenje v samo delo, podprto z vrednotami in sistemom nagrajevanja, povezovanje z okoljem, strateško usmerjenost vodstva in stalne spodbude učenja ter zagotavljanje, da so organizacijska dejanja usklajena s skupnimi vrednotami.

Al-Alawi in drugi (2007, 25) so raziskali povezave med določenimi komponentami organizacijske kulture in uspešnostjo **prenosa znanja**. Podobno kot Smith in McKeen (2003, 9–15) so izpostavili dejavnike socialnega okolja (zaupanje, komunikacija med zaposlenimi – socialne mreže), organizacijske dejavnike (organizacijska struktura, vizija, poslanstvo, strategija in cilji), tehnološke dejavnike oziroma informacijski sistem (za povezovanje, reševanje problemov, izmenjavo izkušenj) in dejavnike vodstva (sistem nagrajevanja). Ti dejavniki so vpeti v organizacijsko kulturo (Al-Alawi in drugi 2007) oziroma je organizacijska kultura del organizacijskih dejavnikov (Smith in McKeen 2003).

Vsaka šola ima svojo kulturo, ki je odsev preteklosti in sedanjosti, skupnega učenja in bivanja, se odraža v načinih razmišljanja in dela v organizaciji ter napoveduje prihodnje vedenje. Za ustvarjanje učeče se skupnosti morajo imeti člani šole, postopki in šolska kultura določene skupne značilnosti (Beers 2007, 107). Pri razvijanju učeče se šole je potrebno vzpostaviti ustrezno kulturo šole – kulturo vseživljenjskega učenja, sodelovanja, prenosa znanj, evalviranja, ustvarjalnosti in prilagodljivosti, spoštovanja, zaupanja, odprtosti. Ključno je, da jo člani vzamejo za svojo in da prežema vse ravni šole. S takšno kulturo šola ustvarja spodbudno okolje, lažje krmari skozi potrebne spremembe, je ustvarjalna, bolj uspešna pri iskanju novih zamisli, uresničevanju ciljev ter pri ohranjanju oziroma izboljševanju kvalitete lastnega delovanja. Soustvarjajo jo zaposleni s svojimi prispevki in z medsebojnimi odnosi, s skupinskim delovanjem ter povezavami z okoljem. Znanje oziroma učenje kreira, ohranja in spreminja kulturo šole ter jo prenaša na nove člane skupnosti, hkrati pa tudi šolska kultura vpliva na učenje zaposlenih in razvijanje šole. Javris (v Jelenc 1996, 29) navaja, da gre za dinamičen pojav, katerega spremljajo in nanj vplivajo različni dejavniki. Osrednje mesto imajo prav ljudje, ki so del šole, torej učitelji, ostali strokovni delavci šole, učenci, starši, zunanji sodelavci in kot navajata Deal in Kennedy (1999, 37) vodstvo oziroma ravnatelj oblikuje okolje, s katerim se njegovi člani na različnih ravneh lahko identificirajo oziroma sooblikuje kulturo sodelovanja in učenja.

5 VLOGA VODSTVA PRI MOTIVIRANJU ZA UČENJE IN OBLIKOVANJU KULTURE UČENJA

5.1 Vloga vodstva v izobraževanju

Možina (1994a, 3–4; 1994b, 16–17) opredeljuje vodenje kot proces vplivanja vodje na posameznika ali skupino, na to, kako jih usmerjati, motivirati, razvijati njihove potenciale, vplivati na njih, da bi izvršili zadane naloge, cilje s čim manj vložene energije in s čim večjim osebnim zadovoljstvom.

V osnovnih šoli sta funkciji vodenja in menedžmenta pogosto združeni, opravlja ju namreč ravnatelj. V sodobnejših pojmovanjih se več ne ločuje izrazov menedžment in pedagoško vodenje, marveč je izpostavljen izraz vodenje šol in zajema oba izraza (Koren 2007, 139). Pri opredelitvi vloge ravnatelja se ju uporablja le z namenom, da se izpostavi različne vrste ravnateljevih nalog, kot pa je bilo že izpostavljeno, so le-te pogosto prepletene. Koren (2007, 133) navaja, da ravnatelji pogosto izražajo preveliko obremenjenost z menedžersko vlogo, s tekočimi nalogami, ki so potrebne za »golo delovanje šole«. Avtor (prav tam) kljub temu izpostavlja pomen ravnateljeve avtonomije in povezanosti obeh vlog. Potrebno je določiti ravnovesje, da menedžerske naloge ne bi zahtevale preveč časa in energije, da bi se lahko ravnatelji v zadostni meri posvečali pedagoškemu vodenju. Ob tem pa razporejanje virov vpliva tudi na kadrovske, pedagoške naloge, saj odločanje o izbiri zaposlenih vpliva na kulturo šole in razvoj; odločanje o napredovanju je povezano z nagrajevanjem in spodbujanjem zaposlenih; načrtovanje in vrednotenje je povezano s spremljanjem zaposlenih; odločanje o trajnem strokovnem razvoju vpliva na učenje zaposlenih. Torej smo mnenja, namesto da bi ravnatelju odvzeli te moči, bi bilo bolj smotno zagotoviti mu določeno pomoč in učinkovito svetovanje pri opravljanju omenjenih nalog.

Mnogi avtorji (Burke in Litwin, Kotter, Kouzes in Posner, Kreitner in Kinicki, Zaccaro in Klimoski, Winston in Patterson, Bolton in drugi v Gill 2011, 100–104) poudarjajo elemente uspešnega vodenja, kot so **vizija, vrednote, strategija, motivacija, opolnomočenje**. Gill (2011, 100–101) na podlagi različnih modelov in teorij izpostavlja šest komponent uspešnega vodenja, to so vizija prihodnosti, namen oziroma **poslanstvo**,

skupne vrednote, strategija, opolnomočenje ter **predanost** in pripadnost zaposlenih organizaciji in njenim vrednotam ter sodelavcem, kar je povezano z motivacijo, zadovoljstvom in navdihujočim delom (prav tam, 257). Pomembno je, da omenjeni elementi podpirajo drug drugega, so usklajeni in skupni vsem zaposlenim (prav tam, 101–105). Z opolnomočenjem, torej dajanjem zaposlenim vpliv, moč, avtonomijo, odgovornost, razvijamo njihove potenciale in vplivamo na njihovo motivacijo in kvalitetnejše delo. Kot navajajo Waterson in drugi (v Gill 2011, 232–233) je opolnomočenje tema strateškega razmišljanja in dobre vodstvene prakse. Udejanja se skozi različne oblike učenja in sodelovanja, vodenja in organizacijske kulture. Gill (2011, 252) dodaja, glede na rek, da je v znanju moč, da opolnomočenje pomeni prenos znanja med zaposlene. Pomemben element je tudi vizija, ki lahko preoblikuje odnose med zaposlenimi, vpliva na njihovo pripadnost in identiteto ter je sila, ki poganja motivacijo in dosežke (Senge v Gill 2011, 115–126).

Ključne sestavine menedžmenta oziroma **lastnosti in dejavnosti vodij** v učečih se organizacijah so aktivna udeležba vodje, ki išče priložnosti, nove ideje, rešitve in omogoča razvoj vseh v organizaciji, spodbujanje učenja in osebnega razvoja posameznikov in timov, spodbujanje visokih dosežkov in zagotavljanje virov, zmožnost razumevanja zaposlenih, partnerski odnos z zaposlenimi, odgovornost za obveščanje in povratne informacije za učenje, odpravljanje ovir (Možina 2006, 137–138), dajanje pozitivnega zgleda v okviru delovne etike, obnašanje do zaposlenih na način, kot bi želeli, da se drugi vedejo do njih, spodbujajo učenje iz napak, nudijo odprtost za nova znanja, zagovarjanje opolnomočenja, spodbujanje in nagrajevanje prenosa informacij, izkušenj in znanja, spodbujanje zaposlenih k soodločanju (Dimovski in drugi 2005, 235–236), poznavanje in razumevanje socialnih povezovanj, odnosov med zaposlenimi in vplivov vedenja na učenje (DiBella 2007, 148), iskanje in uporabo znanja skozi različne vire in razvoj kulture prenosa znanj (Windle v Gill 2011, 252), ustvarjalne kulture z vrednotami in prepričanji, ki podpirajo trajne izboljšave učenja in poučevanja (Leithwood, Jantzi in Steinbach v Erčulj 2013, 49–50), spodbujanje zaposlenih, da razvijejo vodstvene spretnosti (Harris in Muijs v Koren 2007, 97). Učiteljeva avtonomija, moč, vključenost v vodstvene aktivnosti so v veliki meri odvisne od vodje oziroma ravnatelja, torej njegovega zaupanja učiteljem in pripravljenosti »postati **vodja vodjem**« (Koren 2007, 97).

Goffee in Jones (v Gill 2011, 75) poudarjata, da stil vodenja ne naredi odličnega vodje, temveč so osebne značilnosti vodje tiste, ki vplivajo na učinkovitost določenega stila vodenja. Izpostavili bomo le nekatere stile, ki so bolj primerni za učeče se organizacije in razvojno naravnane šole, med temi so **transformacijski vodje**, ki spodbujajo vpeljavo sprememb in zavezanost preobrazbi organizacije, opolnomočenje zaposlenih in kulturo sprememb (Dimovski in drugi 2005, 263–264), zagotavljajo pristop, usmerjen v posameznika, skrbijo za intelektualne izzive in spodbude, inspiracijsko motivacijo skozi jasno vizijo, usklajevanje ciljev, preoblikovanje težav v priložnosti za učenje (Avolio in Bass v Gill 2011, 83–84). Ti vodje so lahko karizmatični (s pridobljenim zaupanjem in spoštovanjem) in so inspiracija za zaposlene, lahko izpolnjujejo čustvene oziroma psihološke potrebe zaposlenih (Bass 1990, 21), pozitivno vplivajo na zadovoljstvo, samoučinkovitost, vrednote, pripadnost, predanost, zaupanje in motivacijo (Givens 2008, 16) ter na skupne cilje. Pozornost je namenjena osebnostnemu in profesionalnemu razvoju, preobrazbi posameznikov, s tendencami, da zaposleni sami prevzemajo pobudo za učenje in spreminjanje. Pri razvoju zaposlenih ravnatelj upošteva posameznikove potrebe, zagotavlja individualno podporo, stimulacijo in krepi šolsko kulturo (Koren 2007, 79). V šolskem prostoru je priporočeno tudi **distribuirano** vodenje, za katerega je značilno, da zaposleni s sodelovanjem in skupnim delovanjem razvijajo strokovnost. Vodenje temelji na konstruktivističnem učenju in je posledica skupne dejavnosti, na primer mreže učečih se šol, več zaposlenih je vključenih v vodstvene aktivnosti in se medsebojno spodbujajo pri učenju (Koren 2007, 87–89) in kot še dodaja Elmore (v Koren 2007, 89), znanje ne izhaja iz posameznikov, temveč iz odnosov med posamezniki, skupinami. Kljub porazdelitvi moči nekatere funkcije ostajajo zgolj ravnatelju, vendar je pri tem ključna udeležba zaposlenih v skupnem vodenju, porazdelitvi moči in pri razvoju šole (Harris v Koren 2007, 90), ob odprti kulturi, skupnih vrednotah in prepričanjih, kvalitetnih medsebojnih odnosih, ki temeljijo na spoštovanju in zaupanju (Gill 2011, 31). Koren (2007, 99–104) navaja, da vodenje, ki najbolj ustreza izobraževalnim ustanovam, šolam kot učečim organizacijam, je **vodenje za učenje**, ki zajema značilnosti transformacijskega in distribuiranega vodenja. Temeljna naloga vodje je skrb za učenje, ki jo jasno izraža vsem v šoli. V izobraževalni organizaciji ravnatelj stalno spodbuja učitelje in učence k učenju, zagotavlja pogoje za učenje ter je sam vedno dovzeten za učenje. Zaposlene poveže za delo in učenje s skupnim namenom ter jih spodbuja pri pogovoru o učenju in pri tem poglobljeno razumeva učenje, kritično spremlja nova dognanja o učenju, dobro pozna in analizira okoliščine delovanja šole in vanjo uvaja pozitivne spremembe.

5.2 Vloga ravnatelja v osnovni šoli

Vloga ravnatelja obsega številne dejavnosti, nekatere izmed teh so določene in opredeljene v zakonodaji, medtem ko so druge manj vidne, vendar prav tako pomembne, med njimi so tudi motiviranje, oblikovanje organizacijske klime in kulture (Erčulj 2013, 47).

Ravnatelj, kot pedagoški vodja in poslovodni organ, opravlja med drugimi tudi naslednje predpisane naloge (ZOFVI, 49. čl.):

- organizira, načrtuje in vodi delo šole,
- pripravlja program šole,
- pripravlja predlog in je odgovoren za izvedbo letnega delovnega načrta,
- vodi delo učiteljskega zbora,
- spodbuja strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje strokovnih delavcev,
- organizira mentorstvo za pripravnike,
- spremlja vzgojno-izobraževalno delo učiteljev in jim pri delu svetuje,
- predlaga napredovanje strokovnih delavcev v nazive,
- odloča o napredovanju strokovnih delavcev v plačne razrede,
- skrbi za sodelovanja šole (s starši, zunanjimi službami in institucijami),
- zagotavlja izvrševanje odločb državnih organov,
- zastopa šolo in je odgovoren za zakonitost dela,
- določa sistematizacijo delovnih mest,
- odloča o sklepanju delovnih razmerij in o disciplinski odgovornosti zaposlenih,
- je odgovoren za zagotavljanje kakovosti šole, slednjo ugotavlja s samoevalvacijo, za katero pripravi tudi letno poročilo.

Po mnenju Korena (2007, 136–137) so ravnateljeve ključne naloge zagotavljanje kakovosti poučevanja in učenja, obvladovanje notranjih odnosov in ustvarjanje okolja za nenehno učenje učiteljev. Njegova skrb za profesionalni razvoj učiteljev vpliva na njihovo motivacijo, predanost, kvaliteto poučevanja in razvijanje kompetenc (Day in drugi v Holdsworth 2012, 10). Uspešni vodje dajejo poudarek ter prednost motivaciji in razvoju zaposlenih, šele nato vzpostavitvi in vzdrževanju sistema, struktur (Bush in Middlewood 2005, 10).

5.3 Ravnatelj in motiviranost učiteljev

O motivaciji, njeni opredelitvi, delitvi in funkcijah smo pisali že v prejšnjih poglavjih. Na tem mestu bomo motivacijo povezali z vodenjem oziroma kakšno vlogo ima pri tem ravnatelj.

Uhan (2000, 21) je zapisal, da **tisti, ki ve, kaj motivira** ljudi, »ima na razpolago **najmočnejše orodje** za ravnanje z njimi«.

Vodje lahko vplivajo na zunanjo motivacijo zaposlenih preko zunanjih virov, kot je na primer sistem nagrajevanja (materialne nagrade), vplivajo pa lahko, predvsem posredno, tudi na notranjo motivacijo in zadovoljujejo učiteljeve potrebe po pripadnosti skupini, odgovornosti, dosežkih, samopodobi, ustvarjalnosti, samoučinkovitosti preko njihovega zadovoljstva pri opravljanju smiselnega, pomembnega, zanimivega, navdihujočega dela (Gill 2011, 261). Zaposleni so lahko že sami notranje motivirani, vendar lahko tudi vodstvo vpliva na njihovo notranjo motivacijo s spodbudami in organizacijskimi možnostmi, s strukturiranjem dejavnosti glede na potrebe in interese zaposlenih, tako da je delo in učenje samo po sebi nagrada (Gill 2011, 261). Zavedati se je potrebno posebnega pristopa pri motiviranju kreativnih zaposlenih in se namesto zunanje motivacije, denarnih nagrad, pritiskov in omejitev raje osredotočiti na dejavnike notranje motivacije, omogočiti svobodo, avtonomijo, delitev moči oziroma omogočanje samonadzora in prevzemanja odgovornosti nad lastnim delom in učenjem (Amabile v Gill 2011, 262). Za motivirajoče okolje, ki ga ustvarja vodja skupaj z zaposlenimi, je značilno sodelovanje, optimizem, kultura zaupanja, humanosti in medsebojnega spoštovanja, osredotočenost na pozitivne attribute, namesto na pomanjkljivosti zaposlenih (Cameron v Gill 2011, 263). Učinkovito vodenje pomeni razumevanje in ustrezno odzivanje na posameznikove potrebe, tako na nivoju posameznika kot tudi skupine (Gill 2011, 264). Dejavniki motivacije, ki jih lahko zagotovi ravnatelj ali nanje pomembno vpliva, so pogoji za spodbujanje pripadnosti šoli, opremljenost šole in delovnih prostorov, ustrezni urniki, omogočanje dodatnega izobraževanja in izpopolnjevanja, delegiranje pooblastil, vključevanje v projekte, ugled šole, status učiteljev, nagrajevanje in napredovanje učiteljev (Ferjan 1996, 103–107), njegova ključna naloga je tudi ustvarjanje ustrezne klime in kulture, v kateri se udeležujejo

pogoji za učenje. Za ohranitev učiteljeve motivacije je po mnenju Fullana in Hargreavesa (2000, 74) ključno medsebojno strokovno sodelovanje učiteljev, kar omogoča sodelovalna organizacijska kultura, strokovne odločitve, refleksija, strokovnost, učinkovitost in zadovoljstvo v učiteljskem poklicu.

Hkrati pa Leithwood in Beatty (2008, 85) poudarjata, da je za spodbujanje učiteljev in odnose med ravnateljem in učiteljem pomembna tudi ravnateljeva samorefleksija lastnega dela in učenja, lastnih čustev in motivacije.

5.4 Ravnatelj in kultura šole

Tudi o organizacijski kulturi smo podrobneje pisali že v prejšnjem poglavju, kjer smo poudarili, da kultura vpliva na delovanje organizacije ter njenih zaposlenih, slednji pa jo z vodstvom sooblikujejo. Ravnatelj je tisti, ki vleče niti, povezuje strokovne delavce, sprejema pomembne odločitve in ima pomemben vpliv na delovanje šole, zavedno ali nezavedno s svojimi prepričanji, vrednotami in vedenjem snuje, spreminja ali ohranja kulturo.

Organizacijska kultura je orodje, s katerim menedžment oziroma vodstvo uresničuje cilje in učinkovito izvaja procese, saj vpliva na skupno ravnanje zaposlenih, vpliva na motivacijo in pripravljenost zaposlenih za učenje in večji napor ter predstavlja podporno okolje za učenje (Kovač 2006, 124–125). Vodje skozi različne načine gradijo organizacijsko kulturo, to jim omogoča tudi večji neposredni nadzor nad oblikovanjem komunikacijskih vzorcev in preoblikovanjem vrednot in zgrajenih vzorcev zaželenega obnašanja. Kulturo spreminjajo preko komunikacije z zaposlenimi, vrednot, norm in pravil, zgodb in mitov, ob tem, da se zaposleni identificirajo z organizacijo oz. z njeno vizijo, poslanstvom, namenom (Deetz in drugi v Gill 2011, 187). Menedžment se lahko opira na močno in ugodno kulturo ter jo izkoristi pri razvoju organizacije. Šibko in ugodno kulturo poskuša okrepiti. V primeru močne in neugodne kulture je pomembno, da menedžer ne vsiljuje svojih vrednot, ki so v nasprotju z navadami in vrednotami kolektiva, saj posledično naleti na hud upor zaposlenih. Pomembno je, da postopno preoblikuje kulturo v želeno (Tavčar 2006, 48–49). Schein (v Gill 2011, 185–186) je mnenja, da vodja oblikuje organizacijsko kulturo v začetnih fazah obstoja organizacije, kasneje pa je kultura tista, ki močno vpliva na dejanja in vedenja vodje. Fullan in Hargreaves (2000, 92–98) dodajata, da

je kulturo najprej potrebno razumeti, šele potem voditi, upravljati ali spreminjati. Z napačnimi potezami in grobimi posegi v šolsko kulturo, brez upoštevanja posameznikovih potreb oziroma učiteljev kot celotne osebnosti, lahko celo zavira izboljšave, razvoj učiteljev in šole. Ravnatelji morajo torej upoštevati obstoječe razmere, pozitivno spodbujati in si vztrajno prizadevati za izboljšave.

5.5 Ravnateljeva vloga pri učenju in razvoju učiteljev

»Profesionalni razvoj se ne dogaja preprosto sam od sebe« (Bubb 2013, 16). Avtorica (prav tam, 16–17) nadaljuje, da ga je potrebno voditi ali vsaj usmerjati, da bo učinkovit glede na vložena sredstva.

Ravnatelj usmerja, povezuje strokovne delavce in oblikuje skupnost stalno razvijajočih se strokovnjakov v učeči se šoli. V okviru vodenja za učenje in za trajnostni razvoj mora delovati na različnih ravneh učenja (Southworth v Koren 2007, 101):

- **učenje učencev** – spodbuja učenje in refleksijo učencev, zbira rezultate in analizira njihove dosežke, ugotavlja dejavnike, ki vplivajo na njihovo učenje.
- **učenje učiteljev** – z namenom izboljšati poučevanje tudi učitelje spodbuja k raziskovanju, samorefleksiji pri učenju in medsebojnem sodelovanju.
- **učenje zaposlenih** – na tej ravni je poudarjeno kolektivno učenje. Izkušnje posameznih učiteljev postanejo vir učenja vseh zaposlenih.
- **organizacijsko učenje** – z organizacijskih učenjem ravnatelj zagotavlja in podpira strokovni razvoj in učenje zaposlenih kot tudi učenje učencev. Šola postane učeča se skupnost. Viri znanja zaposlenih morajo biti dobro izkoriščeni, znanje pa se išče in uporablja tudi izven skupine oziroma šole. Prevladovati mora kultura medsebojne podpore in učenja.
- **mreže učenja** – šole se povezujejo z drugimi šolami, primerjajo rezultate in izmenjujejo dobre prakse. Z mreženjem se omogoči širši pogled na lastne napake, prepreči osama učiteljev in ravnateljev ter spodbudi izmenjava izkušenj. Hopkins (2007, 135–140) dodaja, da mreže izboljšujejo strokovni razvoj učiteljev in pomagajo pri spreminjanju kulture izobraževalnih organizacij in sistemov ter strokovnem presojanju obstoječe prakse.

- **učenje ravnateljev** – z zavzemanjem za strokovni razvoj zaposlenih in za izboljšave šole morajo ravnatelji voditi za učenje, kar zahteva od njih stalno učenje. Del njihovega učenja so mreže ravnateljev.

Leithwood in Jantzi (v Erčulj 2013, 50) navajata pomembne dejavnosti ravnatelja pri učenju učiteljev in izboljšavah njihovega dela, med njimi tudi neposredno delo z učitelji, zagotavljanje virov in omogočanje profesionalnega razvoja učiteljev, redno spremljanje poučevanja in dosežkov učencev, sodelovanje v strokovnih razpravah o učenju in poučevanju ter vključevanje staršev in širše skupnosti v šolo. Hopkins (v Erčulj in Brejc 2008, 9) dodaja, da mora ravnatelj oblikovati učinkovite sisteme informiranja sodelavcev in predstavljati šolo v širšem okolju. Vloga vodenja mora izhajati iz strokovnosti in ne iz formalnih ukazov in položajev. Avtoriteta vodje zahteva odgovornost in sposobnost za kakovost dela, za zmanjšanje osame učiteljev, individualni pristop do zaposlenih. Strokovna presoja mora temeljiti na praksi, usposobljenosti in uspešnosti (Elmore v Hopkins 2007, 159–160). To od ravnatelja zahteva neprestano učenje in stalno prizadevanje za razvoj šole. Bubb (2013, 17) dodaja, da status vodje, njegovo znanje in usposobljenost ter njegov pristop vplivajo na resnost udeležbe zaposlenih v učnem procesu. Pri tem je pomembno, da se načrtovanju profesionalnega razvoja nameni dovolj časa, katerega pa vodjem zaradi ostalih obveznosti primanjkuje. Ravnatelji s svojimi pojmovanji, stališči, znanjem in vedenjem so **vzor** zaposlenih, na njih prenašajo svoje vrednote, navdušenje za učenje, izkušnje in načine učenja (Bush in Middlewood 2005, 197–198). Osebna moč ravnatelja se kaže v sposobnosti motiviranja, vplivanja na prepričanja in vedenje zaposlenih brez uporabe sile ali formalne avtoritete (Dent in Brent v Gill 2011, 268). Goffee in Jones (v Gill 2011, 268) menita, da se bodo zaposleni identificirali z empatičnim in odgovornim vodjo, kadar bo le-ta imel vpogled v njihove potrebe, vrednote in aspiracije ter se pozitivno odzival nanje. Zavašnik Arčnik (2015, 17–18) izpostavlja, da mora ravnatelj pri učenju in razvoju strokovnih delavcev upoštevati njihovo starost, karierno obdobje, izkušnje učiteljev in jim prilagoditi ustrezne oblike profesionalnega razvoja. Pomembna dejavnika, ki motivirata učitelje za učenje in delo, sta podpora ravnatelja in podpora sodelavcev, njihova naklonjenost spremembam in izboljšavam. Avtorica (prav tam, 17–22) navaja ključne strategije in dejavnosti ravnatelja za vodenje za učenje:

- **postavljanje učenja v središče**: oblikovanje varnega in ustvarjalnega učnega okolja, razumevanje novejših spoznanj in smernic o učenju, poučevanju,

spodbujanje za učenje, vrednotenje podatkov o učenju, upoštevanje kariernih obdobij pri načrtovanju profesionalnega učenja, nagrajevanje z dejavnostmi profesionalnega učenja, strateško razporejanje virov v cilje učenja itd.

- **spremljanje in vrednotenje dela strokovnih delavcev za učenje:** izvajanje hospitacij, zbiranje podatkov na podlagi katerih se vrednoti in načrtuje profesionalni razvoj, izvajanje letnih in razvojnih pogovorov, spodbujanje zaposlenih za samovrednotenje, vzpostavljanje pozitivnega odnosa do spremljanja in vrednotenja, pridobivanje ustrezne usposobljenosti za vrednotenje.
- **pogovor o učenju in za učenje:** spodbujanje refleksije, kritičnega razmišljanja, odkritega in konstruktivnega pogovora, strokovnih razprav, dajanje kakovostne povratne informacije, priznavanje kvalitetnega dela z javnimi pohvalami, komuniciranje z različnimi deležniki, vzpostavljanje učinkovitih komunikacijskih kanalov.
- **sodelovanje in mreženje za učenje:** spodbujanje medsebojnih hospitacij, medpredmetnega mreženja in sodelovanja različnih strokovnjakov, mreženja z drugimi zavodi, vključevanje v mednarodne projekte, spodbujanje timskega dela, vključevanje staršev in širšega okolja v šolo, spodbujanje medgeneracijskega sodelovanja, delitev primerov dobrih praks, organiziranje izobraževanj za kolektiv, omogočanje izmenjave strokovnih delavcev med šolami, vzpostavljanje sistema mentorstva, spodbujanje prenosa znanj in izkušenj, vključevanje v aktiv in mreže ravnateljev.
- **skupna odgovornost za učenje:** oblikovanje skupne vizije in razvojnega programa, omogočanje soodločanja, krepitev oblikovanja skupnih prepričanj, poverjanje nalog s prevzemanjem odgovornosti, vključevanje strokovnih delavcev v samoevalvacijo šole, krepitev pripadnosti šole itd.

Bubb in Earley (v Bubb 2013, 17) poudarjata, da morajo biti vodje pri zagotavljanju strokovnega razvoja učiteljev in razvoja šole pozorni na skupno razumevanje strokovnega razvoja, razvoj kulture učenja, usklajen razvoj posameznika z analizo potreb, z razvojem šole, s kariernim razvojem ter s samoevalvacijo, na jasne cilje in vzroke za profesionalni razvoj, na skupno priznavanje in cenjenje učenja, na najučinkovitejše in stroškovno najbolj sprejemljive metode in oblike učenje glede na potrebe posameznikov, na zagotavljanje potrebnega časa za profesionalni razvoj, slednji pa mora biti ovrednoten.

Vodstvo se mora zavedati pomena učenja, medsebojnega delovanja in najpomembnejših dejavnikov. Med njimi je tudi organizacijska kultura, ki jo vodje oblikujejo, vzdržujejo ali spreminjajo. Na drugi strani pa organizacijska kultura postavlja vodjem meje in usmerja njihovo vedenje. V primeru kulture, ki ceni stabilnost in je manj odprta, bo vodja naletel na odpor pri vpeljevanju sprememb (Srića 2001, 150), v tem primeru mora postopno vpeljevati bolj odprto in inovativno **kulturo šole**. Da bo učenje strokovnih delavcev del organizacije in njenih zaposlenih, morajo biti skupno sprejete vrednote učenja in organizacija mora biti pripravljena vlagati v razvoj zaposlenih, tako s spodbudami in z zagotavljanjem kadrovskih, časovnih, materialnih, finančnih in organizacijskih pogojev.

Ravnatelj lahko učiteljem pri učenju in prenosu znanja nudi podporo in jih **spodbuja**, s tem da se zaveda razlik med zaposlenimi, upošteva individualne potrebe in diferenciran pristop, spodbuja posameznikovo avtonomijo. Spodbuja lahko na neformalni način ali bolj formalno, tako da izpostavi dosežke strokovnih delavcev na skupnih sestankih ali jih nagradi s priznanji (Bush in Middlewood 2005, 198–199), kar lahko motivira tudi ostale učitelje. Učitelji svoje delo in učenje sami reflektirajo, pomembne pa so tudi povratne informacije, poleg tega za uspešno delo in dosežke potrebujejo priznanje. To so pomembne smernice ravnatelju pri njegovem spremljanju učiteljevega dela, pri izboljšavah poučevanja in pri nadaljnjem usmerjanju k učenju (prav tam, 179–200). Namen **spremljanja** je predvsem učenje in izboljšave, obenem je to tudi motivacijsko sredstvo. V kolikor se ravnatelj zanima in prepozna posameznikov trud in napredek, to motivira učitelja. V nasprotnem primeru, kadar učiteljev trud ostane neopazen, deluje to nanj demotivacijsko (Resman 1994, 117; Bush in Middlewood 2005, 87–88). Ravnatelj spremlja učiteljevo učenje in delo, učenje učencev, učenje organizacije z obiski razredov, s hospitacijami, pogovorom, z evalvacijo in samoevalvacijo dela in učenja, rednimi letnimi pogovori ali razgovori, mentorstvom, s supervizijo, kovčingom, skupnim načrtovanjem, timskim delom, pregledom listovnika, dnevnika in zapisanih refleksij itd. Med najpogostejšimi so hospitacije in letni delovni pogovori. Slednji med zaposlenim in vodjo omogočajo »sistematičen in poglobljen vpogled v delo posameznika« (Kamšek 2005, 50). Njihov namen je motivacija učiteljev, vzpostavljanje ustrezne komunikacije med ravnateljem in učitelji ter omogoča vodenje s cilji (prav tam, 51), usklajevanje posameznikovih potreb s potrebami šole (Erčulj 2011, 29). Manj pogost, a prav tako pomemben način spremljanja je **listovnik** ali osebna mapa dosežkov učitelja, ki ravnatelju služijo za načrtovanje

posameznikovega in organizacijskega učenja, za spremljanje učiteljevega napredka, lahko je podlaga za napredovanje oziroma delovno uspešnost. Ravnatelj na podlagi listovnika lahko učitelju zagotovi koristne povratne informacije.

Ravnateljeva vloga pri razvoju strokovnih delavcev in pri organizacijskem razvoju je večplastna. Na različne načine omogoča in spodbuja razvoj, ohranja in izboljšuje kvaliteto šole. Sklenemo lahko, da je pri tem za ravnatelja ključno:

- **delo na sebi.** V prvi vrsti mora ravnatelj delati na sebi, tako da se stalno uči, pridobiva znanje, spretnosti, izkušnje, oblikuje pojmovanja, prepričanja, vrednote, način vodenja, odnos do zaposlenih, stalno evalvira svoje učenje in delo ter ga izboljšuje.
- **poznavanje zaposlenih in organizacije.** Za učinkovito vodenje, usmerjanje in spodbujanje mora dobro poznati posameznike v šoli in kako delujejo kot celota, torej kolektiv. Poznati mora tudi organizacijo, in sicer njeno zgodovino, procese, organizacijski kulturo, vidne in manj vidne oziroma skrite organizacijske prvine.
- **usmeritev v učenje, kvaliteto in razvoj.** Pomembno je tudi, da svoje misli in vedenja usmeri v razvoj in stalno vzdržuje in izboljšuje kvaliteto šole, v skladu s tem sooblikuje skupno vizijo, poslanstvo, vrednote, sprejete cilje itd.
- **proces učenja.** Skupaj z zaposlenimi prevzema odgovornost za učenje in razvoj organizacije ter zagotavlja možnosti in ustvarja pogoje za razvoj posameznikov. Pri tem je pomembno, da je razvoj trajnostno zasnovan in da je proces učenja sistematičen, kar zajema načrtovanje, kvalitetno izvedbo in evalvacijo ter tudi spodbujanje in nagrajevanje razvoja in učenja ter še druge s tem povezane komponente, dejavnosti. Aktivno deluje na različnih ravneh učenja.
- **spodbujanje učenja.** Ravnatelj omogoča učenje, zagotavlja pogoje učenja v šoli, na različne načine spodbuja strokovne delavce, ob tem pa upošteva individualizacijo in diferenciacijo spodbud glede na posameznega strokovnega delavca.

Ravnatelj ima pomembno vlogo pri spodbujanju, pri ustvarjanju ustreznih pogojev za učenje, iskanju možnosti in navezovanju stikov z zunanjih okoljem. Skrbi za sistematično, načrtovano, organizirano izpopolnjevanje. Strokovne delavce spodbuja k učenju z zgledom, ustreznim odnosom, materialnimi in nematerialnimi spodbudami, s primernim

stilom vodenja, z zagotavljanjem priložnosti za učenje, medsebojno sodelovanje zaposlenih in z ustvarjanjem takšnega okolja, kulture (in klime), kjer bo cenjen, spodbujen in upoštevan vsak posameznik in kolektiv, kjer bo čutiti spodbudno vzdušje, medsebojno zaupanje, sproščeno ozračje, neomejeno sodelovanje, pretok informacij, idej, izkušenj, znanj, priznavanje znanja in učenja kot visoke vrednote, odprtost do sprememb in na vseh nivojih prisotna želja po strokovni in osebni rasti, ki se udejanja skozi vseživljenjsko učenje. Kljub določenim omejitvam (finančnim, kadrovskim, organizacijskim, tudi načini nagrajevanja ipd.), pričakovanjem, zahtevam in usmeritvam (na lokalnem in državnem nivoju, predpisi itd.), v okviru kolektiva strokovnih delavcev (njihovih različnih ali podobnih pojmovanj, vrednot, potreb, ciljev, motivacije, znanj in spretnosti itd.), ima ravnatelj vrsto možnosti, s katerimi lahko vpliva na kvaliteto šole, na učenje in motivacijo zaposlenih in učencev. Kako bo pri tem uspešen, je odvisno od njegove osebnosti, znanja in usposobljenosti, načina vodenja, sprejemanja odločitev, motivacije in vrste drugih dejavnikov. V magistrski nalogi osvetljujemo pomen učiteljevega profesionalnega razvoja, dejavnikov, ki vplivajo nanj, izpostavljamo pomen učiteljevega prevzemanja odgovornosti za lasten razvoj ter opredeljujemo, kakšno vlogo ima pri tem ravnatelj.

6 RAZISKAVA

Organizacijska kultura, še pogosteje organizacijska klima, je vedno bolj aktualna tema v gospodarstvu in posledično se izvaja vedno več raziskav, ki vključujejo ta pojav v povezavi z uspešnostjo, zadovoljstvom ipd. Ker obstajajo določene povezave nacionalne in organizacijske kulture, prav tako pa šolskega prostora ne smemo enačiti s podjetji, bomo izpostavili predvsem raziskave organizacijske kulture v slovenskih šolah, med njimi so Triller (2000a), Grabeljšek (2011) in Mikek (2015). Omenjeni avtorji so se osredotočili na kulturo (in klimo) šole. Naša raziskava je še nekoliko drugačna, saj izpostavljamo organizacijsko kulturo učenja ter jo vpenjamo v nekatere druge pogoje učenja zaposlenih v šoli, kot so motivacija in načrtovanje. Raziskave motivacije za delo in učenje je mogoče v šolskem prostoru pogosteje zaslediti. Zasledili pa smo tudi nekaj raziskav, ki vključujejo pogoje za razvoj učeče se skupnosti (Seashore Louis 2012), pogoje, ki vplivajo na neformalno učenje v šoli Lohman (2000, 2005 v Lohman 2009), Kwakman (2003 v Lohman 2009) ter učenje učiteljev v povezavi z načrtovanjem (Caffarella 2001, 2002). V raziskavi združujemo pogoje in spodbude učenja (organizacijsko kulturo, motivacijo, načrtovanje) ter preverjamo njihov vpliv na učenje zaposlenih.

6.1 Namen, cilji, raziskovalno vprašanje in hipoteze

Namen raziskave je ugotoviti prisotnost organizacijske kulture učenja, motivacije za učenje in načrtovanja učenja v (izbranih) osnovnih šolah ter raziskati povezanost omenjenih pogojev, spodbud za učenje in njihov vpliv na učenje.

Postavili smo raziskovalno vprašanje: **v kolikšni meri določeni dejavniki učenja, kot so motivacija za učenje, organizacijska kultura učenja, načrtovanje učenja, vplivajo na učenje osnovnošolskih učiteljev in kakšna je njihova medsebojna povezava?**

Izpostavili smo pet ključnih hipotez:

H1: Obstaja (pozitivna) povezava med učno motivacijo, motivacijo za izobraževanje in učenjem osnovnošolskih učiteljev.

Podhipoteze:

H1.1: Obstaja (pozitivna) povezava med učno motivacijo in motivacijo za izobraževanje učiteljev.

H1.2: Obstaja (pozitivna) povezava med učno motivacijo, motivacijo za izobraževanje in pogostostjo učenja osnovnošolskih učiteljev.

H1.3: Obstaja (pozitivna) povezava med učno motivacijo, motivacijo za izobraževanje in oblikami učenja osnovnošolskih učiteljev.

H2: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in učenjem osnovnošolskih učiteljev.

Podhipotezi:

H2.1: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in pogostostjo učenja osnovnošolskih učiteljev.

H2.2: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in oblikami učenja osnovnošolskih učiteljev.

H3: Obstaja povezava med načrtovanjem profesionalnega razvoja učiteljev in njihovo motivacijo za učenje.

H4: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in motivacijo za učenje.

H5: Obstajajo razlike med učitelji v oblikah učenja glede na starostno obdobje in delovno dobo.

Cilji raziskovanja so:

- raziskati prisotnost organizacijske kulture učenja, učne motivacije in načrtovanja učenja na izbranih šolah,
- raziskati, kakšen pomen dajejo tem pogojem, spodbudam učitelji in ravnatelji izbranih šol,
- ugotoviti, ali obstajajo razlike v omenjenih pogojih med različnimi šolami,
- ugotoviti, ali obstajajo medsebojne povezave med omenjenimi pogoji, spodbudami,
- ugotoviti, ali omenjeni pogoji, spodbude vplivajo na učenje učiteljev,
- ugotoviti, ali se oblike učenja učiteljev razlikujejo glede na njihovo delovno dobo,
- ugotoviti, ali se ovire in motivi za učenje učiteljev razlikujejo glede na njihovo delovno dobo,
- podati predloge za izboljšanje sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja.

6.2 Raziskovalne metode in instrumenti

Raziskavo smo izvedli z uporabo triangulacije. Kot navaja Tratnikova (2002, 40) je to v družboslovju pogost pojav. Pri triangulaciji med metodami kombiniramo različne metode in z njimi merimo isti pojav. Na ta način lahko pomanjkljivosti ene metode oziroma tehnike nadomestimo s prednostmi druge (Vogrinc 2008, 179). V raziskavi smo uporabili kvalitativne in kvantitativne metode. Glede na usmeritev in potek raziskave se omenjena pojma razlikujeta v treh osnovnih vprašanjih, in sicer prvo vprašanje je, čigav je izhodiščni položaj in težišče raziskave ter kaj je njen namen. Druga razlika je, kako poteka raziskava in kakšne so njene metodološke značilnosti. Tretje vprašanje se navezuje na to, kakšno je razmerje med raziskavo in teorijo (Mesec 1998, 27). V kvalitativni raziskavi se odkriva subjektivnost udeležencev, izhajajoč iz stvarnih problemov, v nekem kontekstu in v okviru širših dogajanj ter pogleda z več zornih kotov (prav tam, 29–40). Osnovno izkustveno gradivo so besedni opisi ali pripovedi ter opravljena analiza na beseden način. V kvantitativni raziskavi pa so osnovno izkustveno gradivo podatki, števila, ki jih analiziramo z matematičnimi in statističnimi merskimi postopki (prav tam 26). Vsaka izmed teh metod »razkrije delček realnosti po svoje, zato ne moremo pričakovati, da bodo izsledki, nastali na podlagi različnih metod in teorij avtomatično tvorili skladno podobo proučevanja pojava« (Vogrinc 2008, 184). Lahko pa z različnimi metodami dobimo njegovo »popolnejšo podobo«, čeprav ne tudi objektivnejše (Bloor v Vogrinc 2008, 184). S kombiniranjem različnih virov podatkov, metod in disciplin lahko »zagotovimo celovitejši vpogled v proučevani problem« (Vogrinc 2008, 184). V naši raziskavi kvalitativni del dopolnjuje kvantitativni del oziroma skupaj prispevata k celovitejši sliki ter omogočata poglobljeno raziskovanje. Sagadin (2001, 14) ugotavlja, da imata tako kvantitativno kot kvalitativno raziskovanje pomembno vlogo v pedagoškem raziskovanju in da se dopolnjujeta.

Uporabili smo metodi poizvedovanja in metodo študija primera. Tratnik (2002, 32–33) navaja, da lahko poizvedujemo ali anketiramo z vprašalniki, intervjuji ali opazovanjem. Mi bomo vključili prva dva. Pod to metodo spada tudi pregled literature in drugih virov, kadar želimo pridobiti podatke na podlagi vnaprej pripravljenih vprašanj iz sekundarnih virov. Ker smo zbirali podatke na več kot eni osnovni šoli, metodo študija primera lahko poimenujemo tudi multiplo ali večkratno študijo primera (Sagadin 2004, 95). Omenjeno metodo bi lahko opredelili tudi kot najožjo obliko poizvedovanja, hkrati pa je bolj

poglobljena (Tratnik 2002, 33). S to metodo raziskovalec pridobi poglobljeno razumevanje situacije in pomena za vpletene oziroma odkrije konkretne splete značilnosti, poteke dogodkov in različne možnosti doživljanja in ravnanja sistemov (Mesec 1998, 44–45).

V nadaljevanju raziskave smo analizirali in interpretirali pridobljene podatke ter podali ugotovitve raziskave. S komparativno metodo smo primerjali dejstva, odnose in različna spoznanja, ki smo jih pridobili s proučevanjem strokovne literature, že izdelanih raziskav in naše raziskave. Metodi analize in sinteze smo uporabili za razčlenjevanje sestavljenih pojmov, izdelavo zaključkov na sestavne dele in za povezovanje posameznih ugotovitev v celoto vzajemno povezanih delov.

V prvem (kvantitativnem) delu raziskave smo podatke pridobili s pomočjo anketnega vprašalnika, ki so ga izpolnjevali učitelji izbranih osnovnih šol.

Anketni vprašalnik

Anketni vprašalnik smo sestavili tako, da ustreza ciljem raziskave (Cencič 2009, 45). Pri tem so nam bila v pomoč teoretična spoznanja o organizacijski kulturi, na primer Handy (1976), Senge in drugi (2000), Conner in Clawson (2004), Dimovski in drugi (2005), Persson (2005) in drugi avtorji ter nekateri vprašalniki (Sergiovanni in Starratt 1993; Denison in Neale 1999). Pri sestavljanju dela vprašalnika o učenju učiteljev ter načrtovanju učenja so nam bili v pomoč vprašalniki nekaterih raziskav, na primer Modro oko (Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport 2001) in TALIS (OECD 2009).

Vprašanja smo razdelili po področjih, tako je anketni vprašalnik obsegal:

- uvodni nagovor in navodila za izpolnjevanje,
- vprašanja, ki se navezujejo na demografske podatke,
- vprašalnik o organizacijski kulturi,
- vprašanja o načrtovanju strokovnega razvoja,
- vprašanja o oblikah in pogostosti učenja (glej Prilogo Č),
- ustreznost pogojev (prostor, IKT ipd.),
- vprašanja o motivaciji za učenje (motiviranost, motivi, ovire za učenje),
- vprašanje o predlogih za izboljšanje sistema nadaljnjega izobraževanja in izpopolnjevanja,
- zahvalo.

Vprašalnik o organizacijski kulturi zajema naslednje dimenzije kulture: komunikacija, zaupanje, sodelovanje, avtonomija in odgovornost, učenje in znanje, prenos znanja in izkušenj, odprtost in kreativnost, enakovrednost in soodločanje, pripadnost organizaciji, vizija in cilji. Temelji na Likartovi petstopenjski lestvici (1 – nikakor se ne strinjam, 2 – večinoma se ne strinjam, 3 – delno se strinjam in delno se ne strinjam, 4 – večinoma se strinjam, 5 – povsem se strinjam). Za dokazovanje zanesljivosti dela vprašalnika, ki se navezuje na organizacijsko kulturo, smo uporabili koeficient Cronbach alfa. Njegove vrednosti so navedene v spodnji Tabeli 6.1. Vsi konstrukti (dimenzije) so imeli oceno zanesljivosti enako ali višjo od 0,8, kar kaže na dobro (pri učenju, znanju in viziji na odlično) zanesljivost merskega inštrumenta.

Tabela 6.1: Koeficient Cronbach alfa za dokazovanje zanesljivosti dela vprašalnika

Konstrukti	Cronbachov α	Zanesljivost konstrukta
Komunikacija	0,89	dobra
Zaupanje	0,87	dobra
Sodelovanje	0,89	dobra
Avtonomija in odgovornost	0,80	dobra
Učenje in znanje	0,92	odlična
Prenos znanja, izkušenj	0,80	dobra
Odprtost in kreativnost	0,80	dobra
Enakovrednost in soodločanje	0,80	dobra
Pripadnost organizaciji	0,90	dobra
Vizija in cilji	0,92	odlična

Ostala vprašanja so zaprtega ali kombiniranega tipa, tri vprašanja (katere so najučinkovitejše metode in oblike učenja, dodatne ovire učenja ter predlogi o izboljšavah sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja) pa so odprtega tipa. Vprašalnikom smo zaradi večje anonimnosti priložili prazno pisemsko ovojnico, v kateri so učitelji oddali izpolnjen anketni vprašalnik v zbiralnik na šoli ali ga poslali na določen naslov.

Pridobljene podatke smo statistično obdelali s programom SPSS za Windows. Pri obdelavi podatkov smo uporabili univariatne metode (strukturne odstotke, aritmetične sredine, standardne odklone) in bivariatne metode (enosmerno analizo variance, hi-kvadrat test, Kruskal-Wallisov test, t-test, Pearsonov koeficient korelacije, Spearmanov koeficient korelacije rangov). Za izdelavo grafov smo uporabili računalniški program Microsoft Office Excel.

V drugem (kvalitativnem) delu raziskave smo pregledali dokumentacijo izbranih šol (Letni delovni načrt – nadaljnje učenja, projekti in izpopolnjevanja šole), ki je bila v pomoč pri postavljanju dodatnih vprašanj v intervjuju. Pregled dokumentacije je potekal pred intervjuji (dostopni viri na spletu) in v času intervjujev (z ravnatelji). Za ta del raziskave smo uporabili polstrukturirane intervjuje z učitelji in polstrukturirane intervjuje z ravnatelji izbranih šol.

Z ravnatelji smo se predhodno po spletu dogovorili za privolitev, čas in kraj izvedbe intervjujev ter jih obvestili o namenu, ciljih in izvedbi raziskave (intervjuji z ravnatelji, anketni vprašalniki za učitelje).

Vprašanja polstrukturiranega intervjuja z ravnatelji so bila predvsem odprtega tipa, le vprašanje o motivih učiteljev je zaprtega tipa. Kot navaja Sagadin (1993, 126) z odprtimi vprašanji želimo pridobiti izčrpnější vpogled v tematiko. Glavni namen omenjenega intervjuja je pridobiti mnenja o problematiki s strani ravnateljev. Vprašanja so se nanašala na:

- oblike učenja učiteljev,
- načrtovanje in evalvacijo učenja učiteljev,
- motive in ovire pri učiteljevem učenju,
- načine ravnateljevega motiviranja,
- vpliv organizacijske kulture na učenje,
- ravnateljevo odgovornost pri spodbujanju in oblikovanju organizacijske kulture,
- ravnateljevo lastno učenje (vrste, načrtovanje in spodbude učenja),
- oceno sistema nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja ter predloge za njegovo izboljšanje.

Vprašanja, ki smo jih uporabili za polstrukturiran intervju z učitelji, so se nanašala na rezultate anketnega vprašalnika, delno pa tudi na intervjuje ravnateljev. Glede na značilnosti posameznega učitelja smo temu primerno prilagodili nekatera podvprašanja. Namen takšnega intervjuja je priti do globljih podatkov, dopolniti spoznanja iz anketnega vprašalnika, pridobiti morebitne rešitve in predloge ter nova razmišljanja. Vprašanja so obsegala naslednje sklope:

- stališča o profesionalnem razvoju,

- metode in oblike učenja,
- motivacija za učenje,
- ovire pri učenju,
- načrtovanje in evalvacija učenja,
- organizacijska kultura učenja,
- ravnateljeva odgovornost pri motiviranju, načrtovanju in oblikovanju organizacijske kulture,
- sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja (ocena, predlogi za izboljšavo).

Raziskava je potekala v naslednjem časovnem zaporedju: pridobivanje podatkov z anketnimi vprašalniki je potekalo od novembra 2010 do februarja 2011, intervjuji z ravnatelji so potekali od novembra 2010 do januarja 2011, medtem ko smo intervjuje z učitelji izvedli v marcu in aprilu 2016.

Intervjuji z ravnatelji so potekali v pisarnah ravnateljev in so v povprečju trajali 35 min, preostali čas je bil namenjen pregledu dokumentacije (Letni delovni načrt, poročila, šolski projekti ipd.). Intervjuji z učitelji so potekali na šolah (zbornica, kabinet, učilnica) in so v povprečju trajali 52 minut.

Zvočni zapisi in (celotni) prepisi intervjujev so v osebni hrambi avtorice. Kljub temu da so se intervjuvanci strinjali s snemanjem in z objavo dobesednih navedkov, smo poskušali čim bolj ohraniti njihovo anonimnost. Pri zbiranju podatkov, njihovi analizi in interpretaciji ter širjenju rezultatov smo bili pozorni na etiko raziskovanja. Upoštevali smo etična pravila in jih sproti preverjali (Merriam 1998, 219).

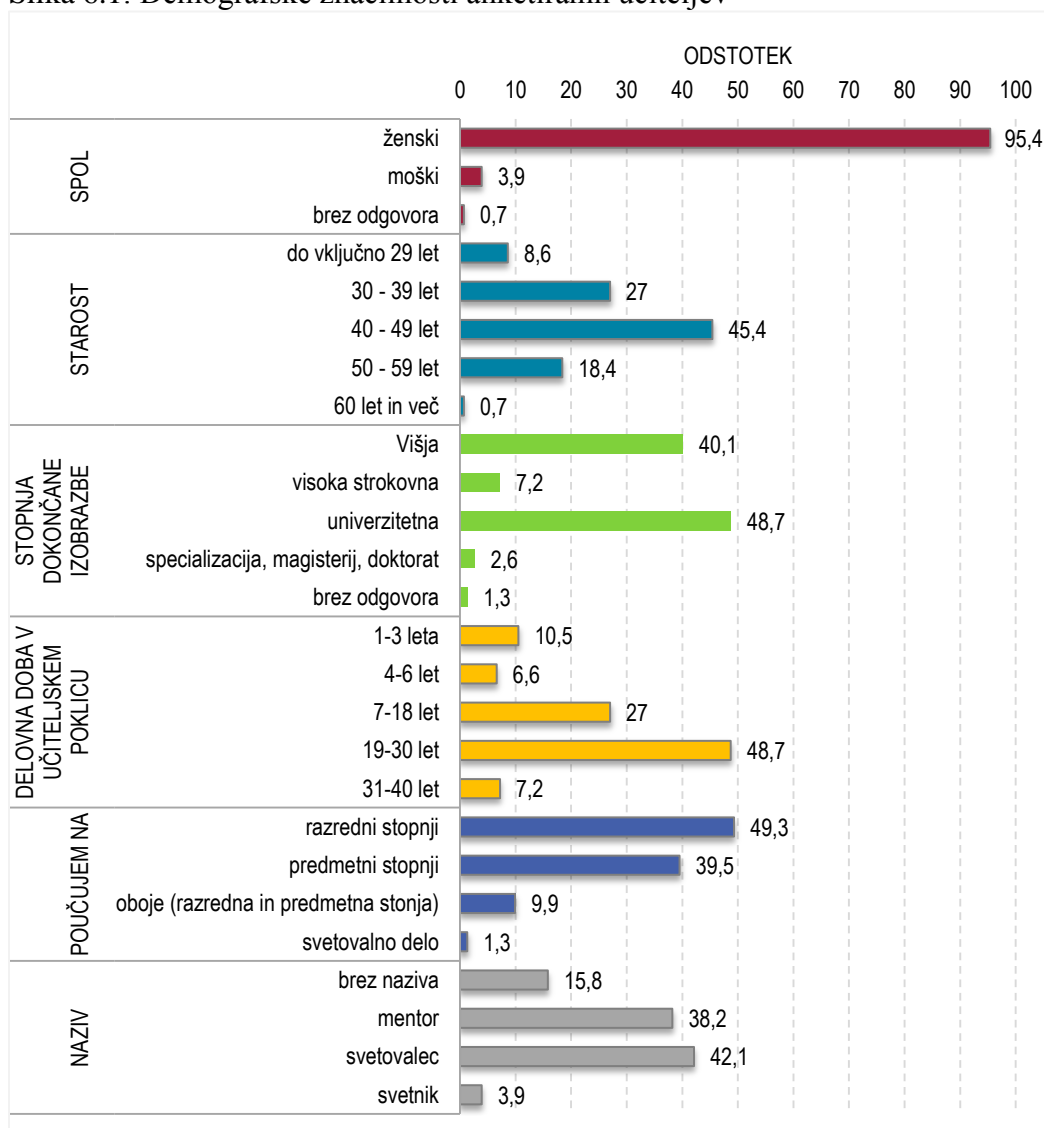
6.3 Vzorec

Pri izbiri vzorca smo upoštevali cilje raziskave, metode raziskovanja, značilnosti ciljne populacije, možnosti dostopa do posameznikov iz vzorca, sredstva in čas, s katerim razpolagamo (Tratnik 2002, 68). Populacija raziskave so učitelji in ravnatelji osnovnih šol. V raziskavo so vključene osnovne šole v Savinjski regiji. Uporabili smo vzorčenje v skupinah, za katerega je značilno, da poteka slučajna izbira enot na ravni skupin, nato pa vključimo v vzorec vse enote izbrane skupine (Kalton in Vehovar 2001, 36; Bregar in

drugi 2005, 39–40). Z enostavno slučajnim vzorčenjem smo slučajno izbrali sedem osnovnih šol.

V kvantitativnem delu so vključeni vsi osnovnošolski učitelji, ki poučujejo v omenjenih sedmih osnovnih šolah. Anketni vprašalnik je izpolnilo in vrnilo 152 učiteljev (66,7 % odzivnost).

Slika 6.1: Demografske značilnosti anketiranih učiteljev



Med anketiranimi učitelji je večina žensk (95,4 %) in manjši del moških (3,9 %), ena oseba na to vprašanje ni odgovorila. Skoraj dve tretjini učiteljev je starih nad 40 let, in sicer slaba desetina učiteljev (8,6 %) je stara do vključno 29 let, učiteljev s starostjo od 30 do 39 let je dobra četrtnina (27 %), od 40 do 49 let je slaba polovica (45,4 %), slaba petina učiteljev

(18,4 %) je starih od 50 do 59 let in ena oseba (0,7 % učiteljev) je stara 60 ali več let. Leta delovne dobe v šolstvu smo razdelili glede na obdobja profesionalnega razvoja po Hubermanovem modelu (Huberman 1995), torej v prvem obdobju (1–3 leta) je desetina učiteljev (10,5 %), v drugem obdobju (4–6 let) je 6,6 % učiteljev, v tretjem obdobju (7–18 let) je dobra četrtina učiteljev (27 %). Največ učiteljev, skoraj polovica (48,7 %), je v četrtem obdobju (19–30 let). V zadnjem profesionalnem obdobju (31–40 let delovne dobe) je 7,2 % učiteljev. Med učitelji ima skoraj polovica (48,7 %) univerzitetno izobrazbo, sledijo učitelji z višjo izobrazbo (40,1 %), manjši del jih ima visoko strokovno izobrazbo (7,2 %), specializacijo, magisterij ali doktorat (2,6 %). Vzorec obsega slabo šestino (15,8 %) učiteljev, ki nimajo naziva, največ učiteljev ima naziv mentor (38,2 %) ali svetovalec (42,1 %) in manjši del učiteljev ima naziv svetnik (3,9 %).

V kvalitativnem delu smo zajeli osem osnovnošolskih učiteljev. Pri tem smo upoštevali lastnosti namenskega vzorca, da smo pridobili posameznike, ki nam lahko o proučevani zadevi dajo kar največ podatkov. Z namernim vzorčenjem raziskovalec izbira v vzorec vnaprej določene enote, in sicer kritične enote, ekstremne enote, čim bolj različne ali homogene in tipične enote (Bregar in drugi 2005, 44). Intervjuvali smo učitelje v različnih profesionalnih obdobjih (upoštevali smo 5 profesionalnih obdobjih po Hubermanu), ki se pogosteje ali redkeje udeležujejo izpopolnjevanj v primerjavi s svojimi sodelavci in prihajajo iz različnih osnovnih šol. Glede na potrebe raziskave smo uporabili tudi teoretično vzorčenje. Le-to se uporablja med potekom raziskave oziroma v fazi analiziranja in interpretiranja podatkov pri kvalitativnem raziskovanju, ko raziskovalec ugotovi, da bi bilo potrebno določene ugotovitve še dodatno proučiti, dopolniti vzorec ali ponovno izvesti intervju z določeno osebo, glede na potrebe, ki se pokažejo med analiziranjem podatkov (Vogrinc 2008, 55).

V intervjujih je sodelovalo 5 učiteljic in 3 učitelji: ena učiteljica v starosti do vključno 29 let, dva učitelja v starosti od 30 do 39 let, tri učiteljice v starosti od 40 do 49 let ter ena učiteljica in en učitelj v starosti od 50 do 59 let. Glede na delovno dobo je ena učiteljica v prvem obdobju, en učitelj v drugem, en učitelj in ena učiteljica v tretjem, dve učiteljici v četrtem ter en učitelj in ena učiteljica v petem profesionalnem obdobju. Šest učiteljev ima sedmo stopnjo in en učitelj šesto stopnjo izobrazbe ter ena učiteljica je magistrica. Ena učiteljica in en učitelj sta brez naziva, dva imata naziv mentor, dva svetovalec in dve učiteljici imata naziv svetnik oziroma svetnica.

Tabela 6.2: Vzorec učiteljev

UČITELJ	Spol	Starost (obdobje)	Delovna doba (obdobje)	Stopnja izobrazbe	Naziv
Učitelj 1	Ž	20–29	1–3	VII.	Brez
Učitelj 2	M	30–39	4–6	VII.	Brez
Učitelj 3	M	30–39	7–18	VII.	Mentor
Učitelj 4	Ž	40–49	7–18	VII.	Mentor
Učitelj 5	Ž	40–49	19–30	VII./2 (mag.)	Svetnik
Učitelj 6	Ž	40–49	19–30	VII.	Svetovalec
Učitelj 7	Ž	50–59	31–40	VII.	Svetnik
Učitelj 8	M	50–59	31–40	VI.	Svetovalec

Intervjuvali smo tudi sedem ravnateljev (ravnateljev ali ravnateljic) osnovnih šol, na katerih smo pridobivali podatke z anketnimi vprašalniki za učitelje. Ravnatelje smo označili z zaporednimi števili posameznih šol (na primer ravnatelj 1 – šola 1). Sodelovala sta dva ravnatelja in pet ravnateljic. Vsi imajo sedmo stopnjo izobrazbe, dva sta zaključila specialistični študij in ena ravnateljica je magistrica znanosti. Ravnatelji in ravnateljice imajo od 19 do 30 let (četrti obdobje profesionalnega razvoja), ena ravnateljica pa od 7 do 18 let delovne dobe v pedagoškem poklicu oziroma je v tretjem profesionalnem obdobju po Hubermanovem modelu (Huberman 1995). Dve ravnateljici ravnateljujeta od enega do pet let, tri ravnateljice od 6 do 10 let, en ravnatelj od 11 do 15 let in en ravnatelj od 16 do 20 let. Ena ravnateljica ima naziv svetnik oziroma svetnica, ostali imajo naziv svetovalec oziroma svetovalka.

Tabela 6.3: Vzorec ravnateljev

Ravnatelj	Spol	Delovna doba v pedagoškem poklicu (obdobje)	Delovna doba ravnateljovanja (obdobje – let)	Stopnja izobrazbe	Naziv
Ravnatelj 1	Ž	19–30	6–10	VII.	svetovalec
Ravnatelj 2	M	19–30	16–20	VII.	svetovalec
Ravnatelj 3	Ž	7–18	1–5	VII.	svetovalec
Ravnatelj 4	M	19–30	11–15	VII./ spec.	svetovalec
Ravnatelj 5	Ž	19–30	6–10	VII.	svetovalec
Ravnatelj 6	Ž	19–30	6–10	VII./ spec.	svetnik
Ravnatelj 7	Ž	19–30	1–5	VII./ mag.	svetovalec

Omejitve

Pod vsebinske omejitve bi lahko šteli kompleksnost področij, kot so nadaljnje izobraževanje in usposabljanje učiteljev, organizacijska kultura in motivacija, namreč na učenje zaposlenih vplivajo številni dejavniki, obstajajo različne opredelitve obdobj

profesionalnega razvoja učiteljev; obstajajo številni tipi organizacijske kulture; poznamo različne motivacijske modele. V raziskavo bi lahko vključili tudi stile oziroma načine vodenja ravnateljev, ki pomembno vplivajo na motivacijo učiteljev in šolsko kulturo. Prav tako bi lahko v raziskavo vključili šolsko klimo, ki ima v teoriji pomembno povezavo z organizacijsko kulturo. Tudi z vidika metod raziskovanja bi lahko podrobneje raziskali mnenja učiteljev posamezne šole, tako da bi intervjuvali več zaposlenih na posamezni šoli. Morda bi ta vidik lahko bil predmet nadaljnjih raziskav. Zavedamo se, da je vzorec nereprezentativen in da rezultatov ne moremo posploševati na celotno populacijo, kar je ena izmed metodoloških omejitev naše raziskave. Kljub temu pa so lahko ugotovitve raziskave pomembna informacija posameznim strokovnim delavcem in šolam, tako v regiji, kot tudi na državni ravni, ter javnim in zasebnim ponudnikom izobraževanj oziroma snovalcem učenja učiteljev.

7 REZULTATI RAZISKAVE

7.1 Analiza kvantitativnega dela raziskave

V nadaljevanju so rezultati anketnih vprašalnikov predstavljeni po področjih, najprej posamezni dejavniki učenja in nato njihove povezave in vplivi.

7.1.1 Posamezni dejavniki učenja

▪ Oblike in metode učenja učiteljev

Učitelji najpogosteje neformalno sodelujejo in se neformalno učijo. Slabe tri četrtine (71,1 %) jih meni, da neformalni pogovori med njimi potekajo dnevno. Tudi sicer so neformalni pogovori najpogostejša oblika sodelovanja (s povprečno oceno 4,59), sledi samorefleksija (s povprečno oceno 3,47), nato aktivni (s povprečno oceno 3,29), učenje iz medijev (s povprečno oceno 3,04), pedagoške konference (2,76), študij strokovne literature (2,66), srečanje s strokovnjaki zunanjih institucij (2,43), skupinsko izdelovanje priprav (2,38), seminarji na šoli (2,13) itd. Učiteljskih zborov oziroma pedagoških konferenc se udeleži približno tri četrtine (73 %) učiteljev, le-te pa se običajno izvajajo mesečno, medtem ko se aktivov udeleži slaba polovica učiteljev (42,8 %) mesečno in prav toliko tedensko, preostali pa običajno le nekajkrat letno. Približno pri dveh tretjinah (67,1 %) vprašanih je hospitiral ravnatelj, pri slabi tretjini pa se te hospitacije niso izvajale. Pri približno polovici učiteljev (47,4 %) je hospitiral sodelavec. Približno tri četrtine učiteljev (73,0 %) se 1–3 krat letno udeleži strokovnih ekskurzij. Seminarjev na šoli in izven šole se učitelji najpogosteje udeležijo 1–3 krat na leto, in sicer nad 80 odstotkov vprašanih (84,2 % seminarjev izven šole, 81,6 % seminarjev na šoli). Najredkeje se učitelji učijo preko supervizije (90,8 % nikoli). Sešteli smo povprečne ocene pogostosti posameznih oblik učenja, na podlagi le-teh rangirali šole, ki so sodelovale v našem vzorcu, ter jih glede na pogostost učenja razvrstili v naslednjem vrstnem redu, začenši s šolo, kjer se učitelji največ učijo: šola 4, šola 2, šola 5, šola 1, šola 6, šola 3 in šola 7.

• Motivacija za učenje

Skoraj vsi učitelji (98,7 %) so se v prihodnje pripravljene dodatno izobraževati in usposabljanje. Na podlagi našega vzorca lahko rečemo, da so učitelji v splošnem motivirani

za medsebojno učenje in izobraževanje, namreč za medsebojno učenje jih je vedno visoko motiviranih več kot četrtnina (28,9 %), več kot polovica ima na splošno dovolj motivacije (61,2 %), slaba desetina ima občasno dovolj motivacije (7,9 %), le 2 odstotkoma učiteljev vedno primanjkuje motivacije. Za izobraževanje je dobra četrtnina učiteljev (27,6 %) vedno visoko motivirana, dobra polovica (55,3 %) na splošno dovolj motivirana, slaba šestina (15,8 %) ima občasno dovolj motivacije, le dobremu odstotku učiteljev (1,3 %) motivacije za izobraževanje vedno primanjkuje.

Glede na to, da v nadaljevanju preučujemo tudi kulturo učenja šol ter v kvalitativnem delu raziskave predstavljamo intervjuje učiteljev in ravnateljev posameznih šol, smo prikazali podatke (motiviranosti, kulture, načrtovanja in pogojev učenja učiteljev) tudi po posameznih šolah, ki so sodelovale v naši raziskavi. Analizo teh podatkov podrobneje predstavljamo tudi v delu, kjer združujemo ugotovitve kvalitativne in kvantitativne raziskave. Na podlagi podatkov iz spodnjih tabel in rangiranja povprečnih vrednosti motiviranosti po posameznih šolah lahko povzamemo, da so učitelji najbolj motivirani za medsebojno učenje na šoli 2 (s povprečno vrednostjo 3,375), sledi šola 4 (s povprečno vrednostjo 3,364), nato šola 6 (s povprečno vrednostjo 3,259), šola 7 (s povprečno vrednostjo 3,226), šola 1 (s povprečno vrednostjo 3,037), šola 5 (s povprečno vrednostjo 3,0) in šola 3 (s povprečno vrednostjo 2,786). Pri motiviranosti učiteljev za izobraževanje pa je na prvem mestu šola 4 (s povprečjem 3,364), sledijo šola 7 (s povprečjem 3,258), šola 5 (s povprečjem 3,133), šola 2 (s povprečjem 3,125), šola 6 (s povprečjem 3,111), šola 1 (s povprečjem 2,852) in šola 3 (s povprečjem 2,643).

Tabela 7.1: Motiviranost za medsebojno učenje po šolah

	Skupaj	ŠOLA 1	ŠOLA 2	ŠOLA 3	ŠOLA 4	ŠOLA 5	ŠOLA 6	ŠOLA 7
Sem vedno visoko motiviran/a.	28,9%	18,5%	37,5%	14,3%	36,4%	13,3%	37,0%	35,5%
Na splošno imam dovolj motivacije.	61,2%	66,7%	62,5%	64,3%	63,6%	80,0%	51,9%	51,6%
Občasno imam dovolj motivacije.	7,9%	14,8%	0,0%	7,1%	0,0%	0,0%	11,1%	12,9%
Motivacije mi vedno primanjkuje.	2,0%	0,0%	0,0%	14,3%	0,0%	6,7%	0,0%	0,0%

Tabela 7.2: Motiviranost za izobraževanje po šolah

	Skupaj	ŠOLA 1	ŠOLA 2	ŠOLA 3	ŠOLA 4	ŠOLA 5	ŠOLA 6	ŠOLA 7
Sem vedno visoko motiviran/a.	27,6%	11,1%	18,8%	14,3%	40,9%	26,7%	29,6%	41,9%
Na splošno imam dovolj motivacije.	55,3%	63,0%	75,0%	50,0%	54,5%	60,0%	51,9%	41,9%
Občasno imam dovolj motivacije.	15,8%	25,9%	6,3%	21,4%	4,5%	13,3%	18,5%	16,1%
Motivacije mi vedno primanjkuje.	1,3%	0,0%	0,0%	14,3%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%

Glavni učni motiv, ki vpliva na učenje vprašanih učiteljev, je strokovna in osebnostna rast ($M = 4,53$; $SD = 0,608$). Sledi motiv izmenjave izkušenj ($M = 4,49$; $SD = 0,690$), ki je še posebej izražen pri šoli 4, šoli 2 in šoli 6. Na tretjem mestu je motiv želja po novem znanju ($M = 4,45$; $SD = 0,607$). Učitelje najmanj motivira tekmovanje s kolegi oziroma sodelavci ($M = 1,82$; $SD = 1,011$).

Tabela 7.3: Motivi učiteljev za učenje po šolah

	Skupaj	ŠOLA 1	ŠOLA 2	ŠOLA 3	ŠOLA 4	ŠOLA 5	ŠOLA 6	ŠOLA 7
napredovanje (v nazive ...)	3,41	3,52	3,19	3,29	3,50	3,27	3,48	3,45
želja po novem znanju	4,45	4,52	4,44	4,07	4,73	4,33	4,52	4,39
potrebe na delovnem mestu	4,14	3,93	4,38	4,07	4,09	4,33	4,26	4,10
povečanje ugleda	2,75	3,15	1,88	2,71	2,73	2,80	2,70	2,90
tekmovanje s kolegi	1,82	2,30	1,31	1,57	1,68	1,93	1,74	1,90
iskanje socialnih stikov	2,81	2,89	2,56	2,57	2,64	3,40	2,78	2,84
višji dohodek	3,47	3,52	2,75	3,64	3,55	3,53	3,59	3,55
strokovna in osebnostna rast	4,53	4,70	4,50	4,21	4,73	4,27	4,63	4,42
spodbudno delovno okolje	4,24	4,04	4,38	3,71	4,50	4,40	4,37	4,23
večja avtonomija pri delu	4,36	4,37	4,63	4,07	4,36	4,27	4,43	4,26
izmenjava izkušenj	4,49	4,44	4,75	4,14	4,82	4,40	4,67	4,23
možnost zaposlitve drugje	2,82	2,44	2,13	3,21	2,68	3,13	2,78	3,32
priznanje	3,09	3,30	2,00	2,50	3,55	3,47	3,19	3,16

Kot je pomembno poznati motive, je prav tako ali še bolj pomembno poznati **ovire**, ki učiteljem preprečujejo ali omejujejo njihovo učenje. V naslednji tabeli (glej Tabela 7.4) so predstavljene ovire pri izobraževanju po posameznih šolah. Na našem vzorcu so učitelji izpostavili **pomanjkanje časa** ($M = 3,53$; $SD = 1,067$) kot največjo učno oviro. Sledijo ovire: pomanjkanje financ, družinske obveznosti, omejeno število dni za izpopolnjevanja in neustrezen program in ponudba. Vprašane učitelje najmanj ovirajo njihove sposobnosti oziroma njihova starost ($M = 1,94$; $SD = 1,050$).

Tabela 7.4: Ovire oziroma omejitve pri izobraževanju učiteljev po šolah

	SKUPAJ	ŠOLA 1	ŠOLA 2	ŠOLA 3	ŠOLA 4	ŠOLA 5	ŠOLA 6	ŠOLA 7
neustrezna ponudba	2,91	3,33	3,06	3,36	2,86	2,47	2,78	2,65
neustrezen program	2,94	3,33	3,13	3,43	2,91	2,53	2,89	2,55
pomanjkanje financ	3,24	3,19	2,81	3,79	2,27	4,33	3,22	3,42
neobveščeno o obstoječem programu	2,83	2,93	2,63	2,86	2,45	3,33	2,89	2,81
pomanjkanje časa (prezaposlenost)	3,53	3,11	4,06	3,50	3,95	3,67	3,26	3,52
družinske obveznosti	3,07	2,67	2,94	3,36	3,59	3,40	2,96	2,90
pomanjkanje sposobnosti, starost	1,94	2,41	1,75	2,07	1,91	2,20	1,78	1,61
kraj oz. oddaljenost izvajanja programov	2,69	3,44	2,88	2,64	2,55	3,07	2,33	2,19
omejenost števila dni za strokovno izpopolnjevanje	3,01	3,07	2,56	3,43	2,23	3,60	2,74	3,52

Ugotovili smo, da učitelji šole 4 najmanj, glede na učitelje ostalih šol, občutijo oviro pomanjkanja financ, omejenost števila dni za izobraževanje in neobveščenost o programih izobraževanja. Medtem pa učitelji v šoli 5 glede na povprečje skupin izpostavljajo ravno te tri ovire. Glede na povprečje ocenjenih ovir po šolah je oddaljenost največja ovira učiteljev šole 1, medtem ko učitelje te šole glede na povprečje učiteljev ostalih šol najmanj ovirata pomanjkanje časa in družinske obveznosti. Podrobneje so razkoraki šol glede ovir prikazani v spodnji Tabeli 7.5.

Tabela 7.5: Razkoraki med šolami glede ovir za izobraževanje

	Razkorak šola 1	Razkorak šola 2	Razkorak šola 3	Razkorak šola 4	Razkorak šola 5	Razkorak šola 6	Razkorak šola 7
neustrezna ponudba	0,42	0,15	0,45	-0,05	-0,44	-0,13	-0,26
neustrezen program	0,39	0,19	0,49	-0,03	-0,41	-0,05	-0,39
pomanjkanje financ	-0,05	-0,43	0,55	-0,97	1,09	-0,02	0,18
neobveščenost o programih	0,10	-0,21	0,03	-0,38	0,50	0,06	-0,02
pomanjkanje časa (prezaposlenost)	-0,42	0,53	-0,03	0,42	0,14	-0,27	-0,01
družinske obveznosti	-0,40	-0,13	0,29	0,52	0,33	-0,11	-0,17
pomanjkanje sposobnosti, starost	0,47	-0,19	0,13	-0,03	0,26	-0,16	-0,33
kraj oz. oddaljenost	0,75	0,19	-0,05	-0,14	0,38	-0,36	-0,50
omejenost števila dni	0,06	-0,45	0,42	-0,78	0,59	-0,27	0,51

Največja ovira za medsebojno sodelovanje in medsebojno učenje učiteljev v našem vzorcu je **preobremenjenost** ($M = 3,62$; $SD = 1,142$), sledi ji **pomanjkanje časa** ($M = 3,47$; $SD = 1,057$). Učitelji šole 5 so izpostavili, da jih najbolj ovirajo neustrezni prostori, pa tudi preobremenjenost, pomanjkanje časa in nepripravljenost sodelavcev za medsebojno učenje in pomankljivo znanje. Učitelji na šoli 7 vidijo največjo težavo v slabih odnosih (za 0,58 ocene več od povprečja), medtem ko učitelje šole 2 glede na učitelje ostalih šol najmanj ovirajo neustrezni prostori (za 0,76 ocene manj od povprečja), slabi odnosi (za 0,73 ocene manj od povprečja) in nezainteresiranost sodelavcev (za 0,71 ocene manj od povprečja). Po ocenah učiteljev šole 4 so pod povprečjem izražene ovire nezainteresiranosti, neustrezni prostori in slabi odnosi na omenjeni šoli.

Tabela 7.6: Razkoraki med šolami glede ovir oziroma omejitev za medsebojno učenje

	Razkorak šola 1	Razkorak šola 2	Razkorak šola 3	Razkorak šola 4	Razkorak šola 5	Razkorak šola 6	Razkorak šola 7
nezainteresiranost sodelavcev	0,17	-0,71	-0,04	-0,10	0,17	0,10	0,17
moja nezainteresiranost	0,21	-0,04	0,33	-0,42	-0,03	-0,10	0,09
slabi odnosi	-0,22	-0,73	-0,17	-0,28	0,37	0,09	0,58
pomanjkanje časa	-0,35	0,47	0,32	0,30	0,20	-0,28	-0,15
neustrezni prostori	-0,13	-0,76	0,25	-0,32	1,75	-0,28	0,03
pomankljivo znanje	0,29	-0,34	0,27	0,09	0,78	-0,35	-0,32
preobremenjenost	-0,04	0,57	0,24	0,24	0,31	-0,40	-0,33

- **Organizacijska kultura učenja**

V organizacijsko kulturo učenja smo zajeli dimenzije: komunikacija, zaupanje, sodelovanje, avtonomija in odgovornost, učenje in znanje, prenos znanja in izkušenj, odprtost in kreativnost, enakovrednost in soodločanje, pripadnost organizaciji, vizija in cilji organizacije. Vse dimenzije so anketirani učitelji ocenili s povprečno oceno nad 3,8 (na 5-stopenjski lestvici). Izstopata **dimenzija učenja** z najvišjo povprečno oceno ($M = 4,175$; $SD = 0,616$) in dimenzija **pripadnosti šole** z najnižjo povprečno oceno ($M = 3,812$; $SD = 0,776$). Izmed vseh trditev o organizacijski kulturi učenja je bila najvišje ocenjena trditev znotraj dimenzije učenja, in sicer strinjanje s stališčem, da se mora učitelj kot praktik zavedati teoretičnega in praktičnega napredka v svoji stroki (s povprečno oceno 4,59). Najslabše pa je bila ocenjena trditev v sklopu dimenzije komunikacije, da je le-ta odprta in iskrena, da se zaposleni spodbujajo k odprtemu izražanju mnenja in predlogov (s povprečno oceno 3,45).

Tabela 7.7: Organizacijska kultura učenja posameznih šol

Organizacijska kultura	ŠOLA 1	ŠOLA 2	ŠOLA 3	ŠOLA 4	ŠOLA 5	ŠOLA 6	ŠOLA 7	SKUPAJ (M)	SD
Komunikacija	3,92	4,11	3,76	4,40	3,49	3,86	3,34	3,82	0,712
Zaupanje	3,93	4,20	3,71	4,24	3,59	3,76	3,50	3,83	0,659
Sodelovanje	3,91	4,35	3,90	4,37	3,44	3,79	3,55	3,88	0,687
Avtonomija in odgovornost	3,93	4,30	3,88	4,47	3,90	4,02	3,80	4,03	0,656
Učenje, znanje	4,17	4,46	3,89	4,68	3,83	4,39	3,78	4,18	0,616
Prenos znanja, izkušenj	4,02	4,39	3,75	4,41	3,87	4,03	3,69	4,01	0,654
Odprtost in kreativnost	3,82	4,11	3,79	4,35	3,60	3,98	3,60	3,89	0,621
Enakovrednost in soodločanje	4,03	4,33	3,84	4,45	3,48	3,94	3,25	3,88	0,739
Pripadnost organizaciji	3,89	4,28	3,79	4,42	3,43	3,84	3,25	3,81	0,776
Vizija, cilji	3,69	4,14	3,77	4,43	3,27	4,27	3,33	3,84	0,828
Skupaj	3,93	4,27	3,81	4,42	3,59	3,99	3,51	3,92	0,586

Glede na povprečne vrednosti je organizacijska kultura učenja najbolj ocenjena na šoli 4 (s povprečno oceno 4,422), sledijo šola 2, šola 6, šola 1, šola 3, šola 5 in šola 7 (s povprečno oceno 3,509), kar je jasno izraženo tudi v tabelah glede na posamezne dimenzije kulture učenja.

Tabela 7.8: Razkoraki med šolami glede organizacijske kulture učenja

	Razkorak šola 1	Razkorak šola 2	Razkorak šola 3	Razkorak šola 4	Razkorak šola 5	Razkorak šola 6	Razkorak šola 7
Komunikacija	0,09	0,29	-0,07	0,58	-0,33	0,04	-0,48
Zaupanje	0,10	0,37	-0,12	0,40	-0,25	-0,07	-0,33
Sodelovanje	0,03	0,47	0,02	0,49	-0,44	-0,09	-0,33
Avtonomija in odgovornost	-0,10	0,27	-0,15	0,44	-0,13	-0,01	-0,23
Učenje, znanje	0,00	0,29	-0,29	0,51	-0,35	0,21	-0,39
Prenos znanja, izkušenj	0,01	0,38	-0,26	0,40	-0,14	0,02	-0,32
Odprtost in kreativnost	-0,06	0,23	-0,10	0,46	-0,29	0,09	-0,29
Enakovrednost in sodelovanje	0,15	0,45	-0,04	0,58	-0,39	0,06	-0,62
Pripadnost organizaciji	0,08	0,46	-0,03	0,61	-0,39	0,03	-0,57
Vizija, cilji	-0,15	0,30	-0,07	0,59	-0,57	0,43	-0,51

- **Načrtovanje učenja**

Večina vprašanih učiteljev ima načrtovan strokovni razvoj, od tega ga dobra polovica (53,5 %) **načrtuje sama**, doba tretjina (36,3 %) ga **načrtuje skupaj z vodstvom**, dobra dva odstotka (2,5 %) pa jih meni, da njihov strokovni razvoj načrtuje vodstvo. Manj kot pet odstotkov (4,5 %) vprašanih strokovnega razvoja nima načrtovanega. Le nekateri učitelji na šoli 7 menijo, da njihov strokovni razvoj načrtuje vodstvo in sami pri tem nimajo vloge. Na dveh šolah (šola 2 in šola 4) ni noben učitelj odgovoril, da strokovnega razvoja ne načrtuje ali da ga načrtuje le vodstvo. Na šoli 4 dobra polovica vprašanih učiteljev (54,5 %) načrtuje svoj strokovni razvoj skupaj z vodstvom in slaba polovica učiteljev (45,5 %) ga načrtuje sama. Na šoli 4 je tudi največ učiteljev (54,5 %), ki imajo izdelan karierni načrt za več kot 1 leto. Glede na vse učitelje jih ima dobra tretjina (37,5 %) izdelan karierni načrt za manj kot 1 leto in dobra četrtina (28,3 %) za obdobje več kot enega leta, ostali učitelji za krajše obdobje oziroma kariernega načrta nimajo izdelanega.

Tabela 7.9: Načrtovanje učiteljevega profesionalnega razvoja po šolah

	SKUPAJ	ŠOLA 1	ŠOLA 2	ŠOLA 3	ŠOLA 4	ŠOLA 5	ŠOLA 6	ŠOLA 7
Moj strokovni razvoj ni načrtovan.	4,5%	3,6%	0,0%	14,3%	0,0%	6,3%	3,7%	6,1%
Moj strokovni razvoj načrtujem sam.	53,5%	75,0%	64,7%	42,9%	45,5%	56,3%	48,1%	42,4%
Moj strokovni razvoj načrtuje vodstvo.	2,5%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	12,1%
Moj strokovni razvoj načrtujemo skupaj z vodstvom.	36,3%	17,9%	29,4%	42,9%	54,5%	31,3%	48,1%	33,3%
Drugo	3,2%	3,6%	5,9%	0,0%	0,0%	6,3%	0,0%	6,1%

- **Pogoji za učenje**

Zanimalo nas je, kako so učitelji, ki so izpolnjevali anketne vprašalnike, zadovoljni oziroma v kolikšni meri se strinjajo s prisotnostjo pogojev učenja na njihovi šoli. Med pogoje smo zajeli ustrezen prostor za medsebojno sodelovanje in učenje, ustrezne in

dostopne pripomočke. Zanimalo nas je tudi, ali imajo vsi učitelji enake možnosti za učenje (ne glede na starost, izobrazbo itd.), kako pogosto so upoštevane njihove učne potrebe, interesi in želje ter je njihovo učenje prilagojeno predznanju in izkušnjam. Učitelji so najbolje ocenili trditev, da imajo na šoli vsi enake možnosti, in sicer s povprečno oceno 3,92 (na 5-stopenjski lestvici). Ocene naslednjih pogojev si sledijo v naslednjem zaporedju: ustrezen prostor (M = 3,83), upoštevane potrebe in interesi zaposlenega (M = 3,79), ustrezni pripomočki in prilagojeno izobraževanje in usposabljanje predznanju in izkušnjam s povprečno oceno 3,7. Med šolami najbolj izstopata šola 4 in šola 2 z najvišjimi povprečnimi ocenami, medtem ko šola 7 in šola 5 z najnižjimi. Na šoli 5 učitelji menijo, da nimajo ustreznega prostora za sodelovanje in učenje (za 1,5 ocene manj od povprečja). Tudi sicer se le delno strinjajo, da imajo ustrezno učno opremo in pripomočke. Učitelji, ki poučujejo na šoli 7, menijo, da so le včasih upoštevane njihove učne potrebe, njihovi učni interesi ter da je le včasih njihovo učenje na šoli prilagojeno njihovu predznanju in izkušnjam. S pogoji učenja se najbolj strinjajo na šoli 4 in šoli 2. Učitelji na teh dveh šolah menijo, da so skoraj vedno upoštevane njihove učne potrebe in interesi.

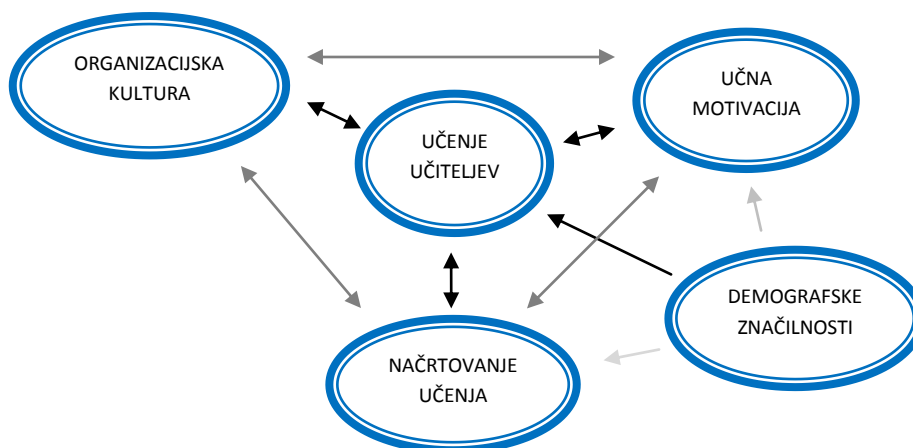
Tabela 7.10: Razkoraki med šolami glede pogojev za učenje

PO ŠOLAH	Razkorak šola 1	Razkorak šola 2	Razkorak šola 3	Razkorak šola 4	Razkorak šola 5	Razkorak šola 6	Razkorak šola 7
Imamo ustrezen prostor za medsebojno sodelovanje.	0,10	0,36	-0,04	0,53	-1,50	0,17	-0,06
Imamo ustrezne in dostopne pripomočke za učenje zaposlenih (IKT, gradivo ...).	-0,18	-0,20	-0,12	0,35	-1,30	0,39	-0,09
Vsi učitelji imamo enake možnosti za učenje (ne glede na starost, delovno dobo, izobrazbo).	0,01	0,52	0,03	0,53	-0,76	0,10	-0,06
Pri izpopolnjevanju in usposabljanju so upoštevane potrebe zaposlenega.	-0,05	0,65	-0,12	0,53	-0,30	0,02	-0,64
Pri izpopolnjevanju in usposabljanju so upoštevani interesi, želje zaposlenega.	-0,12	0,59	0,03	0,53	-0,30	0,10	-0,67
Izpopolnjevanje in usposabljanje je prilagojeno predznanju in izkušnjam zaposlenega.	0,15	0,30	-0,12	0,35	-0,43	-0,09	-0,67

7.1.2 Povezave in vplivi dejavnikov učenja

V raziskovalnem vprašanju smo se spraševali, ali obstajajo statistično pomembne povezave med dejavniki učenja, kakšen vpliv imajo na učenje. V nadaljevanju predstavljamo rezultate teh vplivov, povezav, preverjanje hipotez, ki smo jih zastavili, ter ključne ugotovitve.

Slika 7.1: Dejavniki učenja učiteljev



- **Motivacija in učenje**

Ugotavljali smo, ali obstaja povezava med učno motivacijo, motivacijo za izobraževanje in pogostostjo učenja učiteljev. Zanimalo nas je tudi, ali učna motivacija vpliva na učenje učiteljev. Zastavili smo naslednjo hipotezo s tremi podhipotezami:

H1: Obstaja (pozitivna) povezava med učno motivacijo, motivacijo za izobraževanje in učenjem osnovnošolskih učiteljev.

H1.1: Obstaja (pozitivna) povezava med učno motivacijo in motivacijo za izobraževanje učiteljev.

Za preučevanje povezave med učno motivacijo in motivacijo za izobraževanje smo uporabili Spearmanov koeficient korelacije rangov. Ugotovili smo, da med učno motivacijo in motivacijo za izobraževanje obstaja statistično pomembna povezava, in sicer obstaja **srednja/zmerna pozitivna korelacija** ($r_s = 0,644$; $p = 0,000$). Anketiranci, ki so vedno visoko motivirani in dovolj motivirani za medsebojno učenje, so tudi vedno visoko do dovolj motivirani za dodatno izobraževanje. In obratno, anketiranci z občasno dovolj motivacije oziroma s pomanjkanjem motivacije za medsebojno učenje imajo tudi občasno dovolj motivacije oziroma jim le-te primanjkuje za dodatno izobraževanje.

H1.2: *Obstaja (pozitivna) povezava med učno motivacijo, motivacijo za izobraževanje in pogostostjo učenja osnovnošolskih učiteljev.*

a) Povezava učna motivacija – pogostost učenja osnovnošolskih učiteljev

Za preučevanje povezave med učno motivacijo in učenjem učiteljev smo ponovno uporabili Spearmanov koeficient korelacije rangov. Ugotovili smo, da med učno motivacijo in učenjem osnovnošolskih učiteljev obstaja **šibka negativna korelacija** ($r_s = -0,264$; $p = 0,001$).

b) Povezava motivacija za izobraževanje – pogostost učenja osnovnošolskih učiteljev

Spearmanov koeficient korelacije rangov kaže na šibko negativno povezanost ($r_s = -0,351$; $p = 0,000$) tudi med motivacijo za izobraževanje in pogostostjo učenja učiteljev ob izbrani stopnji značilnosti 0,05 (Sig. < 0,05).

H1.3: *Obstaja (pozitivna) povezava med učno motivacijo, motivacijo za izobraževanje in oblikami učenja osnovnošolskih učiteljev.*

a) Povezava učna motivacija – oblike učenja osnovnošolskih učiteljev

Le pri nekaterih oblikah so se pokazale statistično pomembne povezave z motivacijo in te smo predstavili v Tabeli 7.11. Pri ostalih oblikah se povezave z učno motivacijo niso izkazale kot statistično pomembne, zato jih nismo prikazali.

Tabela 7.11: Povezave med motivacijo za medsebojno učenje in določenimi oblikami učenja

			Delavnice (izven šole)	Skupno izdelovanje priprav	Študij strokovne literature	Objava člankov	Neformalna srečanja	Sodelovanje s strokovnimi delavci drugih institucij	Samorefleksija
Spearmanov koeficient korelacije	Motivacija za medsebojno učenje	r	-0,242**	-0,304**	-0,268**	-0,168*	-0,211**	-0,222**	-0,165*
		2P	0,003	0,000	0,001	0,038	0,009	0,006	0,042
		N	152	152	152	152	152	152	152

(r – korelacijski koeficient, 2P – statistična pomembnost, N – število enot vključenih v analizo)

Ugotovili smo, da so vse povezave negativne, in sicer nizko/šibko so z učno motivacijo povezane naslednje oblike: delavnice izven šole ($r_s = -0,242$; $p = 0,003$), skupno izdelovanje priprav ($r_s = -0,304$; $p = 0,000$), študij strokovne literature ($r_s = -0,268$; $p = 0,001$), neformalna srečanja izven šole ($r_s = -0,211$; $p = 0,009$), sodelovanje s strokovnimi delavci drugih institucij ($r_s = -0,222$; $p = 0,006$). Neznatno pa so povezani učna motivacija in objava člankov ($r_s = -0,168$; $p = 0,038$) ter učna motivacija in samorefleksija ($r_s = -0,165$; $p = 0,042$).

b) Povezava motivacija za izobraževanje – oblike učenja osnovnošolskih učiteljev

V spodnji Tabeli 7.12 so prikazane oblike, pri katerih so se povezave z motivacijo za izobraževanje izkazale kot statistično pomembne.

Tabela 7.12: Povezave med motivacijo za izobraževanje in določenimi oblikami učenja

			Seminarji, predavanja (izven šole)	Delavnice (izven šole)	Hospitacije učitelja	Projekti, mreže	Študijske skupine	Skupno izdelovanje priprav	Študij strokovne literature	Objava člankov	Neformalna srečanja (izven šole)	Sodelovanje s strokovnimi delavci izven šole
Spearmanov koeficient korelacije	Motivacija za izobraževanje	r	-0,168*	-0,310**	-0,216**	-0,166*	-0,170*	-0,272**	-0,310**	-0,276**	-0,220**	-0,368**
		2P	0,039	0,000	0,008	0,041	0,037	0,001	0,000	0,001	0,007	0,000
		N	152	152	152	152	152	152	152	152	152	152

(r – korelacijski koeficient, 2P – statistična pomembnost, N – število enot vključenih v analizo)

Ugotovili smo, da so vse povezave ponovno negativne (glej Tabelo 7.12). Nizko/šibko so povezani motivacija za izobraževanje in delavnice izven šole ($r_s = -0,310$; $p = 0,000$), motivacija za izobraževanje in hospitacije učitelja ($r_s = -0,216$; $p = 0,008$), motivacija za izobraževanje in skupno izdelovanje priprav ($r_s = -0,272$; $p = 0,001$), motivacija za izobraževanje in študij strokovne literature ($r_s = -0,310$; $p = 0,000$), motivacija za izobraževanje in objava člankov, pisanje učbenikov ($r_s = -0,276$; $p = 0,001$), motivacija za izobraževanje in neformalna srečanja izven šole ($r_s = -0,220$; $p = 0,007$), motivacija za izobraževanje in sodelovanje s strokovnimi delavci drugih institucij ($r_s = -0,368$; $p = 0,000$). Neznatno pa so povezani motivacija za izobraževanje in seminarji izven šole ($r_s = -0,168$; $p = 0,039$), motivacija za izobraževanje in projekti, mreže ($r_s = -0,166$; $p = 0,041$), motivacija za izobraževanje in študijska skupina ($r_s = -0,170$; $p = 0,037$).

Poleg povezav med spremenljivkama nas je zanimal tudi njun vpliv. S pomočjo analize variance smo ugotavljali statistično pomembnost razlik med povprečji skupin. Pred analizo smo zadostili pogoju normalne frekvenčne porazdelitve odvisne spremenljivke v celoti in po posameznih delih. Homoskedastičnost smo preverjali v sklopu ukaza ANOVA. Ker je statistična pomembnost testa večja od 0,05 (Sig. > 0,05), velja, da so naše variance homogene. Izračunali smo F-test in ugotovili, da motivacija za medsebojno učenje **vpliva na učenje**, saj je statistična pomembnost F-testa manjša od 0,05 (Sig. < 0,05), in sicer $F = 5,036$; $p = 0,002$.

Tabela 7.13: Analize variance (motivacija – učenje učiteljev)

	Vsota kvadratov	g	Koren aritmetičnih skupin	F	P
Med skupinami	1,136	3	0,379	5,036	0,002
Znotraj skupin	11,128	148	0,075		
Skupaj	12,264	151			

Ker smo dokazali, da se v vsaj eni skupini aritmetična sredina statistično značilno (pri stopnji značilnost $p = 0,002$) razlikuje od ostalih, smo naredili še Tukeyev («Post hoc test») test. Ugotovili smo statistično značilno razliko:

- v učenju med učitelji, ki imajo občasno dovolj motivacije, in učitelji, ki so vedno visoko motivirani ($p = 0,019$): učitelji, ki so vedno visoko motivirani, ocenjujejo učenje za 0,26 ocene višje.
- v učenju med učitelji, katerim vedno primanjkuje motivacije, in učitelji, ki so vedno visoko motivirani ($p = 0,026$): učitelji, ki so vedno visoko motivirani, ocenjujejo učenje za 0,47 ocene višje.

Hipotezo 1 zavrnamo. Ugotovili smo šibko negativno povezavo med motivacijo in pogostostjo učenja učiteljev. Prav tako smo ugotovili šibko ali neznatno negativno povezavo med motivacijo in nekaterimi oblikami učenja. Ugotovili pa smo tudi, da učitelji, ki so visoko motivirani, višje ocenjujejo učenje (se več učijo) kot učitelji, ki so občasno dovolj motivirani ali jim motivacije primanjkuje.

- **Organizacijska kultura učenja in učenje učiteljev**

Preverjali smo, ali obstaja povezava med organizacijsko kulturo učenja in učenjem učiteljev. Zanimalo nas je tudi, ali organizacijska kultura vpliva na učiteljevo učenje.

H2: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in učenjem osnovnošolskih učiteljev.

H2.1: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in pogostostjo učenja osnovnošolskih učiteljev.

Za dokazovanje povezave med organizacijsko kulturo in pogostostjo učenja osnovnošolskih učiteljev smo uporabili Pearsonov koeficient korelacije r_{xy} . Le-ta kaže na **šibko pozitivno povezanost** spremenljivk organizacijska kultura učenja in pogostost učenja osnovnošolskih učiteljev ($r_{xy} = 0,299$), saj je raven statistične pomembnosti manjša od 5 % ($p = 0,000$).

H2.2: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in oblikami učenja osnovnošolskih učiteljev.

Statistično pomembne povezave so prikazane v Tabeli 7.14. Pri nekaterih oblikah se povezave z organizacijsko kulturo niso izkazale kot statistično pomembne, zato jih nismo prikazovali.

Tabela 7.14: Povezave med organizacijsko kulturo učenja in določenimi oblikami učenja

			Hospitacije učitelja	Hospitacije ravnatelja	Učiteljski zbori	Aktivi	Razvojni timi	Strokovne ekskurzije	Skupno izdelovanje priprav	Objava člankov	Pogovori med učitelji	Neformalna srečanja (izven šole)	Sodelovanje s strokovnimi delavci izven šole
Spearmanov koeficient korelacije	Org. kultura učenja	r	0,275**	0,229**	0,338**	0,332**	0,175*	0,162*	0,183	0,163	0,164*	0,256**	0,260**
		2P	0,001	0,005	0,000	0,000	0,031	0,047	0,024	0,044	0,044	0,001	0,001
		N	152	152	152	152	152	152	152	152	152	152	152

(r – korelacijski koeficient, 2P – statistična pomembnost, N – število enot vključenih v analizo)

Ugotovili smo, da so vse statistično pomembne povezave **pozitivne**. Nizko/šibko so povezani organizacijska kultura in hospitacije učitelja ($r_s = 0,275$; $p = 0,001$), organizacijska kultura in hospitacije ravnatelja ($r_s = 0,229$; $p = 0,005$), organizacijska kultura in učiteljski zbori ($r_s = 0,338$; $p = 0,000$), organizacijska kultura in aktivni ($r_s = 0,332$; $p = 0,000$), organizacijska kultura in neformalna srečanja ($r_s = 0,256$; $p = 0,001$), organizacijska kultura in sodelovanje s strokovnimi delavci drugih institucij ($r_s = 0,260$; $p = 0,001$). Neznatno so povezani organizacijska kultura in razvojni tim ($r_s = 0,175$; $p = 0,031$), organizacijska kultura in strokovne ekskurzije ($r_s = 0,162$; $p = 0,047$), organizacijska kultura in skupno izdelovanje priprav ($r_s = 0,183$; $p = 0,024$), organizacijska kultura in objava člankov ($r_s = 0,163$; $p = 0,044$), organizacijska kultura in neformalni pogovori med učitelji ($r_s = 0,164$; $p = 0,044$). Med njimi so predvsem skupinske, notranje in neformalne oblike učenja.

Ali obstajajo razlike med organizacijsko kulturo učenja in učenjem smo preverili s pomočjo t-testa za odvisne vzorce. Najprej smo preverili, da predpostavka o normalnosti razlik omenjenih spremenljivk ni kršena (Sig. > 0,05), nato pa smo naredili t-test ($t = 40,994$, $p = 0,000$). Pearsonov koeficient korelacije je pozitiven in statistično značilen ($r_{xy} = 0,339$; $p = 0,000$). Učitelji, ki so višje ocenili kulturo učenja, so tudi višje ocenili (pogostost) učenja, in sicer na vzorcu je razlika med povprečji ocen organizacijske kulture in učenja 1,85 ocene. Torej s 95 % gotovostjo ocenjujemo, da vprašani pripisujejo višjo

povprečno oceno organizacijski kulturi učenja glede na učenje, in sicer za 1,77 do 1,94 ocene.

Hipotezo 2 lahko potrdimo. Ugotovili smo šibko pozitivno povezavo organizacijske kulture učenja in učenja učiteljev. Obstajajo tudi šibke in neznatne pozitivne povezave med organizacijsko kulturo in nekaterimi oblikami učenja. Učitelji, ki višje ocenjujejo organizacijsko kulturo učenja (se bolj strinjajo z njo), tudi višje ocenjujejo pogostost učenja.

- **Ovire pri izpopolnjevanju in učenje učiteljev**

Zanimalo nas je, ali ovire (pri izpopolnjevanju) vplivajo na učenje. Pri dveh ovirah smo potrdili statistično pomembnost, med ostalimi pa nismo ugotovili statistično pomembnih razlik. F-test je pokazal, da **neustrezen program** vpliva na učenje (Sig. < 0,05), in sicer $F = 3,526$; $p = 0,009$. S Tukeyevim post hoc testom smo ugotovili statistično pomembne razlike v učenju med učitelji, ki jih neustrezen program včasih ovira, da se pogosteje ne udeležijo nadaljnega izobraževanja, in učitelji, ki jih neustrezen program redko ovira pri udeleževanju nadaljnega izobraževanja ($p = 0,016$): učitelji, ki jih neustrezen program redko ovira pri udeleževanju nadaljnega izobraževanja, ocenjujejo učenje za 0,19 ocene bolje.

F-test je prav tako pokazal, da **omejenost števila dni za strokovno izpopolnjevanje** vpliva na učenje (Sig. < 0,05), in sicer $F = 3,952$; $p = 0,004$. S Tukeyevim »post hoc« testom smo ugotovili statistično pomembne razlike

- v učenju med učitelji, ki so včasih omejeni s številom dni za strokovno izpopolnjevanje, in učitelji, ki niso nikoli omejeni s številom dni za strokovno izpopolnjevanje ($p = 0,007$): učitelji, ki niso nikoli omejeni s številom dni za strokovno izpopolnjevanje, ocenjujejo učenje za 0,25 ocene bolje.
- v učenju med učitelji, ki so pogosto omejeni s številom dni za strokovno izpopolnjevanje, in učitelji, ki so včasih omejeni s številom dni za strokovno izpopolnjevanje ($p = 0,049$): učitelji, ki so včasih omejeni s številom dni za strokovno izpopolnjevanje, ocenjujejo učenje za 0,17 ocene bolje.

- **Načrtovanje učenja in učenje učiteljev**

Preverili smo, ali načrtovanje učenja vpliva na učiteljevo učenje. Za ugotavljanje statistično značilnih razlik med povprečji skupin smo uporabili analizo variance. Po preverbi predpostavk o normalnosti porazdelitve odvisne spremenljivke v celoti in po posameznih delih in po ugotovitvah, da so variance homogene, smo izračunali F-test. Le-ta je pokazal, da **načrtovanje strokovnega razvoja učiteljev vpliva na učenje**, saj je statistična pomembnost F-testa manjša od 0,05, in sicer $F = 5,161$; $p = 0,002$.

S Tukeyevim »post hoc« testom smo ugotovili statistično značilne razlike:

- v učenju med učitelji, ki si strokovni razvoj načrtujejo sami, in učitelji, katerih strokovni razvoj ni načrtovan ($p = 0,015$): učitelji, katerih strokovni razvoj ni načrtovan, ocenjujejo učenje za 0,33 ocene slabše.
- v učenju med učitelji, ki svoj strokovni razvoj načrtujejo skupaj z vodstvom, in učitelji, katerih strokovni razvoj ni načrtovan ($p = 0,001$): učitelji, katerih strokovni razvoj ni načrtovan, ocenjujejo učenje za 0,41 ocene slabše.

Ugotovili smo, da načrtovanje profesionalnega razvoja vpliva na učenje učiteljev. Učitelji, ki ne načrtujejo učenja, svojega profesionalnega razvoja, slabše ocenjujejo učenje oziroma se manj učijo kot tisti učitelji, ki svoje učenje načrtujejo sami ali skupaj z vodstvom šole.

- **Načrtovanje učenja in motivacija za učenje**

H3: Obstaja povezava med načrtovanjem profesionalnega razvoja učiteljev in njihovo motivacijo za učenje.

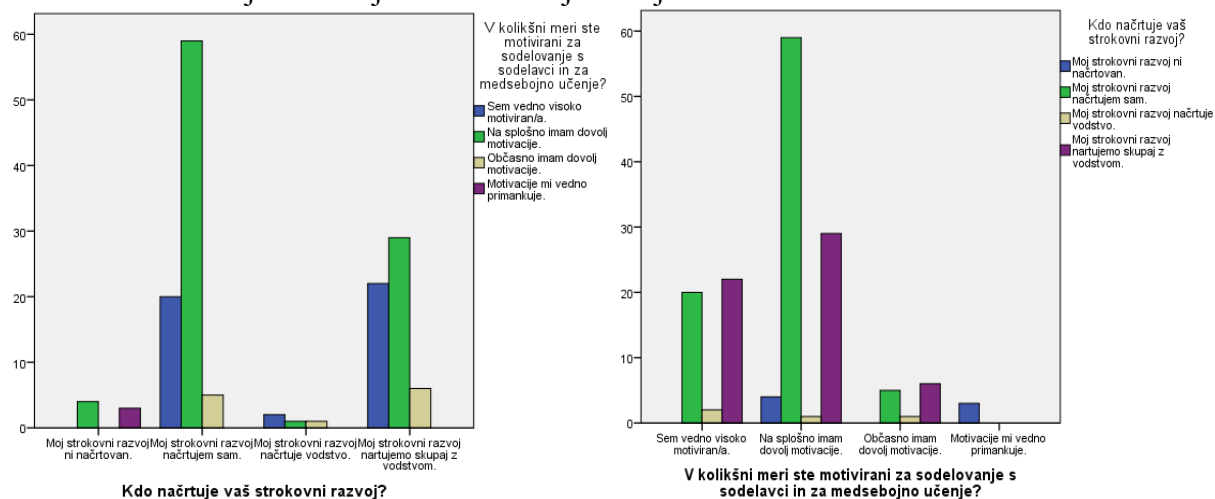
Za namen te hipoteze smo podatke obeh spremenljivk uredili v kontingenčno tabelo (glej Tabela 7.15), kjer so podatki dvodimenzionalno frekvenčno porazdeljeni.

Tabela 7.15: Kontingenčna tabela (načrtovanje profesionalnega razvoja in motivacija)

			Motivacija za sodelovanje in medsebojno učenje				Skupaj
			Sem vedno visoko motiviran/a	Na splošno imam dovolj motivacije	Občasno imam dovolj motivacije	Motivacije mi vedno primanjkuje	
Načrtovanje strokovnega razvoja	Moj strokovni razvoj ni načrtovan	Število % % od skupaj	0 0,0 % 0,0 %	4 57,1 % 2,6 %	0 0,0 % 0,0 %	3 42,9 % 2,0 %	7 100,0 % 4,6 %
	Moj strokovni razvoj načrtujem sam	Število % % od skupaj	20 23,8 % 13,2 %	59 70,2 % 38,8 %	5 6,0 % 3,3 %	0 0,0 % 0,0 %	84 100,0 % 55,3 %
	Moj strokovni razvoj načrtuje vodstvo	Število % % od skupaj	2 50,0 % 1,3 %	1 25,0 % 0,7 %	1 25,0 % 0,7 %	0 0,0 % 0,0 %	4 100,0 % 2,6 %
	Moj strokovni razvoj načrtujem skupaj z vodstvom	Število % % od skupaj	22 38,6 % 14,5 %	29 50,9 % 19,1 %	6 10,5 % 3,9 %	0 0,0 % 0,0 %	57 100,0 % 37,5 %
Skupaj		Število % % od skupaj	44 28,9 % 28,9 %	93 61,2 % 61,2 %	12 7,9 % 7,9 %	3 2,0 % 2,0 %	152 100,0 % 100,0 %

Iz Tabele 7.15 lahko razberemo, da so za medsebojno učenje najbolj motivirani (vedno visoko motivirani oziroma imajo na splošno dovolj motivacije) tisti anketiranci, ki načrtujejo svoj strokovni razvoj sami, jim ga načrtuje vodstvo samo ali pa ga načrtujejo skupaj z vodstvom. Po drugi strani pa vsi tisti, ki se soočajo s pomanjkanjem motivacije za sodelovanje in učenje, nimajo načrtovanega strokovnega razvoja. Glede na zadnjo vrstico in stolpec (»Skupaj«) sklepamo, da prihaja do razlik v načrtovanju strokovnega razvoja in motivaciji za medsebojno učenje.

Slika 7.2: Motivacija za učenje in načrtovanje učenja



Ker nas zanima, ali so te razlike v porazdelitvah statistično značilne in niso le učinek vzorca, smo uporabili še χ^2 -test. S χ^2 -testom smo primerjali opaženo porazdelitev podatkov s teoretično porazdelitvijo. Če sta si porazdelitvi podobni, bodo razlike med njima praviloma majhne, χ^2 statistika bo manjša. Ko pa sta si dve porazdelitvi manj podobni,

bodo razlike med njima večje, večja pa bo tudi χ^2 statistika. Uporabili smo Likelihood Ratio, saj imamo v nekaterih celicah kontingenčne tabele teoretične frekvence manjše od 1. Povezava med spremenljivkama **je statistično pomembna**, saj je raven statistične pomembnosti manjša od 5 % ($\chi^2 = 31,678$; g = 9; P = 0,000). S kontingenčnim koeficientom »Cramer's V« smo izmerili še moč povezanosti, ki v našem primeru znaša 0,401, kar kaže na srednje močno povezanost.

Tabela 7.16: Kontingenčni koeficient Cramer V

	Vrednost
Koeficient Φ (»Phi«)	0,694
Cramerjev koeficient (»Cramer's V«)	0,401
Koeficient kontingence	0,570
N	152

Hipotezo 3 lahko potrdimo: obstaja namreč povezava med načrtovanjem in motivacijo za učenje. Ugotovili smo tudi, da učitelji, ki so visoko ali splošno dovolj motivirani, načrtujejo svoj profesionalni razvoj, in sicer sami ali skupaj z vodstvom. Učitelji, katerim motivacije primanjkuje, pa svojega profesionalnega razvoja ne načrtujejo.

- **Organizacijska kultura učenja in motivacija za učenje**

V nadaljevanju smo ugotavljali povezanost in medsebojni vpliv organizacijske kulture učenja in motivacije za učenje.

H4: Obstaja (pozitivna) povezava med organizacijsko kulturo učenja in motivacijo za učenje.

Za potrebe te hipoteze smo ustvarili novo spremenljivko – »organizacijska kultura«, ki je povprečna vrednost vseh postavk (dimenzij kulture učenja), katere so anketiranci ocenjevali v anketnem vprašalniku. Za ugotavljanje povezanosti smo uporabili Spearmanov koeficient korelacije rangov. Ugotovili smo, da med organizacijsko kulturo in motivacijo za učenje obstaja statistično pomembna povezava, saj je raven statistične pomembnosti manjša od 5 % (Sig. < 0,05). Med omenjenima spremenljivkama **obstaja neznatna negativna povezanost** ($r_s = -0,169$; p = 0,038).

Ker Spearmanov koeficient korelacije govori o povezanosti dveh spremenljivk, ne pa tudi o vplivu ene spremenljivke na drugo, smo naredili še analizo variance. Z njeno pomočjo smo ugotavljali statistično pomembnost razlik med povprečji skupin (znotraj skupin, med skupinami). Normalnost porazdelitve smo izračunali s pomočjo Shapiro-Wilk testa. Spremenljivka organizacijska kultura se tudi v delnih populacijah porazdeljuje normalno. Statistična pomembnost testa je pri vseh skupinah večja od 0,05 (Sig. > 0,05). Ko smo ugotovili, da je odvisna spremenljivka normalno frekvenčno porazdeljena, smo izračunali analizo variance (homoskedastičnost smo preverjali v sklopu ukaza ANOVA).

Tabela 7.17: Analiza variance za primerjavo motivacije – organizacijske kulture

	n	M (AS)	SD	Leveneov test enakosti varianc				Analiza variance	
				F	g ₁	g ₂	P	F	P
Sem vedno visoko motiviran/a	44	4,0030	0,62544	1,816	3	148	0,147	5,822	0,001
Na splošno imam dovolj motivacije	93	3,9300	0,54924						
Občasno imam dovolj motivacije	12	3,8117	0,35012						
Motivacije mi vedno primanjkuje	3	2,6267	0,45545						
Skupaj	152	3,9161	0,58573						

(n – število, M – aritmetična sredina, SD – standardni odklon, F – rezultat Leveneovega preizkusa, g – prostostne stopnje, F – test, P – statistična pomembnost)

Iz Tabele 7.17 lahko razberemo, da se visoko motivirani anketiranci bolj strinjajo s postavkami organizacijske kulture učenja (najvišja povprečna ocena) in obratno, manj motivirani anketiranci se manj strinjajo z učečo se kulturo svoje organizacije (nižje povprečne ocene). Ker je statistična pomembnost testa homogenosti variance večja od 0,05 (Sig. > 0,05), in sicer $p = 0,147$, velja, da so naše variance homogene. Po preverjanju predpostavk smo izračunali F-test. Ugotovili smo, da **motivacija za učenje vpliva na organizacijsko kulturo**, saj je statistična pomembnost F-testa manjša od 0,05 (Sig. < 0,05). Ugotovili smo torej, da se vsaj v eni skupini aritmetična sredina statistično značilno (pri stopnji značilnosti $p = 0,001$) razlikuje od ostalih. Zato nas zanima, katera povprečja so različna. V ta namen smo uporabili dopolnilni »Post hoc test«, in sicer Tukeyev test.

Statistično značilna je razlika

- v organizacijski kulturi učenja med učitelji, katerim vedno primanjkuje motivacije, in visoko motiviranimi učitelji ($p = 0,000$): učitelji, ki so vedno visoko motivirani za učenje, ocenjujejo oziroma se z organizacijsko kulturo bolj strinjajo (za 1,38 ocene bolj).

- v organizacijski kulturi med učitelji, katerim vedno primanjkuje motivacije, in učitelji, ki so na splošno dovolj motivirani ($p = 0,001$): učitelji, ki so na splošno dovolj motivirani za učenje, ocenjujejo organizacijsko kulturo za 1,3 ocene višje.
- v organizacijski kulturi med učitelji, katerim vedno primanjkuje motivacije, in učitelji, ki imajo občasno dovolj motivacije ($p = 0,007$): učitelji, ki imajo občasno dovolj motivacije za učenje, ocenjujejo organizacijsko kulturo za 1,18 ocene višje.

Tabela 7.18: Tukeyev (»Post hoc«) test (organizacijska kultura učenja in motivacija)

(I) V kolikšni meri ste motivirani za sodelovanje s sodelavci in za medsebojno učenje?	(J) V kolikšni meri ste motivirani za sodelovanje s sodelavci in za medsebojno učenje?	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
Sem vedno visoko motiviran/a.	Na splošno imam dovolj motivacije.	,07295	,10238	,892	-,1931	,3390
	Občasno imam dovolj motivacije.	,19129	,18223	,720	-,2822	,6648
	Motivacije mi vedno primanjkuje.	1,37629*	,33388	,000	,5087	2,2439
Na splošno imam dovolj motivacije.	Sem vedno visoko motiviran/a.	-,07295	,10238	,892	-,3390	,1931
	Občasno imam dovolj motivacije.	,11833	,17163	,901	-,3276	,5643
	Motivacije mi vedno primanjkuje.	1,30333*	,32822	,001	,4505	2,1562
Občasno imam dovolj motivacije.	Sem vedno visoko motiviran/a.	-,19129	,18223	,720	-,6648	,2822
	Na splošno imam dovolj motivacije.	-,11833	,17163	,901	-,5643	,3276
	Motivacije mi vedno primanjkuje.	1,18500*	,36118	,007	,2465	2,1235
Motivacije mi vedno primanjkuje.	Sem vedno visoko motiviran/a.	-1,37629*	,33388	,000	-2,2439	-,5087
	Na splošno imam dovolj motivacije.	-1,30333*	,32822	,001	-2,1562	-,4505
	Občasno imam dovolj motivacije.	-1,18500*	,36118	,007	-2,1235	-,2465

Hipotezo 4 zavrnamo. Hipoteze ne moramo potrditi, saj obstaja neznatna negativna povezava med organizacijsko kulturo učenja in motivacijo za učenje. Ugotovili pa smo tudi, da motivacija za učenje vpliva na organizacijsko kulturo, in sicer učitelji, katerim primanjkuje motivacije, se s kulturo učenja manj strinjajo oziroma jo nižje ocenjujejo kot tisti, ki so bolj motivirani za učenje.

- **Načrtovanje učenja in organizacijska kultura učenja**

Zanima nas medsebojni vpliv organizacijske kulture učenja in načrtovanja učenja. Za ugotavljanje statistično značilnih razlik med povprečji skupin smo uporabili analizo variance. Najprej smo preverili predpostavke o normalnosti porazdelitve odvisne spremenljivke v celoti in po posameznih delih ter potrdili homogenost varianc ($p = 0,901$), nato pa smo izračunali F-test. Le-ta je pokazal, da **načrtovanje strokovnega razvoja**

učiteljev vpliva na organizacijsko kulturo, saj je statistična pomembnost F-testa manjša od 0,05, in sicer $F = 7,755$, $p = 0,000$.

S Tukeyevim »post hoc« testom smo ugotovili statistično značilne razlike

- v organizacijski kulturi med učitelji, ki si sami načrtujejo strokovni razvoj, in učitelji, ki nimajo načrtovanega strokovnega razvoja ($p = 0,011$): učitelji, katerih strokovni razvoj ni načrtovan, ocenjujejo organizacijsko kulturo za 0,69 ocene slabše.
- v organizacijski kulturi med učitelji, ki svoj strokovni razvoj načrtujejo skupaj z vodstvom, in učitelji, ki nimajo načrtovanega strokovnega razvoja ($p = 0,000$): učitelji, ki nimajo načrtovanega strokovnega razvoja, ocenjujejo organizacijsko kulturo za 0,94 ocene slabše.
- v organizacijski kulturi med učitelji, ki svoj strokovni razvoj načrtujejo skupaj z vodstvom, in učitelji, ki sami načrtujejo svoj strokovni razvoj ($p = 0,025$): učitelji, ki sami načrtujejo svoj strokovni razvoj, ocenjujejo organizacijsko kulturo za 0,25 ocene slabše.

Ugotovili smo, da načrtovanje profesionalnega razvoja vpliva na organizacijsko kulturo. Učitelji, ki načrtujejo svoj profesionalni razvoj sami ali z vodstvom, se bolj strinjajo oziroma bolje ocenjujejo organizacijsko kulturo učenja kot pa tisti učitelji, ki profesionalnega razvoja ne načrtujejo. Med učitelji, ki svoje učenje načrtujejo sami, in učitelji, ki učenje načrtujejo skupaj z vodstvom, so slednji boljše ocenili organizacijsko kulturo učenja.

- **Učenje in različna starostna obdobja, obdobja profesionalnega razvoja**

H5: Obstajajo razlike med učitelji v oblikah učenja glede na starostno obdobje in delovno dobo učiteljev.

a) *Razlike med učitelji v oblikah učenja glede na starostno obdobje*

Morebitne statistično značilne razlike med učitelji v oblikah učenja glede na starostno obdobje smo preverili s Kruskal-Wallisovim testom, ki je alternativa analizi variance, saj predpostavke za analizo variance niso bile izpolnjene. Ta test lahko imenujemo tudi

neparametrična analiza variance. Ničelna hipoteza (H_0) je bila, da med učitelji glede na starost v oblikah učenja ni razlik, alternativna hipoteza pa predvideva, da se vsaj en par povprečij razlikuje. Pri stopnji značilnosti 0,05 (Sig. < 0,05) ugotavljamo, da med starostnimi obdobji obstajajo statistično značilne razlike glede hospitacij ravnatelja ($p = 0,021$), glede strokovnih ekskurzij ($p = 0,006$), glede študija strokovne literature ($p = 0,030$), glede učenja iz medijev ($p = 0,047$) in glede neformalnih pogovorov med učitelji ($p = 0,030$). Naredili smo še multiple primerjave, da smo ugotovili, med katerimi pari starostnih skupin se porazdelitev spremenljivk »hospitacije ravnatelja«, »strokovne ekskurzije«, »študij strokovne literature«, »učenje iz medijev« in »neformalni pogovori med učitelji« statistično značilno razlikuje, ki pa jih podrobneje predstavljamo v Prilogi D.

b) Razlike med učitelji v oblikah učenja glede na delovno dobo učiteljev

Za preverjanje statistično značilnih razlik med oblikami učenja in delovno dobo smo ponovno uporabili Kruskal-Wallisov test. Pri stopnji značilnosti 0,05 (Sig. < 0,05) ugotavljamo, da obstajajo statistično pomembne razlike glede na delovno dobo med posameznimi skupinami (glej Prilogo D), in sicer pri oblikah: delavnicah izven šole, seminarjih na šoli, tečajih, projektih in mrežah, razvojnem timu, strokovnih ekskurzijah, študiju strokovne literature, učenju iz medijev, neformalnih pogovorih med učitelji in samorefleksiji.

Hipotezo 5 delno potrdimo. Ugotovili smo razlike med učitelji glede na nekatera starostna obdobja in obdobja profesionalnega razvoja pri nekaterih oblikah učenja.

7.2 Analiza kvalitativnega dela raziskave – intervjuji z učitelji

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati intervjujev z učitelji in učiteljicami glede na tematske sklope: stališča do učenja in oblike učenja, motivacija za učenje, organizacijska kultura učenja, načrtovanje učenja, ravnateljeva odgovornost, izpostavljeni dejavniki učenja. Podobno ključne dejavnike zasledimo tudi v kvantitativnem delu raziskave.

7.2.1 Stališča do profesionalnega razvoja ter oblike učiteljevega učenja

Vsi intervjuvani učitelji so poudarili, da se je kljub osnovni poklicni izobrazbi potrebno stalno učiti. Po njihovem mnenju mora **profesionalni razvoj** trajati vse življenje oziroma ves čas opravljanja pedagoškega poklica, trije učitelji dodajajo, da je njegova intenziteta odvisna od obdobja (»... v nekaterih obdobjih je morda malo bolj intenziven, v drugih pač malo manj.«) oziroma od posameznika (»Kakšni so ti koraki, lahko so pri nekom zelo majhni, lahko so pri nekom zelo veliki ... odvisno od osebne naravnosti«). Vsebovati mora tako poklicni kot tudi osebni razvoj (»Če ti osebno ne napreduješ, sigurno tudi na poklicni poti ne boš napredoval.«). Pomen nenehnega učenja vidijo učitelji v **potrebi**, nenehnih spremembah, značilnostih pedagoškega poklica (»Pedagoško delo nikoli ni statično delo, ampak se spreminja. Spreminja se tako populacija in način pristopa, generacije otrok ... , zato potrebujejo vedno nekaj novega.«), odgovornosti do dela (» ... ne moreš več dobro delati, tako da bi bil zadovoljen sam s seboj.«), v pomanjkljivem znanju ali izkušnjah in želji po novem znanju (»Smo željni novih znanj, ker nam študij ne da vsega, kar bi želeli oziroma kar bomo potrebovali.«). Profesionalni razvoj učiteljev je pomemben tudi zaradi osebne nadgradnje in razvoja (» ... odkrivaš nove izzive, kje si znotraj njih ... postajaš boljši, v smislu, da bolj razumeš procese ... « ... »Ves čas greš malo naprej, da ne začneš stagnirati, da ne ostaneš na ustaljenih vzorcih in znanjih.«) in kakovosti poučevanja (» ... da lahko učencem posreduješ širša in uporabna znanja.«). Eden izmed učiteljev sicer meni, da je učenje pomembno, kljub temu pa navaja, da ima za poučevanje dovolj znanj, da se je že veliko izpopolnjeval in ne vidi potrebe po novem učenju (»Kaj dosti več pa sploh potrebuješ za učenje? Se mi zdi, da čisto dovolj znam ... Sem se že veliko izobraževal, hotel vedeti marsikaj.«), ni prisotne motivacije za učenje, če pa se odloči za posamezno izobraževanje, je vzrok v specifičnem interesu ali v pomanjkanju idej pri poučevanju, kar pa bi lahko šteli tudi kot potrebo, ki jo v večji ali manjši meri učitelj sam zaznava.

Vsi intervjuvani učitelji, razen enega, so pri izbiri oblik glede na prostor izvajanja dali prednost zunanjim **oblikam učenja** pred notranjimi (»Dobiš vpogled v druge šole, izkušnje drugih.«). Eden izmed učiteljev je dal prednost notranjim, neformalnim oblikam učenja. Ob tem lahko dodamo, da je ta učitelj tudi izpostavil dobre medsebojne odnose s sodelavci, pozitivno kulturo šole in notranjo motiviranost za učenje s sodelavci.

Kljub temu da so dali učitelji prednost zunanjim oblikam učenja, je večina izmed njih dodala, da je tudi učenje med sodelavci zelo pomembno, tako zaradi izmenjave znanj in

izkušenj (»Mlajši od starejših, ker imajo veliko izkušenj, starejši od mladih, ker pridemo z novimi znanji in pristopi.«) kot tudi zaradi graditve pozitivnih odnosov. Prav tako je bilo izpostavljeno učenje iz prakse in izkušensko učenje (»Najpogosteje se učiš iz svojih napak ali dobre prakse. Nobena stvar ne mora biti tako dobra, kot pa da jo sam preizkusiš« ... »Vsak učitelj bi moral narediti vsakodnevno analizo pri sebi.« ... »Izkustvo dobiš od otrok, ko si nekje nemočen ... «).

Učitelji so v intervjujih med **prednosti notranjih** oblik učenja uvrstili lažjo organizacijo, bližino izobraževanj, nižje stroške. To mnenje je bilo izraženo pri učiteljih 1, 2, 5, 6, 7, 8. Prednosti notranjih oblik so lahko sproščeno in poznano okolje, seveda so pri tem pomembni odnosi med udeleženci (» ... če je aktivno izobraževanje, se lažje prebije led, je bolj sproščeno kot pa neko zunanje.« ... » ... se lažje odpreš, lažje sodeluješ.«). Znotraj kolektiva je dragocena izmenjava izkušenj, v kolikor sistem učenja šole in pripravljenost učiteljev to spodbuja oziroma dopušča. Ne nazadnje je prednost notranjih oblik tudi v tem, da spodbudijo manj motivirane učitelje, ki se sicer za izpopolnjevanja ne bi odločili (»Enostavno učitelje prisili, da vsaj nekaj malega naredijo.«). **Slabosti ali pomanjkljivosti notranjih** oblik so manjša možnost izbire in posledično manjša motivacija in manj učinkovito učenje (»Je za vse učitelje, je obvezno, točno določen datum, manj je notranje motivacije, bolj je zunanja«). Kadar je kolektiv velik, so slabosti skupnih izpopolnjevanj prevelike skupine, le frontalna predavanja in s tem pomanjkanje praktičnega dela. S perspektive napredka posameznika in šole bi samo notranje oblike pomenile omejene možnosti za izboljšave in spremembe, ohranjanje trenutnega položaja ali celo nazadovanja (» ... stvari ostanejo samo na določeni ravni. Enostavno je treba iti ven, v svet.«) ter pomanjkanje ustreznih virov učenja (»Na šoli se na mojem področju ne morem od koga učiti, ker sem sam na tem področju.«). Slabosti ene oblike (na primer oddaljenost izobraževanj, višji stroški) so lahko prednosti druge (na primer bližina, nižji stroški). **Prednosti zunanjih** oblik so druženja, izmenjava znanj, izkušenj, dobrih praks strokovnjakov in učiteljev drugih šol (»Izmenjava izkušenj z nekimi drugimi ljudmi je čisto drugačna kot pa samo v domačem okolju, kjer smo vsi že navajeni drug drugega, kjer so neke stvari že ustaljene, kjer vsi pričakujemo, kaj bo kdo rekel, že natančno veš, kako bo nekdo enako izobraževanje komentiral.«) in potrditev dela (» ... potrditve dela, ki jih doma (na matični šoli) ne dobiš ... kaj se ti prej ni zdelo kaj posebnega, iznenada ugotoviš, da jaz kar krasno delam ... ali pa ugotoviš, da kaj ne delaš.«). Prednost je tudi možnost izbire (» ... zunanja si lahko sam prilagodiš in sam se odločiš za temo, ki te zanima.«). To

so izpostavili predvsem učitelji 2, 3, 4, 6, 8. **Slabosti zunanjih** oblik so oddaljenost, posledično zahtevajo več časa in stroškov ter neizpolnjena pričakovanja (« ... včasih pričakuješ več, pa ne dobiš kaj ... « ... »Lepo zgleda, pa me povsem razočara ... če si kdaj devet ur na nekem seminarju in imaš občutek, da nisi bil nagovorjen, je težko.«).

Po mnenju učiteljev so najpogostejše in/ali najučinkovitejše oblike in metode učenja seminarji, študij ob delu, prebiranje strokovne literature, aktivni, pedagoške oziroma tematske konference ter neformalni pogovori. Trije učitelji, ki so se ali se formalno izobražujejo (študij ob delu) so izpostavili prednosti te oblike (« ... ima v ozadju nekaj, kar te vleče ... « ... »Zelo discipliniran moraš biti, če hočeš neformalno stvari početi in veliko pridobiti iz tega ... včasih je to premalo, do neke točke prideš, potem naprej pa več ne greš.«), ena izmed učiteljic celo meni, da bi morale biti predpisane (« ... jaz bi dala učiteljem po desetih letih eno leto študija ali obnavljanja stvari, ki jih pač potrebuješ pri svojem delu.«). Medtem ko so nekateri učitelji izrazili željo po hospitacijah, še izraziteje po medsebojnih hospitacijah, pri katerih se lahko na podlagi opazovanj veliko naučiš in to znanje tudi sam preizkusiš, so nekateri drugi učitelji hospitacijo uvrstili med neučinkovite metode učenja («Hospitacija je nerealen način dela v razredu.«) tudi zaradi dojemanja hospitacij (« ... tukaj smo še tako rigidni, mislimo, da bomo morali nekaj ocenjevati.«) ali pomanjkljive povratne informacije in pomanjkanja poglobljenega pogovora, ki bi moral slediti nastopu. Kljub temu da so seminarji relativno pogosto izbrana učna metoda, pa so učitelji izrazili kar nekaj pomanjkljivosti sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja in tudi seminarje znotraj le-tega. Več o tem pišemo v sklopu Sistema.

Vsi intervjuvani učitelji so med ponujenimi možnostmi izbrali izpopolnjevanje, ki ima zanimivo in uporabno vsebino ter reši problem v praksi, kljub nekoliko višji kotizaciji, pred izpopolnjevanji, ki jih priporočijo sodelavci, pred izpopolnjevanji, ki so brezplačni ali z nizko kotizacijo, hkrati pa manj upoštevajo potrebe učiteljev, pred predpisanimi izpopolnjevanji. Pri tem bi večina najprej preverila možnost financiranja (ali sofinanciranja) šole. V primeru, da bi učitelji morali sami financirati omenjeno izpopolnjevanje, bi bili zanj pripravljeni plačati zelo različno, in sicer trije učitelji do 50 € (dražjih izpopolnjenj se ne bi udeležili ali bi v tem primeru izbrali tistega z nizko kotizacijo), ostali so pripravljeni plačati od 100 € do 400 € (za licenco tudi 500 € oziroma nad 1.000 € za formalno izobrazbo). Sledila je izbira izpopolnjenj, ki jih priporočijo sodelavci. Večina učiteljev je povedala, da se **predpisanih izpopolnjenj** udeležijo (« ...

greš, ker pač moraš iti ... « ... » ... je v zavesti, v tistem spoštovanju do šole ... « »To je obveznost, moram iti, to je del moje službe ... če je obvezno in ni najbolj privlačno ... to je tako, kot iti kdaj v službo, pa ali si dobre ali pa slabe volje, vedno se mora izpeljati ... če lahko izbiram, potem bom izbirala.«), vendar za njih niso spodbudna («Ni zavirajoče, ni pa spodbudno.«). Kvaliteta in zanimivost skupnih izpopolnjevanj je v veliki meri odvisna od ravnatelja («Odvisno od usmerjenosti ravnatelja ... eni gledajo na stroko, iz katere izhajajo ... «) in od teme (« ... predvsem tema me zanima, ne tisto, ali je obvezno ali ni.« ... »Mene bolj pritegne vsebina, kot pa ... prisila ali nizka cena.«). Med predpisanimi izpopolnjevanji je en učitelj izpostavil skupinsko obliko učenja kot primer dobre prakse. Gre za izpopolnjevanja, ki se vsakoletno (pred pričetkom novega šolskega leta) izvajajo v Kulturnem domu in so namenjena vsem učiteljem občine (osnovne šole in šole s prilagojenim programom). Ta izpopolnjevanja so relativno dobro sprejeta zaradi načina izvedbe, kvalitetnih predavateljev, tem in zaradi učnega okolja (« ... se na malo bolj dramski način predstavijo stvari ... so relativno dobro izbrani ... imajo pa omejen domet ... so bolj uvodna predavanja, kjer ti predstavijo določeno stališče do nečesa ... te spodbudi, da začneš razmišljati ... potem pa lahko veliko sam prebereš ali se vključiš na kakšen seminar.«).

7.2.2 Motivacija za učenje

Pogoje, spodbude in ovire učiteljev, ki so sodelovali v raziskavi, smo razdelili glede na vrsto učenja, in sicer na nivoju posameznika – individualno izpopolnjevanje, ter na nivoju kolektiva – medsebojno učenje.

Učitelji so izpostavili, da mora biti izpolnjen osnovni pogoj, da se odločijo za izpopolnjevanje, to je **interes ali potreba** po učenju. Zelo pomembni so tudi **finančni in časovni pogoji**. Poleg časa za učenje je pomemben ustrezen urnik izpopolnjevanj, da ga je mogoče uskladiti z osebnim in delovnim urnikom ter zagotoviti nadomeščanja v času pouka. Učitelji 2, 4, 5, 7 med pomembne pogoje prištevajo tudi ustrezno **ponudbo**, temo in obliko izpopolnjevanj. Učiteljica 5 se za izpopolnjevanje odloči na podlagi jasnih informacij o cilju, vsebini, višini kotizacije in času izvedbe. V kolikor ponudba (na primer Katalog) ne obsega teh informacij, omenjena učiteljica stopi v stik z izvajalcem, pridobi podrobnejše informacije, na podlagi katerih se odloči za udeležbo na seminarju. Kot smo že omenili, učitelji se udeležijo predpisanih oziroma obveznih izobraževanj. Kljub temu

jim je pomembno, da lahko izpopolnjevanja sami izberejo, torej vsebine, oblike, izvajalce, časovno razporeditev. Izbirnost in prilagoditev izpopolnjevanj posameznikovim potrebam, predznanju in željam vpliva na notranjo motivacijo in kvaliteto učenja (« ... v nasprotnem primeru izkoristek teh izobraževanj ni v takšni meri, kot če izhaja iz notranje motivacije.« ... » ... si takrat bolj dojemljiv.«). Intervjuvani učitelji menijo, da je za izpopolnjevanje odločilna predvsem **notranja motivacija**. Učiteljeve najmočnejše spodbude za učenje so zanimanje, želja po novem znanju, želja po razvoju in rasti, radovednost, potreba po učenju ter zunanje spodbude (izzivi pri delu, potreba na delovnem mestu, želja po prenosu znanja v prakso), ki preidejo v notranjo motivacijo. Spodbujajo jih **potrebe dela** in otroci sami. Učiteljica 5 je notranje motive poimenovala tudi »notranji nemir ... impulzi, ki me niso puščali pri miru ... moraš iti nekaj novega, da ostaneš živ, da mrežiš znanja ... izziv ... vedoželjnost ... kar potrebuješ, kaj te res veseli ...«. Učiteljica 7 pa je svojo notranjo motivacijo poimenovala »osebna naravnost ... ves čas neka želja še in še ... odvisno kakšen odnos imaš do tega (učenja)«. Učiteljica 1 in učitelj 2, ki sta še brez naziva, sta med pomembne učne motive uvrstila pridobivanje točk za napredovanje v nazive (in redno zaposlitev), medtem ko ostale učitelje točkovanje več ne spodbuja. Je pa večina teh učiteljev potrdila, da so se v preteklosti izpopolnjevali tudi zaradi pridobivanja točk in napredovanja. Učitelj 3 je poleg notranje motivacije navedel tudi ambicije, željo po boljšem delovnem mestu, vertikalnem in horizontalnem **napredovanju**, vendar manj neposredno zbiranje točk. Med drugim je obiskoval Šolo za ravnatelje z namenom razumevanja sistema, poklicnih ambicij itd. Podobno je učiteljica 5 izpostavila notranjo motivacijo, v času svoje poklicne kariere pa se je izobraževala tudi formalno (podiplomski študij, Šola za ravnatelje) z namenom profesionalne rasti in potrebe na delovnem mestu (ravnateljice). Tudi učiteljica 7 se je v preteklosti formalno izobraževala (študij ob delu) zaradi želje po novem znanju in zaradi potrebe delovnega mesta oziroma spodbuda je bila ta, da je znanje lahko unovčila. Med motive za udeležbo na izpopolnjevanjih ta učiteljica šteje tudi priznanje, potrditev lastnega znanja in dela. Vendar omenjena učiteljica med pogoji in spodbudami za individualno ali skupno učenje na prvo mesto postavlja »osebno naravnost in zrelost učiteljev«. Učitelj 8, pri katerem je izražena manjša motiviranost za učenje, ne občuti več tolikšne potrebe po učenju kot v preteklosti, pa se za določena izpopolnjevanja odloči izključno zaradi osebnega interesa oziroma želje po specifičnem znanju, ki ni nujno neposredno povezano z delovnim mestom. Omenjeni učitelj ne zaznava spodbud iz okolja, prav tako pa meni, da le-te niso potrebne in ne bi vplivale na njegovo odločitev za izobraževanje («Če jaz ne vidim potrebe po učenju, nima smisla, da mi bo kdo

rekel ... «). Hkrati meni, da je glavni vzrok neudeležbe predvsem pomanjkanje interesa, preostali dejavniki ga ne ovirajo v tolikšni meri, da bi mu izobraževanje preprečili. Ostali intervjuvani učitelji so med **ovirami**, ki zavirajo formalno učenje oziroma izpopolnjevanje, izpostavili predvsem situacijske in institucionalne ovire, in sicer **pomanjkanje financ**, pomanjkanje **časa** oziroma omejeno število dni, **preobremenjenost**, nekoliko pa tudi **slabo ponudbo**. Učitelja 6 in 8 menita, da delno na njuno izpopolnjevanje vplivajo tudi dispozicijske ovire oziroma starost, čeprav to ni njuna največja ovira.

Ključna pogoja za medsebojno učenje sta po besedah učiteljev **pripravljenost** za medsebojno učenje (pripravljenost intervjuvanih učiteljev, predvsem pa njihovih sodelavcev) in **medsebojni odnosi** («Smo učitelji in vemo, če ni pripravljenosti, se lahko postavljamo na trepalnice, pa ne bomo dosegli takšnega napredka.« ... »Klima je najpomembnejša. Ostali pogoji se mi sploh ne zdijo pomembni. Če se bomo dosti pogovarjali, se mimogrede eden od drugega učimo, si pomagamo ... «.). Za takšno učenje morajo biti zagotovljeni čas, usklajeni urniki in ustrezen prostor. Na medsebojno sodelovanje in učenje vplivajo tudi ustrezna komunikacija, odprtost, zrelost in samopodoba učiteljev.

Pri spodbujanju učiteljev za medsebojno učenje je prav tako v ospredju **notranja motivacija**. Pri tem učenju jih spodbuja skupno delo, sodelavci in pozitivni odnosi v kolektivu, potreba delovnega mesta in otroci ter ravnatelj. Gre za dragoceno izmenjavo izkušenj in znanj, skupno reševanje težav, medsebojno oporo, podporo in razumevanje. V kolikor odnosi in kultura niso ustrezni (učitelj 1, 3, 8), učitelji niso spodbujeni za medsebojno učenje, vendar si želijo več sodelovanj, skupnega učenja in boljših odnosov. Učitelj 3 je izpostavil tudi željo po jasnejši viziji in skupnih ciljih ter zunanjih spodbud, predvsem od vodstva. **Organizacijska kultura, klima** je glavni pogoj za medsebojno učenje in v primeru, da je slaba, je tudi glavna ovira, ki preprečuje medsebojno učenje. Vprašani učitelji menijo, da dobri medsebojni odnosi in pozitivna organizacijska kultura, klima vplivajo na notranjo motivacijo in posledično na pogostejše in bolj poglobljeno sodelovanje ter medsebojno učenje učiteljev («Motivacija raste in pada. Zelo pomembno je, s kakšnimi ljudmi delaš. Če so ljudje v kolektivu motivirani, potem tudi tebe ta motivacija potegne. V kolikor pa niso, potem pa ne prihaja do diskusije, potem ta motivacija več ni kolektivna, ampak jo moraš sam pri sebi iskati ... če ni takšne komunikacije v kolektivu, potem ti težko posreduješ to znanje naprej.«). V primeru, da so

učitelji zadovoljni ali delno zadovoljni z organizacijsko kulturo, pa so izpostavljene ovire medsebojnega učenja **preobremenjenost, čas** oziroma neusklajeni urniki, manj primerni prostori, lahko pa tudi nepripravljenost ali pomanjkanje interesa posameznih sodelavcev.

Tabela 7.19: Mnenja učiteljev o pogojih, spodbudah in ovirah za učenje

Učitelj	Pogoji	Spodbude		Ovire	
		Za izpopolnjevanje	Za medsebojno učenje	Za izpopolnjevanje	Za medsebojno učenje
1	interes, čas, finance <u>Za medsebojno učenje:</u> klima, zaupanje, čas, odprtost, pripravljenost	notranja motivacija (zanimanje, potreba), točke za napredovanje, zaposlitev, vsebina	/ želi boljše odnose med sodelavci	preobremenjenost, čas, finance (delno šola), oddaljenost, slaba ponudba	slaba klima, odnosi, neenakost, čas, preobremenjenost
2	tema, oblika finance, čas <u>Za medsebojno učenje:</u> pripravljenost, urnik, čas	točke za napredovanje, notranja motivacija (novo znanje)	skupno delo, notranja motivacija, sodelavci, ravnatelj, nagrade, manj obveze	finance čas (zasebno)	urnik/čas, preobremenjenost, prostor
3	interes, cilj, nadomeščanje, finance <u>Za medsebojno učenje:</u> pripravljenost, čas, prostor	notranja motivacija (želja, potreba, izzivi), cilj, ambicije	/ želi: boljše odnose, jasne cilje, vizijo, spodbude vodstva	sistem šole: nadomeščanja, urniki, finance, čas, slaba ponudba	slabi odnosi, čas/urnik, preobremenjenost, razkropljenost, slaba organizacija
4	interes, ponudba, finance, urnik, čas <u>Za medsebojno učenje:</u> čas, pripravljenost, klima	notranja motivacija (želja, potreba, prenos v prakso), otroci	notranja motivacija (prenos izkušenj, znanj), skupno delo, sodelavci	urnik, slaba ponudba, finance, preobremenjenost	interes sodelavcev, čas, preobremenjenost
5	interes, jasne informacije (cilj, vsebina, kotizacija, urnik) <u>Za medsebojno učenje:</u> odprtost, samopodoba, pripravljenost, odnosi. komunikacija	notranja motivacija (nemir, želja, potreba, radovednost, izziv), otroci, potreba delovnega mesta	notranja motivacija, sodelavci, otroci, potreba delovnega mesta	finance, neprimerna ponudba, (število dni)	lahko odnosi, nepripravljenost
6	interes, finance, izvedba seminarja <u>Za medsebojno učenje:</u> osebnostno ujemanje, skupna filozofija, pripravljenost	notranja motivacija (potreba, izziv, želja), možnost izbire, okolje (trend), otroci	notranja motivacija, sodelavci, skupna naravnost in filozofija, osebnostno razumevanje, sprejemanje, otroci	preobremenjenost, čas, starost, sistem (odpadli seminarji, slabe izkušnje), odgovornost do učencev (odsotnost)	lahko pomanjkanje interesa oz. posameznikova nepripravljenost, nesoglasja s posamezniki, lahko komunikacija (a dejansko tukaj ni težav)
7	potreba, ponudba, finance, zrelost <u>Za medsebojno učenje:</u> odnosi, prostor, čas, urniki, ceniti, zrelost, notranje znanje	notranja motivacija (osebna naravnost, želja, potreba), možnost unovčiti znanje, priznanje	notranja motivacija	finance, možnosti (sistem), št. dni	urnik, prostor odnosi, pripravljenost
8	potreba, interes, finance, čas, urnik <u>Za medsebojno učenje:</u> klima, odnosi, pripravljenost	osebni interes za določeno izpopolnjevanje (manj potreb po učenju)	/ želi boljše odnose v kolektivu	urnik in čas (delno), finance (delno) starost (delno)	slaba klima, odnosi

Vsi učitelji, ki so sodelovali v intervjujih, menijo, da so učitelji na njihovi šoli različno motivirani za učenje. Mnenja med njimi niso enotna, ali se motivacija učiteljev razlikuje glede na različno **delovno dobo**. Vprašani učitelji menijo, da so se njihova motivacija za učenje kot tudi ovire pri učenju skozi leta in delovno dobo spreminjale (»Življenje se spreminja, imamo določena obdobja, v katerih imamo več časa in v katerih imamo manj časa, v nekaterih obdobjih smo pripravljene svet obrniti na glavo, v drugih obdobjih pa stvari več ne gredo tako enostavno.« ... »Mislim, da motivacija z leti malo upada. Na začetku se mi je zdelo, da hlastam po vsem znanju. Ni mi bilo jasno, zakaj se ljudje ne izobražujejo. Se mi je zdelo, da je vse tako pomembno in nujno in v redu. Potem pa včasih naletiš na slabo izobraževanje ... ko si ustvarjaš družino, je časovna stiska huda, potem pa otroci doma odrastejo in spet lahko malo narašča ... « ... »V začetku se mi je zdelo, da vse znam ... ko sem učila pet let, sem začela ugotavljati, da veliko še ne znam, ampak da se učim in da se prilagam ... izkušnje in otroci te prisilijo, da delaš drugače, se razvijaš ... po desetih letih je bilo zelo veliko motivacije, zadnji dve leti pa sem se malo umirila, ne da ne bi bila motivirana, ampak sem občutila, da sem si takrat nalagala preveč dela. Sedaj se osredotočam na tiste bolj pomembne stvari, kaj ima prednost ... po obsegu manj, a bolj pomembne.« ... »Mlajši naj bi se več izobraževali, zato ker mi, starejši, določena znanja dobimo skozi izkušnje in tisti balast pri učenju enostavno odpade. Imaš določene izkušnje in se ne boš zaganjal v nekaj, kar se ti ne zdi tako pomembno.«). Na spremembe ne vpliva le starost, temveč tudi različne izkušnje, posamezna obdobja, razred, v katerem učitelji poučujejo (oziroma potrebe delovnega mesta). Še bolj kot motivacija in motivi, ki so skozi leta običajno bolj specifični, pa se skozi različna obdobja profesionalnega razvoja in kariere spreminjajo ovire pri učenju. Večina je izpostavila, da je v začetku kariere problem pomanjkanja financ, nato ustvarjanje družine in posledično pomanjkanje časa, kasneje pa preobremenjenost. Večina učiteljev je poudarila, da so z leti v šoli bolj obremenjeni, prevzemajo več vlog in imajo manj časa za medsebojno sodelovanje (»Mi moramo izpeljati toliko in toliko snovi, moramo odpisati teste, tukaj so urniki, komaj vmes še kaj narediš, obremenitev je zadnja leta višja, kot je bila kdajkoli prej, vsi delamo nadobsege, posledično je utrujenost večja ... «). Učitelji 6, 7, 8 so omenili tudi vpliv starosti, ki sicer ni prevladujoča ovira, vendar nekoliko vpliva na učenje. Učitelj 3 je izpostavil razlike v motivaciji in ovirah glede na različna delovna mesta oziroma šole, v katerih je poučeval, pri čemer sta imela sistem učenja posamezne šole in organizacijska kultura pomembno vlogo.

7.2.3 Organizacijska kultura učenja

Ko smo učitelje spraševali o organizacijski kulturi, smo ugotovili, da jim je ta pojem manj znan oziroma ga ne poznajo. Bolj poznan je le učiteljem, ki so obiskovali Šolo za ravnatelje, kjer so se s tem izrazom že srečali. Po opredelitvi pojma so vsi učitelji menili, da je organizacijska kultura zelo pomembna za šolo in tudi za učenje. Vsi intervjuvani učitelji jo opredeljujejo kot **pogoj in spodbudo** za medsebojno učenje, pet učiteljev pa meni, da ima pomemben vpliv tudi na posameznikovo, individualno učenje. Slednji vpliv kulture učenja so izpostavili predvsem učitelji, ki so zadovoljni s kulturo njihove šole. Med učitelji, ki smo jih intervjuvali, sta dva učitelja s kulturo učenja zadovoljna, tri učiteljice delno, trije učitelji pa z organizacijsko kulturo njihove šole niso zadovoljni. Učitelji izpostavljajo medsebojno **komunikacijo, odnose in sodelovanje** kot najpomembnejši del kulture učenja. Za organizacijsko kulturo, ki omogoča in spodbuja učenje, je značilno medsebojno zaupanje, odprta in pozitivna komunikacija ter kolegialni odnosi, in sicer možnost podajanja kritik in pohval, možnost tveganja, preizkušanja, podajanja mnenj in sprejemanja odločitev brez strahu pred napakami, humor, odkritost, odprtost za povratne informacije, konstruktivne debate, stalna izmenjava informacij, znanj in idej, medsebojno spoštovanje stališč, sprejemanje, spoštovanje, priznavanje in dosledno nagrajevanje vsakega posameznika in skupine. V spodbudni kulturi učenja vsi njeni člani sprejemajo odgovornost za učenje in razvoj šole, so avtonomni in enakopravni, motivirani za učenje, pripravljeni sodelovati in se učiti, skupno in sproti rešujejo težave, si medsebojno pomagajo, vrednota učenja in znanja je skupno sprejeta, kolektiv si prizadeva dosežati skupno vizijo, stremi k istim ciljem, v ta namen se učenje skupinsko načrtuje, se ga spodbuja in zagotavlja možnosti za njegovo udeležanje, pri tem pa je poudarjena aktivna vloga ravnatelja. Za pozitivno kulturo šole so značilna formalna in neformalna srečanja med zaposlenimi. V kolikor učitelji z dejansko šolsko kulturo niso zadovoljni, si želijo boljše odnose, več medsebojnega sodelovanja in komunikacije ter skupne cilje. Namreč medsebojni odnosi in komunikacija so pogoj za medsebojno učenje (« ... potem bi posledično tudi učenje bilo boljše.»). Učitelja 1 in 8 priložnosti za izboljšanje kulture šole in medsebojnih odnosov vidita v neformalnih srečanjih («Neformalna srečanja, kakšne zabave, pikniki, sindikalni izleti ... tam se povezuješ, če pa tega ni, se pa to krha, čedalje bolj.») in večji ravnateljevi vlogi. Učitelji prav tako navajajo, da je za oblikovanje in ohranjanje ugodne šolske kulture potreben čas in trud. Kot je povedala učiteljica 7, se je ne da oblikovati na silo, včasih nastane povsem spontano, nezavedno in jo je težko

spreminjati (» ... čuti se, če ti umetno nekaj hočeš ... je plat nekega prepletanja okolja, ki mu verjetno niti zavestno ne moraš slediti, ampak je ali pa ni.«). Pri oblikovanju pozitivne organizacijske kulture učenja so učitelji največjo vlogo pripisali vodstvu, hkrati pa je večina učiteljev dodala, da to kulturo oblikuje celotni kolektiv oziroma vsi njeni člani.

Učiteljica 6, ki je pozitivno ocenila šolsko kulturo (šola 4 v kvantitativnem delu raziskave), je izpostavila pozitivno komunikacijo, neformalno sodelovanje, kolegialne odnose, skupni cilj, naravnost k učenju, transparentnost in sprotno reševanje težav (» ... s komunikacijo o problemih ... Konzultiramo precej med seboj ... Vsi imamo isti cilj. Če imamo tako vizijo in take cilje, se boš tam nadgradil, kar ti manjka ... Še nisem naletela v vseh teh letih na nekoga, da mi ne bi želel pomagati ali da bi čutila, da sem mu odveč ... Kot je dobro, da nov veter zaveje, tako je dobro, ko je stara modrost zraven, ampak tista večinska sredina, podobna starost, da te nekdo razume tudi v tistih osebnih težavah ... Človeška plat, kolegialnost je zelo prisotna ... Če je nekaj organizirano in če se vsi izobražujejo, se boš tudi ti ... če že vsi nekaj znajo, če že vsi nekaj delajo ... se priključiš, te potegne ... večina je tako pozitivno naravnana ... Neformalno dosti sodelujemo ... ne ravno ob kavi, ampak gremo na izlete ipd. Ravnatelj ... mora postaviti nitke ... «). Po njenem mnenju bistvene izboljšave niso potrebne, bi se pa kulturi in medsebojnem učenju lahko še nekoliko dvignilo kvaliteto, vendar je pri tem pomembno ustrezno razmerje časovne obremenitve učiteljev.

Tabela 7.20: Mnenje učiteljev o organizacijski kulturi učenja

Učitelj	Opis dejanske organizacijske kulture (učenja)	Zadovoljstvo s kulturo šole	Želena (idealna) kultura učenja	Odgovornost za oblikovanje	Vpliv na učenje (spodbuda)
1	slabo: povezanost, komunikacija, delitev nalog, porazdelitev odgovornosti sodelovanja, medsebojno učenje, ni prenosa znanj	ne	motiviranost kolektiva, sprejemanje stališč drugih, enakopravnost, dobra komunikacija in odnosi, medsebojno zaupanje, učenje	vodstvo, vsi	A) ne B) da
2	dobri odnosi, neformalni pogovori, neformalni prenosi znanja, skupni projekti, ekskurzije, motivirani za učenje, prisotne spodbude vodstva in zagotovljene možnosti	da	sprejemanje medsebojnih predlogov in znanj, zaupanje, odprta in pozitivna komunikacija, možnost podajanje kritik, svobodne odločitve, okolje za dobro razpravo, posameznikovi cilji za skupni cilj	vodstvo, vsi	A) da B) da
3	pomanjkanje skupnih, dolgoročnih ciljev, vizije, slaba podpora in ni spodbud za zunanje učenje, premalo sodelovanja	ne	povezanost kolektiva, zaupanje, brez zamer, dobro sodelovanje, skupne vrednote, skupno znanje, dolgoročni cilji, jasna vizija, prenos znanj, skupno načrtovanje, veliko možnosti in spodbud za učenje	vodstvo, vsi	A) da B) da (še bolj)
4	dovolj spodbud za posameznikovo učenje, možnosti za učenje, prisotna druženja, občasno pomanjkanje pripravljenosti sodelavcev, strah pred napakami, negativnim mnenjem, delni prenos znanj	srednje	pripravljenost sodelavcev, dovolj sodelovanj med sodelavci in spodbud zanj, zaupanje, odprta komunikacija, nagrajevanje, debatne skupine, medsebojne hospitacije, načrtovanje skupinskega učenja	vodstvo, vsi	A) ne B) da
5	možnosti in spodbude za učenje, zaposleni so ozaveščeni glede pomena učenja, vlada prepričanje, da je pomembno, da se vsak zaveda svoje vloge, spoštuje odgovornost drugega, prisotno medsebojno spoštovanje, kljub jasnim prepričanjem šole, jih približno tretjina nima interesa narediti osebnih sprememb in sodelovati pri napredku	srednje	skupna odgovornost za učenje in razvoj šole, vsi učeči se, enakopravnost, znanje vrednota, vrednote in pomeni se udeležujejo v vsakodnevni praksi in skozi napredek šole, odprta komunikacija, medsebojno sodelovanje, kolegialni odnosi, konstruktivne debate, odprtost za povratno informacijo, izmenjava informacij, znanj, idej	vsi	A) da B) da
6	odkritost, zaupanje, odprta komunikacija (o problemih in drugih stvareh), kolegialnost, skupno reševanje težav, medsebojna pomoč, enakopravnost, transparentnost, skupni izzivi in problemi, skupni cilji, vizija in vrednote, skupna in organizirana neformalna druženja, sodelovanje in učenje	da	morda še pogostejša komunikacija, čeprav je že sedaj na visoki ravni; z več dejavnosti za učenje, vendar ne v večji obremenjenosti učiteljev (namesto popoldanske dejavnosti, morda kakšen študijski dan med počitnicami), pomembna kvalitetna, a ne obsežnejša izpopolnjevanja	vodstvo, vsi	A) da B) da
7	pripravljenost za osnovna učenja, več ne, prisotna sodelovanja, neformalni pogovori, prenos znanj, lahko problem medsebojnih priznavanj, dajanj kritik, pohval in sprejemanja znanj drugega, manj ustrezen prostor za medsebojno učenje	srednje	izmenjava izkušenj in znanj, pripravljenost kolektiva za učenje, sprejemanje drug drugega, odprtost, posameznik opažen, potrjen in nagrajen za delo in učenje, ustrezen čas za sodelovanje, premišljeno in dolgoročno zastavljeno skupno učenje	vodstvo	A) da B) da
8	slaba klima, veliko individualizma, slabo sodelovanje, pomanjkanje druženja, nepripravljenost, pomanjkanje iskrene in odprte komunikacije, negativna mnenja, pomanjkanje spoštovanja, slabša motiviranost učencev	ne	ustrezni medsebojni odnosi, neformalni pogovori, prijazna in iskrena komunikacija, humor, sodelovanja in tudi neformalna druženja, skupno načrtovanje in organizacija	vodstvo	A) ne B) da
Legenda: A – spodbuja (posameznikovo) individualno učenje, B – spodbuja medsebojno učenje					

7.2.4 Načrtovanje učenja

Polovica intervjuvanih učiteljev svoje učenje načrtuje, med temi večina za obdobje enega leta, učiteljica 5 pa za obdobje petih let. Učiteljica 1 načrtuje le svoje formalno učenje oziroma učne dejavnosti študija, medtem ko izpopolnjevanj in ostalih učnih oblik ne načrtuje. Trije vprašani učitelji svojega učenja ne načrtujejo, s tem da sta dva izmed njih v preteklosti načrtovala formalno izobraževanje za pet let vnaprej. Vzrok, da tega več ne počneta, je v spremenljivosti ponudbe izpopolnjevanj, težji prilagoditvi urnika, neuresničenih ciljih ali zaključitvi obsežnejšega formalnega izobraževanja. Učitelj 3 meni, da bi bilo načrtovanje učinkovitejše, če bi bilo usklajeno s šolskim, torej bi bilo potrebno skupno načrtovanje učitelja in vodstva. Prav tako si tudi učiteljica 4 želi skupnega načrtovanja s sodelavci in vodstvom. Na drugi strani učiteljica 1 želi ohraniti avtonomijo pri načrtovanju in se ji zdi izbirnost, samostojno načrtovanje časa in vsebin zelo pomembna, tudi zaradi družinskih obveznosti. Zanimiv je tudi podatek, da učitelji, ki so slabše ocenili šolsko kulturo učenja, redkeje svoje učenje načrtujejo.

Vsi vprašani učitelji menijo, da načrtovanje učenja vpliva na pogostost in/ali kvaliteto učenja. Podobnega mnenja so tudi tisti učitelji, ki učenja ne načrtujejo, vendar predvidevajo, da ima vpliv. Tisti učitelji, ki učenje načrtujejo, to počnejo predvsem zaradi sistema nadaljnjega izobraževanja, kjer se je potrebno vnaprej prijaviti na izpopolnjevanja, zaradi časovne razporeditve ter zaradi ciljne usmerjenosti učenja in dela.

Tabela 7.21: Mnenje učiteljev o načrtovanju in evalvaciji učenja

Učitelj	Načrtovanje učenja			Vpliv načrtovanja na učenje (kot spodbuda)	Evalvacija učenja (izvajanje)	Prenos znanja (izvajanje)
	Načrtovano učenje					
	Da/ne	Oseba	Čas			
1	delno	sami	1 leto	vpliva ("verjetno")	samoevalvacija (delno)	ne
2	da	sami	1 leto	vpliva ("lahko")	ne (le točke)	neformalni pogovor, v delo
3	ne	(v preteklosti, sami, za 5 let)		vpliva	samoevalvacija	redko
4	ne	(v preteklosti, sami, za 5 let)		vpliva	samoevalvacija, skupno: poročila	kratko poročanje
5	da	sami	5 let	vpliva	samoevalvacija	delno, neformalno
6	da	sami	1 leto	vpliva	samoevalvacija, neformalni pogovor (sodelavci, ravnatelj)	neformalni pogovor, občasno kratko poročanje, v delo
7	da	sami	1–2 leti	vpliva	samoevalvacija	kratko poročanje
8	ne	/	/	vpliva ("verjetno")	ne (le točke)	ne

Po mnenju učiteljev se posameznikovo učenje na ravni šole skupinsko in sistematično ne evalvira. Učitelji 3, 4, 5, 6, 7 in delno učiteljica 1 izvajajo **samoevalvacijo**. Učitelja 2 in 8 svojih izpopolnjevanj ne evalvirata, vendar dodajata, da se formalne oblike učenja vrednotijo preko Zavoda za šolstvo, kjer je potrebno po zaključku izpopolnjevanj izpolniti evalvacijo, na podlagi katere se pridobijo točke za napredovanje. Učiteljici 4 in 6 dodajata, da se delna evalvacija izvaja za določena izpopolnjevanja, in sicer na način, da učitelji v pisni obliki vodstvu oddajo kratko poročilo izpopolnjevanj ali preko neformalnega pogovora individualno poročajo vodstvu o zunanjih izpopolnjevanjih. Učitelji poudarjajo pomen izmenjave informacij, izkušenj in znanj. V ta namen v določenih šolah izvajajo **prenos znanja** med posamezniki in v kolektivu. Prenos se izvaja preko neformalnih pogovorov med učitelji, med učitelji in vodstvom, s kratkim poročanjem na pedagoških konferencah ali v strokovnih aktivih, pomemben pa je tudi prenos v delo, in sicer preizkušanje in uporaba novega znanja v praksi. Učitelj 2 prav tako meni, da je neformalni prenos najbolj učinkovit, s prenosom znanja v prakso se posledično učijo tudi sodelavci («Če ti v svojem delu uporabiš, s tem konkretno preneseš na druge, ko nekdo vidi, kako ti delaš, ko sodeluješ ... še nekdo drug to poskusi»). Učitelji, ki so slabše ocenili šolsko kulturo učenja, so tudi pri prenosu znanja videli več ovir ter menijo, da se prenos znanj redko izvaja ali pa se sploh ne. Kljub temu se zavedajo pozitivnih učinkov, ki jih lahko ima prenos znanja in medsebojno učenje. Pri sistematičnem posredovanju informacij in znanj menijo, da ima pomembno vlogo tudi ravnatelj.

7.2.5 Ravnateljeva odgovornost

Učitelji, ki so sodelovali v intervjujih, ravnateljem pripisujejo veliko vlogo pri učenju na šolski ravni, predvsem pri **načrtovanju skupinskih oblik učenja** in pri **oblikovanju organizacijske kulture učenja**. Večina učiteljev prav tako meni, da so ravnateljeve **spodbude za učenje** pomembne («Pedagoško dviguje proces in daje impulze, kje bomo še dvignili naš nivo ... ravnatelj dela te preskoke.») in da vplivajo na njihovo učenje ter si želijo še več teh spodbud. S slednjim mnenjem se ne strinjata dva učitelja, ki sta tudi povedala, da ju ravnatelj ne spodbuja pri učenju, vendar jima v okviru šolskih zmožnosti učenje omogoča. Učitelj 3 poudarja pomen zunanjih spodbud, želi si boljše učne pogoje in več spodbud s strani ravnatelja in sodelavcev. Učiteljica 7 meni, da so ravnateljeve spodbude še bolj pomembne za tiste učitelje, ki so manj motivirani za učenje. Podobnega mnenja je tudi učiteljica 5, ki meni, da mora ravnatelj spodbujati vse učitelje, vendar pri

manj motiviranih naj bi bil še toliko bolj pozoren, da vpliva na njihovo notranjo motivacijo (»Vse je potrebno spodbujati. Nekdo, ki je ustvarjalen, vedno lahko gre še naprej ... tisti, ki so pa malo bolj distancirani, jaz ne zmorem, ne znam ... tam je potrebno vplivati predvsem na notranjo motivacijo ... kolikor se da na konstruktiven način, seveda pa tudi z jasnimi pogledi, kaj se pričakuje od nekoga, in potem ga spodbujaš, da gre še naprej.«).

Po mnenju učiteljev ravnatelj na različne načine spodbujajo njihovo učenje, in sicer posredno in neposredno. Pet učiteljev meni, da jih ravnatelj spodbujajo in večini zagotavljajo možnosti oziroma jim omogočajo učenje z zagotavljanjem nadomeščanj in (delnim) financiranjem izpopolnjevanj. Ob tem je potrebno dodati, da ravnatelj zagotavljajo skupinska izpopolnjevanja, ki se izvajajo običajno enkrat do trikrat na leto. Ravnatelj **spodbujajo** učiteljevo učenje s pogovorom in z ustnimi spodbudami, z informiranjem (o pravicah, ponudbi, potrebah), s spremljanjem in povratnimi informacijami, z zgledom, s pričakovanji, z izražanjem stališč, vrednot, z oblikovanjem spodbudnega okolja in z organizacijo dodatnih učnih dejavnosti.

Vsi vprašani učitelji menijo, da ima ravnatelj odločilno vlogo pri oblikovanju **organizacijske kulture učenja** (»On daje okvir.« ... » ... vodi, je tisti, ki mora postaviti nitke in jih potem nekako vleče ... «), namreč skrbi za odnose med zaposlenimi tudi tako, da pri reševanju težav poseže na konstruktiven in po potrebi na nekoliko bolj avtoritativen način, kot mediator rešuje spore med zaposlenimi, preprečuje negativne kritike oziroma ustavi tiste, ki razdirajo pozitivno šolsko kulturo in klimo, enakovredno porazdeljuje naloge ter skrbi za odprto, iskreno in pozitivno komunikacijo. On daje pobudo in soustvarja skupne vrednote, skupno vizijo in cilje šole. Organizacijsko kulturo krepi tudi z organizacijo, evalvacijo in uresničevanjem skupnih dejavnosti ter medsebojnim učenjem, zagotavlja pogoje in ves čas spodbuja pridobivanje, povezovanje, ohranjanje, prenos in preoblikovanje organizacijskega znanja.

Tabela 7.22: Mnenja učiteljev o ravnateljevi vlogi pri spodbujanju, načrtovanju in oblikovanju organizacijske kulture za učenje

Učitelj	Spodbujanje učenja učiteljev (pomembnost ravnateljevega vpliva na učenje)	Način spodbujanja (prisotnost spodbujanja in način)	Načrtovanje učenja učiteljev	Oblikovanje organizacijske kulture
1	nima vpliva (pomembna posameznikova motivacija)	ne spodbuja, omogoča posameznikova izpopolnjevanja, organizira skupna izpopolnjevanja (želja: več informiranja o izpopolnjevanjih)	načrtuje skupna izpopolnjevanja glede na finance (za individualna ni potrebe)	pomembno vlogo: odnosi med sodelavci, enakopravnost, razdelitev nalog, organizacija skupnih dejavnosti
2	ima pomemben vpliv	spodbuja: pogovor, ustne spodbude, po potrebi predlogi za posameznikova izpopolnjevanja, zgled, organizacija učenja (predavanja, projekti itd.), omogoča posameznikova izpopolnjevanja (želja: še nagrade*)	načrtuje skupna izpopolnjevanja (tudi zbiranje predlogov zaposlenih) (za individualna ni potrebe)	pomembno vlogo: odnosi med sodelavci, izbira pri zaposlitvi, reševanje morebitnih težav, organizacija skupnih dejavnosti
3	ima pomemben vpliv	ne spodbuja, (delno) omogoča (težava nadomeščanja, finance, vizija) (želja: po spodbudah, poudarjanju pomena učenja, več možnosti, organizaciji časa, organizaciji učenja, skupni viziji, skupnih ciljih, merjenju rezultatov)	načrtuje skupna izpopolnjevanja	pomembno vlogo: odnosi med sodelavci, povezovanje znanj, oblikovanje skupnih vrednot, spodbujanje učenja, spodbude za prenos in izmenjavo znanj, skupna vizija in cilji, organizacija skupnih dejavnosti
4	ima pomemben vpliv	spodbuja: ustne spodbude, informiranje o izpopolnjevanjih in možnostih, organizacija učenja, povratna informacija; omogoča posameznikova izpopolnjevanja (želja: še nagrade*)	načrtuje skupna izpopolnjevanja (možno podati predloge)	pomembno vlogo: spodbujanje, odnos do učenja, komunikacija, informiranje, organizacija skupnih dejavnosti
5	ima pomemben vpliv	spodbuja: ustne spodbude, informiranje, spremljanje, podajanje znanj, organiziranje učenja, zgled, pričakovanja do učenja, zagotavljanje pogojev; omogoča posameznikova izpopolnjevanja	načrtuje skupna izpopolnjevanja (možno podati predloge, se dogovoriti)	pomembno vlogo: odnosi med zaposlenimi, spodbujanje, zagotavljanje pogojev, postavljanje okvirja in usmeritev, pričakovanja, vizija, organizacija skupnih dejavnosti
6	ima pomemben vpliv	spodbuja: informiranje, pogovor, spremljanje, izražanje zanimanja, organizacija učenja; omogoča posameznikova izpopolnjevanja; vzdržuje sodelovanje, pozitivne odnose med sodelavci	načrtuje skupna izpopolnjevanja (zbira predloge posameznikov in aktiva)	pomembno vlogo: odnosi med zaposlenimi, mediator, (po potrebi) strogi vodja, spodbujanje, zagotavljanje pogojev, organizacija skupnih dejavnosti, vizija
7	ima pomemben vpliv (še bolj za nemotivirane)	spodbuja: izražanje stališč, vrednot, kaj je cenjeno, zgled, organizacija spodbudnega okolja oz. prostora; omogoča posameznikova izpopolnjevanja (želja: po priznanjih, potrditvah, večje financiranje učenja)	načrtuje skupna izpopolnjevanja	pomembno vlogo: odnosi med sodelavci, dajanje pomena učenju, skupne vrednote, zagotavljanje pogojev, organizacija skupnih dejavnosti
8	nima vpliva (pomembna posameznikova motivacija, potreba)	ne spodbuja oz. ni potrebe; omogoča posameznikova izpopolnjevanja	načrtuje skupna izpopolnjevanja (ni potrebe po načrtovanju)	pomembno vlogo: odnosi med sodelavci, medsebojno spoštovanje, komunikacija, vpliv na negativna mnenja, neformalna srečanja
Opomba*: Želja po nagradi je dodatna spodbuda, ni pa med najpomembnejšimi.				

7.2.6 Izpostavljeni dejavniki učenja (medsebojni vplivi dejavnikov)

Učitelji so v zaključnem delu intervjujev izpostavili ključen dejavnik, ki vpliva na njihovo učenje. Izbirali so med načrtovanjem, organizacijsko kulturo, sistemom nadaljnega izobraževanja in usposabljanja, lastnimi sposobnostmi in starostjo, vodstvom, sodelavci, motivacijo in materialnimi pogoji. Vsi intervjuvani učitelji so na prvo mesto postavili **motivacijo**. Po pomembnosti je motivaciji sledila **organizacijska kultura**, nato pa **materialni pogoji in načrtovanje učenja**. Trije učitelji menijo, da lahko kljub visoki motivaciji **ovire** preprečijo učenje (na primer za individualno učenje pomanjkanje financ, časa, omejeno število dni, za medsebojno učenje slabi odnosi), trije učitelji se s tem delno strinjajo, in sicer le v primeru zelo velikih ovir (na primer slabše zdravje, velika časovna stiska), dva učitelja pa menita, da se lahko z visoko motivacijo premaga ovire, ki bi preprečile učenje. Pri slednjih dveh učiteljih gre za učiteljico z zelo visoko motivacijo in učitelja, ki mu motivacije za učenje primanjkuje (»Če imaš motivacijo, lahko gore premikaš.«).

Slika 7.3: Dejavniki učenja

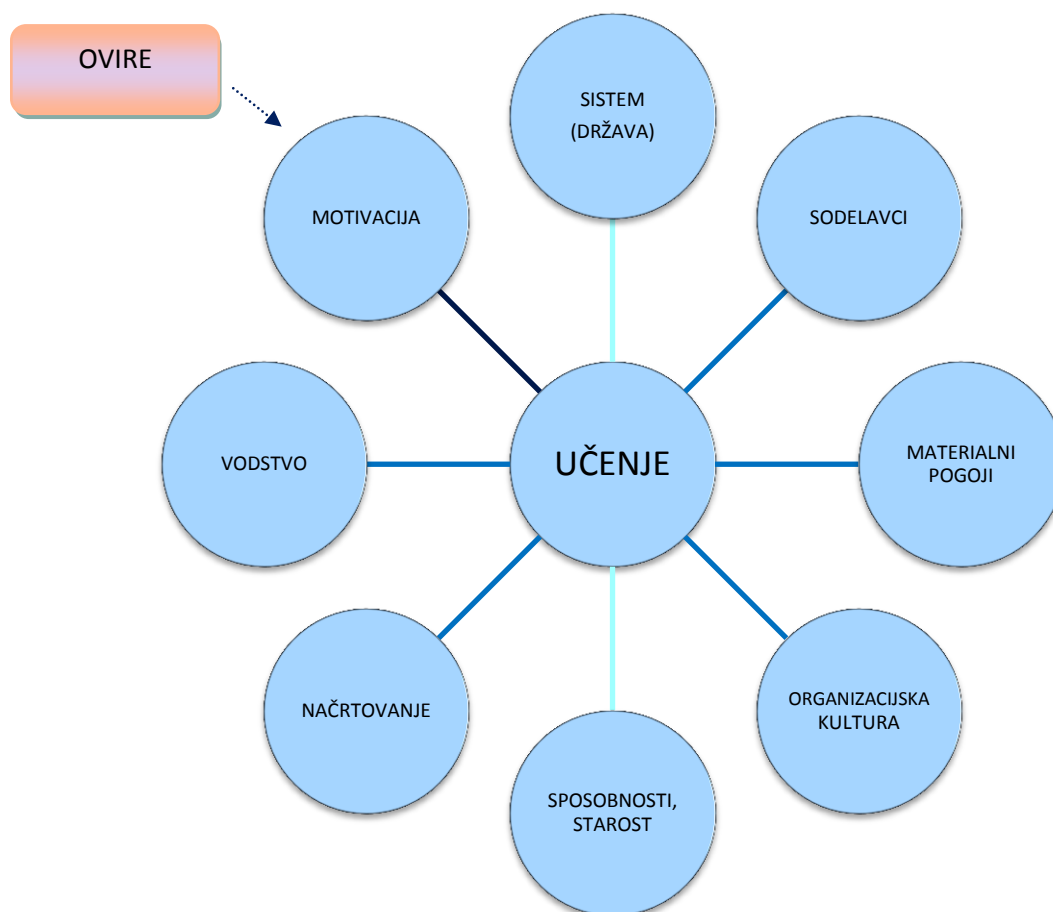


Tabela 7.23: Mnenja učiteljev o vplivih na njihovo učenje ter njihova stališča do učenja

Učitelj	Stališče učitelja o učenju (pomembnost učenja, potreba po učenju, način učenja...)	Prednostna oblika, metoda učenja	Načrtovanje individualnega učenja	Spodbude ali pogoji	Ovire (učenja)	Zadovoljstvo s kulturo šole	Glavni dejavnik, ki vpliva na učenje	
1	"Smo željni novih znanj, ker nam študij ne da vsega ..." ... "Mlajši od starejših, ker imajo veliko izkušenj, starejši od mladih, ker pridemo z novimi znanji in pristopi." ... "Učim se najbolj od tistih, katerim najbolj zaupam, pri katerih me ni strah, sram vprašati."	P	zunanje (seminar, študij)	delno (študij), 1 leto	I – notranja motivacija, točke, zaposlitev, vsebina M – /	I – preobremenjenost, finance, čas, oddaljenost, ponudba M – slaba klima	ne	1. motivacija (*da) 2. materialni pogoji
2	"Iz lastnih izkušenj vem, da neka prisila, obvezna izobraževanja ne dosežejo svojega namena." "Najpogosteje se učiš iz svojih napak ali dobre prakse." ... "Točke, ker tudi če nočeš, na koncu moraš iti zaradi napredovanja." ... "Razvijaš se v skladu s svojimi izkušnjami."	P	notranja (neformalno)	da 1 leto	I – točke, notranja motivacija M – notranja motivacija, sodelavci	I – finance, čas M – urnik, preobremenjenost	da	1. motivacija (*da) 2. kultura šole (sodelavci, ravnatelj) 3. materialni pogoji
3	"Če želiš korak naprej, je to dolgotrajen proces, traja, da ozaveš." ... "izkoristek teh izobraževanj ni v takšni meri kot če izhaja iz notranje motivacije."	P	zunanja (študij, seminar)	ne (pred leti)	I – notranja motivacija, cilj M – /	I – nadomeščanja, finance M – slabi odnosi, urnik	ne	1. motivacija (*da) 2. načrtovanje 3. sodelavci, ravnatelj (OK)
4	"Vsak učitelj bi moral narediti vsakodnevno analizo pri sebi." ... "Učitelj v dobrobit svojega poklica, učencev, šole, okolja, bi se moral razvijati."	P	zunanja (seminar), individualna (literatura)	ne (pred leti)	I – notranja motivacija, otroci M – notranja motivacija	I – urnik, ponudba M – interes sodelavcev, čas	srednje	1. motivacija (*delno)
5	"Pedagoško delo nikoli ni statično delo, ampak se spreminja." ... "Oblikuješ svoje strokovno mnenje in ga nikoli ne zaključiš" ... "Delaš mostove med teorijo in prakso."	P	kombinacija (literatura, seminar, pogovor)	da 5 let	I – notranja motivacija, otroci M – notranja motivacija	I – finance M – (lahko odnosi, nepripravljenost)	srednje	1. motivacija (*ne) 2. kultura šole 3. načrtovanje
6	"Znanje zastari ... so nove smernice vsakih par let ... ne moraš več dobro delati, tako da bi bil zadovoljen sam s seboj." "Individualno zelo težko delaš. So stvari, ki so povezane."	P	kombinacija (zunanja, literatura, pogovor)	da 1 let	I – notranja motivacija, otroci M – notranja motivacija, odnosi	I – preobremenjenost, čas, starost, sistem M – (lahko nepripravljenost)	da	1. motivacija 2. organizacijska kultura (*delno)
7	"Ves čas greš malo naprej, da ne začneš stagnirati." ... "Kakšni so ti koraki, lahko so pri nekom zelo majhni, lahko so pri nekom zelo veliki ... odvisno od osebne naravnosti." ... "Imam ves čas neko željo po še in še, ne vem, zakaj, ne vem, od kod, tako pač je ..."	P	zunanja (študij, seminar)	da 1–2 leti	I – notranja motivacija, priznanje M – notranja motivacija	I – finance, št. dni M – urnik, prostor, odnosi	srednje	1. motivacija (*delno) 2. kultura šole 3. materialni pogoji, sistem
8	"Se mi zdi, da čisto dovolj znam." ... "Zakaj se bom sedaj jaz učil pri mojih letih." "Sem se že veliko izobraževal" ... "Določena znanja dobiš skozi izkušnje in tisti balast pri učenju enostavno odpade."	N	zunanja (seminar), individualna (literatura)	ne	I – specifičen interes M – /	I – čas in finance ter starost (delno) M – slaba klima, odnosi	ne	1. motivacija (*ne)
	Legenda: P – potreba po učenju N – ni potrebe po učenju				Legenda: I – (individualna) izpopolnjevanja M – medsebojno učenje			(*vpliv ovir na glavni dejavnik)

7.3 Analiza kvalitativnega dela raziskave – intervjuji z ravnatelji

V analizi intervjujev z ravnatelji predstavljamo ravnateljeve poglede na učenje učiteljev, torej na vrsto učenja, načrtovanje učenja, organizacijsko kulturo učenja, motive in ovire, ki so povezani z učenjem. Predstavljeni so tudi ravnateljevi pogledi na njihovo lastno učenje in na njihovo vlogo pri učenju učiteljev.

7.3.1 Oblike in metode učenja učiteljev

Vsi ravnatelji so izpostavili pomembnost notranjih oblik (metod) učenja. Trije ravnatelji dajejo prednost predvsem notranjim oblikam, medtem ko ostali se zavzemajo za kombinacijo notranjih in zunanjih oblik (»...zunanji seminarji dajo večjo širino in podlago, da je lahko neformalni pogovor (s sodelavci) bolj kvaliteten.«). Prednosti notranjih so predvsem v manjših stroških, še posebej kadar so v izpopolnjevanja vključeni vsi učitelji. Gre večinoma za splošne strokovne teme, katere je koristno ali potrebno, da jih slišijo vsi učitelji. Namen notranjih oblik je tudi zgraditev skupnih mentalnih modelov, zasledovanje skupnih ciljev, vizije (»...sedaj gremo pa širše in delamo na projektu na celi šoli.«). Večina ravnateljev vidi potencial in pomembnost neformalnega medsebojnega učenja zaposlenih, predvsem neformalnih pogovorov in izmenjave izkušenj (»...pogledaš pri sodelavcu, kritičnemu prijatelju...ta ti pove skozi svoje oči, gledano skozi stroko, kako bi lahko drugače.«...»Gre iz prakse za prakso.«), nekoliko pa tudi skozi predstavitve in predavanja sodelavcev (»To sem sedaj opazil, da učitelji veliko bolj spremljajo kolega, ki jim nekaj pove, kot pa nekega zunanjega predavatelja...prevzemajo bolj določene metode dela z učenci pri pouku.«). Ravnatelji, ki so izpostavili pomen kombinacije učnih oblik, pa poleg prednosti notranjih oblik, menijo, da so prav tako pomembne zunanje oblike učenja (»Če bi se samo sami s sabo ukvarjali, potem bi verjetno stagnirali.«). Ravnatelji menijo, da učitelji, ki se zunanje izpopolnjujejo, prispevajo h kvaliteti kolektiva (»Takšen kader ti lahko samo doprinese neko kvaliteto.«), prinesejo ta znanja nazaj v šolo. V ta namen imajo šole bolj ali manj izdelan sistem prenosa znanj, predvsem v obliki poročanja na aktivih ali pedagoških konferencah (za izpopolnjevanja splošnih tem). Ravnateljica 1 opaza, da je individualnih izobraževanj manj, kot v preteklih letih. Štirje ravnatelji so mnenja, da je na njihovi šoli več notranjih izpopolnjevanj. Le-ta so v obliki mrež, projektov, tematskih konferenc, seminarjev in predavanj znotraj šole itd. Trije ravnatelji pa menijo, da je na njihovi šoli več zunanjih oblik učenja, to so predvsem seminarji.

7.3.2 Motivacija za učenje učiteljev

Intervjuvani ravnatelji so poudarili pomen motivacije za učenje (»Nobenega smisla nima, da nekega učitelja pošlješ še na tako dober seminar, če on nima lastne želje.« ... » ... se ne obnese ... če je obojestransko in z neko voljo, je pa tudi rezultat boljši.« ... »Nič ne pomaga, tudi če si na petnajstih izobraževanjih, tam sediš, prideš nazaj, lahko v kolektivu prijetno predstaviš, ampak če ti ne kupiš tiste stvari, potem ne prodaš v razredu, potem je vprašanje, zakaj izobraževanje.«). Zavedajo se, da je od motivacije učiteljev pomembno, da se učitelji odločijo, udeležijo (zunanjih) izpopolnjevanj oziroma so le dovolj motivirani učitelji pri učenju aktivni, takšno učenje pa je posledično bolj kvalitetno. Hkrati so ravnatelji mnenja, da so učitelji v splošnem motivirani za učenje ter se zavedajo pomena znanja. Izpostavljajo predvsem notranjo motivacijo za učenje. Menijo, da so pomembni **motivi**, zaradi katerih se učitelji učijo, potreba, ki izhaja iz dela, nastali problem, izzivi, uporaba novega znanja pri delu, opora pri delu, želja po novem znanju, želja po izboljšavah, posameznikova strokovna in osebna rast. Med motivi navajajo še pridobivanje točk in napredovanje, nekoliko tudi ugled. Nekateri ravnatelji izpostavljajo skupno delo ter spodbudno okolje (ravnatelj 4 in 6). Zavedajo se, da finance niso motiv, saj se učenja finančno ne nagrajuje, razen posredno preko napredovanj. Poleg tega, da finančno nagrajevanje ni mogoče, ravnateljici 6 in 7 menita, da je učenje oziroma izpopolnjevanje samo po sebi nagrada (» ... izobraževanje, ki je iz tistega spektra malo dražjih izobraževanj, je tudi včasih nagrada za kakšno dobro opravljeno delo.« ... »Izobraževanja nagrajevati ne gre v moj kontekst nagrajevanja. Ti se izobražuješ, da bolj kvalitetno delaš. Če kvalitetno delaš, mislim, da je to že sama nagrada.« ... »Največja nagrada za učitelja je, ko to znanje prenese, uporabi v stroki, pri delu z otroki se mu povrne nazaj.«). Ravnatelji so na podlagi izbranega seznama rangirali motive in med najpogostejši motiv uvrstili strokovno in osebno rast, sledi želja po novem znanju in nato izmenjava izkušenj. Med ostalimi izbranimi motivi so avtonomija pri delu, napredovanje, iskanje socialnih stikov in potrebe na delovnem mestu.

Dejavnike, ki **ovirajo** učenje, po besedah ravnateljev iz našega vzorca, smo razvrstili v skupine in med najpogosteje navedenimi so: pomanjkanje financ, pomanjkanje interesa (ni ambicij), pomanjkanje časa (čas, neprilagojen urnik, omejeno število dni) in sistem (ponudba, točke, nazivi). Napredovanje v nazive in neustrezno točkovanje bi lahko

razumeli kot odsotnost spodbud, namreč neustrezen sistem ne spodbuja učiteljev za učenje (neposredna ovira), ni pa neposredna ovira. Večina ravnatelj je navedla sistem kot oviro, medtem ko jo učitelji redkeje omenjajo (le ponudbo), se pa tudi oni strinjajo, da ni spodbuden in da je pomanjkljiv.

Štirje intervjuvani ravnatelji opažajo, da so učitelji različno motivirani za učenje in da obstaja razlike glede na njihovo **delovno dobo**, trije učitelji pa menijo, da to ni pogojeno s starostjo oziroma z leti poučevanja (« ... tudi kader, ki ima več let delovne dobe, sledi tem ciljem, ker vidijo, da so potem lahko bolj avtonomni, uspešni in to uporabijo pri pouku ... »). Tisti, ki se z razlikami v motivaciji glede na različno delovno dobo učiteljev strinjajo, menijo, da so mlajši učitelji bolj vedoželjni, iščejo stike, imajo več energije in so bolj motivirani kot starejši. Vsi vprašani so mnenja, da razlike v motiviranosti za učenje med učitelji obstajajo, te pa so torej v veliki meri odvisne tudi od vsakega posameznika, njegove osebnosti, štirje ravnatelji pa menijo, da tudi od učiteljeve delovne dobe.

Večina ravnateljev meni, da so **odgovorni** za spodbujanje učenja učiteljev, med njimi jih kar pet meni, da je ta odgovornost velika. Ena ravnateljica meni, da je učenje posameznikova odgovornost, da se morajo učitelji zavedati potrebe po učenju, prav tako pa meni, da so učitelji dovolj motivirani in da jih ni potrebno pri tem posebej spodbujati. Večina ravnateljev je mnenja, da je njihova vloga spodbujati, ugotavljati potrebe, načrtovati, organizirati, spremljati učiteljevo učenje, učitelje usmerjati, jim svetovati in jih informirati. Ravnateljica 6 meni, da je potrebno usmerjati učitelje predvsem v skupna izpopolnjevanja, še posebej tisti, ki so učiteljem manj zanimiva, so pa nujna za njihovo delo ali skupne projekte. **Načini**, s katerimi ravnatelji spodbujajo učenje učiteljev, so različni, ravnatelji pa so izpostavili komunikacijo (pogovor, dajanje nasvetov, povratne informacije, poslušanje, nagovori na pedagoških konferencah, informiranje), zagotavljanje varnosti, organizacijo učnih dejavnosti (skupne delavnice, ponudba notranjih izpopolnjevanj, izzivi pri delu in učenju, izbira aktualnih tem, usmerjanje ipd.), spremljanje učenja in dela (letni razgovori, hospitacije, pogovor, opazovanje) ter načrtovanje glede na želje in koristi učitelja. Po njihovih besedah spodbujajo tudi z lastnim zgledom in s pohvalo oziroma (nematerialno) nagrado.

Tabela 7.24: Ravnateljjeva mnenja o spodbudah za učiteljevo učenje

Ravnatelj	Motivi (glede na izbrani seznam – rang)	Motivi nasploh (in želje učiteljev)	Odgovornost ravnatelja za spodbude	Način motiviranja (orodja)	Razlike glede na starost učitelja	Ovire	Predlog za izboljšave
1	1. rast 2. želja 3. izmenjava izkušenj	potreba, problem, želja, točke, želja biti boljši, notranje oblike (v šoli, v domačem kraju)	veliko: načrtuje, organizira, spremlja učenje, ugotavlja potrebe, predstavlja učne teme	komunikacija (pojasniti razlog), načrtovanje (glede na želje in v korist učitelja), zglede	so razlike (mlajši bolj vedoželjni, potreba po izkušnjah, po stikih, več energije)	finance, ni interesa, urnik, sistem (nazivi)	več pogovorov, osebni kontakt, strokovnjaki in notranje oblike, (sistem)
2	1. rast 2. želja 3. avtonomija izmenjava izkušenj	želja, rast, denar ne	veliko: spodbuja, daje samozavest, daje podobo, organizira dejavnosti	komunikacija (prisluhniiti, informirati), varnost, pohvale (nagrade)	ni razlik (tudi starejši motivirani, kljub nazivu)	čas, urnik, št. dni, finance, sistem (ponudba)	prilagojen čas željam učitelja, poznavanje namena
3	1. potrebe na delovnem mestu 2. rast 3. avtonomija pri delu	potrebe, želja, manj točke, tudi denar ne	veliko: spodbuja, svetuje, usmerja, sprasuje	komunikacija, ponudba izobraževanj, izzivi, spremljanje, zglede	so razlike (najbolj mladi, malo izkušenj; srednja leta več učijo formalno)	finance, urnik	razprava, teme na pedagoški konferenci, pogovor, predavatelj
4	1. izmenjava izkušenj 2. rast 3. iskanje socialnih stikov	želja, druženje, spodbudno okolje (klima), skupno poučevanje, spodbuda prenosa	veliko: organizira, spremlja, izraža pričakovanja, spodbuja vse (tudi manj motivirane zaposlene)	komunikacija, spremljanje (delo, učenje), omogočanje, ponudba	so razlike (mladi polni energije, starejši – sistem ne motivira, pred upokojitvijo s skupnimi interesi, več srednjo generacijo)	sistem (vsebine, programi in ponudba, nazivi, točke), čas	dodatne ugodnosti za učitelja itd. (sistem)
5	1. želja 2. rast 3. potrebe na delovnem mestu	želja in potreba, (morda ugled)	veliko: zna zbujaati, opominja, sledi novostim	ponudba (aktualnost), komunikacija, omogočanje, pomen učenja	so razlike (mlajši bolj motivirani, več energije, časa, točke)	starejši kolektiv, ni ambicij sistem (nazivi)	finance, ponudba, (sistem)
6	1. avtonomija 2. rast 3. želja napredovanje	izziv, točke, spodbudno okolje, zunanje oblike	usmerja v izobraževanja, ki niso všečna, a potrebna; v skupne projekte	zglede (lastna udeležba), nagovori na pedagoških konferencah, možnost napredovanja	ni razlik (različne osebnosti)	finance, ponudba, sistem (nazivi)	sistem (nov pravilnik, certifikati), učenje iz potrebe
7	1. izmenjava izkušenj 2. napredovanje 3. potrebe na delovnem mestu	potreba (pomoč pri delu), izboljšave	odgovornost posameznika, zavedanje učenja, ni potrebe (so motivirani)	ni potrebe (dovolj) (informacije, predstaviti skupna izobraževanja)	ni razlik (različne osebnosti)	urnik, čas (finance)	finance, določanje učenja, pogovor, predstavitev na konferencah
Skupaj	1. strokovna in osebna rast 2. želja po novem znanju 3. izmenjava izkušenj				Razlike da ne	f 4 3	

Ravnateljica 7, ki meni, da spodbude niso potrebne, kljub temu v določeni meri informira učitelje o izpopolnjevanjih ter pravi, da občasno predstavi skupna izobraževanja. Ravnatelji menijo, da bi še boljše spodbujali z več pogovori, z več možnostmi za učenje, z več financami, s predstavitvijo in izbiro tem na pedagoških konferencah, s kvalitetnejšimi predavatelji, z ustreznim časom za učenje ter posredno z izboljšanim sistemom nadaljnega izobraževanja.

7.3.3 Organizacijska kultura učenja

Vsi vprašani ravnatelji so enakega mnenja, da ima organizacijska kultura (učenja) **velik vpliv** na učenje in ne samo na učenje, temveč na delovanje šole kot celote. Njihova mnenja smo strnili v nabor vplivov kulture šole, ki smo jih prikazali v Tabeli 7.25, in sicer na pogostost in kvaliteto učenja zaposlenih, na pomen in vrednote učenja, na motivacijo za učenje, na podporo in možnosti za učenje, na uresničevanje skupne vizije, na vpeljevanje sprememb oziroma izboljšav, na medsebojne odnose, sodelovanje, na dobro počutje v šoli in na pripadnost šoli. Po mnenju ravnateljev gre za skupno oblikovanje šolske kulture. Ravnatelj 2, 4 sta pri tem izpostavila svojo vlogo in poudarila ravnateljevo odgovornost pri sooblikovanju (»Ravnatelj je gonilna sila.«).

Vodje lahko na različne načine sooblikujejo organizacijsko kulturo učenja. Med najpomembnejše so ravnatelji navedli lastno naravnost (poudarek, priznavanje pomena učenja in znanja, vrednote učenja) in sooblikovanje kulture učenja z zgledom. Kulturo oblikujejo z graditvijo in ohranjanjem ustreznih odnosov, iskrenostjo, odprtostjo, s poštenostjo, transparentnostjo, z zagotavljanjem varnosti, s sprotnim reševanjem težav, primerno komunikacijo. Po njihovem mnenju na kulturo vplivajo s spodbudami in podporo, z zagotavljanjem možnosti in organizacijo dejavnosti učenja in sodelovanja, med drugim tudi z načrtovanjem skupnega učenja, z vizijo in usmerjenostjo šole.

Ravnateljica 6 je povedala, da sistematično in načrtno oblikujejo šolsko kulturo, namreč v letošnjem letu so z anketnim vprašalnikom raziskovali, kakšna kultura je prisotna na šoli (šola 6). Zajeli so naslednja področja: vizija šole, porazdelitev odgovornosti, zadovoljstvo s klimo, z medsebojnimi odnosi, s stalnim strokovnim izobraževanjem, z letno delovno uspešnostjo itd. Na podlagi teh informacij na šoli načrtujejo potrebne izboljšave (»Na tistem področju, kjer je šola šibka, se je potrebno potruditi.« ... »Najprej narediš posnetek

stanja, potem ... načrtuješ, se poskušaš poglobiti v ta problem in razrešiš.«). Ravnateljica 7 je prav tako povedala, da so na šoli zastavili načrt, v katerem je organizacijska kultura osrednja tema, hkrati pa je izpostavila, da gre za dolgoročen proces, v katerega morajo biti vključeni vsi zaposleni (»Mislim, da smo šele na začetku ... določene korake smo naredili, rastemo ... tega se ne da samo v enem ali dveh letih, to je obdobje ... vprašanje, če lahko kdaj prenehaš s tem načrtovanjem.«).

Tabela 7.25: Ravnateljeva mnenja o organizacijski kulturi učenja

Ravnatelj	Vpliv organizacijske kulture učenja	Mnenje ravnatelja (dobesedni navedek)	Ravnateljeva vloga pri sooblikovanju (pristop)
1	na učenje, poudarja pomen učenja in znanja, podpira učenje	"Kulturo šole oblikujemo vsi." "Skupno načrtovanje ... če ga oblikujemo sami, če ga podpremo, potem se ga udeležimo. Nek konsenz mora biti med vsemi."	z zgledom, s pogledom na učenje in delo, s podporo, z organizacijo dejavnosti
2	na učenje, sodelovanje, dobro počutje, medsebojne odnose, na izboljšave	"Vsi morajo videti, da imajo možnost in pri tem tudi sodelujejo." "Ravnatelj je motivator na šoli. On mora spodbujati, dajati samozavest, podporo ... neko varnost zagotavlja. Nekako tako kot oče v družini, recimo."	z odnosom oz. naravnostjo, omogočanjem sodelovanja, možnostjo učenja za vse, zagotavljanjem varnosti, s spodbudami, ravnateljeva odprtost, iskrenost in transparentnost
3	na učenje, dobro počutje, medsebojne odnose, motivacijo, daje pomen, varnost, (zajeta vizija, vrednote)	"Za delavce ni na prvem mestu znanje, kar bi pričakoval zaradi šole, ampak je ... varnost, dobra klima, dobro počutje." "Če je dobro počutje, potem je tudi motivacija za izobraževanja in za nadgradnjo." "... dobri odnosi, komunikacija, poštenost ... če tega ni, potem pade cel sistem in ne moraš graditi ničesar, to se mi zdi prvi temelj, ki ga postavimo." "Projekti so lahko na papirju ... je marsikaj videti dobro, ni pa tisto in se to čuti pri učencih, učiteljih, zaposlenih, pri starših."	z medsebojnimi odnosi, s komunikacijo, poštenostjo, da prisluhne, predstavi napake kot vir učenja
4	na učenje, motivacijo, spodbuja učenje, medsebojne odnose, povezana je s pripadnostjo šole	"V kulturi je skrita ta motivacija." "Kjer ni prave pripadnosti šoli, ni prave kulture, ne motivacije." "Ravnatelj je gonilna sila."	s pozitivno naravnostjo, z zgledom, vedenjem, dejavnostmi
5	na učenje, vrednote, cenjenje znanja, spodbuda za učenje	"Prepričanje, da je znanje nekaj vredno ... " "Klima potegne ljudi, vsaj tiste, ki vsaj malo pripadnosti čutijo, jih potegne v pravo smer."	z zgledom, z osebnimi spodbudami, s komunikacijo
6	na učenje, možnosti za učenje, na izboljšave (pomembnost poznavanja vizije)	"Takšna kot je kultura šole, takšna kot je klima na šoli, okoli tega se vse vrti."	s poznavanjem stanja, z načrtovanjem dejavnosti, reševanjem problemov, s poudarjanjem učenja, z vzorom, z vizijo, z dejavnostmi
7	na učenje, delo, življenje na šoli, spodbuda (vpliva na vse udeležene)	"Absolutno je na prvem mestu ... lahko vpliva na življenje na šoli, na učiteljevo delo, učenje ... se prenaša na učence in tudi na starše." "Mislim, da smo šele na začetku." "Če si ti navdušen, potem lahko potegneš zadaj ostale, vse kar hočeš. Če pa ni navdušenja ... samo opravljaš delo, pač imaš potem rezultat kakšnega imaš."	s strogim načrtovanjem, z dolgoročnimi smernicami

7.3.4 Načrtovanje učenja učiteljev

Učenje učiteljev je načrtovano, in sicer se po mnenju intervjuvanih ravnateljcev načrtujejo predvsem **skupinska**, obvezna izpopolnjevanja, izobraževanja. Le-ta so načrtovana za obdobje enega leta. Ravnateljica 1 je povedala, da so na šoli v preteklosti učitelji izdelali karierni plan za obdobje petih let, ki pa se ni obnesel (» ... verjetno, ker je predolgo obdobje, učitelji ne razmišljajo oziroma niso razmišljali za toliko časa naprej.«). Skupinska izobraževanja načrtujejo ravnatelji na podlagi predlogov, ki jih učitelji individualno podajo ali jih učitelji skupaj predlagajo na aktivnih ali na šolski konferenci ali izpolnijo anketni vprašalnik (» ... želim si pobud s strani učiteljev, ker takrat ta izobraževanja tudi dobijo smisel.«). Ta izobraževanja so običajno zapisana v Letnem delovnem načrtu (LDN), po določenih temah. Načrtujejo se glede na potrebe šole (ravnatelj 1, 3, 4, 6), usmerjenost, vizijo in cilje šole (ravnatelj 2, 6, 7), velik vpliv pri tem pa imajo tudi finance (ravnatelj 1, 5, 6, 7). Ravnateljice 1, 5, 7 so izpostavile pogoj financ (»Toliko načrtuješ, kolikor pač imaš denarja.«). Ravnateljica 1 je dodala, da se potrebe lahko ugotovijo s pomočjo spremljanja učiteljev, torej hospitacij, prav tako pa se za skupna izobraževanja odloči na podlagi poznavanja teme in predavateljev ali novosti, s katerimi se seznanijo v posameznem letu. Redkeje pa ravnatelji pridobijo potrebne informacije za izpopolnjevanja iz letnih pogovorov. Ravnateljici 1 in 3 se poleg predlogov učiteljev za skupinska izobraževanja odločita skupaj s svetovalno službo. **Individualna** izobraževanja načrtujejo učitelji sami, na dveh šolah pa sta vključena zraven ravnatelja. Ravnatelj 4, če zazna potrebo, težavo, posameznike usmeri, predlaga določena izobraževanja in po potrebi pomaga pri načrtovanju (»en problem pri kolegu ... sem ga nekoliko usmeril v kataloška izobraževanja ... tukaj sem mu jaz sugeriral.«). Tudi ravnateljica 6 občasno sodeluje pri načrtovanju individualnih izobraževanj, na podlagi česar skupaj z učitelji uskladijo načrtovanja (in cilje) šole ter pogoje za njihovo realizacijo. Individualna izobraževanja glede na možnosti financirajo šole, pogosto je oblikovan fond, s tem da je ravnatelj 4 poudaril, da učitelje pri tem ne omejuje in vsa izobraževanja financira šola, na drugi strani pa ravnateljica 7 vsa finančna sredstva za učenje nameni skupnim izobraževanjem. Intervjuvani ravnatelji še dodajajo, da se vseh izobraževanj ne da načrtovati vnaprej, ker ponudbe prihajajo tudi med šolskim letom.

Po mnenju intervjuvanih ravnateljcev se učenje, predvsem izpopolnjevanje, vrednoti, vendar je ta **evalvacija** na šoli redko sistematična, gre predvsem za zunanjo evalvacijo.

Posameznikova izpopolnjevanja so vrednotena s strani Zavoda za šolstvo oziroma izvajalca zunanjih izpopolnjevanj. Na podlagi tega učitelji lahko pridobijo točke za napredovanje. Dve šoli (šola 6 in 7) sta vključeni v projekt, del katerega so evalvacije ob zaključku vsakega modula. Na šoli 1 in šoli 4 ravnatelj poudarjata vrednotenje na podlagi neformalnih pogovorov. Ravnatelj 4 pogosto povpraša učitelje, ki se zunanje izobražujejo, o vsebini, izvedbi, kakovosti in doprinosu izpopolnjevanj, daje povratne informacije posameznim učiteljem ter omenja dejavnost vrednotenja ter prenosa informacij na krajših sestankih, »pedagoških klepetalnicah«.

Tabela 7.26: Ravnateljeva mnenja o načrtovanju učenja učiteljev

Ravnatelj	Načrtovanje učenja				Vrednotenje učenja		
	Izvajanje (da/ne)	Kdo	Proces – vloga ravnatelja (vrsta, čas)	Vpliv, pogoj	Izvajanje (da/ne)	Način	Prenos znanja
1	da	vodstvo, učitelji sami, svetovalna služba	skupna izobraževanja v LDN (občasni predlogi) 1 leto	predlogi učiteljev, hospitacije, potrebe, finance, novosti, poznavanje predavanja	da	neformalni pogovori, prenos	da, na aktivu ali pedagoški konferenci
2	da	vodstvo, učitelji	skupna izobraževanja v LDN (predlogi, anketni vprašalniki) 1 leto	predlogi učiteljev, vizija in cilji šole	da	točke (seminarji), prenos	da, poročanje
3	da	učitelji, vodstvo, svetovalna služba	skupna izobraževanja (aktivni) 1 leto	predlogi učiteljev, potrebe	da	točke (seminarji)	delno
4	da	učitelji sami, vodstvo	skupna izobraževanja (predlogi, anketni vprašalnik), usmeri v individualna (če je potrebno) vsaj 1 leto	predlogi učiteljev, potrebe	da	neformalni pogovori, prenos, pedagoške "klepetalnice"	da, vsi na pedagoški konferenci, povratna informacija, timsko ali aktivni, delo v paru
5	delno (le nekaj skupnih, obveznih)	učitelji sami, vodstvo	nekaj skupnih izobraževanj (pogovor na aktivu, konferenci)	finance, predlogi učiteljev (občasno)	da	točke (seminarji), prenos	da, na pedagoški konferenci ali aktivu
6	da	učitelji sami, vodstvo	skupna izobraževanja v LDN (po temah), usmeri občasno individualna 1 leto	predlogi učiteljev, potrebe, cilji, vizija, finance	da (predvsem zunanje)	analiza (mreža šol), točke (seminarji), prenos	da, na pedagoški konferenci
7	da	vodstvo, učitelji sami, aktivni	skupna izobraževanja (aktiv, LDN) 1 leto	finance, predlogi po aktivih, usmerjenost šole	da (predvsem zunanje)	točke (seminarji), analiza (projekti šole), analiza št. dni	delno, nekatera na pedagoški konferenci

Delno so izobraževanja vrednotena preko **prenosa znanj**. Slednji se izvaja po mnenju ravnateljev predvsem na pedagoških konferencah ali na aktivih, v obliki krajših poročanj tistih učiteljev, ki so se udeležili zunanjih oblik izobraževanj. Gre za teme, ki so splošne oziroma zanimive za večino učiteljev šole, znotraj aktivov pa poteka prenos glede na posamezno predmetno področje. Torej sistematično se učenje znotraj sistema šole redko vrednoti na podlagi ciljev šole ali z namenom nadaljnjega načrtovanja, so pa določena izobraževanja predstavljena oziroma se prenašajo med sodelavci. Preostalo vrednotenje je prepuščeno posameznikom, njihovi samoevalvaciji in prenosu novih znanj v prakso.

7.3.5 Drugi podatki (ravnateljevo lastno učenje)

Da lahko ravnatelji kvalitetno opravljajo naloge poslovnega in pedagoškega vodje, potrebujejo ustrezna znanja. Tako ravnatelji, kot tudi učitelji v intervjujih, menijo, da so lahko ravnatelji zgled učiteljem. Z lastnimi stališči, vrednotami, motivacijo, znanjem, načini dela in učenja lahko pomembno vplivajo na učenje učiteljev. V okviru njihovega učenja smo se osredotočili predvsem na vrste učenja, načrtovanje in motive (spodbude) za njihovo učenje.

Vsi intervjuvani ravnatelji se udeležujejo srečanj in izpopolnjevanj, ki jih nekajkrat letno za ravnatelje organizira Šola za ravnatelje, Zavod za šolstvo oziroma Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport. Prav tako se udeležujejo skupnih izpopolnjevanj, ki se izvajajo na šoli. Določeni ravnatelji se udeležujejo srečanj kolegija ravnateljev, so posredno ali neposredno vključeni v šolske projekte ter sledijo novostim in se učijo s prebiranjem strokovne literature.

Ravnatelji se zavedajo pomena učenja, sledenja novostim. Kot smo že navedli, njihovo znanje, informacije vplivajo na organizacijo učenja učiteljev (» ... moraš slediti novostim in jih spremljati pa premišljeno jih vnašati v svoje delo, počasi ... to pa izkušnje prinesejo ... se ne vključujem zaletavo, na prvo žogo kar v neke projekte ... ko veš, da imaš dovolj podpore in znanja znotraj sodelavcev, potem ja ... « ... »Moramo slediti novostim, da jih lahko naprej preneseš.«).

Tabela 7.27: Ravnateljeva mnenja o lastnem učenju in o dejavnikih za učiteljevo učenje

Ravnatelj	Oblike učenja učiteljev (prednost, najpogostejša oblika učenja)	Načrtovanje učenja učiteljev	Motivacija za učenje učiteljev				Kultura šole (vpliv na učenje)	Ravnateljstvo učenje		
			Motivi	Odgovornost ravnatelja	Razlike (leta)	Ovire		Oblike	Načrtovanje	Motivi
1	notranja in zunanja notranjih več (konference, seminarji, mreže ...)	skupna – vodstvo, svetovalna služba (redki predlogi) individualna – učitelji	1. rast 2. želja 3. izmenjava	veliko	da	finance, ni interesa, urnik, nazivi	pomen in podpora učenja	srečanja Šole za ravnatelje, izpopolnjevanja, strokovna literatura. splet, kolegij ravnateljjev	da; vsakoletni vnaprej predvideni za tekoče leto, ostalo sproti	želja po znanju, potreba dela
2	notranja in zunanje projekti (najpogostejša oblika)	skupna – vodstvo (predlogi) individualna – učitelji	1. rast 2. želja 3. avtonomija	veliko	ne	čas, urnik, št. dni, finance, ponudba	učenje, počutje, sodelovanje	izpopolnjevanja na šoli, srečanja Šole za ravnatelje, Zavoda	ne, le skupna šolska	želja po novem znanju, potrditev
3	notranja izobraževanja seminarji (najpogostejša oblika)	skupna – aktivni in vodstvo, svetovalna služba individualna - učitelji	1. potrebe na delu 2. rast 3. avtonomija	veliko	da	finance, urnik	učenje, počutje, varnost, odnosi, motivacija	Srečanja Šole za ravnatelje, skupna izpopolnjevanja	delno, srečanja in skupna izpopolnjevanja, ostalo sproti	problem, potrebe dela (ovira finance, čas)
4	notranja izobraževanja (in kombinacija) notranjih več (so pa tudi seminarji)	skupna – učitelji in vodstvo individualna – učitelji (po potrebi ravnatelj)	1. izmenjava izkušenj 2. rast 3. iskanje socialnih stikov	veliko	da	vsebine, programi in ponudba, čas, nazivi	učenje, pripadnost, motivacija, spodbuda, odnosi	srečanja Šole za ravnatelje, Šole vodenja, Ministrstva itd., delavnice, notranja izpopolnjevanja	delno; stalni vnaprej predvideni, ostalo sproti	želja po znanju, dobro delo, zadovoljni učitelji
5	notranja izobraževanja (zaradi financ), zunanja (učinkovita) seminarji	skupna – vodstvo in učitelji (le obvezna) individualna – učitelji	1. želja 2. rast 3. potrebe na delu	veliko	da	nazivi, ni ambicij (starost)	učenje, vrednote, ceni znanje, spodbuda	srečanja Šole za ravnatelje, aktualni projekti šole	ne, le srečanja z Zavodom	potreba dela, želja po znanju (ovira finance)
6	notranja izobraževanja seminarji (najpogostejša oblika)	skupna – vodstvo in učitelji individualna – učitelji sami (občasno po potrebi ravnatelj)	1. avtonomija 2. rast 3. želja	delno	ne	finance, ponudba, nazivi	učenje, izboljšave	študij, izpopolnjevanja, predavanja na šoli	da; dva obsežnejša, ostalo na šoli v okviru financ	osebna rast, potreba dela (ovira finance)
7	notranja izobraževanja notranjih več	skupna – vodstvo (predlogi aktiva) individualna – učitelji sami	1. izmenjava izkušenj 2. napredovanje 3. potrebe na delu	ni potrebe	ne	urnik, čas, (finance)	učenje, delovanje/ življenje na šoli	srečanja Šole za ravnatelje, Ministrstva, strokovna literatura, učenje na šoli	da; določena, ostalo sproti	potrebe dela, (ovira čas)

Ravnateljji v našem vzorcu načrtujejo predvsem skupna izobraževanja, medtem ko lastna, individualna le delno ali jih sploh ne (glej Tabelo 7.27). Srečanja ravnateljjev javnih zavodov so vnaprej določena, ostala izpopolnjevanja običajno ne načrtujejo in se zanje med letom sproti odločajo. Pri izbiri upoštevajo ključne dejavnike, kot so tematika oziroma vsebina izpopolnjevanja, izvajalec, način izvedbe (predavanja, delavnice), priporočilo kolega in finance. Slednje sicer pri nekaterih ravnateljjih ne predstavljajo pomembne ovire, pri drugih pa pomembneje vplivajo na odločitev (»Izbiraš predavanja, ki so cenejša ... tudi delavci se nimajo možnosti kakšnih dražjih udeležiti, se tudi sama ne.« ... »Načrtujem tako kot učitelji, v okviru finančnih zmožnosti«). Njihovi glavni oviri, ki jim preprečujeta udeležbo ali jih odvrata od izpopolnjevanj, sta pomanjkanje financ in časa. Med motivi za učenje prevladujeta dva, to sta želja po novem znanju in potreba dela (na primer problemi v praksi). Sledita motiva potrditve in zadovoljstvo zaposlenih oziroma učiteljev.

- **Sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja**

Že v teoretičnem delu smo izpostavili določne pomanjkljivosti sistema nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sistema napredovanja v nazive. Kljub temu da so potrebe in želje učiteljev različne, pa lahko povzamemo določena skupna, podobna stališča o sistemu, njegovih pomanjkljivostih in predlogih za izboljšavo. Vprašani učitelji (anketirani in intervjuvani) ter intervjuvani ravnateljji med drugimi navajajo, da je sicer prisotna pestra oziroma obsežna **ponudba** izpopolnjevanj, v kateri pa primanjkuje aktualnih, sodobnih, kvalitetnih vsebin iz prakse oziroma da je premalo (vsebinsko in izvedbeno) prilagojena potrebam posameznika in šole. Kataloška izpopolnjevanja so **finančno** dostopna, ostala izpopolnjevanja pa so finančno prevelik zalogaj. **Časovno** so dostopnejša kot v preteklosti, vendar je čas še vedno velika ovira, po mnenju nekaterih učiteljev tudi omejeno število dni in neusklajenost z urniki. **Študijske skupine** za nekatere učitelje predstavljajo pomemben vidik druženja, izmenjavo izkušenj, po drugi strani pa obstaja želja po bolj poglobljenem učenju, izpostavljena je želja po neposrednem stiku med udeleženci, ki ima prednost pred spletnim učenjem, le-ta naj bi služil (zgolj) informiranju. Kljub temu da so študijske skupine s strani ravnateljjev pogosto priporočene, se jih udeležuje vedno manj učiteljev. **Točkovanje** izpopolnjevanj ne vpliva na notranjo motivacijo, ne predstavlja učenja iz pravih vzrokov, temveč zgolj željo po **napredovanju** in višjim dohodkom, kar je zunanja spodbuda predvsem mlajšim učiteljem, ki še niso pridobili naziva svetovalec. Vprašani predlagajo spremembo kriterijev točkovanja. Hkrati

menijo, da je potrebno ustrezno določiti nabor dejavnosti za pridobitev točk in posledično napredovanje v nazive, prilagojeno vsem področjem ter delovnemu mestu v šolstvo (razredni in predmetni pouk, mobilni učitelj za dodatno strokovno pomoč, svetovalna služba itd.). Pojavljajo se tudi vprašanja, ali bi morali učitelji v skladu z nazivi in pridobljenimi novimi kompetencami prevzemati dodatne odgovornosti, druge naloge, kot so na primer svetovanje, mentorstvo, kovčing, skrb za prenos znanja, večja udeležba pri soodločanju, prevzemanje projektov, skrb in aktivna udeležba pri razvoju šole, sodelovanje z zunanjimi institucijami, sodelovanje pri razvoju sistema izobraževanja itd.

Podani so bili določeni predlogi glede obnavljanja oziroma potrjevanja nazivov ali prevzemanja nalog, odgovornosti glede na določen **naziv**. Predlogi za izboljšanje pogojev za učenje so se, poleg sodelovanja na ravni šole, nanašali na financiranje izpopolnjevanj, organizacijo oziroma določitev časa, ki bi bil namenjen izključno učenju učiteljev ter morebitne materialne spodbude. Podrobneje smo mnenja vprašanih učiteljev in ravnateljev prikazali v Prilogi E.

Dve intervjuvani učiteljici sta še posebej izpostavili problem varčevanja in pomanjkanja **denarnih sredstev** za izpopolnjevanja, saj le-to preprečuje obseg in kvaliteto učenja učiteljev, kar pa povzroča padec kvalitete njihovega dela in onemogoča razvoj šole in šolstva (»Mislim, da smo malo zašli. Te omejitve, ki jih daje Ministrstvo, ki varčuje, to je napačna smer. Ena izmed osnovnih potez varčevanja je omejitev izobraževanj. Ko bomo začeli na kadru varčevati, kar se sedaj dela ... je napačna smer. Če se kader nima možnosti izobraževati, potem se od njega ne more zahtevati kvalitete. Zato jaz mislim, da posledično pada kvaliteta.« ... »Je še stvar iznajdljivosti ravnatelja, nekateri se še znajdejo, kot recimo naš, kjer pa so manjše šole, manjši finančni prihodki, pa se stvari zelo omejujejo. Ostane na nivoju poceni seminarjev, kar je logično, ampak ne dobiš tega, kar bi dejansko dvignilo nivo tvojega učenja in rasti.« ... »Mislim, da se zelo velika škoda dela, ko se sedaj tako omejuje izobraževanja zaradi financ. To so dolgoročne stvari, to se ne vidi sedaj, to se ne vidi čez tri leta, čez deset let se bo pa videlo.«).

Omenjeni sistem učiteljevega učenja je pogosto naveden tudi kot ovira za učenje in zamujena priložnost za spodbude. Kljub določenim bolj ali manj pozitivnim spremembam v zadnjih letih je še vedno potreben preoblikovanja in izboljšav. Nekateri pobude in predlogi prihajajo s strani učiteljev in ravnateljev ter nekaterih drugih strokovnjakov, ki

sistem sooblikujejo. Predloge je smotrno dobro preučiti, nadalje raziskati in preudarno v sistem vnesti potrebne spremembe.

7.4 Povezava kvantitativnega in kvalitativnega dela raziskave

Spoznanj, pridobljenih z intervjuji, sicer ne moramo posploševati, kljub temu pa potrjujejo in dopolnjujejo določena spoznanja, rezultate kvantitativnega dela raziskave ter omogočajo širši in bolj poglobljen vpogled v učenje učiteljev, v pogoje in spodbude zanj.

Intervjuvani učitelji in ravnatelji poudarjajo pomen **znanja, kompetenc in učenja** za opravljanje pedagoškega poklica. Menijo, da je potrebno slediti spremembam in novim potrebam prakse. Tudi anketirani učitelji so pri oceni organizacijske kulture učenja izpostavili dimenzijo učenja ter poudarili znanje kot pomembno vrednoto ter pomen zavedanja napredka stroke. Glede na prostor izvajanja **učnih oblik** dajejo ravnatelji prednost notranjim, predvsem zaradi nižjih stroškov in vključitve večjega števila učiteljev, se pa strinjajo, da so tudi zunanje oblike pomembne. Za razliko od ravnateljev dajejo intervjuvani učitelji prednost zunanjim oblikam izpopolnjevanj oziroma menijo, da je najboljša kombinacija notranjih in zunanjih učnih oblik. V mednarodni raziskavi poučevanja in učenja TALIS (Sardoč in drugi 2009, 69–74) so ugotovili, da so najpogostejše oblike učiteljevih izpopolnjevanj neformalni pogovori, sodelovanje z izmenjavo učnega materiala in diskusijami. Slabše razvite in redkejše pa so bolj kompleksne metode sodelovanja, kot so medsebojne hospitacije s povratno informacijo, skupno poučevanje, skupni projekti itd. Podobno smo tudi v naši raziskavi ugotovili, da so najpogostejše **oblike učenja** neformalni pogovori, ki se izvajajo tedensko oziroma dnevno. Pri uveljavljanju kompleksnejših oblik in metod medsebojnega učenja ter pri kvaliteti izvajanja le-tega pa ima pomembno vlogo organizacijska kultura učenja. Najredkeje se na šolah izvaja supervizija, ki pa je po besedah učiteljice 7 oblika, s katero je mogoče poleg strokovnega učenja sistemsko razvijati odnose, dvigovati zavest in zrelost ter spreminjati stare vedenjske in miselne vzorce, kjer je to potrebno.

Na podlagi rezultatov anketnega vprašalnika smo na našem vzorcu ugotovili določene razlike med učitelji v **oblikah učenja glede na različna starostna obdobja, obdobja profesionalnega razvoja**, na primer pri prebiranju strokovne literature (pogosteje pri učiteljih starih od 50 do 59 let), tečajih (pogosteje pri učiteljih v zadnjem profesionalnem

obdobju), strokovnih ekskurzijah (redkeje pri učiteljih do 29 let starosti) itd. Intervjuvani učitelji pa menijo, da se skozi profesionalni razvoj njihov način učenja (učne oblike) ne spreminja toliko, temveč se v večji meri spreminjajo motivi in še bolj ovire za učenje. Njihova mnenja potrjujejo navedbe Knowlesa (v Krajnc 1982, 191), da učitelji z leti in izkušnjami izpopolnjevanja izbirajo z večjim premislekom, temeljito izbirajo učne oblike in vsebine, imajo jasne učne cilje ter s tem večji nadzor nad motivacijo (Heckhausen 2007, 249). Opažamo določene vzporednice z značilnostmi učenja po Hubermanovem modelu in S-modelu (Javrh 2011b), še posebej na podlagi intervjujev z učitelji. Učitelja 3 in 4, ki sta v tretjem obdobju profesionalnega razvoja, poudarjata aktivnost in strokovno eksperimentiranje, učitelj 3 pa hkrati izpostavlja pomen poklicnega napredovanja. Izrazila sta željo po pogostejšem skupinskem načrtovanju. Učitelj 3 je izpostavil institucionalne ovire, ki se jih po Hubermanovem modelu v tem obdobju učitelji še izraziteje zavedajo. Za učiteljici 5 in 6 lahko potrdimo ujemanja z značilnostmi četrtega obdobja, in sicer učiteljica 6 je v fazi sproščenosti in učiteljica 5 v fazi kritične odgovornosti (Javrh 2011b), delno pa bi v slednjo fazo uvrstili tudi učiteljico 7, saj obe učiteljici še vedno radi eksperimentirata, sta aktivni, hkrati pa se usmerjata tudi na druge interesne dejavnosti, a v ospredje postavljata osnovno poslanstvo – poučevanje («ravnateljstvo ... več ni bilo poslanstvo, mi ni bil več izziv, potem sem čutila, da več rasti čutim v pedagoškem delu ... to je bila samo notranja odločitev»). Pri učiteljici 7 so prav tako opazni določeni znaki sproščenega izprejanja, in sicer ohranja intelektualno kondicijo, opozarja na morebitne težave, prenaša izkušnje na ostale sodelavce. Učitelj 8, ki je v zadnjem profesionalnem obdobju izprejanja, pa govori o zmanjšanju kariernih ambicij, o nezadovoljstvu z odnosi, delni utrujenosti, distanci in umiku iz drugih aktivnosti. Tako kot slednji učitelj tudi učiteljica 1 izraža nezadovoljstvo z odnosi in šolsko kulturo, želi si več sodelovanj s sodelavci, namreč zelo pomemben se ji zdi prenos izkušenj. Sooča se s problematiko vodenja razreda ter dodaja, da so znanja dodiplomskega študija premalo, saj praksa prinese nove potrebe po učenju. Glede na intervjuje in anketne vprašalnike lahko izpostavimo, da mora biti učenje prilagojeno učiteljem, njihovim potrebam, osebnim značilnostim, vendar kot ugotavlja večina ravnateljev in določeni učitelji, je to v veliki meri pogojeno tudi s financami ter s ponudbo izpopolnjevanj, ki so na trgu.

Izmed dejavnikov učenja, ki jih v naši nalogi preučujemo, so intervjuvani učitelji izpostavili **motivacijo** kot najpomembnejši dejavnik. Pri tem šest od osmih intervjuvanih učiteljev meni, da lahko ovire, kljub visoki motivaciji, preprečijo učenje. Drugi

najpomembnejši dejavnik je po njihovem mnenju organizacijska kultura, sledijo pa materialni pogoji, načrtovanje itd. Vsi intervjuvanci so mnenja, da je motivacija ključna za udeležbo pri izpopolnjevanjih in za kvalitetno učenje, pri tem pa poudarjajo notranjo motivacijo. Prav tako menijo, da se motivacija med zaposlenimi razlikuje, nekateri pravijo, da je to odvisno od delovne dobe, vsi pa se strinjajo, da ima velik vpliv tudi posameznikova osebnost, naravnost, pa tudi samopodoba, pretekle izkušnje ipd. Učitelji poudarjajo, da so z leti njihovi motivi bolj specifični, za izpopolnjevanja se odločajo na podlagi prioritet posameznih motivov ter izpopolnjevanja skrbno izbirajo (učitelji 3, 4, 5, 6, 7). Glavni motivi po mnenju vprašanih učiteljev in ravnateljev so osebna in strokovna rast, želja po novem znanju, izmenjava znanj in potreba na delovnem mestu. Do podobnih rezultatov so prišli tudi v nekaterih drugih raziskavah, ki vključujejo motive odraslih za izobraževanje (na primer Krajnc 1982; Valentinčič 1983; Černoša 2000; Černoša 2004; Starc 2002; Hafner 2006, Muršak in drugi 2011). Ravnatelja 4 in 6 med motivi poudarjata tudi spodbudno okolje. Za medsebojno učenje pa so po mnenju učiteljev ključni notranja motivacija, pripravljenost za sodelovanje in učenje ter medsebojni odnosi. Na drugi strani pa so odnosi, neugodna šolska kultura in preobremenjenost vzrok, da se učitelji pogosteje ne učijo med seboj. Ključne ovire pri izpopolnjevanju so po mnenju učiteljev in ravnateljev pomanjkanje financ, časa, sistem (število dni, ponudba, nazivi), učitelji dodajajo še obremenjenost in družinske obveznosti. V obdobju ustvarjanja družine sta veliki oviri pomanjkanje časa in družinske obveznosti, kasneje preobremenjenost, izpostavljene pa so tudi druge situacijske in institucionalne ovire (pomanjkanje časa, financ, neustrezna ponudba). Učitelji so izrazili željo po nagrajevanju, medtem ko večina ravnateljev meni, da nagrajevanje ni mogoče (problem financ in nazivov oziroma sistema), in nekateri, da nagrajevanje ni potrebno. S kvantitativno raziskavo nismo potrdili pozitivne povezave med motivacijo in učenjem, nasprotno, ugotovili smo šibko negativno povezavo. Pri pojasnjevanju povezav in vplivov glede motivacije in učenja ne smem zanemariti ostalih dejavnikov. Na primer Ray (v Radovan 2003b, 117) je ugotovil, da je sodelujočim v njegovi raziskavi pomembnost izobraževanja skoraj samoumevna, zato so se pri pripravljenosti in udeležbi pri usposabljanjih kot ključni dejavnik izkazali predvsem zunanji dejavniki (čas, finance, podpora delodajalca). Zavedati se je potrebno tudi spremenljivosti učnih motivov. Izpostavimo lahko še en vidik, in sicer določene učne oblike na šoli so organizirane in skupne. Učitelji se jih morajo udeležiti, postavlja pa se vprašanje, ali je to učenje tudi dovolj kvalitetno, učinkovito, ali se prenaša znanje v prakso in vpliva na poučevanje ter posledično na rezultate učencev, v kolikor učitelji niso

motivirani za učenje in niso dovolj aktivno udeleženi. Na drugi strani pa so lahko učitelji motivirani in ostali pogoji zavirajo njihovo učenje. V raziskavi smo ugotovili, da visoko motivirani višje ocenjujejo pogostost učenja, kot učitelji, ki so manj motivirani (imajo občasno dovolj motivacije ali jim le-te primanjkuje). Torej si je potrebno prizadevati za spodbujanje učiteljeve notranje motivacij in hkrati odstranjevati ovire na poti učenja.

Tudi načrtovanje vpliva na učenje, namreč učitelji iz našega vzorca, ki imajo načrtovan profesionalni razvoj oziroma svoje **učenje načrtujejo** sami ali skupaj z vodstvom, višje vrednotijo učenje (se pogosteje učijo). Ugotovili smo tudi, da učitelji, ki načrtujejo svoje učenje, višje ocenjujejo učno motivacijo in kulturo učenja. Na podlagi intervjujev smo ugotovili, da je načrtovanje individualnih izpopolnjevanj prepuščeno predvsem posameznikom, ravnatelji pa lahko s podporo in spodbudami še povečajo učinek načrtovanega učenja. Učitelji so tudi izrazili zadovoljstvo in željo po sodelovanju pri načrtovanju skupinskih oblik učenja. Fullan in Hargreaves (2000, 70–71) opozarjata, da slabo načrtovano, predpisano ali vsiljeno sodelovanje lahko zmanjša motivacijo učiteljev za medsebojno učenje ter prepreči njegove pozitivne učinke. Slednji se ustvarjajo s pomočjo sodelovalne kulture.

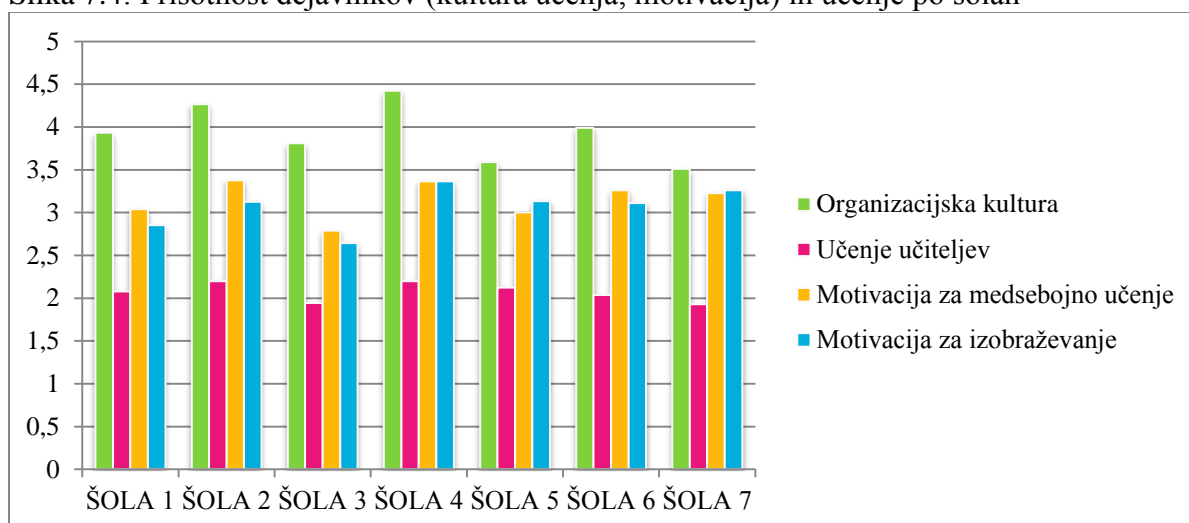
V raziskavi nismo potrdili statistično pomembnih pozitivnih povezav med **motivacijo in kulturo učenja**. Do podobnih rezultatov so prišli Malik in drugi (2011, 850), ki prav tako niso ugotovili statistično pomembnih povezav med omenjenima spremenljivkama. Di Xie (2005, 96) je ugotovil, da je motivacija za učenje lahko visoka, kljub nižji oceni organizacijske kulture učenja. V nasprotju s temi rezultati so Egan in drugi (2004, 281–295) ugotovili statistično pomembno povezanost med kulturo učenja, delovnim zadovoljstvom in motivacijo za prenos znanj, kot tudi Al-Alawi in drugi (2007, 25) med določenimi komponentami organizacijske kulture in uspešnostjo prenosa znanja. Smo pa v naši raziskavi ugotovili, da se bolj (visoko, splošno, občasno) motivirani bolj strinjajo s postavkami kulture učenja, kot tisti, ki jim motivacije primanjkuje.

Poudariti moramo tudi pomemben vpliv, ki ga ima **kultura učenja na pogostost učenja** vprašanih učiteljev ter kvaliteto medsebojnega sodelovanja. Ugotovili smo pozitivno povezavo med kulturo učenja in učenjem, prav tako smo potrdili, da organizacijska kultura vpliva na učenje, in sicer učitelji, ki se bolj strinjajo z organizacijsko kulturo učenja, tudi višje ocenjujejo pogostost učenja. Rezultate kvantitativnega dela raziskave so potrdila tudi

spoznanja kvalitativne raziskave, namreč organizacijska kultura po mnenju vprašanih spodbuja in omogoča individualno, še bolj pa medsebojno učenje.

S kvantitativno raziskavo smo ugotovili in potrdili razlike med učitelji oziroma vplive med organizacijsko kulturo učenja, motivacijo, načrtovanjem in učenjem. Visoko motivirani višje ocenjujejo pogostost učenja, kot učitelji, ki so manj motivirani (občasno imajo dovolj motivacije ali jim le-te primanjkuje) in višje ocenjujejo organizacijsko kulturo učenja ter načrtujejo svoj profesionalni razvoj z vodstvom ali sami. Učitelji z omenjenim načrtovanjem učenja višje ocenjujejo pogostost učenja, višje vrednotijo učno motivacijo in kulturo učenja. Ugotovili smo tudi določene vplive ovir na učenje (neustrezen program, omejeno število dni za izpolnjevanje) ter razlike pri nekaterih oblikah učenja glede na določena starostna obdobja oziroma obdobja profesionalnega razvoja. Na spodnji Sliki 7.4 so prikazani nekateri izmed teh dejavnikov po posameznih šolah.

Slika 7.4: Prisotnost dejavnikov (kultura učenja, motivacija) in učenje po šolah



Kot je razvidno iz Slike 7.4, so učitelji, ki poučujejo na **šoli 4**, v povprečju glede na ostale šole najvišje ocenili organizacijsko kulturo učenja ($M = 4,422$ oziroma z 0,5 ocene več od skupnega povprečja šol), se najpogosteje učijo (z 0,126 ocene več od povprečja), so najbolj motivirani za izobraževanje (z 0,295 ocene več od povprečja) in so tudi visoko motivirani za medsebojno učenje (z 0,215 ocene več od povprečja). Podobno tudi učitelji na **šoli 2** visoko ocenjujejo organizacijsko kulturo učenja (s povprečno oceno 4,267), so v povprečju najbolj motivirani za medsebojno učenje (z 0,226 ocene več od povprečja), nekoliko manj za izobraževanje (z 0,055 ocene več od povprečja), visoko ocenjujejo pogostost učenja (z

0,125 ocene več od povprečja). Na podlagi mnenj učiteljev šole 4 in njihovega ravnatelja so na šoli zagotovljeni ustrezni pogoji učenja. Ravnatelj 4 jih pri številu dni in finančah ne omejuje. Podobno so ocenili pogoje in ovire tudi učitelji te šole v anketnem vprašalniku, namreč pod povprečjem ocenjujejo ovire pomanjkanje financ (z 0,97 ocene manj od povprečja), število dni (z 0,78 ocene manj) in neobveščенost o programih (z 0,38 ocene manj), jih pa pri učenju omejuje pomanjkanje časa in preobremenjenost, ravnatelj (te) šole pa vidi največ ovir v sistemu izobraževanja (na državni ravni). Učitelji so zadovoljni z upoštevanjem njihovih mnenj in skupnim sprejemanjem odločitev, kar je potrdila tudi intervjuvana učiteljica 6. V povezavi z načrtovanjem sta omenjeni šoli (4 in 2) v našem vzorcu edini, kjer imajo vsi učitelji načrtovan profesionalni razvoj. Ti dve šoli se razlikujeta od ostalih tudi po tem, da njuna ravnatelja poleg skupinskih izpopolnjevanj po potrebi usmerjata s predlogi in spodbudami individualna izpopolnjevanja. Izpostavimo lahko tudi, da je za prenos znanj in medsebojno učenje pomembna kultura učenja. Ravnatelj 4 meni, da so predavanja učiteljev med sodelavci celo boljše sprejeta kot predavanja zunanjih izvajalcev. Dodamo pa lahko tudi mnenje intervjuvane učiteljice 6, ki poučuje na šoli 4, da ima ravnatelj pomembno vlogo na šoli in da skupaj sooblikujejo kulturo šole, ki pozitivno vpliva na počutje, komunikacijo, medsebojne odnose in učenje zaposlenih te šole.

Na drugi strani so učitelji šole 7 najslabše ocenili svojo šolsko kulturo učenja (s povprečno oceno 3,509). Zanimivo je, da so učitelji na tej šoli relativno visoko motivirani za izobraževanja (z 0,189 ocene več od povprečja) in nekoliko manj za medsebojno učenje (z 0,077 ocene več od povprečja). Kljub temu se učijo najmanj glede na ostale šole v našem vzorcu (z 0,141 ocene manj od povprečja). Med pogoji za učenje so najslabše ocenili upoštevanje interesov in predznanja učiteljev (z 0,67 ocene manj od povprečja) ter učnih potreb (z 0,64 ocene manj od povprečja). Tudi pri dimenzijah kulture učenja so najslabše vrednotili možnost soodločanja (z 0,62 ocene manj), pripadnost šoli (z 0,57 ocene manj) in skupne cilje (z 0,51 ocene manj od povprečja šol). Učni motiv možnosti zaposlitve drugje so najvišje ocenili učitelji šole 7 (z 0,50 ocene več od povprečja), šole 3 (z 0,39 ocene več od povprečja) in šole 5 (z 0,31 ocene več od povprečja). Med ovirami so učitelji šole 7 izpostavili omejenost števila dni in pomanjkanje financ, za medsebojno učenje pa so glede na ostale šole izpostavili slabe odnose (z 0,58 ocene več od povprečja). Ravnateljica (te) šole je med glavne ovire uvrstila urnike in težave z nadomeščanji, pomanjkanje časa in delno pomanjkanje financ. Pri tem je dodala, da so finance za izobraževanje, za razliko od

večine ostalih šol, v celoti namenjene skupinskim izpopolnjevanjem, individualna izpopolnjevanja pa si financirajo učitelji sami. Je tudi mnenja, da učiteljev ni potrebno spodbujati pri učenju, ker so že dovolj motivirani, kar so potrdili rezultati anketnega vprašalnika (visoka motiviranost za izobraževanje). Rezultati pa kažejo na nekoliko slabšo motiviranost za medsebojno učenje. Intervjuvani učitelj te šole izraža nezadovoljstvo s šolsko kulturo, z možnostmi izbire učenja ter si želi več skupinskega odločanja, sodelovanja, pogostejše zunanje spodbude in boljše učne pogoje, tudi za zunanja izpopolnjevanja. Šola je namreč usmerjena predvsem v notranje oblike učenja, za organizacijo le-teh skrbi predvsem ravnateljica. Ob tem pa smo poudarili, da je za kvalitetno učenje pomembna šolska kultura. Za slednjo je ravnateljica povedala, da jo načrtno oblikujejo, vendar so šele pri začetnih korakih tega dolgotrajnega procesa. Učitelji **šole 3** so glede na učitelje šol iz našega vzorca najmanj motivirani za izobraževanje (z 0,426 ocene manj od povprečja) in za medsebojno učenje (z 0,363 ocene manj od povprečja), tudi slabše so ocenili pogostost učenja (z 0,128 ocene manj od povprečja) in organizacijsko kulturo (z 0,12 ocene manj od povprečja). Med ovirami za medsebojno učenje so najvišje ocenili lastno nezainteresiranost (z 0,33 ocene več od povprečja), med ovirami za izobraževanje pa so izpostavili neustrezen program, ponudbo, pomanjkanje financ in omejeno število dni za izpopolnjevanje. Dodajmo, da dobra sedmina učiteljev omenjene šole (14,3 %) nima načrtovanega profesionalnega razvoja. Izpostavimo še **šolo 5**, kjer so učitelji slabše ocenili organizacijsko kulturo učenja (s povprečno oceno 3,59). Učitelji na tej šoli so slabše motivirani za medsebojno učenje (z 0,149 ocene manj od povprečja skupne ocene šol) in bolj motivirani za izobraževanje (z 0,064 ocene več od povprečja). Učitelji relativno dobro ocenjujejo pogostost učenja (z 0,051 ocene več od povprečja). Med izpostavljenimi učnimi oblikami učiteljev so individualne, notranje ali zunanje oblike učenja, in sicer učenje na daljavo, študij strokovne literature, učenje iz medijev, simpoziji, hospitacije ravnatelja itd. Učitelji te šole so najmanj zadovoljni s prostorom in opremo za učenje, kar je potrdila tudi intervjuvana učiteljica. Med ovirami so tako učitelji, kot tudi ravnateljica omenjene šole, izpostavili finance in omejeno število dni izpopolnjevanj. Tudi pri ostalih šolah smo ugotovili, da ima **več dejavnikov** vpliv na učenje učiteljev. Višja motivacija učiteljev na posamezni šoli (glede na skupno povprečje šol) ne zagotavlja vedno več učenja (na primer šola 7). Torej na dejavnike učenja ne smemo gledati enoznačno, gre za njihovo prepletanje, in sicer tako na ravni šole kot tudi posameznika. Vsak posamezni učitelj različno dojema učenje, spodbude in pogoje zanj, hkrati pa je vpet v širše okolje, ki prav tako vpliva na njegovo učenje.

8 SKLEP

Spremembe so del vsakdana, potrebe po novem znanju so del realnosti, učenje je neizbežna posledica, tako pravica kot dolžnost vsakega učitelja. Njegovo učenje ni omejeno le na posamezna področja ali posamezno obdobje, temveč je vseživljenjsko. Ni več vprašanje, ali se je potrebno učiti, ali stara znanja zadoščajo, temveč kako in kaj se učiti, katere pogoje pri tem zagotoviti in kako čim več učiteljev spodbuditi, ne le za večjo pogostost učenja, temveč tudi za bolj kvalitetno učenje in znanje.

Učitelji in ravnateljji se zavedajo pomembnosti vseživljenjskega učenja, kljub temu pa smo v naši raziskavi ugotovili, da se razlikujejo oblike učenja, spodbude, motivacija, pogoji in ovire, organizacijska kultura, načrtovanje ter organizacija učenja na ravni učitelja in na ravni šol, ki so sodelovale v raziskavi. Glavni namen je bil **ugotoviti vpliv določenih dejavnikov učenja na dejansko učenje ter njihovo medsebojno povezanost, vplive drug na drugega**. Kot omejitev lahko izpostavimo številčnost in kompleksno prepletenost učnih dejavnikov. Prav tako se je potrebno zavedati zahtevnosti merjenja dejanskega učenja učiteljev. V raziskavo smo sicer zajeli širok nabor formalnega in neformalnega učenja, ob tem dopuščamo možnost prisotnosti novih oblik učenja. Še bolj zahtevno kot pogostost učenja pa je izmeriti njegovo kvaliteto, ki pa ima praviloma še večjo težo kot sam obseg znanja oziroma učenja (to smo delno ugotavljali le posredno glede na oblike učenja). Smo pa kljub omejitvah prišli do zanimivih rezultatov, ki so lahko pomembna informacija učiteljem, vodstvu in snovalcem učiteljevega učenja ter lahko tudi spodbuda za nadaljnja raziskovanja, saj je to področje še kako aktualno in ga je smotrno raziskovati tudi v bodoče.

Skozi prednosti in slabosti notranjih in zunanjih **oblik učenja** ter opisanih izkušenj vprašanih v našem vzorcu lahko sklenemo, da so učinkovite tako ene kot druge oblike oziroma je najboljša kombinacija različnih oblik in metod, s tem da je učenje prilagojeno osebnim značilnostim, obdobju profesionalnega razvoja, posameznikovim in šolskim potrebam, ciljem, učiteljevim izkušnjam in predznanju. Prilagojeno in ciljno učenje učiteljem omogoča in jih spodbuja, da ga osmislijo. Ne smemo podcenjevati **možnosti izbire**, saj kot so navajali učitelji, se bodo predpisanih izpopolnjevanj sicer udeležili, vendar bo njihov učinek in prenos dosti manjši, kot bi bil v primeru njihove izbire oziroma avtonomne odločitve. Brečko (2005, 174) dodaja, da so zaposleni ob tem, da imajo

možnost avtonomno vplivati na učenje, bolj motivirani, intenzivneje spremljajo lasten napredek in razvoj. Tako pa smo že pri enem izmed najpomembnejših dejavnikov učenja, to je **motivacija za učenje**. Sternberg (v Salas in Rosen 2010, 114–115) jo opredeli kot silo, ki spodbuja učenje in razvoj posameznikovih sposobnosti ter je nepogrešljiva v profesionalnem razvoju. Učitelje v naši raziskavi vodi predvsem notranja motivacija, med najpomembnejše motive so uvrstili strokovno in osebno rast ter željo po novem znanju. Njihove spodbude izhajajo iz potreb dela, iz otrok, manj spodbuden pa je sistem napredovanja v nazive, ki po pridobitvi določenih nazivov več ne motivira učiteljev, še več, ravnatelji v našem vzorcu menijo, da ne spodbuja in deluje celo zavirajoče na učenje. Z vidika motivacijskih teorij, teorije potreb je smotrno posebno skrb posvetiti potrebam po varnosti, pripadnosti, samospoštovanju ter nato zadovoljevati višje potrebe po samouresničitvi (Maslow v Reeve 2005, 423–424), za preprečevanje nezadovoljstva in spodbujanje učenja zadovoljiti higienike in motivatorje (Herzberg v Treven 2001, 129), poskrbeti za ustrezne nagrade in enakovredne možnosti napredovanja (Adams v Treven 2001, 137), postaviti učinkovite cilje (Vroom, Locke v Reeve 2005, 34), poskrbeti za učiteljevo prevzemanje odgovornosti v kontekstu teorije samoučinkovitosti in samoodločanja (Bandura, Deci in Ryan v Kobal Grum in Musek 2009, 30–31) ter pri spodbujanju upoštevati tudi ovire pri učenju (Cross 1981, 124–130). V raziskavi smo ugotovili, da se učitelji, ki so visoko motivirani, pogosteje učijo, kot učitelji, ki so občasno dovolj motivirani ali jim motivacije primanjkuje. Hkrati pa smo ugotovili, da motivacija ni vedno zadosten pogoj za učenje in je potrebno upoštevati tudi druge učne dejavnike. Ta ugotovitev sicer ne zmanjšuje pomembnosti motivacije, temveč opozarja na širši pogled na učenje.

Na podlagi naše raziskave lahko med najpomembnejše dejavnike uvrstimo tudi **organizacijsko kulturo učenja**, ki je po mnenju vprašanih v našem vzorcu pogoj in hkrati spodbuda za izobraževanje, še bolj pa za medsebojno učenje učiteljev ter prenos pridobljenih znanj. V sodelovalni kulturi in kulturi učenja so poudarjeni zaupanje, odprtost, varno okolje za napake in preizkušanje, dobri medsebojni odnosi, sodelovanje, medsebojno učenje, zaposleni pa zagovarjajo skupne vrednote učenja. Kljub edinstvenosti posameznikov so njihove poti združene, čutiti je pripadnost organizaciji, strmenje k višjemu, skupnemu cilju, k učenju, ustvarjalnosti, h kakovosti šole. Ne gre le za združitev posameznih znanj učiteljev, ampak za njihovo sinergijo ter ustvarjanje skupnih mentalnih modelov. Kotter (1995, 63) med pomembne elemente uvršča tudi vizijo, ki usmerja

organizacijo v pravo smer. Kot dodaja Polak (2007, 15–16), si v takšni organizacijski kulturi zaposleni prizadevajo in drug drugega spodbujajo k doseganju skupnih ciljev. Največja ovira za vzdrževanje takšne kulture je pomanjkanje časa. S tem se ne strinjata Harrison in Kessels (2004, 110), ki navajata, da takrat, ko je vzpostavljena kultura učenja, so odpravljene marsikatere ovire, z njo je mogoče premagati ovire časa in določenih virov. V naši raziskavi smo na primeru posameznih šol ugotovili, da lahko **ovire** posežejo v učenje kljub učiteljevi motivaciji ali spodbudni kulturi, ob tem pa tudi, da je pri ugodni kulturi učenja manj (institucionalnih) ovir, ki vplivajo na učenje. Potrebno je zagotoviti vire, poiskati pravo mero med izzivi, organizacijo skupnih učnih oblik ter razpoložljivim časom in obremenjenostjo učiteljev. Kot navaja Marentič Požarnik (2000a, 10) spremembe, kakovostno delo in učenje se mora dogajati »znotraj«, na osnovi notranje motivacije in na ravni posameznikovih pojmovanj, pričakovanj, odločanj, zaznavanj okolja. Vendar te procese se lahko spodbuja ali ovira »od zunaj«. Za dvig učiteljeve strokovnosti in avtonomnosti, ki sta pri šolskih izboljšavah izredno pomembni, so ključni **pogoji**, ki podpirajo profesionalno rast. Gre za spodbude, možnosti, finančne in časovne pogoje ter kakovostno, sodobno izpopolnjevanje učiteljev.

Ugotavljamo pomembnost **načrtovanega**, sistematičnega učenja, ki bo zasnovano s skupnimi predlogi, sodelovanjem in z združitvijo individualnih ter skupinskih potreb, hkrati pa bo preraslo okvire formalnega učenja ter se bo razvejalo na vse ravni organizacije, bo del neformalnega sodelovanja, prenosa eksplicitnih in implicitnih znanj.

Kot smo ugotovili v magistrski nalogi, glede na izpostavljeno literaturo (Marentič Požarnik 1980, 2000b, 2012; Harris in DeSimone 1994; Javornik Krečič 2008; Lohman 2009; Tannenbaum in drugi 2010; Seashore Louise 2012) in našo raziskavo, na učenje učiteljev **vpliva več dejavnikov**, individualni in organizacijski, zunanji in notranji, dejavniki, ki izhajajo iz posameznika, ter dejavniki, ki izhajajo iz okolja. Vsak zase in njihovo prepletanje pomembno prispevajo k učenju, v središču pa ostaja učitelj kot razmišljujoči praktik, aktivni udeleženec in soustvarjalec individualnega in skupinskega učenja, s stalno refleksijo v vseh komponentah vseživljenjskega učnega procesa. Pri vseh naštetih dejavnikih učenja smo na podlagi naše raziskave ugotovili, da tudi **ravnateljeva vloga** ni zanemarljiva, ravno obratno, ravnatelj je pomemben povezovalni člen. Pri ustvarjanju spodbudnega učnega okolja deluje na vseh ravneh šole. Po mnenju vprašanih učiteljev in ravnateljev iz našega vzorca lahko sklenemo, da je ravnatelj tisti, ki sooblikuje kulturo, ob

nastalih sporih med zaposlenimi ustrezno ukrepa, načrtuje in organizira skupinske oblike učenja, zagotavlja možnosti in pogoje, razporeja vire, podpira učenje, ga spremlja in po potrebi usmerja, daje zgled, vse zaposlene spodbuja, hkrati pa dopušča njihovo avtonomijo in prevzemanje odgovornosti za lastno učenje. Markič (2013, 106) na podlagi različno motiviranih zaposlenih izpostavlja dilemo, komu se naj ravnatelj (naj)bolj posveča, tistim najbolj motiviranim, nemotiviranim ali skupini, ki je med tema dvema skrajnima. Avtor (prav tam, 107–108) poudarja, da se mora ravnatelj posvečati vsem zaposlenim, poznati načine, kako jih lahko usmerja ali spodbuja, hkrati pa izpostavlja zanimivo prisposodbo šole kot ladje, na kateri je ravnatelj kapitan, ki skrbi za pravo smer. Ob ladji so morski psi, ki predstavljajo nekaterim izziv, drugim pa grožnjo stalnih sprememb. Zagnani vztrajno veslajo in iščejo nove priložnosti. Težavni so na zadnjem delu ladje »za obtežitev«. Večina se prilagaja delu, ki jim ga pokaže kapitan ali se posveti nalogam, ki so jim všeč. Manjša skupina dogajanje le opazuje z ladje ali z obale. Kapitan spremlja dogajanje, išče poti in priložnosti ter spodbuja kvalitetne veslače in jih občasno zamenja z vmesnimi skupinami, da ne izgorejo. Izboljšave in spremembe vpeljuje po korakih, da se ladja preveč ne zamaje. Tistim, ki trenutno ne veslajo, svetuje, naj umaknejo vesla, da ne bodo ovirala ostalih, hkrati pa jih spodbuja, da jih občasno namočijo, da se ne bodo povsem razsušila. Od določenih zahteva, da ne ovirajo ostalih pri veslanju in da ne zavirajo plovbe, hkrati pa v kali zatre nerganje in negativne misli, ki bi se lahko prenesle na ostale. Med plovbo se občasno ustavijo, na krov povabijo nove spremljevalce. Položaj in dejavnosti na ladji pa so odvisni od vremena, osebnih značilnosti in počutja potujočih. Z ustreznim skupinskim duhom, pozitivno kulturo je plovba bolj prijetna in bolj učinkovita. Torej je ravnatelj tisti, ki povezuje udeležence, jih usmerja, pri tem pa je pomembno, da pozna zaposlene in je opremljen z ustreznimi strategijami in pristopi vodenja ter spodbujanja. Nenazadnje pa organizacijsko kulturo vseživljenjskega učenja sooblikujejo, ohranjajo ali spreminjajo vsi zaposleni. Šola s kompetenčnimi in motiviranimi učitelji in kulturo učenja bo lažje krmarila skozi potrebne spremembe, bo bolj uspešna pri iskanju novih zamisli, bo znala cilje lažje uresničevati.

Glede na želeno, pričakovano in dejansko stanje učenja učiteljev ter pogojev zanj smo ugotovili, da se učitelji sicer zavedajo pomena učenja, se v večini želijo izpopolnjevati ter medsebojno učiti, vendar je prisotnih še kar nekaj ovir in neizpolnjenih pogojev, med njimi so pomanjkanje strateške usmerjenosti, sistematičnega skupnega načrtovanja, prenosa ter evalvacije učenja, še premalo so razvite oziroma prisotne oblike medgeneracijskega

sodelovanja, prenosa ter višje oblike učenja (medsebojne hospitacije, supervizija ipd.), nespodbuden je sistem napredovanja v nazive, sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja je še premalo prilagojen potrebam posameznikov in šol, učitelji se pogosto srečujejo s pomanjkanjem časa, nespodbudna je omejitev števila dni izpopolnjevanj v letu, pomanjkanje finančnih sredstev, ena izmed ključnih pomanjkljivosti in v prihodnosti potrebnih ciljev pa je razvoj kulture učenja. Učitelji izpostavljajo pomanjkanje odprte komunikacije, zaupanja, možnosti eksperimentiranja. Zaprtost, slabi odnosi, pomanjkanje pripadnosti šoli pa ustvarjajo kulturo, kjer se premiki, nova miselnost ne morajo razviti, kvaliteta učenja pa je okrnjena. Na primeru dobrih praks smo ugotovili, da je cilj spodbudne kulture učenja uresničljiv. Kakšen je recept? Napake in omenjene pomanjkljivosti naj bodo izziv, vir učenja in priložnost za izboljšave. Predstavljamo nekatere **predloge** za zagotavljanje učenja **na ravni posameznika**:

- oblikovanje stališč in vrednot v prid učenju, spremembam in izboljšavam;
- prevzemanje odgovornosti za lastno učenje in ustvarjanje učeče se skupnosti;
- iskanje in vzdrževanje notranje motivacije (ne glede na zunanje spodbude);
- samorefleksija dela, učenja, razvoja, zavedanje pridobljenih in potrebnih kompetenc, raziskovanje, načrtovanje (izdelava osebnega izobraževalnega načrta), samoevalvacija (na primer uporaba listovnika), samoregulacija, aktivna vloga pri učenju;
- kreativno in fleksibilno iskanje priložnosti, novih oblik poučevanja in lastnega učenja;
- kritično presojanje (informacij, znanj, pristopov, odločitev);
- pripravljenost za sodelovanje, prenos, timsko delovanje in medsebojno učenje.

Predlogi za zagotavljanje pogojev in spodbud za učenje **na ravni organizacije** so:

- oblikovanje organizacijske kulture zaupanja, sodelovanja, prenosa, učenja, inovacij;
- skupno sprejete vrednote, vizija in cilji;
- medsebojno spoštovanje sodelavcev, izrekanje priznanj in konstruktivne kritike, odprtost do različnih mnenj, odprta, iskrena in pozitivno naravnana komunikacija;
- skrb za ustrezne medsebojne odnose, reševanje morebitnih sporov;
- skupno priznavanje pomembnosti učenja in znanja;
- zagotavljanje ustreznih materialnih, časovnih in kadrovskih pogojev za učenje (in delo): zagotavljanje finančnih sredstev, prostora za učenje (fizičnega in virtualnega), časa za učenje – urniki, nadomeščanja, dopust, racionalizacija ostalih obveznosti;
- spodbujanje in nagrajevanje dela, učenja, truda, idej;
- opolnomočenje zaposlenih (dajanje moči, avtonomnosti, informacij in znanj);

- aktivna ravnateljeva vloga (zglede, spremljanje, svetovanje, spodbujanje, ustvarjanje izzivov, zagotavljanje virov, izbira kvalitetnega kadra, izražanje pričakovanj in odgovornosti zaposlenih, skupno načrtovanje, organizacija in evalvacija učenja itd.);
- prost pretok informacij, idej, znanja (preko socialnih interakcij in IKT);
- notranje učne dejavnosti zaposlenih namenjene za izmenjavo idej, didaktičnega materiala, dobrih praks, prenos znanj, ki so jih posamezniki pridobili zunaj šole;
- organiziranje različnih učnih oblik (na primer skupnega načrtovanja, medsebojnih hospitacij, kovčinga, projektov, mreže šol), skupne dejavnosti za razvoj kulture šole (supervizija, »team building« programi, strokovne ekskurzije, krožki oziroma interesne dejavnosti za zaposlene, skupni projekti, razvojni timi ipd.);
- spoštovanje in upoštevanje individualnih razlik, razvijanje posameznikovih potencialov, hkrati pa spodbujanje medsebojnega učenja in razvoja šole.

Predlogi za zagotavljanje pogojev in spodbud za učenje **na državni ravni** so:

- zagotavljanje finančnih sredstev (varčevanje prinaša dolgoročne negativne posledice);
- izboljšanje sistema napredovanja v nazive in vrednotenje uspešnosti;
- program za starejše zaposlene (svetovanje, mentorstvo, sodelovanje z okoljem);
- načrtovan čas za izpopolnjevanja (v sklopu 40-urnega delavnika in predpisanih dni);
- ponujeni kvalitetni izobraževalni programi;
- uporaba IKT za mreženje učiteljev (informiranje, načrtovanje, evalvacija, izmenjava didaktičnega materiala, zbirka strokovne literature, iskanje sprotih rešitev);
- organizacija skupnih učnih dejavnosti šol (v slovenskem in mednarodnem prostoru);
- oblikovanje razvojnih skupin (tudi na ravni šol, za učenje in oblikovanje kulture šole).

Pot od obstoječega do zelenega stanja, do stalnih izboljšav kreiramo in gradimo skupaj. Torej, čigava je odgovornost? Odgovornost vseh za oblikovanje kulture učenja, odgovornost posameznika za lastno učenje, odgovornost vodstva za ustvarjanje spodbudnega okolja in odgovornost nacionalne šolske politike za kvalitetni sistem nadaljnjega izobraževanja. Zakaj ves trud? Gre za razvoj posameznika, za njegovo strokovno in osebnostno rast, zadovoljevanje njegovih potreb, izboljšanje kvalitete dela, gre za učenje skupine oziroma kolektiva šole, oblikovanje pozitivnih odnosov in kulture učenja, za izboljšanje kvalitete šole in njeno preoblikovanje v učečo se skupnost, gre za napredek v znanju učencev, ustvarjanje mreže šol ter kamenček, ki prispeva k izboljšanju šolstva ter gradi družbo znanja.

9 LITERATURA

- Al-Alawi, Adel Ismail, Nayla Yousif Al-Marzooqi in Yasmeen Fraidoon Mohammed. 2007. Organizational culture and knowledge sharing: critical success factors. *Journal of knowledge management* 11 (2): 22–42.
- Andriopoulos, Constantine in Patrick Dawson. 2009. *Managing Change, Creativity and Innovation*. London, Thousand Oaks, New Delhi in Singapore: Sage.
- Argyris, Chris. 2004. *Reasons and Rationalizations: The Limits to Organizational Knowledge*. New York: Oxford University Press.
- Armstrong, Michael. 1996. *Personnel Management Practice*. London: Kogan Page.
- Awad, Elias M. in Hassan M. Ghaziri. 2007. *Knowledge Management*. New Delhi: Dorling Kindersley. Dostopno prek: https://books.google.si/books?id=Xct0U4Ssm-4C&printsec=frontcover&hl=sl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (16. december 2015).
- Bass, Bernard M. 1990. *From Transactional to Transformational Leadership: Learning to Share the Vision*. Dostopno prek: http://discoverthought.com/Leadership/References_files/Bass%20leadership%201990.pdf (6. januar 2016).
- Beers, Barry. 2007. *Šole učenja: praktični priročnik za učitelje in ravnatelje*, prev. Urška Zupanec. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Bezzina, 2009. Vključujoča učeča se skupnost: izzivi reforme na Malti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 7 (2): 5–21.
- Boone, David in Louis E. Kurtz. 1992. *Management*. New York: McGraw-Hill.
- Bratton, John. 2010. *Work and organizational behaviour*. Basingstoke, New York: Palgrave Macmillan.
- Brečko, Daniela. 2005. *Izobraževanje odraslih in načrtovanje osebne kariere*. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- Bregar, Lea, Irena Ograjenšek in Mojca Bavdaž. 2005. *Metode raziskovalnega dela za ekonomiste: izbrane teme*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- Brejc, Mateja, Mihaela Zavašnik Arčnik, Andrej Koren, Cveta Razdevšek - Pučko, Sanja Gradišnik in Alojz Širec. 2014. *Protokol za uvajanje izboljšav in samoevalvacijo v šolah in vrtcih*. Kranj: Šola za ravnatelje. Dostopno prek: <http://www.solazaravnatelj.si/ISBN/978-961-6637-69-5.pdf> (28. januar 2016).
- Broad, Kathryn in Mark Evans. 2006. *A Review of Literature On Professional Development Content And Delivery Modes For Experienced Teachers*. Toronto:

- Canadian Ministry of Education. Dostopno prek: <https://www.oise.utoronto.ca/ite/UserFiles/File/AReviewofLiteratureonPD.pdf> (16. december 2015).
- Brown, Andrew. 1998. *Organisational Culture*. London: Financial Times, Pitman.
- Bubb, Sara. 2013. Vodenje profesionalnega razvoja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 15–30.
- Buchberger, Friedrich, Bartolo Paiva Campos, Daniel Kallos in Joan Stephenson, ur. 2001. *Zelena knjiga o izobraževanju učiteljev v Evropi*, prev. Vesna Marn Borec. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport.
- Budnar, Meta. 1997. Izobraževanje kot skupno usposabljanje pedagoških delavcev šole na profesionalnem in osebnostnem področju. V *Izobraževanje učiteljev ob vstopu v tretje tisočletje: stanje – potrebe – rešitve*, ur. Karl Destovnik, 106–115. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Bush, Tony in David Middlewood. 2005. *Leading and Managing People in Education*. London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage.
- Caffarella, Rosemary. 2001. *Developing effective learning programs for adults*. Hawthorn Victoria: The University of Melbourne. Dostopno prek: https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1004&context=apc_monographs (16. december 2015).
- 2002. *Planning Programs for Adult Learners: A Practical Guide for Educators, Trainers and Staff Developers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Caffarella, Rosemary S. in Sandra R. Daffron. 2011. *Model Building in Planning Programs: Blending Theory and Practice*. Dostopno prek: http://www.adulterc.org/proceedings/2011/papers/caffarella_daffron.pdf (16. december 2015).
- Cameron, Kim S. in Robert E. Quinn. 2006. *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. Dostopno prek: <https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0ahUKEwir4rOd1-PMAhVCLMAKHW6JA9YQFggeMAA&url=https%3A%2F%2Fwww.researchgate.net%2Ffile.PostFileLoader.html%3Fid%3D559077c25e9d9768f68b4570%26assetKey%3DAS%253A271750183489537%25401441801700739&usg=AFQjCNE8KSseq7Zbi-CaXc-zLDBx825Ziw&cad=rja> (6. januar 2015).
- Cankar, Darinka. 2010. Učitelj – karierni javni uslužbenec. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 8 (2): 21–36.
- Cencič, Majda. 2009. *Kako poteka pedagoško raziskovanje. Primer kvantitativne empirične neeksperimentalne raziskave*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.

- Conner, Marcia L. in James G. Clawson, ur. 2004. *Creating a Learning Culture: Strategy, Technology and Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Cooper, Lesley, Janice Orrell in Margaret Bowden. 2010. *Work Integrated Learning: A guide to effective practice*. Oxon in New York: Routledge.
- Craft, Anna. 1996. *Countinuing Professional Development. A practical guide for Teachers and Schools*. Routledge, London, New York: The open university.
- Creemers, Bert P. M. in Leonidas Kyriakides. 2013. *Dinamični model učinkovitosti izobraževanja: o oblikovanju politike, teorije in prakse v sodobnih šolah*, prev. Tadeja Dermastja. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Cross, Kathryn Patricia. 1981. *Adults as Learners: Increasing Participation and Facilitating Learning*. San Francisco: Jossey-Bass
- Cvetek, Slavko. 2004. Kompetence v poučevanju in izobraževanju učiteljev. *Sodobna pedagogika* 55, posebna izdaja: 144–160.
- Černetič, Metod. (2006). *Management ekonomike izobraževanja*. Kranj: Moderna organizacija.
- Černoša, Slavica. 2000. Zakaj se strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju strokovno spopolnjujejo? *Vzgoja in izobraževanje* 31 (5): 30–32.
- 2004. The motivation for in-service teacher education. V *Current Issues in Adult Learning and Motivation. 7th Adult Education Colloquium*, ur. Marko Radovan in Neda Đorđević, 190–200. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Daft, Richard L. in Raymond A. Noe. 2001. *Organizational behavior*. Fort Worth, Philadelphia, San Diego, New York, Orlando, Austin, San Antonio, Toronto, Montreal, London, Sydney in Tokyo: Harcourt College Publishers.
- Day, Christopher. 1999. *Developing Teachers: The Challenges of Lifelong Learning*. London: Falmer.
- Deal, Terrence in Allan Kennedy. 1999. *The New Corporate Cultures: Revitalizing the Workplace After Downsizing, Mergers and Reengineering*. London: Orion Business Books.
- Delors, Jacques. 1996. *Learning – the treasure within*. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-first Century. Paris: UNESCO. Dostopno prek: http://www.unesco.org/education/pdf/15_62.pdf (17. november 2014).
- Denison, Daniel R. in William S. Neale. 1999. *Denison Organizational Culture Survey*. Dostopno prek: https://www.denisonconsulting.com/Docs/DOCS_A-Z/DOCS_Facilitator_Guide.Pdf (6. januar 2015).

- DeSimone, Randy I. in David M. Harris. 1998. *Human Resource Development*. Fort Worth in Orlando: Dryden Press.
- Devjak, Tatjana. 2005. Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje ter vseživljenjsko učenje strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za razvoj novih kompetenc. V *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*, ur. Tatjana Devjak, 80–95. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, Tatjana, Majda Cencič in Alenka Polak. 2005. *Model izpopolnjevanja oziroma stalnega strokovnega spopolnjevanja kot oblike vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Devjak, Tatjana in Alenka Polak. 2007. *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Di Xie, M. S. 2005. *Exploring organizational learning culture, job satisfaction, motivation to learn, organizational commitment and internal service quality in a sport organization*. Doktorska disertacija. Ohio: The Ohio State University.
- DiBella, Anthony J. 2007. Intersubjectivity and community building: learning to learn organizationally. V *Blackwell Handbook of Organizational Learning and Knowledge Management*, ur. Mark Easterby-Smith in Marjorie A. Lyles, 145–160. Malden, Oxford in Carlton: Blackwell.
- Dimovski, Vlado in Sandra Penger. 2008. *Temelji managementa*. Harlow: Pearson Education.
- Dimovski, Vlado, Sandra Penger, Miha Škerlavaj in Jana Žnidaršič. 2005. *Učeča se organizacija: ustvarite podjetje znanja*. Ljubljana: GV Založba.
- Dimovski, Vlado, Miha Škerlavaj, Rok Škrinjar, Jurij Jaklič in Mojca Indihar Štemberger. 2006. *Organizational learning culture as the link between business process orientation and organizational performance*. Kultura organizacijskega učenja kot povezava med procesno usmerjenostjo in uspešnostjo poslovanja. Ljubljana: Ekonomska fakulteta. Dostopno prek: http://webv3ef.ef.uni-lj.si/_documents/wp/Dimovski%20et%20al.doc (5. januar 2016).
- Dorfman, Peter W. in Robert J. House. 2004. Cultural Influences on Organizational Leadership: Literature Review, Theoretical Rationale and GLOBE Project Goals. V *Culture, Leadership and Organizations: the GLOBE Study of 62 Societies*, ur. Robert J. House, Paul J. Hanges, Mansour Javidan, Peter W. Dorfman in Vipin Gupta, 51–73. Thousand Oaks, London in New Delhi: Sage.

- Driskill, Gerald W. in Angela Laird Brenton. 2005. *Organizational Culture in Action: A Cultural Analysis Workbook*. Thousand Oaks, London in New Delhi: Sage.
- Egan, Toby Marshall, Baiyin Yang in Kenneth R. Bartlett. 2004. The Effects of Organizational Learning Culture and Job Satisfaction on Motivation to Transfer Learning and Turnover Intention. *Human Resource Development Quarterly* 15 (3): 279–301. Dostopno prek: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hrdq.1104/epdf> (5. januar 2015).
- Erčulj, Justina. 1998. Učeča se organizacija – izziv za učiteljev strokovni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje* 29 (3): 21–25.
- 2000. Razsežnosti strokovnega sodelovanja učiteljev: model strokovnega usposabljanja v Mrežah učečih se šol. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 26–31.
- 2006. Šole kot učeče se skupnosti. V *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja: na poti k učečemu se podjetju*, ur. Stane Možina in Jure Kovač, 245–256. Maribor: Založba Pivec.
- 2011. Profesionalni razvoj kot profesionalna odgovornost. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 9 (2): 15–36.
- 2013. Ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela v kontekstu vodenja za učenje. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 47–69.
- Erčulj, Justina in Alojz Širec. 2004. Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3: 6–24.
- Erčulj, Justina in Mateja Brejc. 2008. Spodbujanje profesionalnega razvoja ravnateljev za izboljšanje prakse vodenja. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 6 (2): 5–21.
- Evropska komisija. 2000. *A Memorandum on Lifelong Learning*. Memorandum o vseživljenjskem učenju. Dostopno prek: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (28. marec 2009).
- 2004. *Skupna evropska načela za kompetence in kvalifikacije učiteljev*. Dostopno prek: <http://www.pef.uni-lj.si/bologna/dokumenti/eu-common-principles-slo.pdf> (6. januar 2015).
- 2010. *Evropa 2020*. Strategija za pametno, trajnostno in vključujočo rast. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/1_SL_ACT_part1_v1.pdf (15. december 2014).
- 2013. *Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. Brussels: European Commission. Dostopno prek: http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf (25. april 2014).

- 2014. *Komisija poziva k ukrepanju: več kot 80% učiteljev v EU meni, da niso dovolj cenjeni*. Dostopno prek: http://europa.eu/rapid/press-release_IP-14-734_sl.htm (5. januar 2015).
- Evropski parlament. 2000. *Zaključki predsedstva s srečanja v Lizboni*. Lisbon European Council Presidency Conclusions, 23. in 24. 3. 2000. Dostopno prek: http://www.europarl.europa.eu/summits/lis1_en.htm (25. april 2014).
- 2008. *Poročilo o izboljšanju kakovosti izobraževanja učiteljev*. Dostopno prek: <http://www.europarl.europa.eu/sides/getDoc.do?pubRef=-//EP//TEXT+REPORT+A6-2008-0304+0+DOC+XML+V0//SL> (29. december 2014).
- Ferjan, Marko. 1996. *Skrivnosti vodenja šole: k znanju, uspehu in ugledu*. Radovljica: Didakta.
- 2005. *Management izobraževalnih procesov*. Kranj: Moderna organizacija.
- Finger, Matthias in Silvia Bürgin Brand. 1999. The Concept of the »Learning Organization« Applied to the Transformation of the Public Sector: Conceptual Contributions for Theory Development. V *Organizational Learning and the Learning Organization*. Developments in Theory and Practice, ur. Easterby-Smith, Mark, John Burgoyne in Luis Araujo, 130–156. London, Thousand Oaks in New Delhi: Sage.
- Franken, Robert E. 2007. *Human Motivation*. Belmont (CA): Thomson Wadsworth.
- Friedman, Victor J., Raanan Lipshitz in Wim Overmeer. 2003. Creating Conditions for Organizational Learning. V *Handbook of Organizational Learning and Knowledge*, ur. Meinolf Dierkes, Ariane Berthoin Antal, John Child in Ikujiro Nonaka, 757–774. Oxford: Oxford University Press.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Furnham, Adrian. 2005. *The Psychology of Behaviour at Work: The Individual in the Organization*. Hove in New York: Psychology Press. Dostopno prek: https://books.google.si/books?id=LQQmT2ZzS0sC&printsec=frontcover&hl=sl&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false (25. oktober 2015).
- Garvin, David A. 1993. Building a Learning Organization. *Harvard Business Review* 71 (4). Dostopno prek: <https://hbr.org/1993/07/building-a-learning-organization> (7. april 2015).
- Gill, Roger. 2011. *Theory and Practice of Leadership*. London, Thousand Oaks, New Delhi in Singapore: Sage publications.

- Givens, Roger J. 2008. Transformational Leadership: The Impact on Organizational and Personal Outcomes. *Emerging Leadership Journeys* 1 (1): 4–24. Dostopno prek: https://www.regent.edu/acad/global/publications/elj/issue1/ELJ_V1I1s1_Givens.pdf (5. oktober 2015).
- Govekar - Okoliš, Monika in Nives Ličen. 2008. *Poglavja iz andragogike*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Grabeljšek, Vlasta. 2011. *Šolska kultura in klima v slovenskih srednjih šolah*. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Guskey, Thomas R. 2002. Professional Development and Teacher Change. *Teachers and Teaching: theory and practice* 8 (3/4): 381–391. Dostopno prek: <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/135406002100000512> (25. april 2014).
- Hafner, Majda. 2006. Motivacija osnovnošolskih učiteljev za izobraževanje. *Vzgoja in izobraževanje* 37 (3): 43–48.
- Halilović, Patricija in Borut Likar. 2013. Razvoj kompetenc ustvarjalnosti v osnovni šoli. *Management* 8 (4): 345–358. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-WBKVUX6F/?> (5. januar 2015).
- Handy, Charles B. 1976. *Understanding organizations*. Harmondsworth: Penguin Books.
- Harris, David M. in Randy I. DeSimone. 1994. *Human Resource Development*. Fort Worth in Orlando: Dryden Press.
- Harrison, Rosemary in Joseph Kessels. 2004. *Human Resource Development in a Knowledge Economy: an organisational view*. Houndmills, Basingstoke in New York: Palgrave Macmillan.
- Hatch, Mary Jo in Ann L. Cunliffe. 2006. *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. New York: Oxford University Press.
- Heckhausen, Jutta. 2007. Competence and Motivation in Adulthood and Old Age: Making the Most of Changigng Capacities and Resources. V *Handbook of Competence and Motivation*, ur. Andrew J. Elliot in Carol S. Dweck, 240–257. New York in London: The Guilford Publications.
- Hendriks, Paul H. J. in Celio A. A. Sousa. 2006. Motivation for Knowledge Work. V *Encyclopedia of Knowledge Management*, ur. David G. Schwartz, 657–664. Hershey, London, Melbourne in Singapore: Idea Group Reference.
- Hofstede, Geert. 2001. *Cultures Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations*. Thousand Oaks, London in New Delhi: Sage.

- Hofstede, Geert in Gert Jan Hofstede. 2005. *Cultures and Organizations: Software of the Mind*. New York: McGraw Hill
- Holdsworth, Paul. 2012. Vodenje za učenje v okolju Evropske skupnosti. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 10 (1): 3–13.
- Hopkins, David. 2007. *Vsaka šola odlična šola: razumeti možnosti sistemskega vodenja*. Ljubljana: Državni izpitni center.
- Huberman, Michael. 1995. Professional careers and professional development. V *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices*, ur. Thomas Guskey in Michael Huberman, 193–224. New York: Teachers College Press.
- Jakič, Manica. 2010. *Organizacijska kultura in socialne reprezentacije v Slovenski vojski*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Javornik Krečič, Marija. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: I2.
- Javrh, Petra. 2006. *Razvoj kariere učiteljev in njihovo izobraževanje*. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- 2008. *Spremljanje in načrtovanje razvoja kariere učiteljev po S-modelu*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- 2011a. *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 1. Splošne in andragoške zakonitosti razvoja kariere*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- 2011b. *Razvoj učiteljeve poklicne poti. Učno gradivo 2. Poklicanost*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Jelenc, Sabina. 1996. *ABC izobraževanja odraslih*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Jelenc Krašovec, Sabina in Sonja Kump. 2005. Uveljavljanje koncepta vseživljenjskega učenja na univerzi. *Sodobna pedagogika* 56 (2): 46–60.
- Jereb, Janez. 1998. *Teoretične osnove izobraževanja*. Kranj: Moderna organizacija.
- Juriševič, Mojca. 2000. Kakovostno mentorstvo – pomemben steber v izobraževanju prihodnjih učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (5): 4–7.
- 2012. *Motiviranje učencev šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Kalin, Jana. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150–166.
- 2004. Učiteljev profesionalni razvoj in kultura učeče se organizacije. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3: 25–36.

- 2010. Tudi učitelji se učijo – značilnosti, pogoji in možnosti učiteljevega profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje* 41 (6): 4–12.
- Kalton Graham in Vasja Vehovar. 2001. *Vzorčenje v anketah*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Kamšek, Meta. 2005. Redni letni pogovor. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 2: 49–70.
- Kavčič, Bogdan. 1994. Organizacijska kultura. V *Management*, ur. Stane Možina, 174–209. Radovljica: Didakta.
- Kitson, Neil. 1995. You don't know what you know 'til you know it! Competence-based teacher education. V *Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education*, ur. Janet Moyles, 64–79. Buckingham in Bristol: Open University Press.
- Klemenčič, Eva. 2012. *Globalizacija edukacije*. Ljubljana: i2.
- Kobal Grum, Darja, Janez Kolenc, Nada Lebarič in Bojan Žalec. 2004. *Samopodoba med motivacijo in tekmovalnostjo: interdisciplinarni pristop*. Ljubljana: Študentska založba.
- Kobal Grum, Darja in Janek Musek. 2009. *Perspektive motivacije*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v RS. Ur. l. RS 52/94. Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=KOLP19> (15. januar 2016).
- Konrad, Edvard. 1996. *Delovne kariere*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Koren, Andrej. 2007. *Ravnateljstvo: vprašanja o vodenju šol brez enostavnih odgovorov*. Koper: Fakulteta za management. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Korte, Russell F. 2006. A review of social identity theory with implications for training and development. *Journal of European Industrial Training* 31 (3): 166–180.
- Korthagen, Fred in Angelo Vasalos. 2009. »Kakovost od znotraj« kot ključ profesionalnega razvoja. *Vzgoja in izobraževanje* 40 (4): 15–21.
- Kotter, John P. 1995. Why Transformation Efforts Fail. *Harvard Business Review* March–April, 59–67.
- Kovač, Jure. 2006. Organizacijske razsežnosti menedžmenta znanja. V *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja: na poti k učečemu se podjetju*, ur. Stane Možina in Jure Kovač, 115–125. Maribor: Založba Pivec.
- Krajnc, Ana. 1979. *Izobraževanje ob delu*. Ljubljana: Dopisna delavska univerza Univerzum.
- 1982. *Motivacija za izobraževanje*. Ljubljana: Delavska enotnost.
- Krek, Janez in Mira Metljak, ur. 2011. *Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji 2011*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.

- Kump, Sonja in Sabina Jelenc Krašovec. 2009. *Vseživljenjsko učenje – izobraževanje starejših odraslih*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Kump, Sonja, Marko Radovan in Sabina Jelenc Krašovec. 2012. *Poročilo – rezultati evalvacijske raziskave o motivaciji odraslih za izobraževanje v okviru evalvacijske študije »Motivacijski dejavniki v izobraževanju mladine in odraslih.«* Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lamovec, Tanja. 1986. *Psihologija motivacije*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Lavrič, Tomaž. 2010. Sodobno izobraževanje v javni upravi: organiziranost, pristop in prihajajoči trendi v izobraževanju zaposlenih v javnem sektorju. *HRM: strokovna revija za ravnanje z ljudmi pri delu* 8 (38): 21–26.
- Leithwood, Kenneth A. in Brenda Beatty. 2008. *Leading With Teacher Emotions in Mind*. Thousand Oaks: Corwin Press. Dostopno prek: <https://uk.sagepub.com/en-gb/eur/leading-with-teacher-emotions-in-mind/book229803#contents> (7. marec 2016).
- Leung, Kwok in Soon Ang. 2009. Culture, organizations, and institutions: an integrative review. V *Cambridge handbook of culture, organizations, and work*, ur. Bhagat, Rabi S. in Richard M. Steers, 23–45. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ličen, Nives. 2006. *Uvod v izobraževanje odraslih: izobraževanje odraslih med moderno in postmoderno*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Ličen, Nives in Alenka Šeliga. 2007. Profesionalni razvoj izobraževalcev: doživljanje profesionalnega razvoja in kakovost v izobraževanju izobraževalcev. *Andragoška spoznanja* 13 (2): 21–36.
- Lipičnik, Bogdan. 1994. Motivacija in motiviranje. V *Management*, ur. Stane Možina, 488–523. Radovljica: Didakta.
- 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- 2002. Ravnanje z ljudmi pri delu. V *Management: nova znanja za uspeh*, ur. Stane Možina, 444–470. Radovljica: Didakta.
- Lipičnik, Bogdan in Stane Možina. 1993. *Psihologija v podjetjih*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- Lohman, Margaret C. 2009. *A Survey of Factors Influencing the Engagement of Information Technology Professionals in Informal Learning Activities*. Dostopno prek: <https://c.ymcdn.com/sites/aisnet.org/resource/group/3f1cd2cf-a29b-4822-8581-7b1360e30c71/itl&pjv25no1/lohman.spring2009.pdf> (27. junij 2014).
- Lubšina Novak, Marija. 1998. Motiviranje sodelavcev za poklicno kariero. *Vzgoja in izobraževanje* 29 (2): 27–32.

- MacNeil, Angus in Valerie Macline. 2005. *Building a Learning Community: The Culture and Climate of Schools*. Dostopno prek: <http://cnx.org/content/m12922/1.2/> (6. januar 2016).
- Malderez, Angi in Martin Wedell. 2007. *Teaching Teachers: Processes and Practices*. New York in London: Continuum.
- Malik, Muhammad Ehsan, Rizwan Qaiser Danish in Ali Usman. 2011. Impact of motivation to learn and job attitudes on organizational learning culture in a public service organization of Pakistan. *African Journal of Business Management* 5 (3): 844–854. Dostopno prek: https://www.researchgate.net/publication/259042624_Impact_of_motivation_to_learn_and_job_attitudes_on_organizational_learning_culture_in_a_public_service_organization_of_Pakistan (6. januar 2016).
- Marentič Požarnik, Barica. 1980. *Dejavniki in metode uspešnega učenja*. Ljubljana: Univerzum.
- 1987. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: Državna založba Slovenije.
- 2000a. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–11.
- 2000b/2012. *Psihologija učenja in pouka: temeljna spoznanja in primeri iz prakse*. Ljubljana: DZS.
- 2010. Kako do intenzivnih oblik izpopolnjevanja učiteljev. *Vzgoja in izobraževanje* 41 (6): 8–12.
- Marentič Požarnik, Barica, Jana Kalin, Barbara Šteh in Milena Valenčič Zuljan. 2005. *Učitelji v prenovi – njihova strokovna avtonomija in odgovornost*. Ljubljana: Filozofska fakulteta.
- Markič, Peter. 2013. Motiviranje učiteljev in kaj ima pomočnik ravnatelja s tem. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 11 (3): 97–110.
- Marsick, Victoria J. in Karen E. Watkins. 2003. Demonstrating the Value of an Organization's Learning Culture: The Dimensions of the Learning Organization Questionnaire. V *Advances in Developing Human Resources* 5 (2): 132–151. Dostopno prek: <http://adh.sagepub.com/content/5/2/132.short?rss=1&ssource=mfc> (2. maj 2015).
- Martin, Joanne. 2002. *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. Thousand Oaks, London in New Delhi: Sage.
- Merriam, B S. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in Education*. San Francisco: Josey-Basic Publishers.

- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Mesner - Andolšek, Dana. 1995. *Organizacijska kultura*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Meško Štok, Zlatka. 2009. *Management znanja v sodobnih organizacijah*. Koper: Fakulteta za management.
- Miglič, Gozdana. 2000. *Vrednotenje uspešnosti usposabljanja in izpopolnjevanja v upravi*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve Republike Slovenije.
- 2004. Javni uslužbenci in upravna kultura. V *Upravna kultura*, ur. Marjan Brezovšek in Miro Haček, 151–173. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- 2005. *Načrtovanje usposabljanja v državni upravi: analiza potreb po usposabljanju in evalvacija učinkov usposabljanja*. Ljubljana: Ministrstvo za notranje zadeve, Direktorat za javno upravo, Upravna akademija.
- Mihalič, Renata. 2008. *Upravljamo organizacijsko kulturo in klimo: praktični nasveti, metodologija, interni akt in model usposabljanja za celostno upravljanje, učinkovito merjenje in uspešen razvoj ustrezne in spodbudbe organizacijske kulture in klime*. Škofja Loka: Mihalič in partner.
- Mikek, Karmen. 2015. *Organizacijska kultura in klima v šoli*. Doktorska disertacija, Univerza v Ljubljani, Pedagoška fakulteta.
- Ministrstvo za izobraževanje, znanost in šport – MIZS. *Katalog programov nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju za šolsko leto 2015/16*. Dostopno prek: <https://lim3.mss.edus.si/katis/Uvodna.aspx> (6. december 2015).
- Ministrstvo za šolstvo, znanost in šport. 2001. *Modro oko: Spoznaj, analiziraj, izboljšaj*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno prek: http://www.mizs.gov.si/fileadmin/mizs.gov.si/pageuploads/podrocje/razvoj_solstva/evalvacija/pdf/kakovost_vprasanik00.pdf (6. marec 2015).
- Možina, Stane. 1994a. *Osnove vodenja*. Ljubljana: Ekonomska fakulteta.
- 1994b. Management danes. V *Management*, ur. Stane Možina, 14–38. Radovljica: Didakta.
- 2002a. Učeča se organizacija – učeči se management. V *Management: nova znanja za uspeh*, ur. Stane Možina, 12–45. Radovljica: Didakta.
- 2002b. Načrtovanje kadrov in njihovega razvoja. V *Management kadrovskih virov*, ur. Stane Možina, 43–97. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.

- 2006. Vloga menedžmenta znanja v organizaciji. V *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja: na poti k učečemu se podjetju*, ur. Stane Možina in Jure Kovač, 127–151. Maribor: Založba Pivec.
- 2009. Učenje, izobraževanje, usposabljanje in razvoj kadrov. V *Menedžment človeških kadrov*, ur. Ivan Svetlik in Nada Zupan, 467–520. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Mulford, Bill. 2003. *School Leaders: Changing Roles and Impact on Teacher and School Effectiveness*. Dostopno prek: <https://www.oecd.org/edu/school/2635399.pdf> (23. julij 2015).
- Muršak, Janko, Petra Javrh in Jana Kalin. 2011. *Poklicni razvoj učiteljev*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Musek, Janek in Vid Pečjak. 2001. *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Nacionalni kurikularni svet. 1998. *Izhodišča za kurikularno prenavo izobraževanje odraslih in oblikovanje programov za izobraževanje odraslih*. Ljubljana: Andragoški center.
- NAEYC (National Association for the Education of Young Children). 1993. *A Conceptual Framework for Early Childhood Professional Development*. Dostopno prek: <https://www.naeyc.org/files/naeyc/file/positions/PSCONF98.PDF> (2. marec 2015).
- Nastran Ule, Mirjana. 2000. *Temelji socialne psihologije*. Ljubljana: Znanstveno in publicistično središče.
- Niemi, Hannele, Jari Multisilta in Erika Löfström, ur. 2014. *Crossing Boundaries for Learning – through Technology and Human Efforts*. Helsinki: Cicero Learning Network.
- Nonaka, Ikajiro in Hirotaka Takeuchi. 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York in Oxford: Oxford University Press.
- Novak, Bogomir. 2004. Motiviranost učiteljev za učenje, poučevanje in izobraževanje. *Didakta* 14 (80/81): 34–37.
- 2006. *Moč družbe in transformacija šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- 2009. *Prenova slovenske šole*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek: <http://www.dlib.si/details/URN:NBN:SI:DOC-5JICFUPT/> (2. maj 2015).
- O'Donnell, Orla in Richard Boyle. 2008. *Understanding and Managing Organisational Culture*. Dublin: Institute of Public Administration. Dostopno prek:

- <http://www.cpmr.gov.ie/Documents/Understanding%20and%20Managing%20Organisational%20Culture.pdf> (7. marec 2015).
- OECD (Organisation for Economic Co-operation and Development – Organizacija za gospodarsko sodelovanje in razvoj). 2009. *Creating Effective Teaching and Learning environments: first results from Talis*. Paris: OECD. Dostopno prek: <https://www.oecd.org/edu/school/43023606.pdf> (2. maj 2015).
- 2013. *O naravi učenja: uporaba raziskav za navdih prakse*, ur. Hanna Dumont, David Istance in Francisco Benavides, prev. Sonja Sentočnik. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo. Dostopno prek: <http://www.zrss.si/pdf/o-naravi-ucenja.pdf> (3. december 2015).
- Oummarbiaa, Rachid in Marcie Boucouvalas. 2010. *Planning Programs for Adult Learners*. Dostopno prek: http://www.rachidvt.com/sites/default/files/big_p_adult_learners.pdf (17. november 2014).
- Pastuović, Nikola. 1978. *Obrazovni ciklus*. Zagreb: Andragoški centar Zagreb.
- Peček, Polona. 2000. Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. V *Raznolikost kakovosti*, ur. Anita Trnavčević, Andreja Trtnik Herlec in Silva Roncelli - Vaupot, 83–98. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Persson, Magnus, ur. 2005. *Learning for the Future: Dimensions of the new role of the teacher*. Karlstad: The authors and the Learning Teacher Network.
- Polak, Alenka. 2006. Različne metode in oblike dela kot spodbujevalci aktivnega učenja v usposabljanju učiteljev za timsko delo. V *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*, ur. Simona Tancig in Tatjana Devjak, 288–302. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- 2007. *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Polak, Alenka, Tatjana Devjak in Majda Cencič. 2005. Predstavitev nekaterih rezultatov raziskave o projektu partnerstvo fakultet in šol o modelu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja. V *Partnerstvo fakultete in vzgojno-izobraževalnih zavodov: izobraževanje – praksa – raziskovanje*, ur. Tatjana Devjak, 151–178. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. Ur. l. RS 64/04. Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV5958> (15. januar 2016).
- Pravilnik o napredovanju javnih uslužbencev v plačne razrede. Ur. l. RS 110/08. Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV9342> (15. januar 2016).

- Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive. Ur. l. RS 54/02
Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV4272> (15. januar 2016).
- Pravilnik o strokovnem izpitu strokovnih delavcev na področju vzgoje in izobraževanja.
Ur. l. RS 23/06. Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=PRAV6698> (15. januar 2016).
- Previšić, Vlatko. 2010. Socijalno i kulturno biće škole: kurikulumske perspektive. V *Pedagogijska istraživanja* 7 (2): 165–174.
- Puklek Levpušček, Melita in Maja Zupančič. 2009. *Osebnostni, motivacijski in socialni dejavniki učne uspešnosti*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Radovan, Marko. 2002. *Vrednotni, kognitivni in socialno kulturni vidiki motivacije odraslih za izobraževanje*. Magistrsko delo, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- 2003a. *Motivacija zaposlenih za izobraževanje. Raziskovalno poročilo*. Ljubljana: Andragoški center RS. Dostopno prek: <http://porocila.acs.si/datoteke/Motivacija%20zaposlenih%202003.pdf> (8. oktober 2013).
- 2003b. Analiza dejavnikov, ki vplivajo na motiviranost brezposelnih za izobraževanje. *Psihološka obzorja* 12 (4): 109–120. Dostopno prek: http://psiholoska-obzorja.si/arhiv_clanki/2003_4/radovan.pdf (8. oktober 2013).
- 2011. Motivacijske značilnosti ranljivih odraslih. V *Obrazi pismenosti: spoznanja o razvoju pismenosti odraslih*, ur. Petra Javrh, 161–178. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Raos, Marija. 2002. Učeča se organizacija. V *Jadranje po nemirnih vodah menedžmenta nevladnih organizacij*, ur. Dejan Jelovac, 161–182. Ljubljana: Radio Študent, Študentska organizacija Univerze; Koper: Visoka šola za management.
- Razdevšek - Pučko, Cveta. 2000. Primerjalne prednosti in slabosti izobraževanja učiteljev v Sloveniji. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (5): 21–29.
- 2004. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika* 55, posebna izdaja: 52–74.
- 2007. Partnerstvo v izobraževanju učiteljev: problemi in izkušnje. *Praktično pedagoško usposabljanje: izhodišča – model – izkušnje*, 9–19.
- Razdevšek - Pučko, Cveta in Jože Rugelj. 2006. Kompetence v izobraževanju učiteljev. V *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov*, ur. Simona Tancig in Tatjana Devjak, 30–44. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.

- Reeve, Johnmarshall. 2005. *Razumijevanje motivacije i emocija*, prev. Valerija Križanić, Ivona Grgurinović in Sunčana Laketa. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- 2009. *Understanding motivation and emotion*. Hoboken (NJ): John Wiley and Sons.
- Reis Louis, Meryl. 1985. An investigator's guide to workplace culture. V *Organizational Culture*, ur. Peter J. Frost, Larry F. Moore, Meryl Reis Louis, Craig C. Lundberg in Joanne Martin, 73–93. Newbury Park, London in New Delhi: Sage.
- Resman, Metod. 1994. Ravnatelj in motivacija učiteljev za sodelovanje in kvalitetno delo. *Sodobna pedagogika* 45 (5/6): 213–226.
- Rman, Milan. 2004. Javna uprava in organizacijska kultura. V *Upravna kultura*, ur. Marjan Brezovšek in Miro Haček, 73–94. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Robbins, Stephen P. in Timothy A. Judge. 2009. *Organizational Behavior*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Prantice Hall.
- Rosenberg, Marc J. 2004. The real and appropriate role of technology to create a learning culture. V *Creating a Learning Culture: Strategy, Technology and Practice*, ur. Marcia L. Conner in James G. Clawson, 186–207. Cambridge: Cambridge University Press.
- Rupnik Vec, Tanja in Brigita Rutar. 2006. Model celostne podpore Zavoda RS za šolstvo šola pri vpeljevanju sprememb in zagotavljanju kakovosti. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidik*, ur. Mira Turk Škraba, 69–94. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Rus, Velko S. 2011. *Socialna, societalna in socio-psiho-logija//psiho-sociologija*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete Univerze v Ljubljani.
- Sadri, Golnaz in Brian Lees. 2001. Developing Corporate Culture as a Competitive Advantage. *Journal of Management Development* 20 (10): 853–859.
- Sagadin, Janez. 1993. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
- 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 10–25.
- 2004. Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 4: 88–100.
- Salas, Eduardo in Michael A. Rosen. 2010. Experts at Work: Principles for Developing Expertise in Organizations. V *Learning, Training and Development in Organizations*, ur. Steve W. J. Kozlowski in Eduardo Salas, 99–134. New York in London: Routledge.

- Sardoč, Mitja, Luka Klepac, Mojca Rožman, Tina Vršnik Perše in Barbara Brečko. 2009. *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS: nacionalno poročilo*. Ljubljana: Pedagoški inštitut.
- Schein, Edgar H. 1987/1992/1997/2004a/2010. *Organizational Culture and Leadership*. London: Jossey-Bass.
- 2004b. Innovative cultures and adaptive organizations. V *Creating a Learning Culture: Strategy, Technology and Practice*, ur. Marcia L. Conner in James G. Clawson, 123–151. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schollaert, Rudi. 2006. Pomen sprememb v izobraževanju. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidik*, ur. Mira Turk Škraba, 9–18. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Seashore Louis, Karen. 2012. Learning communities in learning schools: Developing the social capacity for change. V *The Routledge International Handbook of Teacher and School Development*, ur. Christopher Day, 477–492. London in New York: Routledge.
- Seely Brown, John in Estee Solomon Gray. 2004. Introduction. V *Creating a Learning Culture: Strategy, Technology and Practice*, ur. Marcia L. Conner in James G. Clawson, 1–20. Cambridge: Cambridge University Press.
- Senge, Peter, Nelda Cambron-McCabe, Timothy Lucas, Bryan Smith, Janis Dutton in Art Kleiner. 2000. *Schools That Learn*. London: Nicholas Brealey Publishing.
- Sentočnik, Sonja. 2006. Portfolio spodbujevalca sprememb. V *Vpeljevanje sprememb v šole – konceptualni vidik*, ur. Mira Turk Škraba, 119–132. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Sergiovanni, Thomas J. in Robert J. Starratt. 1993. *Supervision: A redefinition*. New York, St. Louis, San Francisco, Auckland, Bogota, Caracas, Lisbon, London, Madrid, Mexico, Milan, Montreal, New Delhi, Paris, San Juan, Singapore, Sydney, Tokyo in Toronto: McGraw-Hill.
- Slana, Jožica. 2007. Razvoj programov nadaljnega izobraževanja kot oblike vseživljenjskega učenja strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. V *Partnerstvo fakultet in šol kot spodbuda profesionalnemu razvoju učiteljev*, ur. Ana Vovk-Korže, Nataša Vihar in Andreja Nekrep, 162–175. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Smith, Kari. 2003. So, What About the Professional Development of Teacher Educators? *European Journal of Teacher Education* 26 (2): 201–215.
- Smith, Heather A. in James D. McKeen. 2003. *Instilling a knowledge-sharing culture*. Kingstone, Ontario: Queens University School of Business. Dostopno prek:

- <https://www.google.si/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&cad=rja&uact=8&ved=0ahUKEwjg7PbXpObMAhWMJcAKHwaJA5QQFggdMAA&url=https%3A%2F%2Fwikis.uit.tufts.edu%2Fconfluence%2Fdownload%2Fattachments%2F54161086%2FInstilling%2Ba%2BKnowledge-Sharing%2BCulture.pdf&usg=AFQjCNHnzM4rxJKusGg3uTteMK1ERDukCQ> (8. januar 2016).
- Sokro, Evans. 2012. Analysis of the Relationship that Exists between Organisational Culture, Motivation and Performance. *Problems of Management in the 21st Century* 3: 106–119. Dostopno prek: <http://oaji.net/articles/450-1391965182.pdf> (5. november 2014).
- Srića, Velimir. 2001. Vodenje. V *Mednarodno organizacijsko vodenje*, ur. Sonja Treven, 147–167. Ljubljana: GV založba.
- Starč, Jasmina. 2002. Vpliv notranjih in zunanjih motivov na odrasle pri njihovem izobraževanju na samostojnih visokošolskih zavodih. *Pedagoška obzorja* 17 (2): 45–53.
- Suschitzky, Wendy in Barbara Garner. 1995. It takes two to tango! Working with experienced others in the school. V *Beginning Teaching: Beginning Learning in Primary Education*, ur. Janet Moyles, 231–243. Buckingham in Bristol: Open University Press.
- Sušanj, Zoran. 2005. *Organizacijska klima i kultura: konceptualizacija i empirijsko istraživanje*. Jastrebarsko: Naklada Slap.
- Svetina, Metka. 1998. *Izobraževalni program za odrasle: od načrta do izpeljave*. Ljubljana: Andragoški center Republike Slovenije.
- Šola za ravnatelje. Dostopno prek: <http://www.solazaravnatelje.si> (24. februar 2016).
- Tannenbaum, Scott I., Rebecca L. Beard, Laurel A. McNall in Eduardo Salas. 2010. Informal Learning and Development in Organizations. V *Learning, Training and Development in Organizations*, ur. Steve W. J. Kozlowski in Eduardo Salas, 303–331. New York in Hove: Routledge.
- Tavčar, Mitja. 2006. Strateški menedžment znanja. V *Menedžment znanja: znanje kot temelj razvoja: na poti k učečemu se podjetju*, ur. Stane Možina in Jure Kovač, 25–53. Maribor: Založba Pivec.
- 2008. *Strateški management nepridobitnih organizacij: skripta*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Tosi, Henry L. in Neal P. Mero. 2007. *The Fundamentals of Organizational Behavior: What Managers Need to Know*. Malden, Oxford in Carlton: Blackwell Publishing.

- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Treven, Sonja. 1998. *Management človeških virov*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- 2001. *Mednarodno organizacijsko vedenje*. Ljubljana: GV Založba.
- Triller, Zlatko. 2000a. *Spreminjanje organizacijske kulture v osnovni šoli*. Magistrska naloga, Univerza v Ljubljani, Filozofska fakulteta.
- 2000b. Ali se učitelji na naših šolah kaj naučijo drug od drugega. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (6): 10–14.
- Uhan, Stane. 2000. *Vrednotenje dela II. Motivacija, uspešnost, plača (osebni dohodek)*. Kranj: Moderna organizacija.
- Urh, Irma. 2003. Učeca se organizacija. *Sodobna pedagogika* 54 (1): 122–139.
- Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 122–141.
- 2012. *Profesionalne poti pedagoških delavcev*. Vršac: Visoka škola strokovnih studija za obrazovanje vaspitača »Mihailo Palov«.
- Valenčič Zuljan, Milena in Janez Vogrinc. 2007. Učiteljeva poklicna vloga in učiteljev profesionalni razvoj. V *Izzivi mentorstva*, ur. Milena Valenčič Zuljan, 13–44. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Valentinčič, Jože. 1983. *Sodobno izobraževanje odraslih: temelji, organizacija, metode*. Ljubljana: Univerzum.
- Van Kessel, Louis. 2010. Koučing, področje dela poklicnih supervizorjev? V *Supervizija in koučing*, ur. Alenka Kobolt, 7–58. Ljubljana: Pedagoška fakulteta; Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Velikonja, Marija. 2012. Izpeljava predmeta/modula v učni skupini. V *Andragoško vodenje za vodje izobraževanja odraslih in učitelje*, Marija Velikonja, Metka Svetina in Tanja Možina, 217–263. Ljubljana: Andragoški center Slovenije. Dostopno prek: http://arhiv.acs.si/publikacije/Andragosko_vodenje.pdf (28. junij 2015).
- Vila, Antun. 1994. *Organizacija in organiziranje*. Kranj: Moderna organizacija.
- Vogrinc, Janez. 2008. *Kvalitativno raziskovanje na pedagoškem področju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Vonta, Tatjana. 2009. *Razvoj pedagoških idej v organizirani predšolski vzgoji*. Ljubljana: Pedagoški inštitut. Dostopno prek: http://www.pei.si/UserFilesUpload/file/zalozba/ZnanstvenaPorocila/13_09_razvoj_pedagoskih_idej_v_organizirani_pedsolski_vzgoji.pdf (3. oktober 2015).

- Vroom, Victor H. 1964. *Work and motivation*. New York, London in Sydney: John Wiley and Sons.
- Vukovič, Goran, Tomaž Kern, Gozdana Miglič, Bruno Završnik in Robert Leskovar. 2010. Soodvisnost procesov evalvacije in marketinga izobraževalnih storitev v državni upravi. *Pedagoška obzorja* 25 (3/4): 183–201.
- Wellman, Jerry L. 2009. *Organizational Learning: How Companies and Institutions Manage and Apply Knowledge*. New York: Palgrave Macmillan.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). Ur. l. RS 12/96. Dostopno prek: <http://pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO445> (15. januar 2016).
- Zakon o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS). Ur. l. RS 108/09. Dostopno prek: <http://www.pisrs.si/Pis.web/pregledPredpisa?id=ZAKO3328> (15. januar 2016).
- Zavašnik Arčnik, Mihaela. 2015. Vodenje za učenje. V *Izbrana poglavja iz vodenja v vzgoji in izobraževanju*, ur. Zavašnik Arčnik in Justina Erčulj. Ljubljana: Šola za ravnatelje, 5–26. Dostopno prek: <http://www.solazaravnatelje.si/ISBN/978-961-6637-98-5.pdf> (6. januar 2016).
- Zupan, Nada. 2009. Zagotavljanje uspešnosti zaposlenih. V *Menedžment človeških kadrov*, ur. Ivan Svetlik in Nada Zupan, 409–465. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Žalec, Natalija, Sonja Klemenčič, Tanja Možina, Tanja Vilič Klenovšek, Marija Velikonja, Nataša E. Jelenc, Sonja Benčina Crnić in Andreja Dobrovoljc. 2004. *Osební izobraževalni načrt*. Ljubljana: Andragoški center Slovenije.
- Žarkovič Adlešič, Brigita. 2010. Mednarodni pogled na evalvacijo izvajalcev nadaljnjeega izobraževanja in usposabljanja. V *Model evalvacije kakovosti izvajalcev programov usposabljanj strokovnih delavcev. Zaključno poročilo ciljno raziskovalnega projekta*, ur. Majda Cencič, 9–29. Koper: Pedagoška fakulteta.
- Židan, Alojzija. 2002. Slovenski izobraževalni nacionalni interesi in EU. *Teorija in praksa* 39 (6): 1048–1058.
- 2015. *Temeljne značilnosti postmoderne didaktike družboslovja*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede. Dostopno prek: http://www.mednarodni-odnosi.si/cmo/enhanced_EU_content/documents/KnjigaDidaktikaZidan.pdf (3. februar 2016).

10 PRILOGE

PRILOGA A: Profesionalni razvoj po Bellu

Tabela 10.1: Celosten profesionalni razvoj po Bellu

	Dimenzije učiteljevega profesionalnega razvoja		
Nivoji razvoja	Socialni razvoj	Poklicni razvoj	Osebnostni razvoj
Analiza situacije	1. Zaznavanje situacije kot ovire, pomanjkljivosti; občutenje potrebe po sodelovanju in posvetovanju.	1. Analiziranje situacije, premišljevanje o alternativah ravnanja.	1. Zaznavanje poklicnih problemov; občutenje negotovosti pred uvedbo novega načina dela.
Aksijski nivo (uvajanje sprememb ob sprotni analizi situacije)	2. Izoblikovanje pozitivnega stališča o sodelovanju kot pomembnem načinu dela za uspešno profesionalno delovanje in rast.	2. Razvoj ideje in razredne prakse (razjasnjevanje pojmovanj o učenju in, znanju ter vlogah udeležencev; presojanje o novih načinih poučevanja).	2. Razjasnjevanje misli in občutkov ob ovirah, ki jih prinaša spremenjena praksa.
Utrjevanje (institucionalizacija sprememb)	3. Spodbujanje in uvajanje sodelovalnih interakcij med učitelji.	3. Razvijanje spretnosti za spodbujanje učenčevega in učiteljevega razvoja.	3. Prezemanje odgovornosti za svoj profesionalni razvoj.

Vir: Valenčič Zuljan (2012, 73).

PRILOGA B: Modeli profesionalnega razvoja učiteljev

Tabela 10.2: Modeli profesionalnega razvoja učiteljev (1. del)

Ryanov model		Model F. Fullerjeve		Hubermanov model	
Trifazni model, ki so mu nekateri avtorji dodali četrto fazo.		Temelji na izražanju učiteljevih dilem in skrbi.		Temelj na mnenjih učiteljev o razvoju.	
Čas študija	Obdobje idealih predstav (idealiziranje poklica, predstava o vlogi učitelja).	1–5 ali 6 let poučevanja	Faza preživetja (prvo soočanje z razredom, osredotočenost na položaj v razredu, na lastno vlogo, obremenjevanje z lastno usposobljenostjo)	1–3 leta	Vstop v poklic, faza preživetja in odkrivanja
1–3 leta	Obdobje preživetja (zaposlenost z vodenjem razreda, realnejša predstava dela, pomembna podpora sodelavcev, ravnatelja)		Faza izkušenosti ali usposobljenosti (usmerjenost v učno situacijo, proces poučevanja, gotovost vase, oklepanje rutine)	4–6 let	Poklicna stabilizacija in utrditev
3 leta–	Obdobje izkušenosti (večja samozavest, nadzor nad razredom, rutina poučevanja, zavedanje potreb, upoštevanje nasvetov drugih, zoženje in konkretiziranje profesionalnih interesov, zmanjšanje želje po spremembah, strah pred tveganjem, kritičnost do novosti, zmanjšana prvotna potreba po sodelovanju)		Faza profesionalizma (zanimanje za vpliv na učence, manj razmišljanje o lastni vlogi, osredotočenost na pouk in učence, refleksija situacije, pripravljenost na novosti, zaupanje v lastne zmožnosti)	7–18 let	Poklicna aktivnost ali vnovična ocenitev lastnega dela in negotovost
	Obdobje ponovne dovtetnosti za vplivanje (Hermans in drugi) (ponovno reflektiranje dela, zaupanje v lastne zmožnosti, rutinsko vodenje razreda, osredotočenost na učence, osama, delo učitelja izčrpava).	Dodatna faza, ki je bila dodana ob preoblikovanju modela, se navezuje na obdobje v času študija (študentove realne predstave o učencih, a nerealne predstave o lastni vlogi učitelja).		19–30 let	Vedrina in distančni odnosi ali konservatizem Poklicno slovo
				31–40 let	Vedrina in umirjenost ali zagrenjenost
				V slovenskem prostoru je Petra Javrh na podlagi tega modela oblikovala t. i. S model (Javrh 2008).	

Vir: Devjak in Polak (2007, 71–74); Javornik Krečič (2008, 25–30); Valenčič Zuljan (2012, 19–29).

Tabela 10.3: Modeli profesionalnega razvoja učiteljev (2. del)

		Berlinerjev model (1988, 1992, 1994)	Dreyfusov model (1980)	Model po Sheckleyju in Allenu (1991)
Leta poučevanja	Raven usposobljenosti	Poudarek na učiteljevih kognicijah, ki usmerjajo njegovo odločanje in ravnanje v razredu.	Poudarek na situacijskem razumevanju; presojanje in interpretacija situacije med samim potekom.	Poudarek na aktivnem procesu sprejemanja in preoblikovanja spoznanj ter njihovem ponovnem preizkušanju (izkustveno učenje).
1–2 leti	1. Učitelj novinec	Učiteljevo ravnanje v razredu je togo, nefleksibilno; osredotočen je na splošne usmeritve, neodvisno od okoliščin in zunaj širšega konteksta.	Togo zanašanje na pravila in načrte; težave z zaznavanjem situacije; brez preudarnega presojanja (ne prepozna sestavin situacije, analitična ocena situacije, racionalna odločitev).	Razumeva osnovna pravila; pri odločanju jih togo uporablja brez njihovega umeščanja v kontekst. V procesu učenja je 90 % sprejemanja in 10 % preoblikovanja.
2–3 leta	2. Učitelj začetnik	Integracija teoretičnega znanja s konkretnimi izkušnjami iz prakse; spoznanje pomena okoliščin. Ravnanja premalo premišljena in analizirana.	Aktivnosti vodijo splošne značilnosti situacije, ki so povezane s preteklimi izkušnjami; omejeno zaznavanje; (prepozna sestavine situacije, analitična ocena, racionalna odločitev).	Pri odločanju in ravnanju upošteva kontekst; razvija celostno ravnanje. V procesu učenja je 70 % sprejemanja in 30 % preoblikovanja.
3–4 leta	3. Učitelj praktik (usposobljeni učitelj)	Zavestno in premišljeno načrtovanje dejanj; jasni in racionalni cilji; ločevanje bistvenega od nebistvenega, večja odgovornost.	Se uspešno sooča s prenatrpanostjo; aktivnosti vidi kot del dolgoročnih ciljev; premišljeno načrtuje; ima utečen način ravnanja.	Pri odločanju in ravnanju ga vodi splošni načrt; posplošuje in razvija splošne principe. V procesu učenja je 50 % sprejemanja in 50 % preoblikovanja.
Po približno 5 letih	4. Učitelj strokovnjak (uspešni učitelj ali mojster)	Ravnanja usmerjata intuicija in znanje. Napovedovanje posledic lastnega odločanja in ravnanja; analitično in še previdno (premišljeno) odločanje.	Situacijo vidi in oceni celostno in intuitivno; zazna pomembnosti in odstopanja v situaciji; uporablja pravila, ki jih prilagaja situaciji; racionalno se odloča za akcijo.	Namesto načrta ga pri odločanju in ravnanju vodi intuicija. Celostno poveže izkušnje. V procesu učenja je 30 % sprejemanja novega znanja in 70 % preoblikovanja.
	5. Ekspert (učitelj izvedenec)	Razmere dojema intuitivno in celostno, avtomatsko, hitro in intuitivno odločanje v običajnih situacijah; analitično razčlenjevanje le v neobičajnih situacijah. Lahko se pojavijo težave pri opisovanju svojih kognicij, te stopnje ne dosežejo vsi učitelji.	Ne zanaša se več na pravila in navodila; intuitivno razume in ocenjuje situacijo na podlagi poglobljenega razumevanja, ima vizijo o vsem možnem; intuitivno se odloča za akcijo. Išče zapletene probleme, ustvarja nove poti za njihovo reševanje.	Oblikuje se predelana, globoka intuicija. Akcija in situacija imata enak pomen. V procesu učenja je 10 % sprejemanja in 90 % preoblikovanja dosedanjega znanja in vedenja.

Vir: Day (1999, 49–51); Javornik Krečič (2008, 25–30); Valenčič Zuljan (2012, 29–38).

PRILOGA C: Teorije motivacije

Tabela 10.4: Teorije motivacije

Teorije motivacije	
Vsebinske teorije – poudarjajo KAJ motivira zaposlene, temeljijo na potrebah (humanistične teorije – motivacija v veliki meri izhaja iz posameznikovih notranjih silnic, potreb)	
Vrsta (avtor)	Opis teorije
<p>Maslow – teorija potreb (1943, 1954)</p>	<p>Potrebe so v hierarhičnem odnosu. Posameznik mora najprej zadovoljiti nižje potrebe in nato sledi zadovoljitev potreb, ki so višje na lestvici, vedno bolj kompleksne. Nižje potrebe se zadovoljujejo homeostatično (vzpostavitev ravnotežja), višje pa progresivno (zadovoljitev potrebe ne vzpostavi le prvotnega stanja, temveč pripelje do novih potreb, drugačnih ciljev; želja po vedno več znanja). Potrebe si sledijo: fiziološke potrebe (zrak, hrana, spanje ipd.; na delovnem mestu tudi osnovna plača), potrebe po varnosti, potrebe pripadnosti (sprejetost, pripadnost, ljubezen), potrebe po samospoštovanju (odobranje, prepoznavanje, priznanje, spoštovanje, ugled), potrebe po samouresničitvi ali samoaktualizaciji.</p>
<p>Alderfer – teorija potreb (ERG teorija) (1972)</p>	<p>Potrebe se delijo na nižje in višje ravni. Teorija vsebuje tristopenjsko lestvico potreb – po obstoju (eksistenčne potrebe kot so osnovne potrebe za preživetje in potrebe po telesni in duševni varnosti), po pripadnosti (socialne potrebe, medsebojni odnosi, spoštovanje), po razvoju (potrebe po izpolnjevanju, priznanju, uresničevanju svojih sposobnosti). Posameznika lahko istočasno motivira več vrst potreb (na primer po pripadnosti in osebni izpolnjevanju). Posameznik lahko prehaja skozi kontinuum potreb, medtem ko se okoliščine spreminjajo. Slednje vplivajo, da lahko imajo potrebe nižje stopnje prednost pred potrebami višje stopnje. Upoštevane so individualne razlike, posameznikova izobrazba, življenjske izkušnje in kulturno okolje.</p>
<p>McClelland – teorija priučenih potreb (1961)</p>	<p>Teorija je zasnovana na temelju treh bistvenih potreb, ki so v življenju pridobljene oziroma naučene, in sicer potrebe po dosežkih, po pripadnosti in po moči. Potreba po dosežkih predstavlja željo po doseganju ciljev, učinkovitem izpolnjevanju nalog. Stopnja po doseganju se razlikuje pri posameznikih in različnih kulturah. Storitnostna motivacija je pomembna komponenta klime in kulture skupine. Potreba po pripadnosti predstavlja željo po tesnih odnosih, sprejemanju in izogibanju konfliktov. Potreba po moči predstavlja željo po vplivanju na skupino, po nadzoru in avtoriteti nad drugimi.</p>

<p>Herzberg – dvofaktorska teorija (1966)</p>	<p>Potrebe so razdeljene v dve skupini: higienike (vzdrževani dejavniki) in motivatorje (spodbude). Higieniki ne spodbujajo k dejavnosti, vendar njihova odsotnost povzroča nezadovoljstvo. Motivatorji spodbujajo k dejavnosti, povzročajo visoko motiviranost in zadovoljstvo zaposlenih, vendar odsotnost teh dejavnikov ne povzroča nezadovoljstva. Motivatorji, dejavniki zadovoljstva vplivajo na večji trud in učinkovitost.</p> <p>Primer higienikov v organizaciji so dobri delovni pogoji, medsebojni odnosi (s sodelavci in vodstvom), ustrežni osebni dohodki, ustrežna politika organizacije, ustrezno vodenje, status, varnost ipd. (sovpadajo s fiziološkimi potrebami, potrebami po varnosti in z delom socialnih potreb glede na teorijo po Maslowu). Primer motivatorjev so dosežki in uspeh, priznanje za dosežene rezultate, osebni razvoj, pridobivanje novega znanja in sposobnosti, samostojnost in odgovornost, napredovanje, pestrost dela, sodelovanja, možnost uporabe znanja in sposobnosti ipd. (sovpadajo s potrebami po samospoštovanju in samoaktualizaciji glede na teorijo po Maslowu).</p>
<p>Murray – teorija potreb (1938)</p>	<p>Poudarek je na tem, da je posameznik na eni strani pod vplivom notranjih dinamičnih dejavnikov (potreb) in na drugi strani pod vplivom zunanjih silnic (pritisikov). Oboji so pogosto medsebojno povezani. Potrebe se ločijo na fiziološke ali biološke (primarne) ter socialne in psihološke (sekundarne). Potrebe so tesno povezane z emocijami, izpostavljene so tri vrste emocionalnega ugodja – aktivnost (ob sproščanju napetosti in energije v gibanju), doseganje (ob doseganju cilja) in učinek (ob razrešitvi napetosti potrebe).</p>
<p>Frommova motivacijska teorija (1969)</p>	<p>Posamezniki so motivirani za določeno vedenje, opravljanje dejavnost, ker bi radi nekaj bili (vodilo "biti") ali ker bi radi nekaj imeli (vodilo "imeti"). Motiva se ne izključujeta, gre le za dve skrajnosti in od posameznika je odvisno, h kateri se bolj nagiba. Tiste posameznike, ki jih usmerja predvsem vodilo "biti", bolj motivirajo nematerialne nagrade, izboljšanje položaja, ugleda. Tiste, katerim je glavno vodilo "imeti", bolj motivirajo zunanji motivi, materialne nagrade.</p>

Procesne teorije – poudarjajo KAKO motivirati zaposlene, temeljijo na načinu (nekateri jih poimenuje tudi kognitivne teorije – izoblikovani produkti kognitivnih procesov in vsebin se povezujejo z obnašanjem; na posameznika neposredno ne delujejo le podzavestne silnice ali le zunanji vplivi)	
Vrsta (avtor)	Opis teorije
Teorija enakosti, pravičnosti – Adams (1963)	<p>Teorija temelji na posameznikovem dojetanju, kako pravično se njega in druge obravnava glede na vloženo (znanje, izobrazbo, izkušnje, trud, prispevek k organizaciji) in prejeto (rezultati, priznanje, dohodke, nagrade, napredovanje). Posameznik primerja svoje vložke v delovne ali učne procese in prejemke z vložki in prejemki drugih. Kadar zaposleni na podlagi primerjav zazna neenakost razmerij (preveliki ali premajhni prejemki), to dožema kot nepravilno in občuti napetost, nezadovoljstvo. Nepravilnost poskuša zmanjšati na različne načine, na primer z izkrivljanjem resničnosti o svojih sposobnostih, z zmanjšanjem vrednosti dela, z izbiro druge osebe za primerjavo (v ali zunaj organizacije), s spreminjanjem svojega vložka, z zapuščanjem organizacije oziroma izstopom iz učne dejavnosti.</p>
Teorija pričakovanj (VIE) – Vroom (1964)	<p>Motivacija za določeno vedenje je odvisna od privlačnosti posledice in pričakovanja, da bo posameznikovemu vedenju sledila posledica oziroma da bo posameznik cilj dosegel. Posameznik si zavestno in hote postavlja sprejemljive cilje in usmerja napor v njihovo doseganje. Cilji in pričakovanja vplivajo na vedenje in na stopnjo truda. Vključene so tri spremenljivke: valenca ali privlačnost cilja (vrednost oziroma pomen, ki ga posameznik pripisuje posledici za opravljeno nalogo ali delo; subjektivno doživljanje rezultatov), instrumentalnost (interakcija med dvema ciljema; subjektivna zaznava povezanosti med vedenjem in rezultati oziroma posledico; stopnja posameznikovega prepričanja, da bo njegovo vedenje privedlo do želene posledice), pričakovanje (zaznavna povezanost med naporom in učinkom; verjetnost, s katero posameznik predvideva, da bo njegov trud privedel do vedenja).</p> <pre> graph TD Trud[Trud] --> Dosezki[Dosežki] Dosezki --> Rezultati[Rezultati – plača, priznanje, ostale nagrade] P1[Pričakovanje – verjetnost, da bo trud vodil k želenim dosežkom] --> Dosezki P2[Pričakovanje – verjetnost, da bodo dosežki producirali zelene rezultate] --> Dosezki V[Vrednost rezultatov] --> Rezultati </pre>
Teorija cilja – Locke (1968), Locke in Latham (1990, 2002)	<p>Cilj je tisto, kar usmerja posameznikovo vedenje. Osnovna pogoja za uspešno vplivanje ciljev na vedenja sta zavedanje ciljev in pripravljenost za njihovo doseganje, prav tako je spodbudno, kadar so cilji dosegljivi, jasno določeni, konkretni, predstavljajo izziv, vsebujejo povratno informacijo ter jih posamezniki sprejmejo ali sami oblikujejo.</p>
Socialno kognitivna teorija, teorija samoučinkovitosti – Bandura (1977)	<p>Teorija temelji na zmožnosti posameznikovega vplivanja na lastne odločitve in vedenje. Na vedenje vplivajo posameznikova prepričanja o samoučinkovitosti (zmožnosti izpeljave dejavnosti). Posameznik spremlja lastne uspehe in neuspehe, zaznava ujemanje ciljev in dosežkov ter si oblikuje predstavo o samoučinkovitosti (pričakovanje doseganja rezultatov). V ospredju niso posameznikove spretnosti, temveč njegova samorefleksija, interpretacija in presoja o tem, kar zmore. Samoregulacija in korigiranje dejanj se sproži na podlagi pričakovanj, ciljev in zaznav dosežkov. Okolje deluje na vedenje do mere, kolikor deluje na posameznikove aspiracije, prepričanja, čustvena stanja, osebne cilje in samouravnavanje. Opazovanja in predvidevanja vplivajo na aktiviranje vedenja, na stopnjo vloženega truda in na vztrajnost izvajanja dejavnosti.</p>

<p>Atribucijska teorija – Weiner (1980, 1985)</p>	<p>Teorija temelji na posameznikovih zaznavah in razlagi lastnega vedenja in vedenja drugih oziroma na atribucijah – pripisovanju določenih značilnosti sebi ali drugim, zunanjim vplivom. Posameznik išče povezavo med učinki in določenimi razlogi v različnih situacijah in pogojih. Atribucije vplivajo na posameznikovo presojo o samoučinkovitosti. V primeru notranje atribucije posamezniki vedenje in uspeh pripisujejo notranjim stanjem, v primeru zunanje pa dejavnikom okolja. Zaznave vzrokov so lahko stabilne ali nestabilne. Povezujemo jih lahko s samopodobo – posameznik s slabšo samopodobo bo uspeh pripisoval zunanjim dejavnikom (sreči), neuspeh pa notranjim dejavnikom (slabšim sposobnostim), medtem ko posameznik z boljšo samopodobo bo uspeh pripisoval notranjim dejavnikom (trudu), neuspeh pa zunanjim dejavnikom (težavnost naloge).</p> <table border="1" data-bbox="475 555 1353 678"> <thead> <tr> <th></th> <th>Notranji dejavniki</th> <th>Zunanji dejavniki</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>Nimamo nadzora</td> <td>Sposobnosti</td> <td>Sreča</td> </tr> <tr> <td>Imamo nadzor</td> <td>Trud, napor</td> <td>Težavnost naloge, dejavnosti</td> </tr> </tbody> </table>		Notranji dejavniki	Zunanji dejavniki	Nimamo nadzora	Sposobnosti	Sreča	Imamo nadzor	Trud, napor	Težavnost naloge, dejavnosti
	Notranji dejavniki	Zunanji dejavniki								
Nimamo nadzora	Sposobnosti	Sreča								
Imamo nadzor	Trud, napor	Težavnost naloge, dejavnosti								
<p>Teorija samoodločanja, samodeterminacije – Deci in Ryan (1991)</p>	<p>Teorija poudarja pomen avtonomnega delovanja in notranjo motivacijo, ki izvira iz potreb po kompetentnosti in potreb po nadzoru nad lastnim okoljem. Pomemben je proces samoodločanja, in sicer občutek lastne volje glede posameznikovih dejanj, posameznikova odločitev in tudi izvedba izbranega dejanja. Ključne so tri temeljne potrebe: doživljanje povezanosti z drugimi, zaznana kompetentnost in doživljanje avtonomije v lastnih odločitvah in dejanjih. Zunanja motivacija določa različno stopnjo samoodločanja, pri tem pa je za premik k vedno večji notranji motivaciji pomembna vedno večja stopnja posameznikove avtonomnosti.</p>									
<p>Model spodbujanja udeležbe v izobraževanjih – Cross (1981)</p>	<p>Vključitev v izobraževalne dejavnosti je odvisna od notranjih (izhajajo iz posameznika) in zunanjih (izhajajo iz okolja) dejavnikov, kot so posameznikova samopodoba, odnos do izobraževanja, pričakovanja in pomen ciljev, življenjski prehodi, priložnosti in ovire za učenje, informacije. Odnos do učenja in samopodoba se pogosto povezuje s preteklimi izkušnjami. Valenca oziroma pomen ciljev in pričakovanja, da bo prizadevanje, usmerjeno k cilju, vodilo do nagrade, ima podoben vpliv na učenje kot ga poznamo iz opredelitve motivacijskih teorij pričakovanja. Na pričakovanja vpliva posameznikova samopodoba, odnos do učenja in uspešnost pri učenju ter življenjski prehodi (obdobja in kritični dogodki v življenju). Na motiviranost in posledično na udeležbo vplivajo tudi priložnosti in ovire za učenje (informacije o programih učenja, možnosti in pogoji za učenje, zunanje spodbude). Stopnja motiviranost vpliva na premagovanje ovir, na drugi strani pa ustvarjanje pozitivnih pogojev vpliva na posameznikova pričakovanja.</p>									
<p>Behavioristične teorije – motivacija temelji na povezavi med obnašanjem in zunanjimi dogodki, vplivi brez notranjih misli ali potreb; vzroki za posameznikovo ravnanje izhajajo iz zunanjega sveta (nekateri jih poimenuje tudi nekognitivne teorije)</p>										
<p>Vrsta (avtor)</p>	<p>Opis teorije</p>									
<p>Teorija okrepitve ali podkrepitve – Skinner (1953, 1984)</p>	<p>Teorija vsebuje tri ključne variable: stimulus ali dražljaj (sproži vedenjski odgovor, reakcijo), vedenje in podkrepitve. Vedenja se učimo na podlagi posledic. Za izvajanje in ponavljanje nekega dejanja so najpomembnejše njegove posledice – podkrepitve. Le-te so lahko pozitivne (nagrada, pohvala) ali negativne (želja po prenehanju neprijetne situacije). Prve povečajo pogostost oziroma ponavljanje določenega vedenja v prihodnosti, druge pa zavirajo ali odvrtačajo od nezaželenega vedenja. Slabost te vrste motivacije je v tem, da je podkrepljena le z zunanjimi spodbudami, spregledan pa je vidik notranjih spodbud. Teorija tako predpostavlja, da posameznik nima velikega vpliva oziroma nadzora nad motivacijo.</p>									

Vir: Cross (1981); Lamovec (1986); Boone in Kurtz (1992); Harris in DeSimone (1994); Lipičnik (1998); Marentič Požarnik (2000b, 2010); Tosi in Mero (2007); Dimovski in drugi (2005); Kobal Grum in Musek (2009); Puklek Levpušček in Zupančič (2009); Robbins in Judge (2009); Bratton (2010).

PRILOGA Č: Anketni vprašalnik – področje oblik in metod učenja

a) IZOBRAŽEVANJE, IZPOPONJEVANJE IN USPOSABLJANJE

Navodilo iz anketnega vprašalnika:

1. Pri vsaki posamezni obliki učenja v okvirček desno z znakom (x) ustrezno označite pogostost vašega učenja v šolskem letu 2009/2010.

Tabela 10.5: Anketni vprašalnik – del o pogostosti učenja glede na posamezne učne oblike

	Oblike učenja	nikoli	1-3x letno	mesečno	tedensko	dnevno
1.	SEMINARJI, PREDAVANJA (izven šole)					
2.	DELAVNICE (izven šole)					
3.	SEMINARJI, PREDAVANJA (na šoli)					
4.	KONFERENCE, SIMPOZIJI					
5.	TEČAJI					
6.	MENTORSTVO študentom, dijakom, pripravnikom					
7.	HOSPITACIJE PRIPRAVNIKOV					
8.	HOSPITACIJE UČITELJA (kolega)					
9.	HOSPITACIJE RAVNATELJA					
10.	UČITELJSKI ZBORI – PEDAGOŠKE KONFERENCE					
11.	AKTIVI					
12.	PROJEKTI, MREŽE					
13.	ŠTUDIJSKA SKUPINA					
14.	RAZVOJNI TIM (srečanja...)					
15.	RAZISKOVANJA (akcijsko...)					
16.	STROKOVNE EKSKURZIJE					
17.	SUPERVIZIJA					
18.	SKUPNO IZDELOVANJE PRIPRAV (izvedbe pouka)					
19.	E- UČENJE, UČENJE NA DALJAVO					
20.	ŠTUDIJ STROKOVNE LITERATURE					
21.	UČENJE IZ MEDIJEV					
22.	OBJAVA ČLANKOV, PISANJE UČBENIKOV...					
23.	NEFORMALNI POGOVORI MED UČITELJI (o delu, učencih...)					
24.	NEFORMALNA SREČANJA (izven šole)					
25.	SODELOVANJE S STROKOVNIMI DELAVCI DRUGIH INSTITUCIJ					
26.	SAMOREFLEKSIJA					

2. V tem šolskem letu sem se udeležil/a _____ izobraževalnih programov, to je skupaj _____ ur.

PRILOGA D: Rezultati raziskave – Hipoteza 5

V nadaljevanju so predstavljeni rezultati Hipoteze 5, in sicer med katerimi skupinami (glede na starost, delovno dobo) obstajajo statistično značilne razlike pri posameznih spremenljivkah oblik učenja.

a) Razlike med učitelji v oblikah učenja glede na starostno obdobje

Z multiplimi primerjavami smo ugotavljali, med katerimi pari starostnih skupin se porazdelitev spremenljivk »hospitacije ravnatelja«, »strokovne ekskurzije«, »študij strokovne literature«, »učenje iz medijev« in »neformalni pogovori med učitelji« statistično značilno razlikuje. Rezultate predstavljamo v Tabeli 10.6, in sicer smo izpostavili tiste statistično značilne razlike pri 5 % tveganju.

Tabela 10.6: Multiple primerjave za posamezno spremenljivko oblik učenja glede na starostne skupine

Oblika učenja	Starostno obdobje	Test Statistic	Sig. (statistična značilnost)
Hospitacije ravnatelja	30–39 let in 50–59 let	– 17,774	0,044
	30–39 let in 40–49 let	– 20,169	0,004
Strokovne ekskurzije	do vključno 29 let in 30–39 let	– 26,379	0,012
	do vključno 29 let in 40–49 let	– 32,450	0,001
	do vključno 29 let in 50–59 let	– 33,198	0,003
Študij strokovne literature	30–39 let in 50–59 let	– 32,033	0,002
	do vključno 29 let in 50–59 let	– 29,951	0,035
	40–49 let in 50–59 let	– 20,078	0,034
Učenje iz medijev	do vključno 29 let in 30–39 let	– 29,526	0,029
	do vključno 29 let in 40–49 let	– 30,017	0,020
	do vključno 29 let in 50–59 let	– 36,485	0,011
Neformalni pogovori	30–39 let in 40–49 let	– 18,421	0,008
	30–39 let in 50–59 let	– 21,323	0,013

b) Razlike med učitelji v oblikah učenja glede na delovno dobo učiteljev

Z multiplo primerjavo smo ugotavljali, med katerimi pari skupin glede na delovno dobo se porazdelitev spremenljivk »delavnice izven šole«, »seminarji, predavanja (na šoli)«, »tečajji«, »projekti, mreže«, »razvojni tim«, »strokovne ekskurzije«, »študij strokovne literature«, »učenje iz medijev«, »neformalni pogovori med učitelji«, »samorefleksija« statistično značilno razlikuje.

Tabela 10.7: Multiple primerjave za posamezno spremenljivko oblik učenja glede na obdobja profesionalnega razvoja

Oblika učenja	Starostno obdobje	Test statistic	Sig. (statistična značilnost)
Delavnice (izven šole)	4–6 let in 19–30 let	– 34,699	0,008
	4–6 let in 31–40 let	– 53,164	0,002
	1–3 leta in 19–30 let	– 21,836	0,040
	1–3 leta in 31–40 let	– 40,301	0,008
	7–18 let in 31–40 let	– 32,010	0,015
Seminarji, predavanja (na šoli)	1–3 leta in 19–30 let	– 20,270	0,013
	1–3 leta in 31–40 let	– 24,182	0,037
	7–18 let in 19–30 let	– 12,661	0,028
Tečajji	1–3 leta in 31–40 let	– 37,602	0,004
	4–6 let in 31–40 let	– 34,827	0,016
	7–18 let in 31–40 let	– 23,727	0,035
	19–30 let in 31–40 let	– 21,727	0,043
Projekti, mreže	1–3 leta in 19–30 let	– 31,885	0,005
	1–3 leta in 31–40 let	– 33,091	0,041
Razvojni tim	4–6 let in 19–30 let	– 31,389	0,017
	4–6 let in 31–40 let	– 40,814	0,017
	1–3 leta in 19–30 let	– 21,564	0,045
	1–3 leta in 31–40 let	– 30,989	0,043
Strokovne ekskurzije	1–3 leta in 4–6 let	– 34,200	0,010
	1–3 leta in 7–18 let	– 40,317	0,000
	1–3 leta in 31–40 let	– 43,182	0,001
	1–3 leta in 19–30 let	– 44,676	0,000
Študij strokovne literature	4–6 let in 19–30 let	– 31,546	0,027
	7–18 let in 19–30 let	– 24,373	0,003
Učenje iz medijev	1–3 leta in 19–30 let	– 32,627	0,005
	31–40 let in 19–30 let	29,689	0,031
Neformalni pogovori	4–6 let in 19–30 let	– 31,605	0,007
	7–18 let in 19–30 let	– 26,137	0,000
	31–40 let in 19–30 let	25,405	0,025
Samorefleksija	4–6 let in 19–30 let	– 35,669	0,013
	1–3 let in 19–30 let	– 24,044	0,042

PRILOGA E: Mnenja in predlogi o sistemu nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sistemu napredovanja v nazive

Tabela 10.8: Sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sistem napredovanja v nazive – mnenja učiteljev na podlagi intervjujev in anketnega vprašalnika

Mnenje o sistemu	
Ponudba izpopolnjevanj	<p>"Manjka kvalitetnih vsebin ... stvari, ki bi jih v praksi potrebovali." (U1)</p> <p>"Se mi zdi, da se dve tretjini ponavljata vsako leto ... predavatelji so isti, naslovi so malo drugačni ... sicer se vmes najdejo uporabne teme." (U2)</p> <p>"Ponudba je slaba, mi je pa všeč, da ponujajo tako individualna, kot tudi skupinska. Organizacija izobraževanj se mi zdi v redu." (U4)</p> <p>"Ponudba je v redu, se mi pa zdi, da smo velikokrat neodzivni. Odkar so evropski projekti, mednarodne konference, so priložnosti, samo se mi zdi, da se kar ne upamo ... dokler te kdo malo bolj konkretno ne porine." (U5)</p> <p>"Ponudba je precejšnja, ampak premalo je prijavljenih, so prestavljeni ... teme so v redu, predavatelji tudi, samo ni zagotovljena izvedba ..." (U6)</p> <p>"Pri znanih, saj jih greš rad poslušati, samo enkrat se zasičiš s tem ... ima dobre ideje, dobro pove ... potem pa vidiš, da iste stvari govori ... je dovolj." (U7)</p> <p>Prepisi iz ankete:</p> <p>"Iz izkušenj sem se naučila, da izobraževanj ne izbiram več po naslovu programa, ampak po imenih izvajalcev (predavateljev)."</p> <p>"Mnoga izobraževanja so tudi slaba in je težko vedeti ali bo izobraževanje dobro ali je bolje ostati doma."</p>
Študijske skupine	<p>"En vidik je zagotovo srečanje in jamranje o problemih, da en drugega malo potolažiš ... kar je dobro ... če bi bila strogo strokovna mnenja, zagotovo ne bi bile tako obiskane...je en vidik druženja ... vidik druženja nikoli ne smeš zanemariti." (U2)</p> <p>"Študijske skupine so bolj pomembne, da se ljudje iste stroke družijo." (U2)</p> <p>"Ta nova oblika, točno ne vem, kaj je, ker niti ni bila s strani vodstva dobro predstavljena, ker je niti njim niso dobro predstavili." (U2)</p> <p>"... sem študijsko skupino opustila, ker tam ne vidim nobene dodane vrednosti ... dotaknemo se tem za pol ure, nič poglobljenega, jaz to pogrešam, ne samo informativno. Včasih so bile študijske, ko smo tri ure imele samo izmenjavo ... Nova ideja? Jaz sicer nisem videla začetnega impulza, ampak ti projekti, je bolj poglobljeno, se mi zdi pa boljše." (U5)</p> <p>"Študijske skupine niso več to, kar so bile. Se mi zdi, da varčujemo z denarjem. To po spletu ... jaz sem še med tistimi, ki mi človek in beseda nekaj pomeni, pa mislim, da je kar precej takih." (U6)</p> <p>"Študijske skupine, kot so zastavljene po novem, mi niso všeč. Sodim, da ne prihaja do temeljnih izmenjav znotraj stroke, ki se najbolje obrestuje ob osebnih stikih, omogoča mreženje in pridobitev informacije o tem, kako isto stvar zastavljajo drugje, izmenjave dobrih praks, detektiranje pomanjkljivosti, ki jih opazimo pri delu na konkretnem področju in zastavljanje pobud in korakov k zapolnjevanju vrzeli. Bile so oblika, ki se je je lahko udeležil praktično vsak učitelj. Žal razni posveti, konference in podobno na državni ravni teh srečanj ne morajo nadomestiti, saj se jih zaradi precejšnjega finančnega zalogaja lahko udeleži zgolj nekaj posameznikov iz iste ustanove." (dodaten zapis učitelja)</p>
Finančna sredstva in čas izobraževanj	<p>"Seminarji so v redu, ker so cenovno dostopni ... organizacijsko so se spremenila, so enodnevna ali dvodnevna, ure so se zmanjšale na bolj realno." (U2)</p> <p>"Tukaj se je hierarhija ustvarila. Dobre stvari so drage, čisto predrage. Saj so določeni predavatelji dobri, jih je fajn poslušati, ampak v eni uri in pol ... malo pretiravajo. Da se znanje ceni, kar je prav, samo to pa gre tudi čez vso mero ... eni si zaslužijo višje cene, eni si ne." (U7)</p> <p>Prepisi iz ankete:</p> <p>"Kakovost učitelja ne gre skupaj z nenehnimi finančnimi omejitvami."</p> <p>"Na vsak način bi bilo potrebno ljudem, ki so za izobraževanje notranje motivirani (takih ni tako zelo veliko, vsaj ne v OŠ), le-to omogočiti. Sredstva, ki jih Ministrstvo namenja za izobraževanje zaposlenih, so zelo nizka oz. prenizka za stroške, povezane s kvalitetnim izobraževanjem. Zlasti na manjših šolah se to zelo odraža na izboru</p>

	izobraževanj, ki se jih delavci ne smemo udeležiti. Pri izobraževanju delavcev je najlažje kaj prihraniti (ravnateljeva ocena uspešnosti in s tem njegova finančna stimulacija je odvisna od pozitivne/negativne finančne bilance šole)."
Delovna uspešnost	"Mislim, da bi morali bolj realno ocenjevati delovno uspešnost ... preveč je subjektivno ... sigurno si vsi ne zaslužijo/zaslužimo 5 ali 4." (U1)
Točkovanje	"To je motivacija za tiste, ki so v določenem času vezani na napredovanja, kot sem trenutno jaz ... Je zunanja spodbuda za tiste, ki se drugače ne bi nič izobraževali ..." (U1) "... točke, ker tudi če nočeš iti, na koncu moraš iti zaradi napredovanj ..." (U2) "Marsikdo zbira te točke samo zato, da pride v naziv ..." (U3) "Točkovanje me ne spodbuja, ker niti ni ponujenih takih stvari za nas, da bi lahko to izkoristil ... Mislim, da ta izobraževanja niso primerna za točke, da bi potem vplivale na napredovanje v nazive ... je pa odvisno, na katerem položaj v šolstvu si ... eni lahko napredujejo s tekmovanji učencev ... na osnovi njegovega znanja dobijo točke ... je pač otrok uspešen, ima srečo, da ima takšnega otroka, ki je sposoben." (U4) "Sistem ni spodbujajoč ... hodim na seminarje, ker me zanima ... ne glede na točke." (U4) "Kje je že to, ko sem jaz razmišljala o tem ... potem ne rabiš več teh točk. To se mi zdi tako plitko, čeprav sem tudi jaz isto delala, sem rekla ena točka mi še manjka, bom šla še na en seminar." (U6) "Točkovanje seminarjev je dobro, če lahko potem to izkoristiš za napredovanje." (U8). "Mislim, da si večina učiteljev, ne glede na točkovanje seminarjev, izbira tiste, ki ponujajo vsebine, ključne za področje dela , ki je konkretnemu učitelju v nekem obdobju v ospredju." (dodatni zapis učitelja)
Napredovanja, nazivi	"Se poleniš, si misliš svetovalec sem, svetnik nikoli ne bom, se ne bom več izobraževal ..." (U1) "Nepravičen sistem, če si športni pedagog, lahko dobiš ogromno točk ... več kot pa razredni pouk" (U2) "Dobro je, da je delovna doba omejitev ..." (U2) "Tvoja vloga se mora spremeniti glede na naziv v samem kolektivu, da moraš s tem prevzemati več odgovornosti . Sedaj se nič ne spremeni, le finančno. Gre za strokovna napredovanja, strokovno usposobljenost, ne za uspešnost in napredovanje v plačne razrede. Poznam svetnike, ki so neiznajdljivi in ne vem, kako so prišli do naziva svetnik, poznam pa tudi mentorje, ki bi si zaslužili kaj več, pa morda niso imeli priložnosti napisati publikacije." (U2) "Ti nazivi več niso smiselni ... so svetovalci in svetniki, se pa izogibajo dela, nočejo vsega narediti, tega znanja ne prenesejo na mlajše." (U3) "Niso najbolj notranje motivirani, oni so naredili svoje, nimajo več kaj višjega za narediti." (U3) "Točk ne bi spreminjal, za naziv se potrebuje čedalje več točk in izobraževanja so čedalje zahtevnejša. Torej oni imajo znanje, ogromno znanja ... le naloge boljše oplemenititi." (U3) "... moraš imeti načrt, kako boš prišel do teh točk." (U3) "Svetovalec? Če pa dela manj, kot ne začetnik ali mentor ... pač višjo plačo dobi. Nekateri, ne govorim za vse." (U4) "Pri točkovanju in napredovanju težko zavzamem stališče, ker se ves čas nekaj spreminja. Vedno so neke luknje in kako si nekdo to razlaga in kdo potem ocenjuje ..." (U5) "Jaz bi sedaj lahko rekla, da lahko obstojim, ker sem svetnik. Finančno mi je spodbudno ... Ni mi pa to ključnega pomena. Da bi rekla, da je to zame ključnega pomena, da še osebno rastem, pa ne. V tem primeru bi jaz zaključila, ne bi šla več na noben seminar ... res je edino, da sem študijsko skupino opustila ... sicer pa ne." (U5) "Do zadnjega naziva je zelo težko priti ... odvisno katera predmetna področja pokrivaš in kje vse si sodeloval." (U6) "Ni bil dodelan sistem in še danes ni. Vmes je bilo že velikokrat rečeno, saj imamo pripravljen nov pravilnik in ga bodo sprejeli, pa ga potem niso. Ene stvari smo tudi pogruntali, na kakšen način se da, so ali smo prišli do teh točk, ker verjetno stvari niso tako predvideli ... ene stvari so pa tudi čisto zablokirali, da se ti mora res zvezda

	<p>posvetit iz neba, da postaneš svetnik. Se je hitro prilagodilo ... veliko število mednarodnih konferenc ... takrat sem sicer kar nekaj plačala zanjo, ampak potem sem dobila pogum in sem šla še na naslednjo in še naslednjo ... Druge stvari so težko dosegljive. Jaz recimo pri svojem predmetu nimam kaj pisati, ker je že na trgu toliko tega ..." (U7)</p> <p>"Jaz se ne zmenim toliko za to, me je pa bivša sodelavka spodbudila, da naj dam za napredovanje ... sam še danes ne bi dal." (U8)</p> <p>"Približno 7 % učiteljev ima naziv svetnik. Sama bi dala vmes med svetovalca in svetnika še en naziv. Ker kadar govorijo o učiteljskih plačah ... ne povedo, da večina učiteljev ne uspe napredovati v vse nazive. Poleg tega za napredovanje v nazive je potrebno neprekinjeno delovno razmerje treh let. Z ozirom na politiko zaposlovanja so mnogi učitelji zaposleni za določen čas, vmes morda kakšen mesec brez zaposlitve ... zadnja leta precej aktualen ... zlepa se ne dobi zaposlitve za nedoločen čas ... zato bi morali pravilnik v zvezi z aktualno situacijo posodobiti." (dodaten zapis učitelja)</p>
Drugo	<p>Prepisi iz ankete:</p> <p>"Vsak se boji za svoje delovno mesto, med učitelji ni več spoštovanja in sodelovanja ter izmenjave izkušenj."</p>
Predlogi za izboljšave	
Ponudba	<p>"Boljša ponudba ... da bi vprašali učitelje, kaj si želimo, na katerih področjih se želimo izpopolnjevati in bi na podlagi tega razpisali predavanja." (U1)</p> <p>"Večje inovitete bi lahko dali ... lahko bi šli malo bolj naprej s časom ali pa povprašali, kaj ljudje rabijo. Se mi zdi, ko neko zadevo dobijo v tujini, potem tisto nekako spravijo k nam in potem se to kar nekaj let ponavlja." (U6)</p> <p>Prepisi iz ankete:</p> <p>"Boljši programi, bolj uporabni, več primerov iz prakse, ukinitve seminarskih nalog."</p> <p>"Učitelji potrebujejo izobraževanja tudi na drugih področjih: splošna razgledanost ..."</p> <p>"Kvalitetni seminarji iz prakse za učitelja z 20 let delovne dobe."</p> <p>"Kvalitetni seminarji – iz prakse za prakso."</p> <p>"Predvsem konkretna in praktična znanja in izkušnje brez nepotrebnih oz. neuporabnih teoretičnih predavanj."</p> <p>"Glede na to, da vseh nikoli ne bo mogoče prepričati, je sodelovanje v manjših skupinah bolj pomembno."</p> <p>"Menim, da bi morale fakultete ponuditi vsako leto seminarje, na katerih bi učitelje seznanili z novostmi, z novimi dogajanji. Ponudba seminarjev je skromna, seminarji so vsako leto isti."</p> <p>"Želim si, da bi izobraževanje baziralo predvsem na praktičnih primerih, izmenjavi izkušenj, predlogov."</p> <p>"Predavatelji oz. vodje delavnic naj bodo o stvareh tudi praktično, ne le teoretično podkovani (večkrat nam kot novosti predstavljajo stvari, ki jih počnemo že vrsto let, le da so jim dali drugačno ime)."</p> <p>"Naj bo čim več praktično uporabnih vsebin, motivacijskih vzpodbud, novih in svežih idej ter zamisli."</p> <p>"Izobraževati se je potrebno tudi na lastnem strokovnem področju, ne samo na tistih, ki so vsem skupni - padec kvalitete šole."</p>
Organizacija izpopolnjevanj (finančna sredstva, čas izobraževanj, oddaljenost)	<p>Prepisi iz ankete:</p> <p>"Več izobraževanja v domačem kraju ali regiji."</p> <p>"Zmanjšati tedensko obvezo učiteljev."</p> <p>"Več časa - manj birokracije."</p> <p>"Nadaljnje izobraževanje naj bi bilo čim bližje, dostopno uporabnikom (kraj, kjer je delovno mesto ali vsaj bližina) in razbremenjenost učiteljev ter manj papirne vojne."</p> <p>"Seminarje naj plača Ministrstvo in se naj izvajajo na šoli ali v drugih prostorih za vse učitelje vsaj ene šole."</p> <p>"Nameniti več denarja za izobraževanje, kvalitetni seminarji imajo previsoke kotizacije, zato se jih ne moremo udeležiti, čeprav bi si želeli."</p> <p>"Ministrstvo naj bi za izobraževanje namenilo več finančnih sredstev."</p> <p>"Učitelji se moramo nujno in neprestano izobraževati, če že ne drugo, se moramo naučiti novih IKT. Dnevov za izobraževanje bi moralo biti več in to povezanih z zmanjšano učno obveznostjo – nekaj takega kot v zdravstvu ... Iluzorno je pričakovati, da bomo pri enaki delovni obveznosti (v učilnici) kot pred 30 leti, iz svojega prostega časa namenili vedno več časa za pripravo na pouk, v kar jaz</p>

	<p>prištevam tudi izobraževanje ... za uporabo novega programa je potrebno ogromno časa ... določitev časa, ki potreben za dodatna sodelovanja ..."</p> <p>"Več daljših izobraževanj in usposabljanj."</p> <p>"Preko spleta bi se lahko izobraževali, kot to počnejo študentje na daljavo (prihraniš s potnimi stroški), pri tem bi morali enakovredno obravnavati seminarje, projekte ..."</p> <p>"Večja obveščenost šol in več finančnih sredstev bi vsekakor pospešilo izobraževanje."</p> <p>"Upoštevanje lastnih interesov in finančna pomoč."</p> <p>"Vsak učitelj bi moral imeti na voljo večje število dni za svoje strokovno izobraževanje in tudi finančno pokritost s strani šole."</p> <p>"Zmanjšanje administracije in podobnih obremenitev, da bo ostalo več časa za izpopolnjevanja in usposabljanje."</p> <p>"Želim si, da bi bilo izobraževanje predpisano oz. da bi si ga v okviru ponudbe sami izbrali, vendar bi morali doseči letno kvoto izobraževalnih ur. Želim si, da bi se izobraževali v tujini, skupaj s stanovskimi kolegi iz drugih držav."</p>
Nagrade	<p>"Ena spodbuda, če gledamo iz projektov, kjer bi moral več delati, je definitivno finančna spodbuda. Meni se zdi nefer, da bi nekateri sodelovali v vseh projektih ... pa za to niso čisto nič nagrajeni. Če delaš več, lahko dobiš neko minimalno nagrado ..." (U2)</p> <p>"Če bi nekdo želel nekoga prisiliti, da vsi to delamo, se vsi učimo, če ne gre drugače navidezno, bi morala biti fizična nagrada ... samo denar je še lahko tisti, ki je lahko motivator." (U4)</p> <p>"Za denar se marsikaj več naredi. To je ena spodbuda, ni pa edinstvena, ni edina." (U7)</p>
Točkovanje	<p>"Glede točk je nepravilno glede določanja točk in časa trajanja seminarjev ... če je 15 urno je pol točke ... to bi bilo potrebno spremeniti ali drugače točke določiti." (U1)</p> <p>Prepisi iz ankete: "... boljši načini točkovanja seminarjev (več za 3 točke)."</p>
Napredovanja, nazivi	<p>"Potrebno je v osnovi postaviti sistem, ali vse učitelje svetovalce, svetnike, ali morda 5 % svetnikov, 10 % svetovalcev ... kjer bo jasno postavljeno, on je pa res svetovalec, ker je nekaj naredil. Vedno dobiš boljše in slabše učitelje, bolj in manj zagnane, bolj in manj inovativne, pa se mi ne zdi nič slabega, to je življenjsko. Vse preveč stremimo k temu ... hočemo biti vsi enaki." (U2)</p> <p>"Morda bi to potrjevali, vemo na fakultetah se potrjujejo ... včasih so baje lažje prišli do teh točk, pa vseeno ... da moraš to potrditi, da moraš morda v desetih letih pridobiti določeno število točk." (U2)</p> <p>"Morda bi moral biti sistem tako urejen, da bi svetovalci, svetniki, ki so nekje pet let pred penzijo, bili usposobljeni na sodelovanje z mlajšimi učitelji ... bi strokovno sodelovali, več hospitirali in bi se na tak način znanje prenašalo ..." (U3)</p> <p>"Obnavljanje nazivov ... morda bi kdo potreboval, verjetno bi marsikoga porinilo, se mi pa po drugi strani zdi stresno, to gledam pri profesorjih na fakultetah ... toliko in toliko člankov ... je kdaj to tudi obremenjujoče in bi znal biti odziv spet podoben, kot sedaj." (U5)</p> <p>"... ne vem, mogoče bi vsake toliko let preverili, če bi na novo točkovali. Na primer, da bi v petih letih, če hočeš ta naziv obdržati, imeti take in take dejavnosti, toliko izobraževanj, toliko predavanj za sodelavce ipd. ... tako kot je na višjih šolah ... sigurno bi bilo to neko gonilo, mogoče tudi prisila" (U6)</p> <p>"Mora biti nek trud zadaj ... sicer bi se razvrednotilo ... mora biti neka postopnost in tudi dosegljivost ... kar je najtežje, je merila postaviti ... bi lahko nekdo premislil in dobil sistem, tukaj je prehitro, tu je pretežko, da bi ustrezno razmerje vzpostavili." (U7)</p> <p>Prepisi iz ankete: "Predlagam, da bi bilo potrebno po določenem času obvezno dodatno izobraževanje (npr. vsakih 5 let) za obnovitev in posodobitev osnovne stroke, organizirano pa bi bilo iz dela."</p>
Drugo	<p>Prepisi iz ankete: "Več neformalnih srečanj s sodelavci." "Služba za nedoločen čas."</p>

Tabela 10.9: Sistem nadaljnega izobraževanja in usposabljanja ter sistem napredovanja v nazive – mnenja intervjuvanih ravnateljev

Mnenje o sistemu	
Pravilnik o nadaljnem izobraževanju in usposabljanju	"Pravilnik je že star ... arhaičen." (R6)
Ponudba	<p>"Velikokrat posamezniki izberejo dobre teme, potem pa izobraževanja niso tako kvalitetna. Nekatere strokovne delavce to odvrne, vendar takšna ponudba je kratkega daha, saj glas se hitro širi in drugi na ta izobraževanja ne gredo." (R2)</p> <p>"Ponudbe letijo, tega je ogromno, to je prava tržna niša ... ne nasedem, razen če mi kakšen strokovni sodelavec ali kolega priporoči kakšno izobraževanje." (R2)</p> <p>"Jaz pogrešam na ravni države neko posebno komisijo, ki bi se ukvarjala s permanentnim izobraževanjem, ne le tisto sestavo katalogov, morda nekaj širšega. Pogrešam kataloge izobraževanj, ki bi bili bolj po področjih. Človek obvezno rabi vsako leto ali dve izobraževanje za dušo. To ne pomeni iz mojega strokovnega področja. ... Tukaj se vidi le zaslužek in so želeli čim več izobraževanj ponujati ... imaš le enega predavatelja, ki je zadel naslov. Sami izbiramo in iščemo predavatelje." (R4)</p> <p>"Ponujeno je vse, od vsebin do načinov izobraževanja, ne vem pa, če je narejena analiza, koliko je to dejansko izkoriščeno. Kolegi rečejo, da so stvari neživljenjske. Ali je bil zanimiv naslov ... izvedba pa tako ... bi morali preverit ustreznost predavateljev. Človek, ki nikoli ni stopil v šolsko okolje, ne more biti potem kot vzornik in podajalec idej za učitelje, če ne vejo, kakšna je resnica." (R5)</p>
Študijske skupine	"Študijske skupine so čisto izvodenele. Ko gledam vabila, dnevni redi so čisto suhoparni." (R4)
Finančna sredstva	"Saj ponudba izobraževanj je kar velika, veliko je inštitucij ... velikokrat so finančna sredstva tista ovira. Več možnosti, da šole lahko pripeljejo kakšnega tujega strokovnjaka. Sedaj imaš čisto zvezane roke, ker gre za velike stroške." (R1)
Čas izobraževanj (nadomeščanja, urniki kot ovira; pomanjkanje časa za učenje)	<p>"To je njegov prost dan, ki je namenjen izobraževanju, pri nas ni kakih posebnih težav. Če gre eden na izobraževanje, ga pač nadomeščamo. Tudi sicer, ne štejem minut, koliko delajo. Moj moto je, delo mora biti dobro opravljeno do roka, koliko pač za to potrebuješ časa, ga porabiš." (R4)</p> <p>"Toliko in toliko dni, ta omejitev je nepotrebna. Če ima človek motiv, željo, veselje, potem pa mu moraš reči, sedaj pa si že svoj fond izkoristil." (R5)</p> <p>"Včasih se enostavno naredi, ne da ti ne bi želel koga spustiti na izobraževanje, ampak 10, 12 ljudi ti ne moraš pogrešati." (R7)</p>
Točkovanje: slabo vrednotenje znanj, slaba porazdelitev, napačni motivi.	<p>"Točkovanje in denar hitro zbledita, to ni motivacija." (R2)</p> <p>"Tiste točke so kar pri vseh seminarjih enakovredne." (R6)</p>
Napredovanje v nazive – nespodbudno, ni usklajeno z obveznostmi	<p>"Da je mentor res lahko nekdo, ki je lahko mentor. Ampak mora to mentorstvo ves čas opravljati. Da je svetovalec tisti, ki je v neki regiji priznan. Ne da je na šoli nekje 10 svetovalcev. V regiji nek učitelj, svetovalec s svojim delom, s svojim inovatorstvom, ustvarjalnostjo, je nekaj dokazal. S temi nazivi smo mi v prvi vrsti korigirali plače. Potem pa so kar naenkrat v šolo prišli vsi mentorji. Potem pa zbledi ta naziv." (R2)</p> <p>"Večina jih ima, so že napredovali za 5 plačnih razredov, imajo že naziv svetovalec, ni nekega interes za naprej." (R3)</p> <p>"Sem opazila, da je bil upad (motivacije) za drugo delo, ko je dosegel nek naziv. Moraš potem dati delavcem vedeti, da ni s tem končano. Mi tak sistem ni všeč. Mislim, da bi se morali potrjevati oziroma bi se glede na naziv, da imajo več izkušenj, imajo tudi višjo plačo, bi se moralo od tega zahtevati več in višje naloge jim dodeljevati. Če tega ne doseže v nekem obdobju, ne potrdiš svojega, pač zgubiš ta naziv. Šola bi morala nekaj imeti od tega. Da to ni samo finančni razlog." (R3)</p> <p>"Da ne bi bilo tega pehanja za točkami. Ko pride do tiste stopničke, je pa konec." (R4)</p> <p>"Je svetovalec in ne želi sprejeti pripravnice ... potem imamo pa debate." (R4)</p>

	"Nikogar nismo ovirali, prej spodbujali ... je pa nekaj drugega, ta sistem prinese neko ravnilovko, ki pa spet ni realna. Z možnostjo na tri leta, to je prepegosto. Pogoji ... do svetovalca še gre, če si ambiciozen, naprej je pa že težava. Tam bi morali malce zmehčati, tukaj zaostriti." (R5)
Predlogi za izboljšave	
Vloga fakultete	"Že v času usposabljanja na fakultetah poudariti, da je to stalno izobraževanje obveza in dolžnost, ne samo pravica." (R1)
Izobraževanja šole	"Šola mora imeti vsako leto vsaj eno skupinsko izobraževanje ... kjer gredo učitelji stran od svojega strokovnega predmeta in delajo na drugih strokovnih nivojih, ki so nujno potrebna v pedagoškem procesu. Tudi da vidijo vsi učenca, od tistega prvošolca pa do devetošolca, in si izmenjajo izkušnje." (R7)
Pravilnik o nadaljnjem izobraževanju in usposabljanju	"Tisti učitelji, ki bi imeli določene certifikate , na primer za poučevanje učencev s posebnimi potrebami ... učiteljem manjka formalnih znanj za to. Mladi ljudje, ki bi imeli ta dodatna znanja, bi imeli prednost pri zaposlitvi, že zaposleni pa ... z možnostjo za napredovanje. Za ta znanja bi bilo prav, da dobijo kakšen certifikat ... in bi bili sistemsko nagrajeni." (R6)
Ponudba – vsebina na podlagi potreb, preiščljeno vnašanje sprememb, zajeta v skupnem katalogu	"Zasnovanci izobraževanj ... da bi večje težo imelo to, kaj si učitelji želijo, kaj potrebujejo. Ministrstvo predno predpiše neko novost ... moraš pripraviti neke temelje, da se začrta pot ... in naprej izobraževanje strokovnih delavcev in potem lahko mi gremo v novosti." (R2) "Lahko bi se naredila kakšna anketa po temah, da bi se učitelje povprašalo . Ni potrebno vsako leto, ampak vsaj v nekih obdobjih, 2 ali 3 leta. Te teme potem ponuditi na trg. Tudi izboljšati kvaliteto predavanj pri samih predavateljih. Imamo negativno izkušnjo, da smo več pričakovali od takšnih predavanj. Tudi če se direktno ne plača, so financirani od nekod s strani države, različnih skladov. Tam so morda manj pozorni glede predavateljev." (R3) "Včasih je bilo načrtovanje lažje, ker je obstajal katalog za celo leto in so tam vse institucije in tudi zasebniki objavljali izobraževanja." (R6)
Študijske skupine	"Včasih so bili občinski aktivni, kjer so se učitelji v okviru občine srečevali. Sedaj je to vlogo prevzel Zavod ... morda bi bilo prav, da bi se drugače regionalno razdelilo." (R6) "Izmenjava izkušenj, to je primarno ... študijske skupine, ki so v okviru Zavoda za šolstvo ... lahko bi bile mesečno na nekem regijskem nivoju in bi bile res namenjene samo izmenjavi izkušenj . Na šoli, kjer je samo eden ali dva učitelja predmeta, je nujno potrebno, da bi se vsaj na regijskem nivoju dobivali ... razrešili, prediskutirali ... iz življenja za prakso." (R7)
Financiranje učenja, notranja izobraževanja	"Vse se začne in neha pri stroških. Ni samo kotizacija, so potni stroški ... lahko bi pokoristili več notranje rezerve, notranje znanje. S pomočjo učiteljev odhajajočih ... starejši in mlajši učitelj kot nek tim. Na ta način se zmanjša ali olajša delovna obveza, enim pa že v osnovi ponudi možnost izkušenj, preverjanja resnic. Ideja ni moja, ampak sem jo zelo za svojo vzela. Razmislek o strukturi mojega kolektiva nakazuje to ... in delovna doba se podaljšuje." (R5) "Kvalitetna predavanja cel kolektiv ženejo naprej. Ni vse slabo, kar imamo. Imamo dober kader tudi na šoli, ki lahko posreduje to znanje neposredno na sodelavce. Še premalo se izkoristi notranji kader ... kdo še niti ne ve, kakšne sposobnosti ima." (R3)
Čas za učenje	"Razprave o delovnem času učiteljev so tako čudne. Vsaka šola ima svoj sistem, ampak nikoli ne najde časa za izobraževanje ... izobraževanje nima svoje vrednosti, ne časa, ne fonda. Lahko bi javno rekli: toliko in toliko časa se nameni izobraževanju in bi bil ta čas drugače vrednoten. Ne samo kot doprinos. Torej kot boniteta, ne kot obveznost." (R5)
Nagrajevanje	"Če delaš v VIZ si verjetno naklonjen izobraževanju. Če izobražuješ, se moraš najprej sam izobraževati. Vseživljenjskega izobraževanja se učitelji zavedajo, kljub temu bi bilo prav ... če so pri tem uspešni, da so pri tem tudi finančno nagrajeni ." (R6)
Napredovanje, nazivi – obnavljanje, odgovornost, delo v skladu z nazivi	"Morda bi nazive obnavljali, recimo saj tudi predavatelji na fakultetah obnavljajo, zagovarjajo, da ne bi potem, ko pride do svetovalca, obsedeli." (R4)