

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Gregor Udovč

**Vloga ravnatelja pri razvoju kariere
osnovnošolskega učitelja**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2012

UNIVERZA V LJUBLJANI
FAKULTETA ZA DRUŽBENE VEDE

Gregor Udovč

Mentorica: doc. dr. Angelca Ivančič

**Vloga ravnatelja pri razvoju kariere
osnovnošolskega učitelja**

Magistrsko delo

Ljubljana, 2012

ZAHVALA

Zahvaljujem se mentorici doc. dr. Angelci Ivančič za strokovne nasvete, za pomoč pri vsebinskem oblikovanju naloge, predvsem pa za hitro odzivnost. Posebna zahvala pa gre tudi partnerici Mateji za potrpežljivost in podporo.

Vloga ravnatelja pri razvoju kariere osnovnošolskega učitelja

Magistrska naloga obravnava razvoj kariere učitelja in vplive okolice nanjo. Naloga se osredotoča na vpliv okolice bivanja in službovanja pri razvoju kariere učitelja. Ravnatelj pa je prikazan kot pomemben dejavnik pri tem. V nalogi je predstavljena njegova kadrovska funkcija. Naloga odgovarja na pet raziskovalnih vprašanj. V prvem delu naloge so predstavljena ustrezna teoretična izhodišča. V drugem delu naloge pa empirični del raziskave, ki je bila opravljena na petih osnovnih šolah. Raziskava je sestavljena iz dveh delov: kvantitativnega, v katerem je sodelovalo 120 učiteljev, in kvalitativnega, kjer je v intervjujih sodelovalo pet ravnateljev. Rezultati raziskave so pokazali, da na obravnavanem vzorcu ni statistične povezave med razvojem kariere učitelja in krajem bivanja oziroma službovanja. V okviru empirične raziskave se je deloma potrdila karierna pot učitelja, kot je načrtovana v slovenskem modelu kariernih faz učitelja. Obravnavani učitelji se izobražujejo več kot predpisuje Kolektivna pogodba za vzgojo in izobraževanje, vendar izobraževanja za potrebe kariernega razvoja niso dolgoročno načrtovana. Zato pa je odgovoren tudi ravnatelj. Obravnavani ravnatelji ustrezno izvajajo kadrovske funkcije na administrativnem in sistemskem nivoju, slabo pa na poslovno-menedžerskem. V zaključku naloge so predstavljena priporočila, izdelana na podlagi raziskave, za učitelje, ravnatelje, pristojno ministrstvo in Šolo za ravnatelje.

Ključne besede: razvoj kariere, upravljanje s človeškimi viri, izobraževanje učiteljev

A headmaster's role in the development of a primary school teacher career

My master's thesis deals with the development of the teacher's career and the influence of the environment on it. It focuses on the influence of the environment the teacher lives and works in on his career development. As it is shown the headmaster plays an important part in that, his personnel function is significant.

The thesis gives answers to five questions. There are some adequate theoretical starting points given at the beginning of the thesis. Following the theoretical, there is the empirical part of the research which was carried out in five primary schools. It is divided into two parts: the quantitative part where 120 teachers took part and the qualitative one, where 5 headmasters answered the questions in the interview. The results showed that there is no statistical connection between the development of the teacher's career and the place he lives or works in. Concerning the empirical research the career path of the teacher was partly confirmed, just the way it is determined in the Slovene model of a teacher's career phases. The teachers who were dealt with in this research educate themselves more than it is determined in the Collective Agreement for Education; the education for the needs of career development on the other hand is not planned in the long run. And this planning of the long term career development is also a headmaster's responsibility. The headmasters' personnel function is carried out appropriately in the administrative as well as in the system level, but very poorly in the business – manager level.

In the conclusion there are some directives or references made upon the research for the teachers, headmasters, the Ministry of Education and the National school for leadership in education.

Keywords: career development, human resource management, teacher's education

KAZALO

1	UVOD	9
1.1	Opredelitev problema in ciljev	10
1.2	Znanstveni prispevek magistrskega dela	11
1.3	Raziskovalna vprašanja	11
1.4	Struktura naloge	12
2	TEORETIČNO IZHODIŠČE	14
2.1	Opredelitev osnovnih pojmov	14
2.2	Teorije razvoja kariere	15
2.2.1	Statične teorije o razvoju	15
2.2.2	Razvojne teorije kariere	16
2.2.3	Teorije učenja	22
2.2.4	Tipološke teorije	23
2.3	Vpliv okolja na karierno pot posameznika	27
2.3.1	Vpliv okolja na organizacijo	28
2.3.2	Vpliv okolja na posameznika	29
2.4	Razvoj kariere učitelja	30
2.4.1	Hubermanov fazni model razvoja kariere	31
2.4.2	Slovenski fazni model razvoja kariere (S-model)	32
2.5	Upravljanje človeških virov	38
2.5.1	Administrativna funkcija	39
2.5.2	Sistemska funkcija	39
2.5.3	Poslovno-menedžerska funkcija	39
2.6	Upravljanje človeških virov v šolah	40
2.6.1	Pridobivanje novih zaposlenih	41
2.6.2	Ustvarjanje sistema nagrajevanja	42
2.6.3	Izobraževanje zaposlenih	44
2.6.4	Skrb za dobre odnose med zaposlenimi	45
2.6.5	Redni letni razgovor kot orodje vodij pri razvoju zaposlenih	45
3	EMPIRIČNI DEL – pogled učiteljev in ravnateljev na karierni razvoj	48

3.1	Namen in cilj	48
3.2	Vzorec.....	49
3.3	Tehnike in instrumenti za zbiranje podatkov	50
3.4	Analiza podatkov	52
3.5	Metodološke omejitve naloge.....	52
4	PRIKAZ REZULTATOV IN INTERPRETACIJA	53
4.1	Osnovni podatki o značilnostih respondentov	53
4.2	Vpliv okolice na kariero	56
4.3	Potek učiteljeve kariere	65
4.4	Strokovno izpopolnjevanje in razvoj kariere.....	71
4.5	Ravnatelj in učiteljeva kariera	73
4.6	Ravnateljev vidik razvoja kariere učitelja	75
4.7	Kadrovsko področje ravnateljstva	78
4.8	Spoznavanje zaposlenih.....	79
4.9	Ravnatelji usmerjajo učitelje	81
4.10	Uspešno delo je nagrajeno	83
5	ZAKLJUČEK.....	84
5.1	Priporočila	87
6	LITERATURA.....	90
	Priloga A: Vprašalnik za učitelje	94
	Priloga B: Povzetki tonskih zapisov intervjujev opravljenimi z ravnatelji.....	103
	Priloga C: Povzetek zapisnika intervjuja z ravnateljem.....	107
	Priloga Č: Tabele.....	108

KAZALO SLIK

Slika 2.1: Mavrica vseživljenskega razvoja kariere	18
Slika 2.2: Model oboka poklicnega razvoja	19
Slika 2.3: Vpliv samopodobe in mnenj o poklicih na končno izbiro	21
Slika 2.4: Kolbova teorija učenja	22
Slika 2.5: Hollandov šestkotni model	24
Slika 2.6: Hubermanov model kariernega razvoja učitelja	32
Slika 2.7: S-model kariernega razvoja učitelja.....	33

KAZALO GRAFOV

Graf 4.1: Kraj bivanja.....	55
Graf 4.2: Kako okolica vzpodbuja učitelje s podeželja.....	58
Graf 4.3: Kako okolica vzpodbuja učitelje iz urbanih okoljih	59

KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Hollandov tipološki model osebnostnih tipov v poklicnem okolju.....	25
Tabela 4.1: Strokovni naziv učiteljev.....	53
Tabela 4.2: Delovna doba učiteljev	54
Tabela 4.3: Kraj bivanja in zaposlitve.....	54
Tabela 4.4: Podatki ravnateljev	56
Tabela 4.5: Sprememba zaposlitve kot napredovanje v karieri	57
Tabela 4.6: Dodatna aktivnost na delovnem mestu glede na lokacijo šole.....	61
Tabela 4.7: Izobraževanje učiteljev glede na kraj bivanja	62
Tabela 4.8: Izobraževanje učiteljev glede na lokacijo šole	63
Tabela 4.9: Neposredni karierni korak glede na kraj bivanja	63
Tabela 4.10: Neposredni karierni korak glede na lokacijo šole	64
Tabela 4.11: Dodatna aktivnost na delovnem mestu glede na delovno dobo (v %)	66
Tabela 4.12: Stanje razvoja kariere glede na delovno dobo učitelja (v %).....	67
Tabela 4.13: Aktivnost učitelja 10 let pred upokojitvijo.....	70
Tabela 4.14: Izobraževanje učiteljev.....	72

Tabela 4.15: Razlogi učiteljev za vključevanje v izobraževanja	73
Tabela 4.16: Odgovornost za razvoj kariere	74
Tabela 4.17: Teme na rednem letnem razgovoru.....	75
Tabela 7.1: Dodatna aktivnost na delovnem mestu glede na lokacijo šole (v %).....	108
Tabela 7.2: Dodatna aktivnost na delovnem mestu glede na delovno dobo (v %)	109
Tabela 7.3: Stanje razvoja kariere glede na delovno dobo učitelja (v %).....	110

1 UVOD

Prva in druga industrijska revolucija sta med drugim imeli za posledico povečanje produktivnosti. V industrijo se je vpeljevalo stroje, ki so lahko delali več kot ljudje in s tem povečevali učinkovitost. Vzporedno pa so se začeli zanimati za povečanje učinkovitosti zaposlenih. Uvedli so proizvodno linijo in delo razdelili na posamezne operacije. Pomembne so postale človekove fizične in umske sposobnosti. Nadalje pa so se v začetku petdesetih let prejšnjega stoletja pričeli spraševati, kakšen pomen ima človek za organizacijo in kako bi ga lahko bolje razvili ter tako dosegli z njegovo pomočjo boljše rezultate. Začele so se razvijati prve razvojne teorije kariere.

Organizacije so ugotovile, da je za njihovo uspešnost ključen človek, saj so od njega odvisne nove ideje, kvalitetno opravljeno delo itd. V mnogih fazah dela lahko človeka zamenja računalnik ali stroj, vendar še vedno ni organizacije brez človeka. Ena takih organizacij, kjer je zelo jasno, da je človek ključen, je šola. Zelo težko si je predstavljati, da bi vzgojo prevzeli informacijsko komunikacijska oprema (IKT) ali roboti. Se pa pri izobraževanju vse bolj pojavlja trend, da del izobraževanja prevzame IKT. Po drugi strani pa mora tudi vsebino za izobraževanje preko IKT oblikovati človek. Tako si vsaj za sedaj osnovnega šolstva ni mogoče predstavljati brez učiteljev.

Kakšne generacije otrok oziroma kasneje odraslih oseb bo ustvarjal naš šolski sistem, je odvisno od sposobnosti učiteljev. Pomembno je dejstvo, da je potrebno poskrbeti za strokovni razvoj učiteljev, saj je to ključ do njihovega kvalitetnejšega dela in posledično do uspešnejših generacij. Profesionalni razvoj učitelja se prične najkasneje z njegovim vstopom na fakulteto (lahko tudi že prej). Tu osvoji bazična znanja za uspešno delo v šoli. Ko vstopi v delovno razmerje in začne poučevati, pa se pričneta njegovo vseživljenjsko izobraževanje in razvoj. Nenehni razvoj običajno zadovolji učitelja, ki zato v svojem delu posledično uživa. Učitelj za svoje zadovoljstvo delno poskrbi sam, deloma pa je zanj odgovoren ravnatelj. Ravnatelj v šoli skrbi, da sistem deluje in da so zadovoljni zaposleni, otroci, starši in posledično vsa okolica. Ima zelo širok spekter delovnih nalog in sprašujem se, kako dobro posamezno področje obvlada.

Rdeča nit naloge je razvoj kariere učitelja in objektivni dejavniki, ki vplivajo nanjo. V nalogi je poseben poudarek na ravnatelju kot pomembnemu dejavniku, ki vpliva na karierni razvoj učiteljev.

V nalogi pod pojmom karierni razvoj učitelja pojmem njegov vsestranski razvoj, podobno kot ga pojmujejo Greenhaus in drugi (2009, 13). Kariera učitelja je vezana tako na organizacijo in njeno okolico, kot na osebno rast posameznika.

1.1 Opredelitev problema in ciljev

Učitelj je poklic, s katerim se človek sreča že zelo zgodaj. Prvi učitelji novorojenčku so starši. Kaj kmalu jim ob vstopu v svet pomagajo vzgojitelji v vrtcu. Pri šestih letih pa sledi obvezen vstop v osnovnošolski sistem po Zakonu o osnovni šoli (Ur. l. RS, št. 81/2006, 45. člen), od tu dalje jih pri razvoju spremljajo poklicni učitelji. V Sloveniji je bilo leta 2008 po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije 15.800 osnovnošolskih učiteljev (Ložar 2009). Ker sem tudi sam eden izmed njih, poznam delo učitelja in težave, ki nastajajo med takim delom.

Delo učitelja ostaja dolga obdobja skorajda enako. Učna snov se ne spreminja tako pogosto, se pa pogosto spreminjajo učni načrti, birokracija, učbeniki in na koncu koncev tudi otroci. Tako je kvalitetno delo učitelja pogojeno z njegovim vseživljenjskim učenjem in razvojem. Učitelj se mora nenehno izobraževati, slediti novim trendom v vzgoji in izobraževanju ter skrbeti za svojo osebno rast, saj lahko le tako otrokom nudi kar največ, sam pa uživa v delu.

Švicarski raziskovalec Michaela Huberman je na podlagi svoje raziskave zapisal sedem faz kariernega razvoja učitelja. Avtorica Petra Javrh pa je v raziskavi, ki jo je opravila pri slovenskih učiteljih, na podlagi svojih ugotovitev dodala novo fazo in tako oblikovala »slovenski model« faz razvoja kariere slovenskih učiteljev (t. i. S-model). Slovenski model mi bo v pomoč za lažje razumevanje karierne poti slovenskega učitelja in vplivov nanjo (Javrh 2007, 70–85).

V praksi ugotavljam, da nekateri učitelji postajajo z leti nezadovoljni s svojim delovnim mestom. Poučevanje postaja zanje vse bolj stresno. Ozirajoč se na ugotovitve nekaterih dosedanjih proučevanj v slovenskem okolju, so poglavitni stresorji za osnovnošolske učitelje preobremenjenost z delom, vzpostavljanje in vzdrževanje discipline pri pouku ter hrup v šoli (Slivar 2008, 108).

Travers in Cooper sta v svoji raziskavi med drugim ugotovila, da tudi nizek status učitelja, ki vključuje nizke plače, negativno mnenje družbe in pomanjkanje priložnosti za napredovanje, vpliva na učiteljevo nezadovoljstvo na delovnem mestu (Travers in Cooper v Slivar 2008, 95).

Nezadovoljen učitelj se lahko zaplete v nekakšno spiralo, ki vleče njegovo nezadovoljstvo navzdol. Ključno vlogo pri zasuku spirale v pozitivno smer imata okolica in pa seveda ravnatelj,

ki mora kot nadrejeni uvideti nezadovoljstvo med zaposlenimi. Tako kot v vsaki organizaciji ima tudi v šoli nadrejeni dolžnost, da poskrbi za karierni razvoj svojega podrejenega in posledično za njegovo zadovoljstvo na delovnem mestu. Na voljo ima kar nekaj orodji, vse skupaj pa se začne pri letnem razgovoru z učiteljem. Tudi v šolah potekajo letni razgovori med ravnateljem in učiteljem, katerih cilj je med drugim tudi načrtovanje kariere učitelja (Možina 2002, 279).

V magistrskem delu želim preveriti vpliv okolice na potek učiteljeve kariere. Skušal sem ugotoviti, ali na razvoj kariere vpliva okolica, v kateri učitelj dela oziroma živi. S tem sem preveril Tönniesovo (1957) teorijo, ki pravi, da učitelj iz urbanega okolja bolj stremi k razvoju kariere. Poleg tega sem preveril, kako vsakoletna izobraževanja vplivajo na karierni razvoj učitelja. Prikazal sem tudi, kakšna je vloga ravnatelja pri razvoju učiteljeve kariere in kako to vlogo vidijo učitelji. Podrobneje sem predstavil kadrovska področja, ki jih opredeljuje Tyson (1987) in preveril, kako zanje skrbijo ravnatelji. Preveril sem tudi, kako ravnatelji spoznajo vrednote in želje svojih zaposlenih in kako to izkoriščajo pri usmerjanju svojih zaposlenih. Tu so mi bile v pomoč Scheinove ugotovitve o kariernih sidrih, ki ustrezajo učiteljem.

1.2 Znanstveni prispevek magistrskega dela

Magistrsko delo pripomore k razumevanju vplivov okolice na razvoj učiteljeve kariere. Naloga prikaže predvsem vpliv kraja bivanja oziroma službovanja na razvoj učiteljeve kariere. V nadaljevanju je v magistrskem delu raziskana kadrovska funkcija ravnatelja in njegov doprinos k razvoju učiteljeve kariere.

Podatki, pridobljeni v okviru opravljene raziskave, bodo primarno koristili tako učiteljem kot ravnateljem. Sekundarno pa tudi vsem, ki načrtujejo delo v šolah in izobražujejo ravnatelje. V okviru analize podatkov ravnateljem podajam povratno informacijo, kako naj bi izvajali svojo kadrovsko funkcijo. Učiteljem pa sporočam, da se lotijo načrtovanja svoje kariere v sodelovanju z ravnateljem.

1.3 Raziskovalna vprašanja

Vsebina magistrske naloge vsebuje odgovore na sledeča vprašanja:

1. V mestih je občutiti hitrejši tempo življenja, ljudje so se pripravljene bolj potegovati za napredovanja in tudi želja po uspehu je večja. Moje mnenje je podobno tudi za učitelje. Ali učitelj, ki dela v urbanem okolju, res bolj stremi k razvoju kariere?

2. V uvodu sem omenil, da se učiteljevo delo ne spreminja in da učitelji postajajo otopeli. Zastavlja se mi vprašanje, kako poteka kariera učitelja.
3. Vseživljenjsko učenje in vsakoletna izobraževanja, ki jih imajo učitelji na voljo, so pomemben dejavnik pri napredovanju in zadovoljstvu učiteljev na delovnem mestu. Tu me predvsem zanima, koliko se učitelji vključujejo v vsakoletna izobraževanja in kako to vpliva na njihovo zadovoljstvo in razvoj kariere.
4. Za razvoj kariere pa ni odgovoren le učitelj, zanj mora skrbeti tudi ravnatelj. Da lahko uspešno vodi učitelja pri njegovem poklicnem in osebnem napredovanju, mora poznati njegova osebna nagnjenja. Ali jih ravnatelj pozna? Na to bom skušal odgovoriti z raziskavo.
5. Ni dovolj, da svoje zaposlene vodja dobro pozna, pomembno je tudi, da si zanje vzame čas. Tudi načini, kako jih usmerja, motivira, načrtuje itd. so zelo pomembni dejavniki za uspešen razvoj kariere. Tako me predvsem zanima, ali ravnatelj namenja dovolj časa razvoju kadrov in na kakšen način to počne.

Raziskovanja sem se lotil po korakih, ki jih zahteva znanstvena metoda. Najprej sem pregledal relevantno literaturo, nato formuliral raziskovalna vprašanja, naredil načrt raziskave, zbral ustrezne podatke in jih na koncu analiziral, da sem dobil odgovore na zastavljena raziskovalna vprašanja. Raziskovalni pristop je zasnovan tako, da omogoča prepoznati vzorce in povezave, preveriti posamezno teorijo, napovedati rezultate empirične raziskave, interpretirati dobljene podatke in nakazati novo védenje (Ragin 2007, 30–47).

Magistrska naloga je razdeljena na dva dela. Prvi, teoretični del, temelji na analizi sekundarnih virov. Razvoj kariere in upravljanje človeških virov razčlenjujem z uporabo teoretične literature (sekundarnih virov) in empiričnih študij ter z analizo dokumentacije (zakonov in pravil na področju šolstva in zaposlovanja).

1.4 Struktura naloge

Naloga je razdeljena na sedem poglavij.

V prvem, uvodnem poglavju, sem predstavil cilje magistrske naloge ter raziskovalna vprašanja. V nalogi sem skušal najti odgovore na pet raziskovalnih vprašanj. Prva tri so vezana na potek razvoja učiteljeve kariere in objektivnih vplivov nanje. Zadnja dva pa na ravnatelja in njegovo opravljanje kadrovske funkcije.

V drugem poglavju, ki je razdeljeno na šest podpoglavij, sem najprej opredelil osnovne pojme, ki se v nalogi pojavljajo. Nato pa sem predstavil razvoj teorij kariernega razvoja posameznika, ki so nastale po drugi svetovni vojni. Nadaljeval sem s predstavitvijo teoretičnih izhodišč o objektivnih vplivih na razvoj kariere, predvsem sem tu poudaril vpliv okolice bivališča in delovnega mesta. V četrtem podpoglavju sem se osredotočil na razvoj kariere učitelja, kjer sem predstavil ugotovitve raziskave Petre Javrh in S-model faz kariernega razvoja. Teoretični del naloge je zaključen s petim in šestim podpoglavjem, kjer sem predstavil teorije o upravljanju s človeškimi viri in nato natančneje razdelal potek upravljanja s človeškimi viri v osnovni šoli.

V tretjem poglavju sem predstavil metodološki pristop empirične raziskave. V okviru tega poglavja sem podal opise metod preučevanja, vzorca sodelujočih v empirični raziskavi ter tehnik raziskovanja in uporabljenih instrumentov. Ob zaključku poglavja sem opisal potek analize empirično pridobljenih podatkov.

V četrtem poglavju, razdeljenem na deset podpoglavij, sem predstavil rezultate raziskovanja na terenu, kjer iz dveh različnih pogledov obdelam učiteljevo kariero in ravnateljevo kadrovske funkcije. V prvem podpoglavju sem prikazal osnovne podatke o značilnostih sodelujočih v empirični raziskavi, v vseh nadaljnjih podpoglavjih pa sem podal rezultate pridobljenih podatkov in njihovo interpretacijo, s katero sem odgovoril na raziskovalna vprašanja, zastavljena na začetku naloge.

V petem, zaključnem poglavju, sem predstavil glavne ugotovitve. Zapisal sem tudi nekaj smernic za učitelje, ravnatelje, pristojno ministrstvo in Šolo za ravnatelje, ki sem jih načrtoval na podlagi opravljene raziskave.

2 TEORETIČNO IZHODIŠČE

Za namen raziskave sem za lažje razumevanje poteka kariernega razvoja posameznika in vplivov nanj najprej pregledal teorije. Začenjam z opredelitvijo ključnih pojmov, ki se pojavljajo v magistrski nalogi. Nadaljujem s predstavitvijo temeljnih teorij razvoja kariere, vplivi okolja na karierno pot posameznika, vse skupaj pa sklenem s Hubermanovim faznim modelom razvoja kariere učitelja in s predstavitvijo njegove projekcije med slovenskimi učitelji, ki jo je opravila Petra Javrh.

V drugem delu teoretičnih izhodišč se osredotočam na upravljanje človeških virov in na oddelke oziroma osebe, ki so odgovorne za upravljanje. Predstavljam njihove naloge, težave in potrebe. Posebej se osredotočam na kadrovske funkcije ravnatelja v celotnem obsegu.

2.1 *Opredelitev osnovnih pojmov*

Najprej velja razčleniti pojme, ki se bodo prepletali skozi magistrsko delo in jih bom obravnaval iz dveh vidikov; pojmi iz vidika organizacije in posameznika (učitelja).

V šoli so pomembni ljudje. **Človeški kapital** je potencial, ki se skriva v znanju, intelektualni prožnosti, sposobnostih in zmožnostih zaposlenih (Huseman in Goodman 1999, 170). V kolikšni meri bo človeški kapital izkoriščen, je odvisno od **upravljanja s človeškimi viri** (ang. Human Resource Management) oziroma zaposlenimi (Glossary of Terms). V organizacijah skrbi za upravljanje z zaposlenimi **kadrovske oddelke** oziroma oseba, ki opravlja njegovo funkcijo. Omenjena funkcija skrbi za zaposlovanje, uvajanje, izobraževanje, nagrajevanje in vodenje zaposlenih (Legge 2002, 209–220). V šoli funkcijo upravljanja s človeškimi viri izvaja **ravnatelj**¹ (ang. Headmaster). Za razliko od ostalih organizacij je ravnatelj oseba, ki v šoli združuje vse vodstvene funkcije. Tako mora imeti širok spekter znanj in sposobnosti. Za dobro ravnanje s človeškimi viri je ključno, da vodja svoje zaposlene dobro pozna in jih primerno usmerja. Med drugim mora ravnatelj stalno skrbeti za **izobraževanje zaposlenih**, prav tako tudi učitelj sam. Izobraževanje vključuje tudi usposabljanja in izpopolnjevanja. Je dolgotrajno in načrtno razvijanje znanj, spretnosti in navad ljudi na vseh področjih življenja. Običajno pa je usmerjeno v prihodnje opravljanje funkcije v organizaciji in razvoju kariere zaposlenega.

¹ To je oseba, ki vodi šolo, zavod ali ustanovo (*Slovar slovenskega knjižnega jezika 2000*).

Človeški vir za organizacijo je kapital (človeški kapital), ki je skrit v znanju in sposobnostih zaposlenih. Dejstvo je, da se ljudje izobražujejo, izpopolnjujejo, usposablajo in opravljajo druge aktivnosti. To ne počno samo zaradi trenutnega zadovoljstva, ampak tudi zaradi svojih ciljev oziroma koristi za prihodnost, ki ne morejo biti izražene samo v denarju. Tudi za učitelja je takšen razvoj pomemben. V sodobnem svetu temu rečemo *razvoj kariere*. S tem pojmom poimenujemo različne stvari. Greenhaus in drugi (2009, 13) pojmujejo razvoj kariere kot proces stopenjskega napredovanja posameznika. Pojem opredeljuje kot zelo širok vsestranski razvoj posameznika, ki ni vezan le na organizacijo. Pojem *kariera* Slovar slovenskega knjižnega jezika (2000) razlaga kot uveljavitev oziroma uspeh na kakem področju delovanja. Tesno povezano s pojmom razvoja kariere je tudi *načrtovanje in vodenje kariere*. Načrtovanje kariere je proces, s pomočjo katerega se posameznik zave svojih sposobnosti, interesov, prednosti in slabosti, spozna možnosti napredovanja in v skladu s temi spoznanji določi karierne cilje. Na podlagi ciljev posameznik načrtuje pot in aktivnosti za njihovo doseg (Možina 2002, 74). Pri načrtovanju aktivnosti pa nastopi vodenje kariere, ki običajno ni domena posameznika, ampak je prepuščeno izkušenim profesionalcem. Ti znajo posamezniku prisluhiniti in ga pravilno usmeriti ter voditi njegove aktivnosti. Pri mladostniku so lahko to starši ali učitelj. V organizacijah pa za vodenje kariere zaposlenih skrbi nadrejeni in kadrovski oddelek (Ali in Graham 1996, 2).

2.2 Teorije razvoja kariere

Različni avtorji različno opredeljujejo temeljne skupine teorij o razvoju kariere. Sam bom v nadaljevanju predstavil klasifikacijo, ki jo je izdelala Brečkova (2002) na podlagi modelov Zunkerja in Leibowitzove. Loči naslednje kategorije:

1. statične teorije o razvoju
2. razvojne teorije
3. teorije učenja
4. tipološke teorije
5. novejšje teorije o karieri

2.2.1 Statične teorije o razvoju

Teorije o razvoju kariere so se pričele pojavljati po prvi industrijski revoluciji, ko so doumeli, da za povečanje produktivnosti potrebujejo tudi fizične in umske sposobnosti človeka. Takrat so se

pojavi se prve teorije karier, ki so bile v skladu s takratnim poznavanjem osebnostnega razvoja človeka zelo statične (Brečko 2002, 19–21).

Teorija potez in faktorjev velja za prvo teorijo o načrtovanju kariere. Parsons je pripravil načrt za vodenje poklicnega razvoja, ki je temeljil na treh ključnih elementih: poznavanje sebe, poznavanje zahtev delovnega mesta in interakcijo posameznika in delovnega mesta (Brečko 2002).

Teorija prilagoditve delu, ki si jo razvili Dawis in sodelavci, temelji na skladnosti med posameznikom in delovnim mestom. Teorija je še danes aktualna, saj je zadovoljstvo na delovnem mestu vir uspešnosti posameznika (Brečko 2002).

Zadnja v nizu statičnih teorij je *teorija potreb*, katere predstavnica je Ann Roe. Ta poudarja pomen zgodnjega otroštva in družinskih odnosov. Ključni prispevek omenjene teorije je upoštevanje posameznikovih vrednot in interesov pri izbiri poklica (Brečko 2002).

2.2.2 Razvojne teorije kariere

Po letu 1950 so se začele pojavljati prve vplivnejše teorije. Človeške lastnosti in potrebe so začeli temeljiteje obravnavati in pojavile so se razvojne teorije kariere, ki pojmujejo karierni razvoj kot kontinuiran in vseživljenjski proces. Tu se bistveno ločijo od predhodnih teorij, ki niso upoštevale razvoja posameznika skozi življenje (Brečko 2002, 22–24). Brečko med glavnimi predstavniki razvojnih teorij omenja Ginzberga, Superja, Davida V. Tiedemana in Roberta P. O'Hare ter Gottfredsonovo, ki jih v nadaljevanju tudi na kratko predstavljam.

Ginzberg in sodelavci

Ginzberg in njegovi sodelavci so prvi trdili, da so karierne odločitve razvijajoč proces, ki se prične že v otroštvu. Razvili so teorijo, kjer so aktivnosti v otroštvu in najstništvu povezane s kariernimi odločitvami v zrelejših letih. Izhajali so iz tega, da ima človek v vsakem življenjskem obdobju drugačen pogled na svet in želje, vseskozi pa sprejema odločitve, ki se med odraščanjem razvijajo in zorijo. Po njihovem mnenju gre človek pri odraščanju skozi tri faze: domišljjsko fazo, fazo poskusov in realistično fazo (Ginzberg v Patton in McMahon 2006, 50).

Originalna teorija je temeljila na tem, da je posameznik podredil svoje izobraževanje končnemu kompromisu in se odločil za poklicno pot, ki pa je nepovratna. Najpomembnejša kasnejša ugotovitev avtorjev je bila, da se razvoj kariere ne ustavi z vstopom v odraslost in kompromisom,

ampak se kariera razvija skozi celotno življenje. Cilji posameznika se nenehno prilagajajo razmeram na trgu delovne sile, razmeram v družini ... Kasneje so bili ti avtorji tudi prvi, ki so svoji teoriji razvoja kariere dodali tudi vplive okolice (Ginzberg v Patton in McMahon 2006, 51–52).

Superjeva teorija

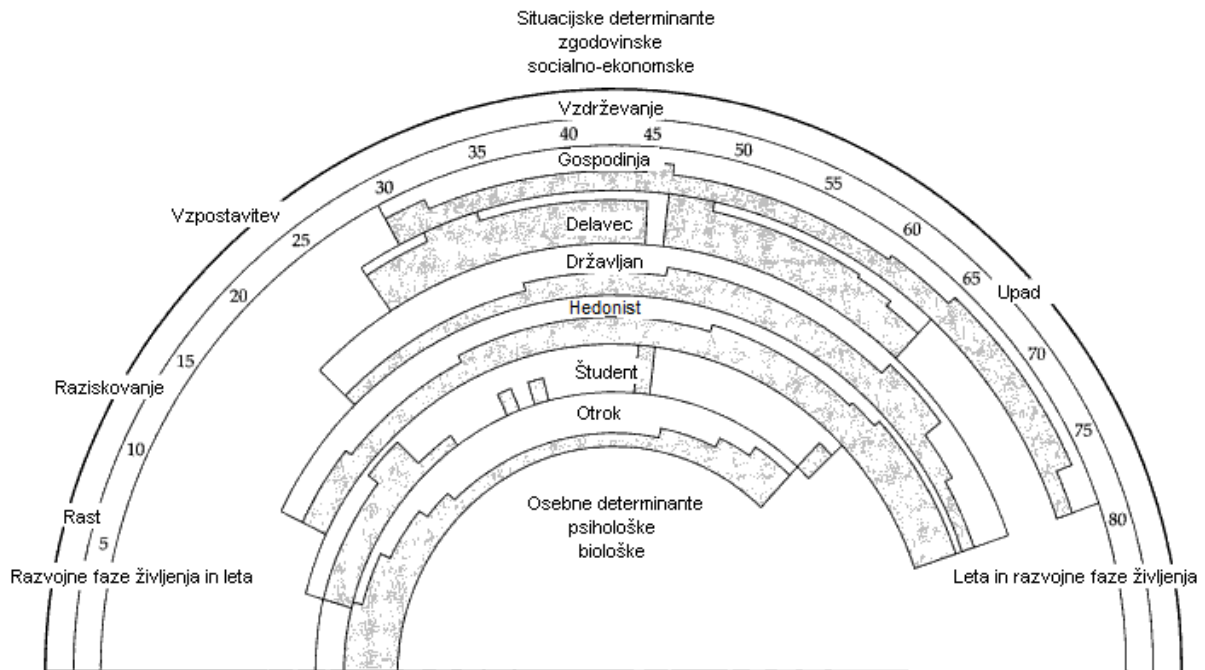
Resda je bil Ginzberg s sodelavci pionir na področju razvoja kariere, toda Donald Super je s svojim izvrstnim delom zasenčil njihova dognanja in tako postal najvplivnejši raziskovalec na tem področju. Svojo teorijo je Super razvijal več desetletij in na koncu predstavil pet stopenj poklicnega razvoja (Cvetko 2002, 23).

Velik vpliv na razvoj njegove teorije je imela razvojna psihologija in koncept samopodobe. Tako kot Ginzberg in sodelavci na koncu je tudi Super gledal na kariero kot razvijajoč vseživljenjski proces, ki poteka v celotnem življenjskem prostoru posameznika. Superjeva teorija temelji na 14 predpostavkah, ki jasno pokažejo bistvo njegove teorije. Večina njegovih predpostavk temelji na razvojni psihologiji, vendar pa že zajemajo tudi socialne dejavnike, ki vplivajo na razvoj kariere (Patton in McMahon 2006, 52–56).

Super je prikazal pet življenjskih obdobij poklicnega razvoja z mavričnim diagramom (glej sliko 2.1). Zunanji pas mavrice prikazuje leta in razvojne faze življenja.

Super je v svojem zgodnjem delu zapisal, da med fazami obstajajo prehodna leta. Posameznik lahko med fazami ustvari tudi mini faze, ki zajemajo različne faze (Super v Patton in McMahon 2006, 58).

Slika 2.1: Mavrica vseživljenjskega razvoja kariere



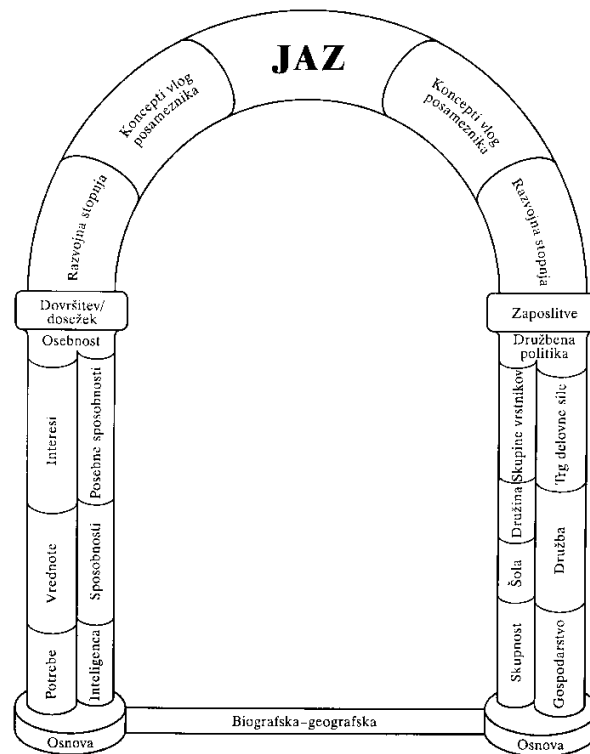
VIR: Super in Harris-Bowlsbey (1979)

Zgornji mavrični diagram prikazuje še nekaj več. Prikazuje vloge posameznika v odnosu do življenjskih faz. Super je namreč zapisal, da posameznik v življenju igra več različnih vlog hkrati, tako v privatnem kot tudi profesionalnem življenju. Ključno v vsakem obdobju je, katera vloga je posamezniku prioriteta. Zatorej se lahko spremeni tudi potek poklicne kariere. Ključno pri tem je razumevanje, da pri poklicnih kariernih odločitvah pomembno funkcijo igrajo tudi vloge, ki jih posameznik živi v drugih socialnih krogih. Super je bil prvi, ki je natančneje opisal vpliv socialnih dejavnikov na karierni razvoj posameznika (Super v Patton in McMahon 2006, 61).

Kasneje je avtor z »*modelom oboka*« (ang. Archway model) (glej sliko 2.2) prikazal interakcijo osebnih spremenljivk s spremenljivkami razmer, v katerih se posameznik znajde. Model oboka izhaja iz posameznika. Tako so osebne spremenljivke prikazane na levi strani oboka, razmere pa na desni strani. Super je poudaril pomembnost interakcij med posameznimi deli oboka, napačno je osredotočenje na to, kateri del je pomembnejši. Že predhodno sem omenil njegovo ugotovitev,

da je razvoj kariere prepleten z različnimi dejavniki, kar model oboka lepo prikazuje (Patton in McMahon 2006, 61–62).

Slika 2.2: Model oboka poklicnega razvoja



VIR: Cvetko (2002)

Individualni pristop

Naslednjo v vrsti teorij razvoja kariere velja omeniti teorijo Tiedemana in O'Hareja (Schreuder in Coetzee 2006), ki sta nadaljevala razvoj teorij Ginzberga in Superja ter v središče svojega raziskovanja postavila samouresničevanje. Prepričana sta bila, da je razvijanje identitete ega pri posamezniku ključnega pomena pri razvijanju kariere. Na ego sta gledala kot na samoorganizacijski sistem, ki se zgradi z mehanizmoma diferenciacije in reintegracije. Z diferenciacijo posameznik loči med seboj in okolico, pri reintegraciji pa združi vidike sebe v pomenljivo celoto. Diferenciacija in reintegracija sestavljata t. i. odločitveni proces (angl. Decision-making process), v katerem se ves čas formirajo nova znanja in pridobivajo nove izkušnje, ki gradijo ego. Podobno kot Super sta Tiedeman in O'Hare razvila faze kariernega razvoja, vendar sta za razliko od njega bolj poudarjala osebni razvoj posameznika. Razvila sta

sedem korakov, skozi katere gre posameznik pri odločanju. V grobem sta jih razdelila na dve fazi. Prva je faza predvidevanja (ang. Anticipation), ki vsebuje naslednje korake: raziskovanje, kristalizacija, izbira in klasifikacija. Druga je faza implementacije (ang. Implementation) s tremi koraki: uvod, izboljšanje in povezovanje v celoto (Schreuder in Coetzee 2006, 130–131).

Posameznik v življenju sprejme mnogo kariernih odločitev, a v drugačnem zaporedju korakov, ki sem jih zapisal zgoraj. Tudi posamezna karierna odločitev lahko zajema več korakov iste vrste, proces odločitve lahko zaide v zanko in se določeno zaporedje korakov ponovi.

Kasneje je David V. Tiedeman z ženo Anno Miller-Tiedeman razširil originalno teorijo. Menila sta, da je od posameznika odvisno, kako gleda na svojo kariero in s tem tudi, kako gleda nase. Pri tem sta določila dva pogleda, s katerim posameznik opisuje svojo kariero:

- Skupna realnost (ang. Common reality) – se nanaša na to, kaj družba meni, da je dobro in pravilno za posameznika.
- Osebna realnost (ang. Personal reality) – se nanaša na ideje, obnašanje ali karierne odločitve, za katere posameznik meni, da so pravilne ne glede na mnenje okolice (Mieller-Tiedeman in Tiedeman v Patton in McMahon 2006, 67).

V želji po razvoju kariere morajo posamezniki upoštevati omenjene realnosti in se pri tem zavedati pomembnosti osebne realnosti pri sprejemanju odločitev. Bolj kot se posameznik zaveda osebne realnosti, lažje se s pomočjo izkušenj obnaša po željah skupnosti. Raziskovalca poudarjata, da življenje ni ločeno od poklicne kariere, saj je življenje ena sama kariera. Omenjena teorija zakoncev še ni dobro raziskana, saj je zelo kompleksna, tako kot je kompleksno sprejemanje odločitev (Mieller-Tiedeman in Tiedeman v Schreuder in Coetzee 2006, 131).

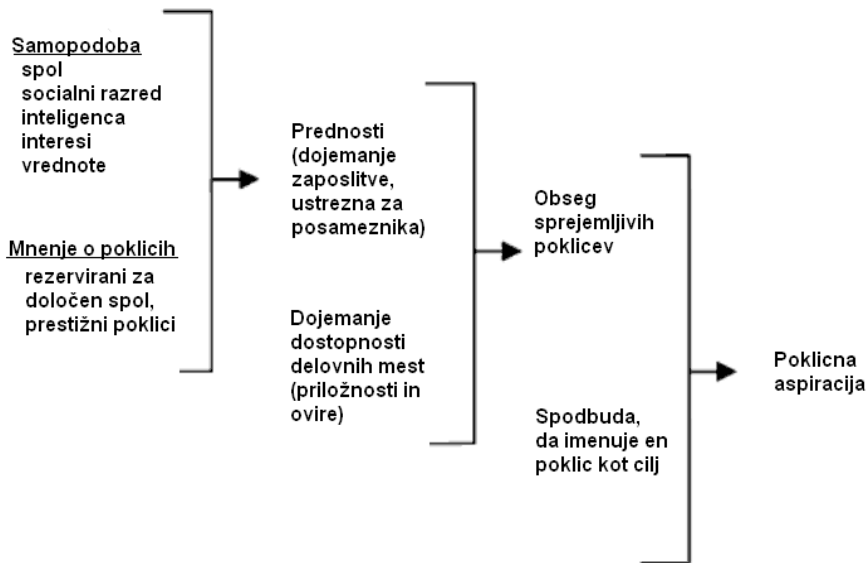
Gottfredsonova teorija omejitev in kompromisov

Že pri predhodnih avtorjih lahko opazimo, da pri razvoju kariere poudarjajo tudi vpliv okolice in ne samo posameznika. Še korak dalje pri tem je naredila Gottfredsonova. Ta meni, da posameznik v času socializacije, ki se začne že ob rojstvu, ustvari podobo sveta. Uvidi, kateri spol opravlja določena dela, ovrednoti poklice, ki so v družbi spoštovani in obratno, vse to na podlagi opazovanja odraslih v svoji okolici. Avtorica se je osredotočila na vpliv socialnega statusa, spola, inteligence, interesov in vrednot posameznika na razvoj njegove kariere. Omenjeni

dejavniki po njenem mnenju ustvarjajo samopodobo posameznika, ki pa je zanjo ključni faktor pri razvoju kariere (Gottfredson 1981, 545–549).

Kako vpliva samopodoba in mnenje o poklicih na končno karierno odločitev, je prikazala z relacijami (slika 2.3).

Slika 2.3: Vpliv samopodobe in mnenj o poklicih na končno izbiro



VIR: Gottfredson (1981, 547)

Kasneje je avtorica svojo teorijo razširila. Opazila je, da mnogo ljudi na svojem delovnem mestu postane v nekem trenutku zbeganih in ne ve, kaj pravzaprav tam počne. Čeprav lahko poklic, ki ga opravljajo, velja za prestižnega. Spraševati se pričnejo o smiselnosti svoje karierni poti in se počutijo omejene. Avtorica je to omejenost opisala z besedo »*circumscription*« (Gottfredson v Brown in Lent 2005, 72–73).

Načini, kako se posameznik odloči za poklicno usmeritev oziroma karierno pot, so odvisni od mnogih dejavnikov, ki začno vplivati na posameznika že v otroštvu.

V teoriji omejitev in kompromisov je avtorica faze kariernega razvoja razdelila na štiri dele:

1. kognitivna rast
2. osebni razvoj (ang. Self-creation)
3. omejitev (ang. Circumscription)
4. kompromis

2.2.3 Teorije učenja

Posameznik se mora nenehno prilagajati novim razmeram na delovnem mestu in tudi v družbi. Vseživljenjsko učenje je tako za razvoj kariere zelo pomembno. Na tem dejstvu temeljijo teorije učenja. Mednje spadata Krumboltzova teorija socialnega učenja in Kolbova teorija učenja (Brečko 2006, 57).

Teorija socialnega učenja

Razvil jo je Krumboltz. Z njo je poskusil poenostaviti proces kariernega izbora. Teorija temelji na življenjskih dogodkih, ki vplivajo na karierne odločitve. Določil je štiri vplivajoče dejavnike:

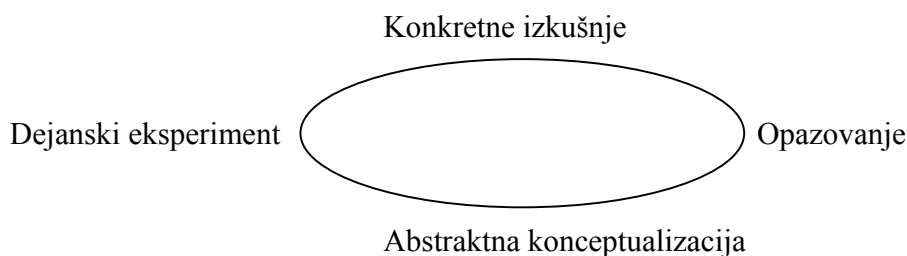
- genska obdaritev in posebne sposobnosti,
- pogoji in življenjski dogodki v okolju,
- učenje na izkušnjah,
- niz sposobnosti.

Krumboltz je poudarjal, da se vsak posameznik uči iz svojih izkušenj, kar vodi do različnih odločitev glede kariere. Poseben poudarek namenja socialnemu učenju in ne učenju v šolskih klopih (Cvetko 2002, 29).

Kolbova teorija učenja

Osrednja naloga posameznika je, da se prilagaja spremembam in jih upravlja. Za Kolba je zato osrednja aktivnost prav učenje. Učenje je razdelil na štiri etape, ki so krožno povezane (slika 2.4). Krožni proces učenja se v življenju vseskozi ponavlja.

Slika 2.4: Kolbova teorija učenja



Vir: Cvetko (2002, 32)

Ker imamo posamezniki različne izkušnje, socializacijo in dedno zasnovo, razvijemo svoje stile učenja. Kolb je prišel do naslednjih štirih učnih stilov:

- konvergentni učni stil – prevladujeta abstraktna konceptualizacija in eksperimentiranje
- divergentni učni stil – prevladuje konkretno opazovanje
- asimilativni učni stil – prevladujeta abstraktna konceptualizacija in reflektivno opazovanje
- akomodacijski učni stil – prevladujeta konkretna izkušnja in aktivni eksperiment

Kolbova teorija je zelo prispevala k razvoju kariere, saj je prvi, ki je razdelil posameznike med praktike, mislece, teoretike in aktiviste. Posameznik se tako na podlagi svojega prevladujočega načina mišljena in učenja odloči za karierno pot, ki mu ustreza (Sabadin 2004, 20).

2.2.4 Tipološke teorije

Teorija Johna Hollanda

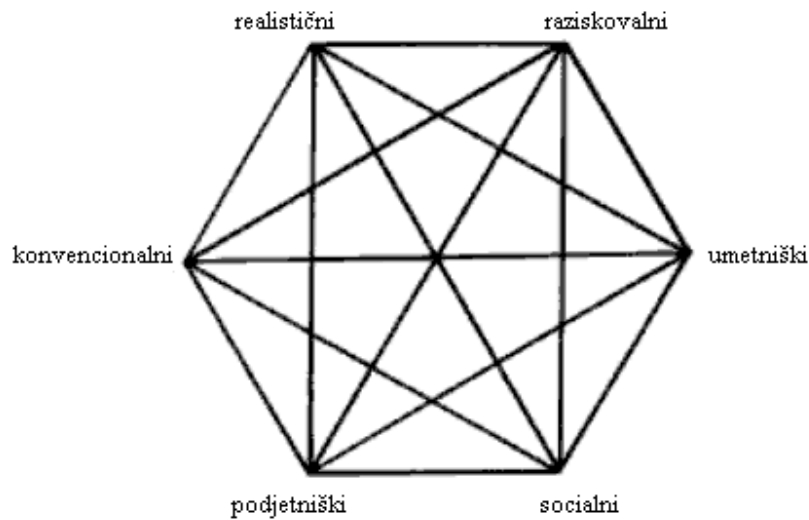
Hollandovo delo sta avtorja Weinrach in Srebalus označila kot »*najbolj popularno teorijo o karieri v preteklem desetletju*« (Weinrach in Srebalus v Brown in Brooks 1990, 47).

Holland je postavil malce drugačno teorijo od omenjenih predhodnikov, saj ugotavlja, da je razvoj kariere tesno povezan z osebnostjo posameznika. Vpliv okolja pa bistveno vpliva na razvoj osebnosti. Po njegovem mnenju ima pri izbiri karierne poti inteligenca bistveno manjši pomen kot pa osebnost. Hotel je izdelati teorijo, ki bo enostavna in praktična za uporabo, kar mu je ob sodelovanju praktikov tudi uspelo. S svojo tipološko teorijo Holland ureja strukturo informacij o delovnih mestih (službah) in ljudeh, saj predpostavlja, da ljudje in okolica delujejo v medsebojni interakciji (Cvetko 2002, 28).

Avtor teorije zapiše: »*Služba spremeni ljudi in ljudje spremenijo službo.*« (Holland v Patton in McMahan 2006, 29).

Z modelom, ki ga prikazuje slika 2.5, je Holland želel ponazoriti relacije med okoljem in šestimi osebnostnimi tipi, ki jih je določil z raziskavo. Trdil je, da si posamezniki poiščejo delovna mesta (glej tabelo 2.1), na katerih zadovoljijo svoja najpogostejša osebnostna nagnjenja, ki se tudi skladajo z njihovimi vrednotami. Delovno mesto jim mora omogočiti uporabo njihovih spretnosti in sposobnosti. Posledično to pomeni, da bodo na podobnih delovnih mestih zaposleni ljudje s podobnimi osebnostmi (Holland v Patton in McMahan 2006, 29–30).

Slika 2.5: Hollandov šestkotni model



Vir: Lokan in Taylor v Patton in McMahon (2006, 30)

Njegova teorija je v pomoč pri poklicni usmeritvi, saj je od skladnosti osebnostnega tipa in poklica, ki ga posameznik opravlja, odvisna stopnja njegovega zadovoljstva. S tem pa je povezana tudi kvaliteta opravljenega dela (Zunker v Cvetko 2002, 27–28).

Vsak posameznik lahko ustreza več različnim osebnostnim tipom, je pa eden bolj dominanten od drugega. Tako imajo nekateri tipi po Hollandu več skupnega kot drugi. Sosednji tipi v šestkotniku (glej sliko 2.5) imajo več skupnega kot tipi, ki si stojijo nasproti. Posamezniki, ki imajo neskladne tipe, težko najdejo zaposlitev, ki bi jih zadovoljila. Zato je zelo zaželeno, da ima posameznik definiran le en osebnostni tip, saj tako lažje najde ustrezno zaposlitev in zadovolji svojo osebnost (Holland v Patton in McMahon 2006, 32).

Tabela 2.1 prikazuje, kateri poklic ustreza določenemu tipu po Hollandu, vključujoč posamezni opis osebnosti.

Tabela 2.1: Hollandov tipološki model osebnostnih tipov v poklicnem okolju

Tip	Osebnostni opis	Poklic
<i>Realistični</i>	Ima praktične sposobnosti in raje dela s stroji ter orodjem kot pa z ljudmi.	mehanik, gradbinec, pilot, električar, kmet
<i>Raziskovalni</i>	Analitičen in natančen, zelo rad razvija ideje, rešuje probleme in raziskuje.	kemik, geolog, biolog, raziskovalec
<i>Umetniški</i>	Umetniške ali ustvarjalne sposobnosti, uporablja intuicijo in domišljijo pri reševanju problemov.	glasbenik, slikar, pisec, industrijski oblikovalec, kipar
<i>Socialni</i>	Ima razvite komunikacijske sposobnosti, rad dela z ljudmi in v skupinah.	medicinska sestra, učitelj, socialni delavec, psiholog, svetovalec
<i>Podjetniški</i>	Ime vodstvene, govorne in pogajalske sposobnosti. Rad vodi druge do dosege cilja.	prodajni menedžer, produkcijski vodja, kadrovski menedžer, menedžer
<i>Konvencionalni</i>	Sistematičen in praktičen delavec, dober pri doseganju ciljev, dobro se kontrolira.	bančnik, tajnik, računovodja

Vir: Patton in McMahon (2006, 32)

Pri pregledu dosedanjih teorij vidimo, kako se je spreminjal pogled na razvoj kariere. Od teorij, ki so zavzemale točno določena zaporedja korakov v razvoju kariere posameznika, pa do kompleksne povezave posameznika in okolja, ki močno vpliva na razvoj kariere. Holland je

dokončno potrdil, da je za zadovoljstvo delavca pomembna pravilna izbira poklica. Še več, pravilna izbira poklica naredi zadovoljnega delavca, ki pa je posledično pri svojem delu uspešen. Če Holland povezuje poklic in osebnostni tip posameznika, Schein povezuje organizacijo in posameznika, kar je nov pristop k razvoju kariere.

Scheinov model kariernih sider

Edgar H. Schein je razvoj kariere prikazal kot dvosmerni proces med organizacijo in posameznikom. Tako je nastala najpomembnejša teorija med organizacijskimi teorijami razvoja kariere. V svoji dolgoletni študiji, opravljeni v 70. in 80. letih prejšnjega stoletja, je odkril, da je ljudi na njim neustreznih delovnih mestih vedno potegnili nazaj k delu, ki jim je ugajalo. Iz tega je tudi izpeljan pojem karierno sidro (Schein v Brečko 2004, 32–37).

Zaposleni si v svoji poklicni poti izberejo najbolj zaželeno karierno pot oziroma težijo k zadostitvi enega ali več kariernih sider. V kolikor vodja prepozna, kateri model kariernega sidra ustreza njegovemu zaposlenemu, mu lahko to védenje pomaga do ideje, kako zaposlenega nagraditi, motivirati in zanj najti primerne načine napredovanja (Schein v Cvetko 2002, 63).

Karierno sidro je samopodoba posameznika, sestavljena iz zmožnosti zavedanja talentov in sposobnosti, osnovnih vrednot ter razvitega občutka za motive in potrebe, ki se nanašajo na kariero. Ko je taka samopodoba izgrajena, posameznik ne bo sprejel karierne odločitve, ki bi bila v nasprotju z njo. Tako je samopodoba nekakšno sidro, ki nas usmerja pri odločitvah. Pogosto se svojih kariernih sider ne zavedamo vse dotlej, ko moramo sprejeti karierno odločitev. Vendar se jih je zelo dobro zavedati že prej, saj si s tem širimo nabor dobrih odločitev (Schein 1996).

Schein je raziskave opravljal v 70. in 80. letih preteklega stoletja in ugotovil, da posamezniku ustreza več sider. Tudi Holland je že pred njim ugotovil, da posamezniku ustreza več tipov osebnosti hkrati. V svojem delu Schein (1996) ugotavlja, da se razmere v organizacijah spreminjajo in da se morajo biti zaposleni pripravljene odločati v turbulentnih razmerah, ki vladajo in bodo še vladale v gospodarstvu v tem stoletju. Težko je napovedati, ali se bodo karierna sidra spremenila, dopolnila itd.

Tako zaenkrat še vedno uporabljamo Scheinovo teorijo osmih kariernih sider (Schein 1996):

1. tehnično-funkcionalno sidro
2. vodstveno sidro
3. sidro samostojnosti

4. sidro varnosti
5. sidro podjetniške ustvarjalnosti
6. sidro poslanstva
7. sidro čistega izziva
8. sidro življenjskega sloga

Če povzamem pregled zgodovine teorij razvoja kariere posameznika, opazim pomembne dejavnike, ki vplivajo na posameznikov razvoj kariere. Avtorji se predvsem dotikajo osebnostnih lastnosti in vplivov okolice na odločitev o poklicni poti. Okolica vpliva na razvoj osebnosti in posledično na umestitev poklicne poti. Super sicer pojasni, kako različne življenjske vloge vplivajo na karierne odločitve v življenju. Vendar predstavljeni avtorji niso podrobneje obravnavali, ali zaposlitev oziroma bivanje posameznika v urbanem oziroma ruralnem okolju vplivata na njegove karierne odločitve. Omenjena ločitev in vpliv na nadaljnji razvoj kariere bi pomagala odgovoriti na moje prvo raziskovalno vprašanje. Za izhodišče v nalogi v tem delu jemljem Superjevo teorijo, ki pokaže kompleksno povezavo okolice in posameznika pri razvoju njegove kariere, in pa Scheinova karierna sidra, ki se jih morata zavedati tako posameznik kot njegov vodja.

2.3 Vpliv okolja na karierno pot posameznika

Kakor smo ugotovili, so raziskovalci največ pozornosti sprva namenjali posamezniku in njegovim lastnostim, kasneje pa so del zaslug pri kariernih odločitvah začeli pripisovati tudi okolici. V začetku so okolico vpletali v obdobje odraščanja. Družba oziroma okolje sta odraščajočim posameznikom nudila informacije o potencialnih poklicih, njihovem ugledu, o posameznikovih lastnostih, ki so potrebni za določen poklic itd. Tako si je odraščajoča oseba izoblikovala poklicno pot na podlagi informacij iz okolice, svojih potreb ter sposobnosti.

Raziskovalci in snovalci novih teorij so zaznali, da okolje oziroma družba ne samo v obdobju odraščanja, ampak tudi kasneje v obdobju aktivne zaposlitve, vpliva na karierne odločitve posameznika. Že prej sem omenil, da je bil Super prvi, ki je opisal vpliv socialnih dejavnikov na karierno pot posameznika. Danes je splošno sprejeto, da je karierna pot močno odvisna od okolice. Vpliv okolice lahko v grobem ločimo na dva dela. V prvem vpliva okolica na

organizacijo in potem posledično na karierno pot posameznika. V drugem delu pa okolica neposredno vpliva na posameznika.

Obstajajo nekateri splošni dejavniki, ki vplivajo na oba dela, kot so na primer politika, socialni in demografski trendi ter razvoj tehnologije in ekonomski pritiski. Omenjenim dejavnikom se ni moč ogniti in so v sodobni družbi hitro spremenljivi, predvsem tehnologija. Tako morajo biti organizacije sposobne hitre prilagoditve, prav tako pa tudi zaposleni.

2.3.1 Vpliv okolja na organizacijo

V tradicionalni organizaciji se spremembe dogajajo počasi po ustaljenih postopkih. Okolje od takih organizacij ne zahteva hitrega odziva na potrebe trga. Šola je primer tradicionalne organizacije. Vendar se tudi tu stvari premikajo hitreje, kot so se nekoč. Predvsem bi tu pripisal razlog uvajanju IKT-opreme v šolstvo, zavedanju družbe, kako pomembno je znanje, in pa novim znanstvenim dognanjem. Tako se povečujejo pritiski na šolo in posledično na zaposlene po večji učinkovitosti in ažurnosti.

Na drugi strani pa imamo gospodarske organizacije, ki se morajo hitro odzivati na spremenjene navade potrošnikov, hiter razvoj tehnologije, globalizacijo trga, spremembe zakonov itd. Le to jim omogoča preživetje in obvladovanje deleža na trgu. Hiter odziv je odvisen od zaposlenih, ki morajo zato imeti ustrezna nova znanja. Okolje je tako organizacijo vzpodbudilo, da na zaposlene gleda drugače, saj sta od njih odvisna razvoj in obstoj organizacije. Organizacija zaradi pritiskov okolja namenja več pozornosti razvoju kompetenc, vrednotam in pričakovanju zaposlenih, strukturnim spremembam v organizaciji itd., da bi dosegli boljše rezultate (Simonsen 1997, 13–14).

Človek je s svojim znanjem in spretnostmi konkurenčna prednost organizacije in vlaganje v zaposlene dolgoročno prinese pozitivne rezultate organizaciji. Zato sodobne šole stremijo k ustvarjanju ugodnega okolja za učenje, ustvarjanje in inovacije zaposlenih. Tako nastajajo učeče organizacije, ki se nenehno razvijajo, osvajajo nova znanja, uvajajo napredne tehnologije in nenehne spremembe v skladu z novo pridobljenim znanjem. Pri tem je pomembno, da zna šola uporabiti nova znanja zaposlenih za svoj razvoj in razvoj učencev (Možina 2002, 24).

Zaradi zgoraj opisanih sprememb posamezniku danes ni več zagotovljeno stabilno delovno mesto. Nenehno se mora izobraževati, izpopolnjevati, iskati primerne karierne odločitve, ki

ustrezajo njemu in organizaciji. Njegova zaposljivost ni več odvisna od formalne izobrazbe, ampak od znanja in sposobnostih, ki jih ima (Simonsen 1997, 21–23).

Vpliv okolja na organizacijo in posameznika je tesno povezan. Vendar velja izpostaviti posamezne vplive, ki zadevajo posameznika neodvisno od organizacije.

2.3.2 Vpliv okolja na posameznika

Že Super je ugotovil, da posamezniki v življenju igrajo veliko različnih vlog. Vzemimo na primer osebo, ki se po končanem srednjem šolanju pri svojih devetnajstih letih zaposli. Zelo verjetno ta oseba še vedno stanuje pri svojih starših, brez večjih obveznosti do njih. Zato je ta oseba zmožna na delovnem mestu delati veliko nad predpisano obveznostjo in stremeti k uspešni karieri. Tudi nadaljnje formalno izobraževanje ni izključeno. Potem se ta oseba poroči in ustvari družino. Prioritete se sedaj spremenijo. Posamezniku sedaj veliko pomeni čas, ki ga preživlja s svojo novo družino. Razvoj kariere se upočasni, lahko celo ustavi ali nazaduje. Poleg tega živi še življenje s prijatelji, s katerimi goji različne hobije. Tudi ti zahtevajo določen čas in energijo. Prav mnenje prijateljev pogosto veliko šteje. Zato mora slediti tudi njihovim vrednotam, če jih želi obdržati in krepiti vezi.

Ali se življenje in pričakovanja posameznika v mestu razlikujejo od njegovega vrstnika na podeželju? Tönnies (1957) je razliko med mesto in podeželjem definiral na podlagi skupnosti. V ruralnem okolju se ljudje združujejo zaradi delovanja v skupno dobro za skupni cilj. Prevladujejo soseski odnosi in družinske vezi. Pomemben je napredek skupnosti in ne zgolj uspeh posameznika. Temelj življenja na podeželju je skupna identiteta in solidarnost. Na drugi strani pa v mestu posameznik postavlja svoje interese pred skupne. V mestu se posamezniku vrednote spremenijo iz solidarnosti v individualnost, racionalnost in sebičnost. Uspeh posameznika je nad uspehom skupnosti (Tönnies 1957).

Vendar velja opozoriti, da se z globalizacijo tudi v Sloveniji širi proces suburbanizacije. Suburbanizacija pomeni razseljevanje mestnega prebivalstva iz mest na podeželje (Železnikar 1975). Nastajajo predmestja, ki so mešanica urbanega in ruralnega življenja. Razseljevanje mestnega prebivalstva na podeželje pa prinese tudi spremembe življenja na podeželju. Tudi tu se je začela uveljavljati individualistična in potrošniška miselnost, ki sta bili prej značilni za urbane prebivalce.

Vendar še vedno obstajajo objektivni razlogi, ki vplivajo na razvoj kariere posameznikov iz različnih okolij. Kot primer naj navedem avstralsko raziskavo, kjer so med drugim ugotovili, da imajo ženske s podeželja večje ovire pri razvoju kariere kot ženske iz urbanih področji. Težje menjajo zaposlitve, saj je na podeželju manj izbire. Tudi otroci negativno vplivajo na razvoj kariere, saj je na podeželju slabše organizirano varstvo otrok, zato mora ženska več časa posvetiti njim. Tako jim zmanjka časa za dodatna izobraževanja in večje angažiranje v službi, kar bi pripomoglo k razvoju kariere (Poole in Langan-Fox 1997, 224).

Tudi ameriški avtor Brown (Brown in drugi 2002, 59–60) omenja omejitve pri razvoju kariere za ljudi s podeželja. Mladi so slabše informirani o možnih poklicih. Zatem se pojavijo težave z izbiro srednje šole, saj je izbira manjša kot v večjih mestih. Če pa želijo oditi na univerzo, se morajo običajno odseliti od doma. To pa je lahko za nekatere že nepremostljiva ovira tako finančno kot čustveno. Po opravljeni diplomi lahko postanejo preveč izobraženi za delovna mesta na deželi in se zato trajno preselijo v mesto. K razvoju kariere na podeželju vpliva tudi manjša raznovrstnost in izbira delovnih mest, zato je posledično manj kariernih priložnosti.

Zgoraj naštetih razlogi predstavljajo večje težave v večjih državah, kjer so razdalje med kraji večje.

V magistrski nalogi se bom osredotočil le na vpliv lokacije življenja in poučevanja učitelja.

V empiričnem delu naloge bom preveril, ali učitelji, ki živijo ali/in delajo v urbanih okoljih, bolj stremijo k razvoju okolja.

2.4 Razvoj kariere učitelja

Delo učitelja in potek njegove kariere je v nekaterih delih drugačen od splošne karierne poti v drugih poklicih. To so v preteklosti že uvideli, zato so začeli raziskovati, kako se razvija učiteljeva kariera. Če sem do sedaj povzemal splošne teorije razvoj kariere, bom v nadaljevanju predstavil dva modela oziroma faze razvoja kariere učitelja, ki sta bila izdelana na podlagi raziskav. Prvi model je izdelal Michael Huberman na podlagi dolgoletne kvalitativne raziskave med švicarskimi osnovno- in srednješolskimi učitelji. Drugi model je oblikovala Petra Javrh, ki je v okviru svoje doktorske disertacije izvedla kvalitativno raziskavo. V letih 2004 in 2005 je z metodo polstrukturiranega intervjuja zbrala podatke med 30 osnovno- in srednješolskimi učitelji. Izbrala jih je tako, da je zajela prerez skozi vsa predmetna področja in glede na delovno dobo

učiteljev pridobila skladno razporeditev s Hubermanovo raziskavo. S svojo raziskavo je tako skušala preveriti Hubermanov model (H-model). Ugotovila je, da se razvoj kariere slovenskega učitelja v nekem delu razlikuje od Hubermanovega. Zato je njegov model prilagodila in izdelala S-model (slovenski model) razvoja kariere učitelja.

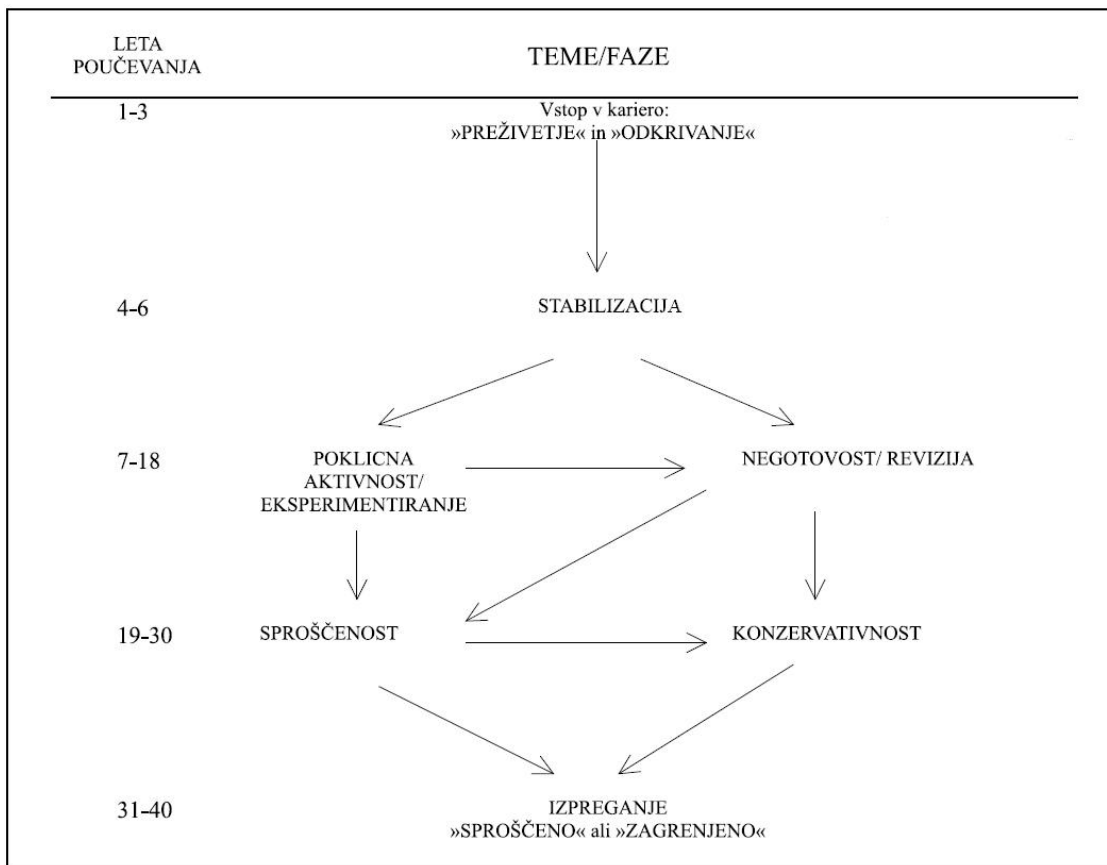
2.4.1 Hubermanov fazni model razvoja kariere

Mnogi raziskovalci, ki se ukvarjajo z razvojem kariere učitelja, menijo, da sta Hubermanova raziskava in na njeni podlagi izdelan model ključni deli. S to raziskavo je avtor modela oral ledino na področju razvoja kariere učitelja. V knjigi *The lives of teachers* je Huberman sistematično prikazal raziskavo in ugotovitve. Najpomembnejše ugotovitve predstavljam v nadaljevanju.

Podobno kot splošni modeli razvoja kariere do sedaj obravnavanih avtorjev ima tudi Hubermanov model faze razvoja in tri poglobljena obdobja v času zaposlitve. Drugačno je predvsem srednje obdobje, ki se razcepi na »zaželeno« in »nezaželeno«, kot jih imenuje Javrh (2007, 73). Razcep je prikazan na sliki 2.6. V obdobju stabilizacije učitelj spozna svoje delo in ugotovi, ali je z njim zadovoljil svoje potrebe. Tako se učitelji ločijo na tiste, ki so z delom zadovoljni in se želijo v njem izboljšati, in na preostale, ki še vedno ne vedo, ali je ta poklic zanje. Kot prikazuje slika 2.6, model dopušča prehode med fazami tako v vertikalni kot tudi horizontalni smeri, kar je njegova posebnost. Model je shematičen in prikazuje le najpogostejše prehode med fazami. V tem delu se obravnavani model oddaljuje od splošnih teorij, ki običajno predvidevajo le vertikalne prehode. Avtor je tudi trdil, da je učitelj sam odgovoren za svojo kariero. S tem, ko spremlja, preučuje in načrtuje posamezne dele kariere, skozi katere prehaja, pomembno vpliva na njen razvoj. Pri tem mu je v pomoč tudi stalno strokovno izpopolnjevanje (Javrh 2007, 70–71).

Posamezne faze razvoja kariere učitelja bom podrobneje opisal v okviru S-modela, ki dopolnjuje Hubermanov model.

Slika 2.6: Hubermanov model kariernega razvoja učitelja



VIR: Javrh (2007, 71)

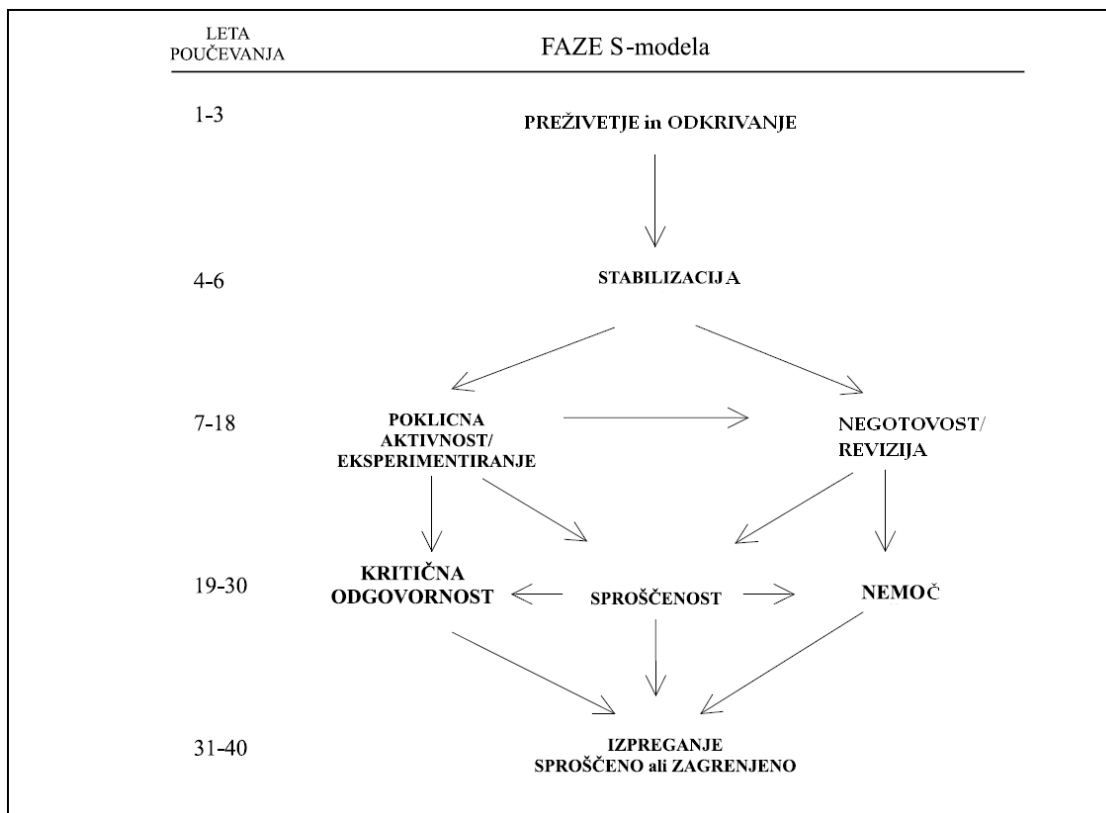
2.4.2 Slovenski fazni model razvoja kariere (S-model)

Petra Javrh je v svojem doktorskem delu (Javrh 2007) želela ugotoviti, kako se Hubermanov fazni model aplicira v slovenskem okolju. Že pilotni del raziskave je pokazal ujemanje s H-modelom, zato so pri nadaljnjem raziskovanju skušali metodologijo prilagoditi Hubermanovi, da bi dobili čim bolj primerljive podatke. Kljub bistveno manjšemu vzorecu so z njim skušali pokriti različna predmetna področja in starostno strukturo, kot jo je imel Huberman v svoji raziskavi. Raziskava je potrdila ujemanje modelov, je pa tudi izluščila specifičnosti razvoja kariere slovenskega učitelja. Javrh ugotavlja težnje k hitremu zaključku prve faze in zgodnjo stabilizacijo. Tako kot Huberman ima tudi S-model »zaželeno« in »nezaželeno« pot, vendar tudi tretjo, »nevtralno«, pot običajnega učitelja. »S-model iz tega vidika dobro povzema tri značilne učitelje, kot jih lahko opredelimo v zreli karieri: kritičnega entuziasta, ki ohranja mladostno

aktivnost in se povezuje vse širše, zrelega sproščena učitelja, ki se osredotoča na delo v razredu in strokovno odličnost, ter nemočnega, vse bolj zagrenjenega učitelja, ki si želi čim prej izpreči in zapustiti poklic.« (Javrh 2007, 74).

Na podlagi rezultatov njene raziskave in ugotovitev je nastal podoben shematičen prikaz kot pri Hubermanu z dodanimi slovenskimi posebnostmi (glej sliko 2.7).

Slika 2.7: S-model kariernega razvoja učitelja



VIR: Javrh (2007, 74)

Preživetje in odkrivanje

To je kratko obdobje, ki nastopi ob prvi zaposlitvi na delovnem mestu učitelja in traja približno tri leta. Posameznik se za ta poklic odloči že v otroštvu. Nekateri prej poskusijo druge poklice in nato ugotovijo, da želijo postati učitelji. Spet tretji po naključju postanejo učitelji in za četrte je to ena od opcij. Kot je pokazala raziskava, sta odločitev in vstop v svet poučevanja bistvena za nadaljnji razvoj kariere. Medtem ko sta prvi dve skupini

posameznikov zapeljali kariero po »zaželeni« poti, sta zadnji dve skupini pot nadaljevali v »nezaželeni« smeri. To pomeni, da se v poklicu nista znašli in uživali. Že prvi stik z učenci učitelju pove, ali je primeren za opravljanje poklica. Pomembno je najti kontakt z učenci. Če ga ni, je lahko prvo srečanje z njimi pravi šok, ki vpliva na nadaljnje delo učitelja (Javrh 2007, 74–75).

Avtorica odkriva pomanjkljivo delo ravnatelja, saj učitelji v raziskavi povedo, da niso imeli pomoči ob prvem stiku s poučevanjem. Ravnatelj jih je slabo uvedel v delo, niso imeli dodeljenega mentorja, skratka, morali so se znajti sami. Ravno primerna uvedba v delo z mentorjem pripomore k lažjemu preživetju v poklicu in postavitvi meril po vzoru mentorja, kar pripomore k pozitivni samopodobi in uspešni karierni poti (Javrh 2007, 74–75).

Stabilizacija

V tem obdobju se učitelj ustali v svojem poklicu: začne razvijati poklicne kompetence, menja šole, razmišlja o nadaljevanju šolanja in se posveti delu v učilnici. Za razliko od Hubermanove ugotovitve, kjer se to dogaja v tretji fazi, slovenski učitelj že v tej fazi navezuje stike s kolegi zunaj šole in izmenjuje izkušnje, kar kaže na hiter prehod v fazo eksperimentiranja. V fazi stabilizacije se druga skupina posameznikov ne znajde v poklicu in še vedno išče alternative v drugih poklicih. Vendar jih obdrži v poučevanju dejstvo, da so za ta poklic formalno izobraženi in da jim ta nudi varno preživljanje (Javrh 2007, 76).

V tem kratkem obdobju je učitelj še vedno na preizkušnji. Ni še našel pravega stika s sodelavci in ravnateljem, ki pa se bo izboljšal v fazi poklicne aktivnosti, saj se bo imel priložnost dokazati z rezultati svojega dela. Predvsem pri ženskah se še vedno pojavlja težava vodenja treh vzporednih karier (poklicna, osebna, družinska), ki je prisotna že v prvi fazi.

Poklicna aktivnost/eksperimentiranje

Učitelj po uspešni stabilizaciji stopi v najaktivnejše obdobje. Preizkuša nove metode, dobi prepoznavno mesto v šoli, postavlja meje staršem, učencem in se upira ravnatelju. Zagotovo bo takšen učitelj pot nadaljeval v »zaželeni« smeri. V tej fazi nekateri učitelji doživijo preobrat, ki lahko nastane zaradi spora z učenci/starši/ravnateljem. Učitelj izgubi avtoriteto zaradi napačnega ravnanja ravnatelja, ki mu skrha samopodobo. Nekoč vesel svojega dela, mu to sedaj povzroča nelagodje. Takemu učitelju grozi, po S-modelu, horizontalen prehod na

»nezaželeno« stran v negotovost, če krize uspešno ne prebrodi. Uspešni učitelji v tej fazi že dosežejo najvišji možni nivo v karieri (najvišji naziv, plačo). Tako jim preostane dvoje: če imajo radi stik z učenci, lahko poučujejo dalje in se razvijajo na izvenšolskih področjih, ali pa posežejo po položaju ravnatelja. Slovenski učitelji v tej fazi že poročajo o »izgorelosti« zaradi treh vzporednih karier, česar pri Hubermanu ni zaslediti.

Negotovost/revizija

V prvo fazo »nezaželjene« smeri začnejo učitelji stopati, ko se pojavijo negativni odkloni od poučevanja, splošno nezadovoljstvo s poklicem, strah pred vsakodnevno rutino, skratka celotna paleta negativnih doživljanj. Posebnost slovenskega učitelja je tudi »izgorelost«, ki jo Huberman pogosteje umešča šele v naslednjo fazo nemoči. Redki zmorejo zapustiti poklic še pred začetkom te faze, zelo težko pa ga je zapustiti po več kot desetih letih delovne dobe navkljub želji. Tako v poklicu ostanejo in postajajo čedalje bolj zagrenjeni. Raziskava razkriva, da je zelo težko zapustiti poklic po več kot desetih letih zaposlitve. Pri močnih negativnih občutkih učitelji doživijo zlom, ki obrne sicer pozitivno kariero v negativno smer. Redkim se uspe po zlomu hitro vrniti v »zaželeno« smer, najti pozitivne strani v poučevanju in izboljšati občutke. Pomembno vlogo pri tej vrnitvi ima ravnatelj, ki lahko učitelju stopi v bran in mu pomaga odpraviti povzročitelje negativnih občutkov (razrešiti razredništva, zmanjšati obseg dela ...). Če se to ne zgodi, lahko učitelj zapade v nemoč ali po Hubermanovo v »konzervativnost«. Nekateri se ne predajo in najdejo zadoščanje izven šole, kjer z dodatnim delom izboljšajo svoj ekonomski položaj in si odpirajo možnosti kariere v drugih poklicih.

Sproščenost

Sredinska pot četrte faze je sproščenost. Faza se ujema s Hubermanovim modelom, vendar je slovenski učitelj bolj zagnan pri svojem delu, kot o tem poroča Huberman. Učitelj še vedno eksperimentira, poln je novih izboljšav, išče nove metode poučevanja, spreminja drobne stvari in ima še vedno živ stik z učenci, vendar je pri vsem tem bolj previden in umirjen. Zaveda se svojega staranja, zato skrbi za svojo kondicijo in si vzame malce več počitka. Pri svojem delu je dosegel vrhunec svoje strokovne usposobljenosti in pri delu se počuti avtonomen. Zato razmišlja o nadaljevanju kariere po vertikalni smeri. Začne se potegovati

mesto ravnatelja, saj se za to delo počuti dovolj zrel. Razmišlja tudi o alternativni karierni poti, vendar je pri tem previden in umirjen. Pri raziskavi so naleteli na vrsto karakteristik, ki ne ustrezajo fazi sproščenosti po Hubermanu, zato so določili novo fazo kritične odgovornosti.

Kritična odgovornost

Prehod v to fazo določata dve prevladujoči značilnosti: angažiranost in pozitivna kritičnost (Javrh 2007, 82).

Takšni učitelji sodijo med najkakovostnejše na šoli. Pri svojem delu so suvereni in avtonomni, delujejo v skladu s svojimi vrednotami ter pogledi. Zavezani so svojemu poslanstvu, bistveno jim je, da učenci osvojijo znanja. To je njihov najpomembnejši cilj. Z učenci imajo zelo pristen stik, ki ga želijo obdržati. To jim onemogoča razmišljanje o nadgradnji kariere. Pri svojem delu so zelo angažirani, še vedno eksperimentirajo na različnih nivojih, vendar precej globlje kot v tretji fazi. Postajajo nekakšni inovatorji na zapostavljenih področjih. Želijo deliti svoje znanje in postati mentorji. Angažiranost je izrazitejša na šolah brez vizije, kjer bi pričakovali, da se učitelj umakne v ozadje. Prav takšni učitelji pa postanejo vlečni konji šole pri postavitvi novih temeljev. Ne ostanejo pa samo za vrati šole, svoje ideje, mnenja in pripombe izražajo v širši družbi. Želijo sodelovati pri spremembah na nacionalni ravni (Javrh 2007, 82–83).

Nemoč

V to fazo zabredejo učitelji, ki so doživeli »zlom«, »izgoreli«, doživeli razočaranje na čustvenem področju, izgubili stik z učenci ... Vse to se pogosto zgodi v tretji fazi, ko so še bili na pozitivni strani željni eksperimentiranja, vendar jih je negativna izkušnja »zlomila«, razočarala in osamila. Ne počutijo se dobro v razredu, učenci jih ne spoštujejo, ravnatelj jim je obrnil hrbet, na šoli nimajo zaveznikov. Družijo se le s tistimi sodelavci, ki jih podpirajo. Lahko so že prej čutili negotovost v poklicu, ki je po reviziji niso obrnili v pozitivno smer. Nekateri učitelji klub dolgoletnemu opravljanju poklica še vedno razmišljajo o alternativah. Je pa slovenska raziskava pokazala, da so taki učitelji aktivni izven šole, tako da niso popolnoma socialno izolirani, kot to predvideva H-model. Pri S-modelu se izolacija kaže predvsem po pasivnosti učitelja pri aktivnostih v šoli. Slovenski učitelj nemoč doživlja zelo

dramatično za razliko od učiteljev, zajetih v H-modelu. Pri njem so v to fazo zašli konzervativni učitelji, ki so se predali, opustili načrte in se uprli novostim (Javrh 2007, 80–82).

Izpreganje

a) Sproščeno

Sproščeni učitelj ima še vedno dovolj energije za aktivno delovanje na šoli. V resnici se iz vsakdanjika šole umika, vendar se angažira na drugačen način, predvsem širše. Vidi problem šolstva in ponuja konkretne rešitve. S svojimi izkušnjami želi pripomoči k boljšemu jutri v šolstvu. Poleg tega ohranja dobro fizično kondicijo in stik z učenci, kar mu omogoča kvalitetno delo do zadnjega dne. Nekateri v tej fazi še vedno eksperimentirajo, kar je večje odstopanje od H-modela. Prav tako je posebnost S-modela to, da je učitelj zadovoljen, če ve, kdo ga bo nasledil. Zadovoljen je, ker lahko svoje izkušnje prenese na mlajšega kolega. Vedri učitelj je »slovenska posebnost«, saj kljub bližnji upokojitvi že načrtuje prihodnje karijerne korake. Čuti dovolj moči, da še kaj postori (Javrh 2007, 83–83).

b) Zagrenjeno

Zagrenjeni učitelj vidi težave, vendar zanje nima rešitve. Pogosto je kritičen do sistema, ravnatelja itd., vendar brez konstruktivnih idej. Je v slabi fizični in psihični kondiciji, pogosto boleha in slabo spi. Nemalokrat izkoristi vikend za nabiranje novih moči, čemur sledi zanemarjanje obveznosti doma (posebno to velja za ženske). Vse to kaže na stanje stresa, kar ugotavlja že Slivar (2008, 108) v svoji raziskavi. Tako kot sproščeni učitelj, ima tudi zagrenjeni težave z glasom, kar je posebnost S-modela. Zagrenjeni učitelj težje kot vedri vzpostavlja stik z učenci, posledično ima disciplinske težave med poukom in izven. Kar se dotika nadaljnjih kariernih ambicij, je zagrenjen učitelj podoben učitelju iz H-modela, brez načrtov za prihodnost. Komaj čaka, da bo enkrat tega konec (Javrh 2007, 83–83).

V zadnjem delu pregleda teorij razvoja karier sem predstavil specifičen razvoj kariere slovenskega učitelja. Že pri S-modelu sem pogosto omenil ravnatelja in njegovo vlogo pri razvoju kariere učitelja. V nadaljevanju bom to vlogo ravnatelja podrobneje predstavil.

2.5 Upravljanje človeških virov

Človeški vir je ključni kapital, ki ga ima organizacija, saj brez njega organizacija ne obstaja. Človeški viri organizaciji predstavljajo znanje in skupek praktičnih sposobnosti. S tem zaposleni definirajo delo in ustvarjajo medsebojno klimo. Vse pogosteje v organizacijah, predvsem gospodarskih, srečujemo filozofijo vodenja, ki daje poudarek na zmanjševanju stroškov in povečanju produktivnosti. Posledično, po ekonomski logiki, ta dejanja vodijo v večji dobiček organizacije. Kratkoročno jim celo uspe. Dolgoročno pa se rezultati organizacije slabšajo kljub nadaljnjim zmanjševanjem stroškov in večanju produktivnosti. Zaposleni postajajo nezadovoljni, ker morajo povečevati storilnost, v zameno pa zaradi zmanjševanja stroškov ne dobijo ničesar. Postajajo površni in nezanesljivi. Takšen primer delovanja organizacije vodi v propad. Zato so že pred časom uvideli, da je treba s človeškim kapitalom ravnati drugače kot z materialnimi sredstvi. Tako uspešne organizacije danes vse bolj poudarjajo vlaganja v razvoj človeških potencialov, predvsem v organizacijah, v katerih prevladujejo visoko zahtevne storitve, ki temeljijo na kompleksnem znanju in kompetencah zaposlenih (storitvena dejavnost). Mednje sodi tudi šola. V sodobnih organizacijah se z razvojem kariere ukvarjajo kadrovske oddelke oziroma v organizacijah 21. stoletja za razvoj kadrov skrbi management upravljanja s človeškimi viri ali Human Resource Management – HRM-oddelek. Skozi obdobje razvoja znanosti in praks o organizaciji in managementu se je tako pričel razvijati tudi management ravnanja s človeškimi viri.

Oddelku, ki skrbi za ravnanje s človeškimi viri, Tyson (1987) določa tri operativne funkcije:

1. administrativno
2. sistemsko
3. poslovno-menedžersko

Razvrščene so od najmanj do najbolj zahtevne funkcije, pri kateri kadrovske oddelke prevzema celotno področje ravnanja s človeškimi viri od vodstva organizacije. Funkcijo upravljanja s človeškimi viri ima tudi ravnatelj v šoli, kjer opravlja vse tri nivoje funkcij hkrati. Posamezne operativne funkcije bom v nadaljevanju na kratko predstavil.

2.5.1 Administrativna funkcija

Kadrovski oddelek izvaja najnižji nivo upravljanja s človeškim virom. Oddelek opravlja osnovno administrativno delo in pri tem nudi podporo vodjem. Opravlja tipično pisarniško delo, kjer urejajo zgolj dokumentacijo, poleg tega pa skrbijo tudi za dobro počutje zaposlenih (Tyson 1987).

Tu administracija med drugim vodi evidence izobraževanj zaposlenih, skrbi za prijavo zaposlenih na izobraževanja in morebitno njihovo organizacijo itd.

2.5.2 Sistemska funkcija

V tem primeru kadrovskemu oddelku zaupajo višji nivo upravljanja kadrovskih funkcij. Oddelek ima ključno vlogo pri vzpostavljanju odnosov v organizaciji, pravil in procesov, ki se dotikajo ravnanja s človeškim virom v organizaciji. Poleg tega ima oddelek pomembno vlogo, saj skrbi tudi za implementacijo poslovnih odločitev, ki se dotikajo zaposlenih (Tyson 1987).

Kadrovski oddelek v tej funkciji skrbi za stalno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih in razvoj kariere za potrebe organizacije. Spremlja potrebe organizacije in zaposlenih ter primerno usklajuje želje vpletenih. Kadrovski oddelek tu sprejme svoj del odgovornosti za razvoj kariere zaposlenega.

2.5.3 Poslovno-menedžerska funkcija

Kadrovski oddelek sodi v najvišji nivo posloводства. Vključen je v postavljanje ciljev organizacije. Ima nalogo razvijati strategije ravnanja s človeškimi viri, ki bodo trajno zagotavljale podporo ciljem organizacije. Dobro delovanje oddelka je ključno za uspešnost organizacije (Tyson 1987).

Oddelek dolgoročno načrtuje karierni razvoj zaposlenih. Ker dobro pozna potrebe organizacije in njeno dolgoročno vizijo, lahko primerno usposobi zaposlene. Prav tako lahko na podlagi informacij, ki jih ima o svojih zaposlenih, postavlja cilje organizacije, ki niso zgolj ekonomske narave.

V današnjih organizacijah kadrovski oddelek vse pogosteje opravlja poslovno-menedžersko funkcijo. V sodelovanju z najvišjim nivojem posloводства soustvarja politiko in cilje organizacije. Nadalje pa samostojno skrbi za zaposlene z namenom doseganja ciljev organizacije.

Kljub temu da ima kadrovski oddelek poslovno-menedžersko funkcijo v organizaciji, v svojem oddelku še vedno vključuje sistemsko in administrativno funkcijo.

2.6 Upravljanje človeških virov v šolah

Sinonim za tradicionalno opravljanje kadrovske funkcije so organizacije, ki počasi in neučinkovito reagirajo na spremembe. Tipičen predstavnik take organizacije je šola (Lumby in drugi 2006, 22).

V osnovni šoli ravnatelj opravlja tipično kadrovsko funkcijo v njenem celotnem obsegu. Na večjih šolah jo lahko deli tudi s pomočnikom ravnatelja, administrativno podporo pa mu daje poslovni sekretar. Poleg omenjene kadrovske funkcije ravnatelj opravlja še preostale vodstvene funkcije. Tako je v eni osebi združeno večje število funkcij, kar zahteva odločanje o prioriteti njihovega izvajanja. Za učiteljev karierni razvoj je še kako pomembno pravilno upravljanje s človeškimi viri. Za svoj razvoj skrbi zaposleni sam, podporo, pomoč in usmeritve pa mu nudi vodja oziroma kadrovski oddelek.

Management, ki upravlja s človeškimi viri v organizaciji, mora poskrbeti za pet področij: pridobivanje novih zaposlenih, ustvarjanje sistema nagrajevanja, izobraževanje zaposlenih, skrb za zdravo delovno okolje, skrb za dobre odnose med zaposlenimi (Bratton in Gold 1999, 14–15).

Vsako izmed omenjenih področji vpliva na delovanje organizacije v daljšem časovnem obdobju. V šolah so učitelji v večini zaposleni za nedoločen čas in izkušnje kažejo, da učitelj ostane na eni šoli desetletje ali več. Zato je ključno, da ravnatelj skrbno opravi svojo kadrovsko funkcijo in poskrbi za primerno pokritost zgoraj omenjenih področij. Vendar pri svojem delu ravnatelj naleti na omejitve, ki mu jih predpisujejo zakoni. Zakonsko je določeno, kdo lahko opravlja delo učitelja, prav tako je zakonsko določeno nagrajevanje in napredovanje v šolstvu, pa tudi stalno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih. Primerjava ravnatelja z menedžerji iz realnega sektorja je zato omejena. V nadaljevanju bom podrobneje prikazal posamezna področja, ki jih bom preveril v empiričnem delu raziskave. Osredotočil sem bom na to, kaj naj bi v okviru posameznega ravnatelj postoril in koliko ima pri tem proste roke.

Za ustrezen pretok informacij, ki so potrebne za uresničitev zadnjih štirih področji po Barttonu in Goldu, je potrebno izvajati tudi redne letne razgovore. To orodje bom natančneje predstavil v zaključku tega poglavja.

V empiričnem delu naloge bom preveril, kako ravnatelj skrbi za področje nagrajevanja in izobraževanja zaposlenih, kako skrbi za odnose med zaposlenimi in kako izvajajo redne letne razgovore kot orodje za usklajevanje ciljev med ravnateljem in učiteljem.

2.6.1 Pridobivanje novih zaposlenih

Za zaposlovanje učiteljev v osnovni šoli je odgovoren ravnatelj kot poslovodni organ². Odgovoren je tudi za zakonito izvedbo vseh postopkov v zvezi s prijavo prostega delovnega mesta kot tudi z izbiro in zaposlitvijo kandidata za učitelja.

Ravnatelj oziramo kadrovski oddelek v katerikoli organizaciji mora pri zaposlovanju novih delavcev upoštevati vrsto zakonov in drugih predpisov. Še vedno pa ima na koncu glavno besedo, koga bo zaposlil. Glavni zakon, ki ureja delovna razmerja in med drugim določa tudi postopek objave prostega delovnega mesta ter izbire kandidata, je Zakon o delovnih razmerjih (Uradni list RS, št. 42/2002) (ZDR). Nadalje je tu Zakon o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti (ZZZPB) (Uradni list RS, št. 107/2006), ki med drugim ureja, kako se sporočajo prosta delovna mesta Zavodu za zaposlovanje. In ne nazadnje je za šole ključen Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (Uradni list RS, št. 16/2007), ki določa, kot že samo ime pove, organizacijo in financiranje na področju vzgoje in izobraževanja. Za zaposlovanje sta pomembna štirinajsto in šestnajsto poglavje tega zakona. Prvo določa potrebno izobrazbo za opravljanje učiteljskega poklica v osnovni šoli. Slednje pa je pomembno zlasti v njegovem prvem delu, kjer obravnava sklepanje delovnih razmerij. Tako se morajo ravnateljji poleg že omenjenih pravnih aktov pri zaposlovanju novih učiteljev še posebej držati ZOFVI, ki je temeljni pravni akt na področju vzgoje in izobraževanja.

V šestnajstem poglavju ZOFVI (Uradni list RS, št. 16/2007) je po moji presoji zelo pomemben šesti odstavek 109. člena. Tu zakonodajalec dopušča, da lahko ravnatelj sklene delovne razmerje s kandidatom, ki ne izpolnjuje vseh formalnih pogojev za dobo največ enega leta, če nihče izmed prijavljenih kandidatov ne izpolnjuje zahtevanih pogojev in je taka zaposlitev nujna za nemoteno

² 31. člen Zakona o zavodih (ZZ) (Uradni list RS, št. 12/199) določa, da ravnatelj organizira in vodi delo, skrbi za poslovanje zavoda, predstavlja in zastopa zavod ter je odgovoren za zakonitost dela zavoda. Natančnejše pristojnosti in naloge ravnatelja določa tudi 49. člen Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI) (Uradni list RS, št. 16/2007).

opravljanje dela. Omenjeni člen omogoča ravnateljem manipulacijo z izbiro kandidata. Vsekakor lahko izbira formalno neustreznega kandidata kasneje vpliva na njegov karierni razvoj. Saj zakonodaja onemogoča napredovanje v nazive in plačne razrede posameznikom, ki ne izpolnjujejo formalnih pogojev za sklenitev delovnega razmerja za nedoločen čas. Prav tako mu posledično onemogoča izvajanje praks za študente, mentorstvo pripravniku ipd. Ne nazadnje lahko pričakujemo, da izbira formalno neustreznega kandidata vpliva tudi na kvaliteto dela.

2.6.2 Ustvarjanje sistema nagrajevanja

Nagrajevanje je pomemben dejavnik pri razvoju posameznika. Za dobro delo je posameznik nagrajen. Nagrajevanje zaposlenih bom v nadaljevanju razdelil na dva dela. Prvi del opisuje vertikalno in horizontalno napredovanje, drugi pa materialno in nematerialno nagrajevanje. Povezanost obeh delov je velika. Če posameznik napreduje vertikalno, je običajno tudi materialno nagrajen z večjo plačo ali nematerialno: na primer s preničnim delovnim časom.

Osnovna šola spada v javni sektor, kar pomeni, da se mora ravnatelj držati zakonov in predpisov pri formalnem nagrajevanju svojih zaposlenih. Ker pa je nagrajevanje zaposlenih tudi neformalno³, ima ravnatelj nekaj odprtih možnosti za nagrajevanje svojih zaposlenih.

2.6.2.1 Sistem napredovanja

Vertikalno napredovanje je povezano z organizacijsko strukturo in ravnmi vodenja. Vertikalno napredovanje v šoli pomeni napredovanje na mesto ravnatelja ali pomočnika ravnatelja. Takšen način napredovanja je v šolstvu manj prisoten, saj učitelji redkeje odhajajo na omenjena delovna mesta oziroma na delovna mesta izven šole, ki so povezana s šolstvom (Zavod za šolstvo, pristojno ministrstvo itd.).

Horizontalno napredovanje je v šolstvu običajno, saj zaposleni ostaja na delovnem mestu, vendar napreduje v nazive in plačne razrede. Napredovanje v nazive (mentor, svetovalec, svetnik) določa Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (Uradni list RS, št. 54/2002). Napredovanje je v skladu s pravilnikom pogojeno z delovno dobo, dodatnimi funkcionalnimi znanji, dodatnim strokovnim delom in nadpovprečno delovno uspešnostjo. Napredovanje odobri pristojno ministrstvo. Ob napredovanju v nazive učitelj avtomatično napreduje tudi v plačne razrede, kar je tesno povezano z materialnim nagrajevanjem. Na primer;

³ Neformalno nagrajevanje ne temelji na predpisih.

učitelj začetnik je v 30. plačnem razredu in ob napredovanju v naziv mentor preide v 33. plačni razred.

Poleg tega učitelj, kakor tudi vsi zaposleni v javnem sektorju, napreduje v plačne razrede glede na delovno uspešnost, ki jo enkrat letno ocenjuje nadrejeni. Napredovanje v plačne razrede določata 16. in 17. člen Zakona o sistemu plač v javnem sektorju (Uradni list RS, št. 110/2006). Takšno napredovanje v šoli odobri ravnatelj. Zaposleni lahko napreduje vsake tri leta za en plačni razred, ob izredni delovni uspešnosti lahko ob svojem prvem in drugem napredovanju izjemoma napreduje za dva plačna razreda. Delovno uspešnost ocenjuje nadrejeni vsako leto in zajema: rezultate dela, samostojnost, ustvarjalnost in natančnost pri delu, zanesljivost pri opravljanju dela, kvalitetno sodelovanje in organizacijo dela ter druge sposobnosti v zvezi z opravljenim delom.

Pri napredovanju v plačne razrede vidim težavo v tem, da ni nikjer v zakonih predvideno, da lahko učitelj tudi nazaduje v plačnih razredih, če ne dosega ustrezne minimalne delovne uspešnosti. Tako bi bil tudi učitelj, ki je že dosegel zgornji ali željen nivo napredovanja, še vedno motiviran za nadaljnje delo.

2.6.2.2 Sistem nagrajevanja

Materialno nagrajevanje določa Zakon o sistemu plač v javnem sektorju, ki predvideva v 21. in 22. členu sredstva za redno delovno uspešnost. V 21. členu je zapisano, da skupni obseg sredstev za plačilo redne delovne uspešnosti znaša največ 5 % letnih sredstev za osnovne plače. Vendar že nadaljnji odstavek zakona nalaga, da mora Kolektivna pogodba za javni sektor (KPJS) (Uradni list RS, št. 57/2008) vsako leto posebej določiti, kolikšen odstotek bo namenjen redni delovni uspešnosti. Tako je bilo v pogodbi v 27. členu za leto 2008 predvidenih 2 % sredstev. Ob tem velja opozoriti, da višina sredstev, ki jih prejme posameznik, ne sme presegati 20 % njegove osnovne plače. Naj še enkrat poudarim, da je tudi sistem napredovanja v nazive in plačne razrede, ki sem ga omenil zgoraj, materialno nagrajevanje uspešnega preteklega dela.

Nematerialna nagrajevanja pa so lahko zelo različna, njihov način ni nikjer zapisan. V sodobni organizaciji so celo pomembnejša kot materialna, saj lahko z njimi uspešno motiviramo zaposlene. Glede na to, da je trenutno v javni upravi ustavljeno izplačevanje redne letne delovne uspešnosti in da so vsa napredovanja v plačne razrede še vedno zamrznjena v skladu z Zakonom o interventnih ukrepih (Uradni list RS, št. 94/2010), ravnateljem v šoli ostaja le nematerialno nagrajevanje.

Zglede takšnega nagrajevanja najdemo v gospodarstvu, ki ima to področje bolj razvito, saj verjamejo, da ima nematerialno nagrajevanje veliko težo pri zadovoljstvu zaposlenega. Vsekakor obstajajo administrativne razlike med javnimi in zasebnimi organizacijami, ki javnim omejujejo svobodo pri nematerialnem nagrajevanju, pa vendar lahko za inovativen pristop nematerialnega nagrajevanja pogledamo tudi v realni sektor in določene primere praks smiselno prenesemo v javni sektor oziroma šole.

Za primer bom vzel globalno podjetje Danfoss, ki je v Sloveniji prisotno z uspešno enoto Danfoss Trata, d. o. o. V letu 2011 je bilo to podjetje izbrano za najboljše slovensko podjetje na lestvici TOP 101 najboljših slovenskih podjetij v Sloveniji (Ugovšek 2011) in nam je lahko za vzgled pri ureditvah na posameznih področjih. V podjetju poleg denarnega nagrajevanja, ki je po njihovem mnenju nujno za spodobno življenje, vendar kot opozarjajo, ruši medsebojne odnose in ubija ustvarjalnost, zelo uspešno uporabljajo tudi različna nematerialna nagrajevanja. Zaposlenim tako ponujajo možnost za rast in uresničevanje njihovih idej, nudijo jim ravnovesje z zasebnim življenjem (gibljiv delovni čas), ustvarjajo prijetno delovno vzdušje (inovativna soba z namiznim nogometom) in zdravo delovno okolje ter ne nazadnje skrbijo za športno udejstvovanje zaposlenih (lastno športno društvo) in njihovo zabavo (vse uspehe v podjetju praznujejo, prirejajo letni piknik in novoletno zabavo). Vse zgoraj naštetje in še druge oblike pripomorejo k zadovoljstvu zaposlenih in posledično k večji učinkovitosti pri delu (Panjan 2010, 74–77).

2.6.3 Izobraževanje zaposlenih

Ena izmed funkcij kadrovskega oddelka, ki igra pomembno vlogo pri razvoju kariere učiteljev in pri uspešnem opravljanju dela, je stalno strokovno izpopolnjevanje zaposlenih. Kot sem že omenil, Schein (1996) opozarja, da morajo zaposleni sami skrbeti za stalno strokovno izpopolnjevanje, ki jim bo nudilo varno prihodnost. Vendar pa mora za izobraževanje zaposlenih v šoli skrbeti tudi ravnatelj, ki uresničuje vizijo razvoja šole in posledično s tem tudi usmerja izobraževanje zaposlenih. Kot primer naj navedem vizijo šole, da učitelji izvajajo pouk s pomočjo IKT-opreme. Za realizacijo tega je najprej potrebno primerno usposobiti učitelje. Ravnatelj kot izvajalec kadrovske funkcije mora poskrbeti, da se vsi učitelji primerno izpopolnijo, da bodo lahko sledili vizije šole.

V šolstvu je stalno strokovno izobraževanje omenjeno v ZOFVI in urejeno s Kolektivno pogodbo za dejavnost vzgoje in izobraževanja (KPVI) (Uradni list RS, št. 52-1937/1994) od 53. do 58.

člena. Pogodba določa, da mora šola učiteljem omogočiti letno najmanj 5 dni strokovnega izobraževanja oziroma 15 dni na tri leta. Vse stroške, ki pri tem nastanejo, plača šola. Poleg tega pogodba določa še možnosti izobraževanja za pridobitev javno veljavne izobrazbe. Omenjene določbe pozitivno stimulirajo učitelje za njihovo osebno in strokovno rast in s tem posledično ustvarjajo pogoje za razvoj posameznikove kariere. Ravnatelju pa nalagajo obvezo, da načrtuje izobraževanja, spremlja izobraževalne potrebe učiteljev in poskrbi za organizacijo potrebnih izobraževanj za svoje zaposlene.

2.6.4 Skrb za dobre odnose med zaposlenimi

Na začetku omenjena slovenska in v nadaljevanju predstavljena škotska raziskava poudarjata učiteljevo izpostavljenost stresu. Kot med drugim ugotavljata Syrotuik in D'Archy (1983) v svoji raziskavi, dobri odnosi med ravnateljem in učitelji ter medsebojni odnosi med učitelji vplivajo na zniževanje stresa. Zato je zelo pomembna vloga ravnatelja kot menedžerja, ki upravlja s človeškimi viri, da skrbi za dobre odnose v organizaciji. Ravnatelj mora imeti vpogled v medsebojne odnose učiteljev, prav tako mora tudi paziti na odnos med njim in učitelji.

Organizacije se za vzpostavitev dobrih odnosov poslužujejo različnih prijemov. V podjetju Danfoss Trata, d. o. o., za svoje zaposlene pripravljajo športne aktivnosti izven delovnega časa. V podjetju je na voljo namizni nogomet za druženje med delovnim časom. Prirejajo novoletne zabave in zabave ob različnih priložnostih. Zaposleni se udeležujejo oddelčnih t. i. »team buildingov«. Naštete aktivnosti pripomorejo k boljšemu odnosu med zaposlenimi in posledično znižujejo stres (Panjan 2010, 74–77). Podobne aktivnosti lahko seveda uporabi tudi ravnatelj pri svojem delu. Dobri odnosi med zaposlenimi lahko pripomorejo tudi k stimulativnemu okolju za razvoj kariere posameznika. Prav tako dobri odnosi olajšajo pretok informacij od zaposlenih do vodje.

2.6.5 Redni letni razgovor kot orodje vodij pri razvoju zaposlenih

Podlaga za sistem nagrajevanja je jasno postavljanje ciljev zaposlenemu in spremljanje njihovega uresničevanja. Prav tako moramo načrtovati izobraževanja svojih zaposlenih, dobiti povratne informacije o pogojih na delovnem mestu in poskrbeti za dobro vzdušje med zaposlenimi v organizaciji.

Redni letni razgovor (RLR), katerega začetki segajo v leto 1887, je eden izmed najbolj tradicionalnih orodij managementa. RLR poteka med vodjem in njemu podrejenim zaposlenim (v

nadaljevanju zaposleni) in je tako postal najpomembnejše in nenadomestljivo orodje vodij pri mobilizaciji energije in znanja svojih zaposlenih za doseganje ciljev organizacije. Redni letni razgovor je proces, ki traja daljše obdobje. Nanj ne moremo gledati kot izvzet posamičen dogodek, ampak kot celovit sistem (Gruban 2008).

Potek in učinek sta odvisna od dolgoročnega dela, odnosa med vodjo in zaposlenim, nenehnega spremljanja dela zaposlenega in podajanja sprotnih sugestij ter pomoči. Potrebno je, da vodja izvajanje dogovorov, sprejetih na RLR, vseskozi aktivno nadzoruje in spodbuja ter usmerja zaposlenega k doseganju dogovorjenih ciljev.

Sodobni RLR je namenjen seznanjanju zaposlenega, kaj se od njega pričakuje ter poleg tega posreduje tudi načine, kako lahko to zaposleni uresniči (Gruban 2008). Prav tako je namenjen seznanjanju vodje, kaj zaposleni pričakuje od organizacije in delovnega mesta ter seznanjanju vodje z razmerami v organizaciji oziroma na delovnem mestu.

V tuji literaturi se RLR omenjajo kot »Annual Interview« (Geles in drugi 1999, 141). Mnogokrat je letni razgovor v tujem gradivu razdeljen na dva dela. Prvi del je imenovan »Appraisal Interview« (Falcone in Sachs 2007, 15), to je predvsem razgovor vodje in zaposlenega o analizi delovne uspešnosti in doseganju predhodno zastavljenih ciljev. Omenjeni intervju obsega tudi dogovor o doseganju kompetenc, potrebnih za obravnavano delovno mesto, skratka gre za razgovor, namenjen analizi celoletnega dela zaposlenega. Drugi del je v tuji literaturi poimenovan »Annual employee development interview« (Buono in Poulfelt 2005, 117), kjer je razgovor med vodjo in zaposlenim osredotočen bolj na strokovni in osebni razvoj zaposlenega. V Sloveniji sta navadno omenjena dela združena v en sam letni razgovor.

Za uspešno izvedbo in maksimalen učinek RLR je potrebno zastaviti ustrezne cilje, h katerim stremimo pri izvedbi letnega razgovora. Možina (2002, 279) je za ključne cilje RLR opredelil:

- pregled preteklega dela zaposlenega
- oblikovanje profesionalnih in osebnostnih ciljev zaposlenega
- ugotavljanje interesov in želja zaposlenega
- usklajevanje ciljev posameznih zaposlenih s cilji podjetja
- vzpostavljanje poglobljene komunikacije med vodjo in zaposlenim
- načrtovanje kariernega razvoja zaposlenega

- ugotavljanje potrebnih nadgradenj, izboljšav in pridobitev novih znanj, veščin ter spretnosti zaposlenega
- zaznavanje potencialnih konfliktov in njihovo pravočasno preprečevanje

RLR nudi podporo in skrbi za področja, za katera mora poskrbeti kadrovski oddelek oziroma v našem primeru ravnatelj.

3 EMPIRIČNI DEL – pogled učiteljev in ravnateljev na karierni razvoj

Do sedaj opravljeni pregled teorij bralcu prikaže kompleksnost razvoja kariere in dejavnikov, ki vplivajo nanjo. V nadaljevanju bom v empiričnem delu naloge posamezne teorije preveril oziroma mi bodo v pomoč pri interpretaciji podatkov, pridobljenih z raziskavo. Tako bom preveril teorijo Tönniesa o vplivu okolice bivanja oziroma službovanja na težnjo po razvoju kariere. Preveril bom, ali kariera učitelja poteka po poteh, ki jih je načrtala Petra Javrh v svoji raziskavi. Nadalje bom preveril, ali se učitelji izobražujejo v skladu z določili ZOFVI in kako to vpliva na njihov razvoj kariere. Tu bom preveril tudi vlogo ravnatelja pri nudenju podpore učitelju ob izbiri in motivaciji za izobraževanja. Opravi bom analizo ravnateljevega izvajanja kadrovske funkcije, kot jo pojmujeta Možina in Tyson. V tem delu bom preveril, kako ravnatelji izvajajo redne letne razgovore in kako uresničujejo tri področja po Barttonu in Goldu: nagrajevanje, izobraževanje in odnose med zaposlenimi.

3.1 Namen in cilj

Namen raziskave je pridobiti informacije o: pogledu učiteljev na njihov karierni razvoj in dejavnikih, ki na to vplivajo, predvsem okolje bivanja in dela, izobraževanja ter o pogledu ravnatelja na učiteljevo kariero. Tu želim dodati predvsem ravnateljevo dimenzijo kadrovske funkcije. Z raziskavo želim odgovoriti na naslednja raziskovalna vprašanja:

1. V mestih je občutiti hitrejši tempo življenja, ljudje so se bolj pripravljene potegovati za napredovanja in tudi želja po uspehu je večja. Moje mnenje je podobno tudi za učitelje. Ali učitelj, ki dela v urbanem okolju, res bolj stremi k razvoju kariere?
2. V uvodu sem omenil, da se učiteljevo delo ne spreminja in da učitelji postajajo otopeli. Zastavlja se mi vprašanje, kako poteka kariera učitelja.
3. Vseživljenjsko učenje in vsakoletna izobraževanja, ki jih imajo učitelji na voljo, so pomemben dejavnik pri napredovanju in zadovoljstvu učiteljev na delovnem mestu. Tu me predvsem zanima, koliko se učitelji vključujejo v vsakoletna izobraževanja in kako to vpliva na njihovo zadovoljstvo in razvoj kariere učitelja.

4. Za razvoj kariere pa ni odgovoren le učitelj, zanj mora skrbeti tudi ravnatelj. Da lahko uspešno vodi učitelja pri njegovem poklicnem in osebnem napredovanju, mora poznati njegova osebna nagnjenja. Ali jih ravnatelj pozna? Na to bom skušal odgovoriti z raziskavo.
5. Ni dovolj, da vodja svoje zaposlene dobro pozna, pomembno je tudi, da si zanje vzame čas. Tudi načini, kako jih usmerja, motivira, načrtuje itd., so zelo pomembni dejavniki za uspešen razvoj kariere. Tako me predvsem zanima, ali ravnatelj namenja dovolj časa razvoju kadrov in na kakšen način to počne.

Stvarnost je mogoče dojeti iz več zornih kotov s pomočjo t. i. triangulacije. Glede na temo magistrske naloge, ki se v enem delu usmerja na dejavnike razvoja kariere učitelja in v drugem na opravljanje kadrovske funkcije ravnatelja, sem se raziskovanja lotil z različnimi metodami in s pogledom iz različnih zornih kotov: iz zornega kota ravnatelja in učitelja (Mesec 1998, 30).

V managementu so za zbiranje podatkov najbolj pogosto uporabljene tehnike vprašalnik, intervju, opazovanje in analiza dokumentov (Tratnik 2002, 47). Odločil sem se za prvi dve tehniki, saj sem želel pridobiti podatke, ki niso nikjer zapisani in odražajo mnenje udeležencev raziskave. Za proučevanje razvoja kariere in opravljanje kadrovske funkcije ravnatelja iz zornega kota učitelja sem s pomočjo vprašalnikov pridobil podatke od učiteljev. V raziskavi je sodelovalo 120 učiteljev. Podatki so kvantitativne narave.

Za drugi del, ki je namenjen preučevanju pogleda ravnateljev na opravljanje kadrovske funkcije in na razvoj kariere učiteljev, pa sem uporabil kvalitativni pristop. Prvo načelo kvalitativne raziskave je, da naj raziskovalec prisluhne ljudem. Pomembno je, da raziskujemo, kar zanima raziskovane, v mojem primeru ravnatelje. Pri kvalitativni raziskavi je prednost v tem, da si lahko predstavljamo, da že v okviru ene raziskave oblikujemo uporabno teorijo (Mesec 1998, 28–39).

3.2 Vzorec

Zaradi birokratskih omejitev sem za raziskavo določil šole subjektivno in s tem posledično učitelje ter ravnatelje. Zato sem uporabil neverjetnostni vzorec, natančneje namenski vzorec, kjer sem namensko izbral šole na podežlju in mestu. Skušal sem zajeti reprezentativne predstavnike populacije učiteljev iz mest in podeželja. S tem bo pridobljene podatke moč deloma posplošiti. Lahko pa bodo služili tudi kot podlaga za nadaljnje raziskovanje. Z namenskim vzorcem je

možno doseči zelo visoko reprezentativnost v eni lastnosti, kar pa samodejno ne pomeni tudi dobre reprezentativnosti po ostalih lastnostih (Kožuh 2003, 134).

Obravnaval sem dve mestni in tri podeželske šole. Obravnavani mestni šoli sta iz Novega mesta in Ljubljane. Podeželske šole pa so: ena iz Ljubljanske kotline in dve iz širše okolice Novega mesta. Šol in ravnateljev v svoji nalogi ne bom imenoval, saj je bila želja vseh, da so podatki sodelujočih v raziskavi anonimni.

Tako imenovanih primestnih šol nisem obravnaval, saj jih je težko opredeliti. Za iskanje odgovora na prvo raziskovalno vprašanje sem primerjal tipične podeželske šole z mestnima. S tako razporeditvijo sem skušal zajeti približno enako število učiteljev iz obeh okolij. Običajno imajo podeželske šole manjše število učiteljev, zato sem obravnaval tri šole. Anketiral sem 52 učiteljev s podeželskih in 68 učiteljev iz mestnih šol. Skupaj sem anketiral 120 učiteljev, kar predstavlja približno 0,75 % vseh osnovnošolskih učiteljev v Sloveniji. Na šole sem razposlal 147 vprašalnikov, kolikor je učiteljev na obravnavanih šolah, izpolnjenih pa sem prejel 120 vprašalnikov, kar predstavlja 82-odstotno odzivnost.

Najprej sem na podlagi lokacije izbral sodelujoče šole. Posledično so bili v raziskavo zajeti tudi ravnatelji določenih šol. V raziskavi je sodelovalo pet ravnateljev, kar predstavlja približno 0,6 % vseh slovenskih osnovnošolskih ravnateljev.

Zbiranje kvantitativnih podatkov je potekalo zadnji teden v maju in prvi teden v juniju 2011. Za tem sem začel z zbiranjem kvalitativnih podatkov. Razgovore z ravnatelji sem imel po koncu pouka. Kvalitativne podatke sem zbral zadnji teden v juniju in prva dva tedna v juliju 2011.

3.3 Tehnike in instrumenti za zbiranje podatkov

Zgoraj sem omenil, da običajno kvantitativne podatke zbiramo s standardiziranimi merskimi inštrumenti. Pri prvem delu svoje raziskave sem od učiteljev pridobil podatke z anketnim vprašalnikom. Na ta način sem pridobil tiste, ki jih ni moč najti v drugih obstoječih virih. Ker nisem našel anketnega vprašalnika, ki bi ustrezal mojemu raziskovalnemu področju, sem za raziskavo izdelal nestandardiziran vprašalnik (Sagadin 1993, 20).

Izvedel sem obliko poštne ankete, kjer sem na šole dostavil vprašalnike s pomočjo kurirjev (učiteljev, ki sem jih poznal). V tem primeru je bila komunikacija med menoj kot raziskovalcem in anketiranci enostranska. Učitelji so se morali zadovoljiti z navodili, napisanimi na začetku vprašalnika (Mesec 1998, 84–85).

Vprašalnik (glej *prilogo A*) sem v grobem razdelil na šest delov. V prvem sem pridobil osnovne podatke o značilnostih anketirancev (vprašanja 1.–6.). Drugi del je bil namenjen pridobitvi podatkov o aktivnosti učiteljev na delovnem mestu (vprašanja 7.–12.). S tretjim sklopom vprašanj sem preveril potek učiteljeve kariere (vprašanja 13.–25.). Četrty del je bil namenjen spoznavanju odnosa učiteljev do razvoja kariere (vprašanja 26.–32.). S petim sklopom vprašanj sem želel preveriti, kako poteka izbira izobraževanj za učitelje in čemu se izobražujejo (vprašanja 33.–39.). Z zadnjim, šestim sklopom vprašanj, pa sem skušal pridobiti učiteljevo povratno informacijo o opravljanju kadrovske funkcije ravnatelja (vprašanja 40.–44.). Vprašalnik je prikazan v prilogi A. Za kvalitativno raziskovanje je bolj primerno manj strukturirano spraševanje, kot na primer nestrukturirani intervju. Opravil sem ga s petimi ravnatelji obravnavanih šol. Pri takšnem načinu pridobivanja podatkov si raziskovalec pripravi le oporne točke, ki usmerjajo pogovore z vprašanci. Pri pogovoru se raziskovalec umakne v ozadje in pusti vprašancu, da prosto pripoveduje. Na ta način lahko raziskovalec pridobi širok spekter podatkov. Ker sam prihajam iz učiteljskih vrst, področje dobro poznam, zato je pogovor potekal kot nekakšen dialog oziroma dialoški intervju, to je podzvrst nestrukturiranega ali delno strukturiranega intervjuja (Mesec 1998, 80–85).

Intervjuji so trajali od pol ure do ene ure. Štirje ravnatelji so dovolili snemanje celotnega intervjuja. Eden pa se je temu odrekal, zato sem si sproti delal zapiske vprašanj in odgovorov. Povzetki intervjujev so v prilogi B in C.

V nadaljevanju predstavljam oporne točke, ki so služile kot izhodišča pri pogovorih z ravnatelji. V uvodu intervjuja sem zbral osnovne podatke o značilnosti intervjuvancev. Sledila so vprašanja o poteku kariere učiteljev na njihovi šoli in o razlikah med podeželskimi in mestnimi učitelji ter o tem, kako izvajajo kadrovske funkcije in kakšno prioriteto namenijo temu. V tem delu sem se dotaknil tudi skrbi za zadovoljstvo zaposlenih.

Sledil je sklop vprašanj o medsebojni komunikaciji med učiteljem in ravnateljem glede kariernih potreb učiteljev. Predvsem me je tu zanimalo izvajanje rednih letnih razgovorov. V zaključku razgovora sem se dotaknil še načina, kako ravnatelj usmerja in podpira učitelje pri doseganju kariernih ciljev (npr. izobraževanja, dodatna angažiranost v razvojnih projektih, večja avtonomija pri vpeljevanju novih rešitev ...) in kako nagrajuje uspešno delo.

3.4 Analiza podatkov

Analizo zbranih podatkov sem razdelil na več delov, ki sovpadajo z raziskovalnimi vprašanji. Kvantitativne podatke sem analiziral s pomočjo deskriptivne statistike, kjer je bilo mogoče, pa tudi inferenčne statistike, natančneje, uporabil sem χ^2 -test. Analizo sem izvedel s programskim orodjem Microsoft Office Excel.

Za analizo kvalitativnih podatkov sem moral najprej opraviti prepis avdio posnetkov intervjujev. Nato sem vse zapise uredil, tako da sem ločil vprašanja in odgovore ravnateljev. Zatem sem se lotil analize vsebine, kje sem primerjal odgovore vseh ravnateljev in iskal skupne točke ter razlike v odgovorih na posamezne teme v okviru posameznih raziskovalnih vprašanj.

3.5 Metodološke omejitve naloge

Raziskava zajema le osnovnošolske učitelje in ravnatelje. V raziskavi sem nastopal v dvojni vlogi: kot raziskovalec in kot učitelj, udeležen v pedagoškem procesu in v procesu razvoja kariere. Ker sem uporabil namenski vzorec, raziskave ni možno posploševati na vse osnovne šole v Sloveniji in na vse zaposlene učitelje oziroma ravnatelje. Rezultati veljajo le za preučevane šole.

4 PRIKAZ REZULTATOV IN INTERPRETACIJA

4.1 Osnovni podatki o značilnostih respondentov

V uvodu vprašalnika sem učitelje vprašal po osnovnih podatkih. V kvantitativnem delu raziskave je sodelovalo 120 učiteljev, od tega je bilo 12 (10 %) moških in 108 (90 %) žensk. Po spolu neuravnotežen vzorec ni za šolstvo nič nenavadnega, saj je po podatkih Statističnega urada Republike Slovenije (2008) za leto 2006 v prvi in drugi triadi poučevalo 97,4 % žensk, v tretji triadi pa jih je bilo 78,4 %.

V moji raziskavi je sodelovalo 85 (70,8 %) učiteljev z dokončano pedagoško fakulteto oziroma starejši učitelji z dokončano pedagoško akademijo, 24 (20 %) učiteljev z dokončano filozofsko fakulteto in 11 (9,2 %) učiteljev z dokončano drugo fakulteto. Kot drugo fakulteto so učitelji največkrat navedli, da imajo dokončano Fakulteto za šport.

V spodnji tabeli je prikazano število učiteljev (F) in strukturni odstotki (f %) učiteljev po pridobljenem strokovnem nazivu.

Tabela 4.1: Strokovni naziv učiteljev

Strokovni naziv	F	f %
Učitelj začetnik	30	25
Mentor	41	34,2
Svetovalec	43	35,8
Svetnik	6	5
Skupaj	120	100

Razporeditev vzorca po nazivih je deloma uravnotežena, saj je število učiteljev z nazivoma mentor oziroma svetovalec skoraj enako, malo manj pa je učiteljev začetnikov. Vsega skupaj je v raziskavi sodelovalo 6 (5 %) učiteljev z najvišjim nazivom svetnik. Glede na to, da je v raziskavi sodelovalo 20 % učiteljev, ki imajo kot učitelji 20 ali več let delovne dobe, bi pričakoval, da bo odstotek učiteljev z nazivom svetnik večji.

V tabeli 4.2 je prikazana struktura učiteljev glede na delovno dobo. Učitelje sem razdelil v razred, kot jih je oblikovala Petra Javrh (2007) v svojem S-modelu. Iz tabele je razvidno, da je večina

anketirancev v 3. razredu, tako je v vzorcu 60,8 % anketirancev, ki ima manj kot 18 let delovne dobe.

Tabela 4.2: Delovna doba učiteljev

Razred	Delovna doba (v letih)	F	f %
1.	1–3	18	15,0
2.	4–6	11	9,2
3.	7–18	44	36,7
4.	19–30	37	30,8
5.	31–40	10	8,3

N = 120

V vzorcu je bilo 105 (87,5 %) učiteljev, ki so že od samega začetka profesionalne kariere v tem poklicu, in 15 (12,5 %), ki so predhodno že delali na drugem delovnem mestu.

V grafu 4.1 je prikazana struktura anketirancev glede na kraj bivanja. V celotnem vzorcu so uravnoteženo zastopani učitelji, ki bivajo na podeželju, in učitelji, ki bivajo v urbanih okoljih, kar zajema urbana naselja in mesto. Kot lahko vidimo v tabeli 4.3, je v podeželskih šolah večje število učiteljev s podeželja, v mestnih pa večje število iz urbanih okolij. Ta pojav gre pripisovati tudi temu, da ravnateljji, kot so tudi v intervjujih sami povedali, radi zaposlujejo učitelje iz okolice šole.

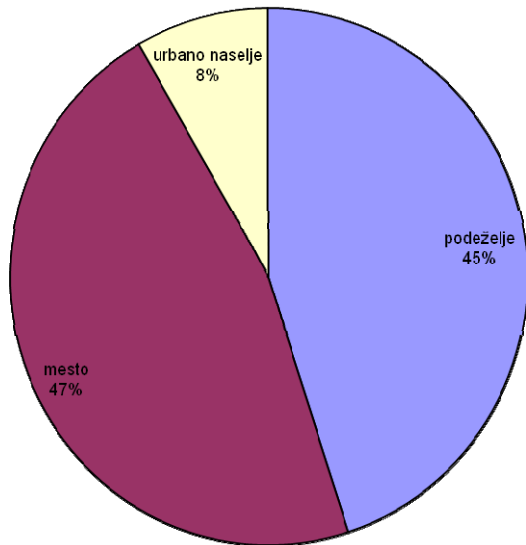
Po drugi strani pa je značilno za Slovence, da nismo ravno mobilni narod in si zato radi poiščemo službo blizu doma (Gruden 2011).

Tabela 4.3: Kraj bivanja in zaposlitve

Kraj zaposlitve	Kraj bivanja	F	f %
Podeželje	Podeželje	31	59,6
	Urbano naselje	2	3,8
	Mesto	19	36,6
Mesto	Podeželje	23	33,8
	Urbano naselje	8	11,8
	Mesto	37	54,4

N = 120

Graf 4.1: Kraj bivanja



Vzorec učiteljev, ki živijo v urbanih naseljih, je zelo majhen. Le 8 % udeležencev raziskave prihaja iz urbanih naselji, zato sem v statistični analizi združil učitelje iz urbanih naseljih in učitelje, živeče v mestu, v novo kategorijo 'učitelji, živeči v urbanih okoljih'.

Intervju sem opravil s štirimi ravnateljicami in enim ravnateljem. Imena ravnateljev sem kodiral, tako da so ravnatelji podeželskih šol označeni z ravnatelj 1, ravnatelj 2 in ravnatelj 3. Ravnateljja iz mestnih šol pa sta imenovana kot ravnatelj 4 in ravnatelj 5. V tabeli 4.4 so prikazani osnovni podatki sodelujočih ravnateljev. Večina jih je ženskega spola, kar za pedagoški poklic ni nič nenavadnega. Zajeti so vsi strokovni nazivi. V raziskavi so sodelovali tako ravnatelji začetniki, kot tudi takšni z več kot dvema mandatoma.

Tako sem pridobil:

- različne poglede o pomembnosti kadrovske funkcije in
- različne načine izvajanja kadrovske funkcije v šolah

Tabela 4.4: Podatki ravnateljev

	Ravnatelj 1	Ravnatelj 2	Ravnatelj 3	Ravnatelj 4	Ravnatelj 5
Spol	Ženski	Ženski	Moški	Ženski	Ženski
Strokovni naziv	Svetnik	Svetovalec	Mentor	Mentor	Svetnik
Delovna doba	20 let	12 let	14 let	30 let	30 let
Doba ravnateljstva	10 let	1,5 leta	1 leto	8 let	11 let
Dokončana fakulteta	Pedagoška	Filozofska	Biotehnična	Filozofska	Pedagoška
Kraj bivanja	Podeželje	Podeželje	Mesto	Mesto	Mesto

Do sedaj prikazani osnovni podatki udeležencev raziskave mi bodo v nadaljevanju služili za iskanje povezav in odgovorov na raziskovalna vprašanja.

Sledi analiza zbranih podatkov glede na potrebe posameznega raziskovalnega vprašanja. Kjer bo to mogoče, bom združil analizo kvantitativnega in kvalitativnega dela raziskave.

4.2 Vpliv okolice na kariero

V začetku bom analiziral odgovore na vprašanje, s katerimi sem želel preveriti razmišljanje učiteljev o njihovem naslednjem kariernem koraku oziroma kaj bi za njih pomenil napredek v karieri. Pri vprašanju je bilo možnih več odgovorov. Ob pogledu na tabelo 4.5, kjer so prikazani strukturni odstotki, ločeno za podeželske in mestne šole, lahko razberemo sledeče: največ učiteljev je obkrožilo, da pridobitev višjega strokovnega naziva zanje pomeni korak v njihovi karieri. Na drugem mestu je uvrstitev v višji plačni razred. Prioritetna karierni koraka sta tako za podeželske in mestne učitelje enaka. Odstotek opredeljenih je drugačen, vendar omenjeni dve napredovanji na obeh vrstah šol učitelji uvrščajo na prvi dve mesti. Omenjena koraka v karieri prinašata višji dohodek, obseg dela pa običajno ostaja enak. Vse ostale spremembe v zaposlitvi pa poleg potencialno višjega dohodka prinašajo tudi večje oziroma drugačne odgovornosti. Morda lahko tu iščemo razlog za takšen odziv učiteljev. Pri opravljenem χ^2 -testu ni statistično signifikantne razlike med izbranimi odgovori, prikazanimi v tabeli 4.5 in krajem bivanja (vrednost $p = 0,34$) oziroma krajem poučevanja (vrednost $p = 0,97$).

Tabela 4.5: Sprememba zaposlitve kot napredovanje v karieri

Odgovor	Podeželska šola	Mestna šola	Skupaj
Pridobitev višjega strokovnega naziva.	80,8 %	67,7 %	73,3 %
Uvrstitev v višji plačni razred.	48,1 %	39,7 %	43,3 %
Prevzem funkcije vodje aktiva strokovnih delavcev.	30,8 %	33,8 %	32,5 %
Zaposlitev na Zavodu RS za šolstvo.	30,8 %	32,6 %	31,7 %
Prevzem mesta pomočnika ravnatelja.	28,8 %	27,9 %	28,3 %
Zaposlitev na MŠŠ.	28,8 %	26,5 %	27,5 %
Zaposlitev na mestu ravnatelja.	23,1 %	22,1 %	22,5 %
Opravljanje funkcije razrednika.	25,0 %	14,7 %	19,2 %
Prevzem funkcije mesta predsednika Sveta šole.	13,5 %	16,2 %	15,0 %
Prevzem funkcije vodje šolskega sindikata.	3,8 %	4,4 %	4,2 %

Opomba: Možnih je bilo več odgovorov.

N = 120

Prvo raziskovalno vprašanje sem zastavil, da bi ugotovil, ali obstaja razlika v razvoju kariere med učitelji iz urbanih okolij in učitelji s podeželja. Iz teoretičnih predpostavk gre sklepati, da naj bi posamezniki, ki živijo v urbanih okoljih, bolj stremeli k razvoju kariere. Svoj vzorec sem zajel tako, da sem skušal pridobiti kar se da uporabne podatke, ki mi bodo podali odgovor na zastavljeno vprašanje.

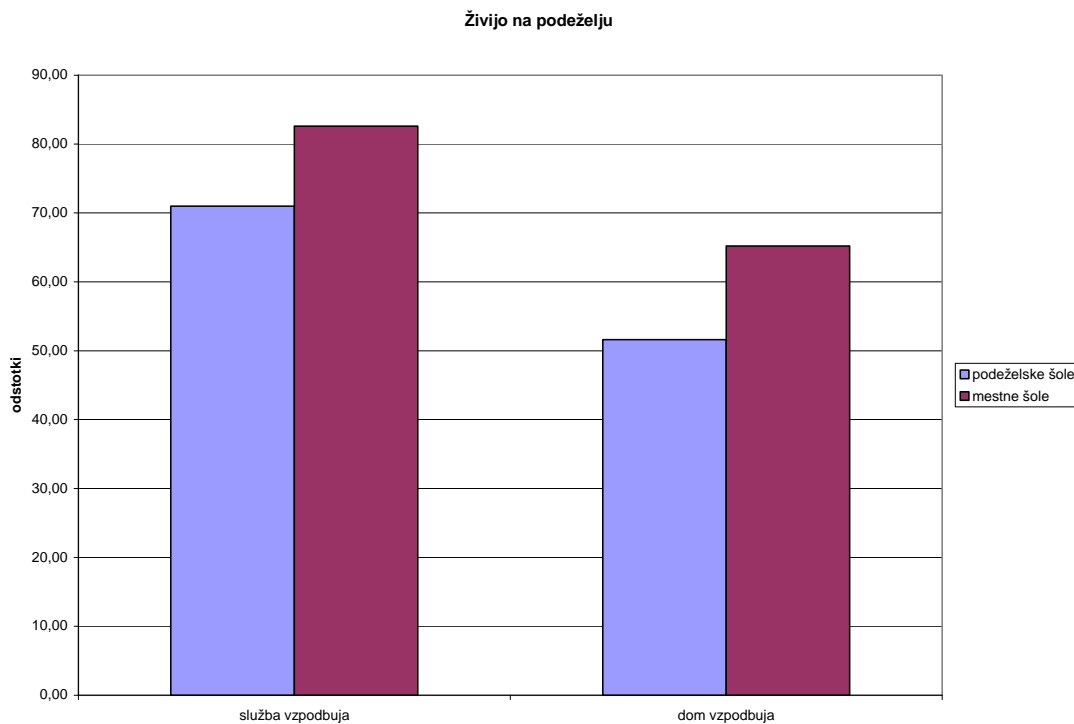
Z analizo dveh vprašanj sem pridobil subjektiven pogled učiteljev o vplivu okolice na njihovo kariero. Rezultate bom prikazal ločeno za podeželske in mestne šole.

Najprej bom predstavil mnenje učiteljev, ki živijo na podeželju in delajo bodisi v podeželski bodisi v mestni šoli. Kot prikazuje graf 4.2, vsi učitelji menijo, da jih okolje vzpodbuja k razmišljanju o razvoju kariere. Najprej bom izpostavil podatek, da približno 20 % več učiteljev, ki poučujejo v mestu (v nadaljevanju mestni učitelji), in tudi učiteljev, ki poučujejo na podeželju (podeželski učitelji), navaja, da jih bolj vzpodbuja službeno okolje kot pa njihovo domače. V nadaljevanju pa se pojavi prva razlika med mestnimi in podeželskimi učitelji. Iz grafa 4.2 lahko razberemo, da mestne učitelje v primerjavi s podeželskimi tako službeno kot domače okolje bolj

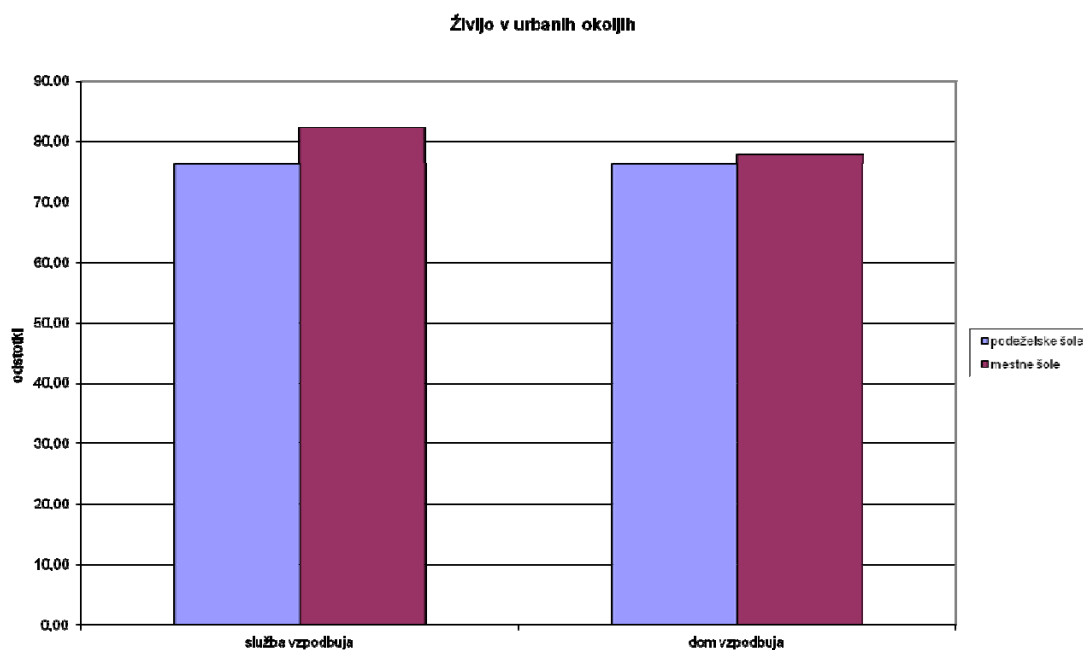
vzpodbujata k razmišljanju o razvoju kariere. Skupna ugotovitev bi bila, da je delovno okolje prijaznejše za razvoj kariere kot domače okolje in da mestne učitelje okolica na sploh bolj vzpodbuja k razvoju kariere.

Pri učiteljih, ki živijo v urbanem okolju, so rezultati drugačni. Ob pogledu na graf 4.3 opazimo, da je razlika med vzpodbudami delovnega in domačega okolja manjša kot pri učiteljih živečih na podeželju. Če je odstotek učiteljev, ki menijo, da jih delovno okolje vzpodbuja, ostal na približno enaki ravni kot pri učiteljih, ki živijo na podeželju, je na drugi strani občutno zrasel odstotek tistih, ki menijo, da jih vzpodbuja tudi domače okolje. Rezultati, prikazani v grafu 4.3, podpirajo rezultate za na podeželju živeče učitelje, ki so prikazani v grafu 4.2, saj se v primerljivem deležu oboji strinjajo, da jih delovno okolje vzpodbuja.

Graf 4.2: Kako okolica vzpodbuja učitelje s podeželja



Graf 4.3: Kako okolica vzpodbuja učitelje iz urbanih okoljih



Dosedanji rezultati, ki so zgolj subjektivna mnenja učiteljev, kažejo na to, da mestne šole svoje učitelje bolj vzpodbujejo k razmišljanju o razvoju kariere kot podeželske. Približno 83 % učiteljev v mestnih šolah in približno 72 % učiteljev v podeželskih meni, da jih delovno okolje vzpodbuja. Rezultati tudi kažejo, da učitelje, živeče v mestu, njihova domača okolica bolj vzpodbuja, kot pa kolege, ki živijo na podeželju. Prikazani rezultati so skladni s teoretičnimi izhodišči, ki pravijo, da posamezniki iz urbanih okolij bolj stremijo k svojem individualnem razvoju, saj jih v to usmerja in jim to omogoča okolica. Za podatke, prikazane v obeh zgornjih grafih, sem opravil tudi χ^2 -test⁴, ki pa ne kaže statistično signifikantnih razlik med vplivom kraja bivanja oziroma poučevanja na težnjo po razvoju kariere.

V nadaljevanju sem opravil statistično analizo na sklopu vprašanj, kjer sem nadalje preveril, ali je razmišljanje učiteljev o razvoju kariere odvisno od lokacije njihovega bivanja oziroma lokacije šole, kjer so zaposleni.

⁴ Vrednost $p = 0,32$ (učitelji s podeželja in vpliv službenega okolja); vrednost $p = 0,31$ (učitelji s podeželja in vpliv domačega okolja); vrednost $p = 0,97$ (učitelji iz urbanih okolij in vpliv službenega okolja); vrednost $p = 0,89$ (učitelji iz urbanih okolij in vpliv domačega okolja).

Anketiranim učiteljem sem postavil vprašanja, ki pokrivajo naslednje teme:

- dodatna aktivnost na delovnem mestu kot dimenzija individualnega razvoja
- vlaganje v izobraževanje kot dimenzija individualnega razvoja
- neposredni karierni koraki učiteljev

Dodatne aktivnosti na delovnem mestu kažejo na to, da si učitelj želi individualno napredovati. Posledično lahko to vpliva tudi na njegove nadaljnje karierne korake. V tem delu me je predvsem zanimalo, ali lokacija šole vpliva na aktivnost učiteljev. Iz predhodnih ugotovitev bi lahko sklepali, da so učitelji v mestnih šolah bolj aktivni, saj naj bi jih mestna delovna okolica bolj vzpodbujala h kariernemu napredku. Vendar, kot je razvidno iz tabele 4.6, aktivnost učiteljev ni povezana z lokacijo šole, saj ni p vrednost χ^2 nikjer v mejah stopnje značilnosti 5 %. Za vprašanja in odgovore, prikazane v tabeli 4.6, sem naredil še χ^2 -test, kjer sem preveril, ali obstaja statistična zveza med aktivnostjo učitelja in krajem bivanja. Tudi tu statistične povezanosti ni mogoče potrditi⁵.

V tabeli 4.6 so zaradi boljše ponazoritve odgovori pri posameznih vprašanjih združeni. Pri vprašanju 8 (za vprašanje glej tabelo 4.6) so lahko anketiranci izbirali odgovore na lestvici od 1 do 4, kjer 1 pomeni nikoli, 2 občasno, 3 pogosto in 4 vedno. Ker se je majhen odstotek učiteljev opredelil za odgovor 1 (nikoli), sem odgovore pod 1 in 2 združil. Tako so ostale tri kategorije.

Enaka lestvica ponujenih odgovorov od 1 do 4 je bila tudi pri vprašanjih 10 in 11 (za vprašanja glej tabelo 4.6). Pri vprašanju 10 sem združil odgovore pod 2, 3 in 4. Tako sta ostali le dve kategoriji. Pri vprašanju 11 pa sem združil odgovora po 1 in 2. Ostale so tri kategorije. Vsi odgovori so prikazani v tabeli 7.1 (priloga Č).

⁵ Za vprašanje 8 je vrednost $p = 0,39$, za vprašanje 9 je vrednost $p = 0,30$, za vprašanje 10 je vrednost $p = 0,64$, za vprašanje 11 je vrednost $p = 0,59$, za vprašanje 12 je vrednost $p = 0,47$

Tabela 4.6: Dodatna aktivnost na delovnem mestu glede na lokacijo šole

		Podeželske šole (%)	Mestni šoli (%)	Povprečje (%)	p vrednost χ^2
8. Kako pogosto aktivno sodelujete pri šolskih prireditvah?	<i>občasno</i>	46,1	52,9	50,0	0,73
	<i>pogosto</i>	40,4	33,9	36,7	
	<i>vedno</i>	13,5	13,2	13,3	
9. Ali aktivno sodelujete pri kakšnem šolskem projektu?	<i>DA</i>	73,1	79,4	76,7	0,42
	<i>NE</i>	26,9	20,6	23,3	
10. Ali imate občutek, da se pri svojem delu dolgočasi?	<i>nikoli</i>	86,5	94,1	90,8	0,15
	<i>občasno</i>	13,5	5,9	9,2	
11. Ali pri svojem delu naredite še kaj več, kot je od vas zahtevano?	<i>občasno</i>	23,1	19,1	20,8	0,87
	<i>pogosto</i>	65,4	69,1	67,5	
	<i>vedno</i>	11,5	11,8	11,7	
12. Ali pri svojem delu predlagate nove rešitve in izboljšave, ne da bi to kdo posebej zahteval?	<i>DA</i>	88,5	80,9	84,2	0,26
	<i>NE</i>	11,5	19,1	15,8	

Opomba: Za vsa vprašanja v tabeli je $N = 120$.

Opravil sem še χ^2 -test, s katerim sem skušal ugotoviti statistično povezanost med aktivnostjo učitelja na področjih, ki pomenijo strokovni razvoj in vplivajo na razvoj kariere, in krajem bivanja oziroma poučevanja. Test sem izvedel pri vprašanjih 15, 16, 17 in 18 (za vprašanja glej tabelo 4.12 na strani 67), ki prav tako ni pokazal statistično signifikantnih razlik. Zato rezultatov podrobneje ne prikazujem.

Podobno kot aktivnost na delovnem mestu tudi dodatna izobraževanja pripomorejo k individualnemu razvoju posameznika. Tako sem preveril, ali obstaja statistična zveza med krajem bivanja oziroma zaposlitve in dodatnimi izobraževanji učiteljev. Omenjena statistična povezanost ne obstaja (glej tabelo 4.7 in tabelo 4.8).

Statistično sem dokazal le, da obstaja povezanost med številom dni izobraževanja in lokacijo šole, saj je tu χ^2 v mejah 5 % ($p = 0,01$) (glej tabelo 4.8). Vendar povezanost ni skladna s pričakovanji, saj analiza kaže, da se učitelji v podeželskih šolah izobražujejo več dni kakor kolegi iz mestnih.

Tabela 4.7: Izobraževanje učiteljev glede na kraj bivanja

		Podeželje (%)	Urbano okolje (%)	Povprečje (%)	p vrednost χ^2
33. Koliko dni na leto namenite za stalno strokovno izpopolnjevanje oziroma za dodatno izobraževanje?	$5 \geq$	68,5	53,0	60,0	0,09
	$5 <$	31,5	47,0	40,0	
34. Ali se izobražujete načrtno?	<i>DA</i>	68,5	72,7	70,8	0,61
	<i>NE</i>	31,5	27,3	29,2	
38. Ali menite, da vsakoletna izobraževanja pripomorejo k razvoju vaše kariere?	<i>DA</i>	88,9	81,8	85,0	0,28
	<i>NE</i>	11,1	18,2	15,0	

Opomba: Za vsa vprašanja v tabeli je $N = 120$.

Tabela 4.8: Izobraževanje učiteljev glede na lokacijo šole

		Podeželske šole (%)	Mestni šoli (%9)	Povprečje (%)	p vrednost χ^2
33. Koliko dni na leto namenite za stalno strokovno izpopolnjevanje oziroma za dodatno izobraževanje?	$5 \geq$	73,1	50,0	60,0	0,01
	$5 <$	26,9	50,0	40,0	
34. Ali se izobražujete načrtno?	<i>DA</i>	71,2	70,6	70,8	0,95
	<i>NE</i>	28,8	29,4	29,2	
38. Ali menite, da vsakoletna izobraževanja pripomorejo k razvoju vaše kariere?	<i>DA</i>	88,5	82,4	88,5	0,35
	<i>NE</i>	11,5	17,6	11,5	

Opomba: Za vsa vprašanja v tabeli je $N = 120$.

Za učitelje so neposredni karierni koraki napredovanje v naziv ali plačni razred in zamenjava delovnega mesta. Predhodno smo ugotovili, da je napredovanje v naziv in plačni razred najvišje na prioritetni lestvici kariernih korakov učiteljev. Za približno tretjino vprašanih učiteljev pa zamenjava delovnega mesta pomeni karierni korak. Z vprašanjema sem preveril, ali obstaja statistična povezanost med lokacijo bivanja oziroma delovnega mesta in težnjo po neposrednem kariernem napredovanju. Prikazani rezultati v tabeli 4.9 in tabeli 4.10 ne potrjuje statistične povezanosti.

Tabela 4.9: Neposredni karierni korak glede na kraj bivanja

		Podeželje (%)	Urbano okolje (%)	Povprečje (%)	p vrednost χ^2
31. Ali zavestno zbirate točke za napredovanje v višji strokovni naziv?	<i>DA</i>	31,5	43,9	38,3	0,16
	<i>NE</i>	68,5	56,1	61,7	
32. Ali imate željo zamenjati delovno mesto?	<i>DA</i>	3,7	15,2	10,0	0,51
	<i>NE</i>	96,3	84,8	90,0	

Opomba: Za obe vprašanji v tabeli je $N = 120$.

Tabela 4.10: Neposredni karierni korak glede na lokacijo šole

		Podeželske šole	Mestni šoli	Povprečje	p vrednost
		(%)	(%)	(%)	χ^2
31. Ali zavestno zbirate točke za napredovanje v višji strokovni naziv?	<i>DA</i>	44,2	33,8	38,3	0,25
	<i>NE</i>	55,8	66,2	61,7	
32. Ali imate željo zamenjati delovno mesto?	<i>DA</i>	7,7	11,8	10,0	0,46
	<i>NE</i>	92,3	88,2	90,0	

Opomba: Za obe vprašanji v tabeli je $N = 120$.

Rezultati niso skladni s teorijo Tönniesa (1957) in Browna ter sodelavcev (Brown in drugi 2002). S statistično analizo sem pokazal, da v odnosu do razvoju kariere ni razlik med učitelji s podeželja in urbanih okolij, prav tako tudi ne med učitelji podeželskih in mestnih šol. S tem soglašajo tudi ravnatelji. Tudi oni menijo, da ni razlike v razvoju kariere med zgoraj omenjenimi in analiziranimi skupinami učiteljev.

Ravnatelj 1: »Niti ne. Jaz tega ne opazim. So pa večinoma vsi bolj s podeželskih koncev, kakšen pa se tudi iz urbanega okolja najde. Jaz ne opazim neke razlike, da bi nekdo, ki je iz mesta bil kaj drugačen.«

Ravnatelj 2: »Ne, moram reči, da ne.«

Samo en intervjuvanec me je opozoril, da zazna vpliv domačega okolja na razvoj kariere učitelja. Vendar domače okolje ni povezal z lokacijo bivanja, ampak s statusom posameznika.

Ravnatelj 5: »Zagotovo, da tudi njegovo domače okolje vpliva, to je nemogoče izključiti. Sama družina, če so samske, ali imajo otroke, ali imajo družino. Po mojem je bolj odvisno od tega, kot kje živi /.../.«

4.3 Potek učiteljeve kariere

Z drugim raziskovalnim vprašanjem sem želel pridobiti vpogled v potek učiteljeve kariere. Najprej me je zanimala njegova aktivnost pri opravljanju poklica v različnih fazah delovne dobe. V raziskavi sem z vprašanji od številke sedem do dvanajst preveril, kako je dodatna aktivnost učiteljev na delovnem mestu odvisna od delovne dobe.

Vsak učitelj v povprečju izvaja eno interesno dejavnost na leto. Povprečna vrednost je realna, saj moramo vedeti, da so šole finančno omejene in je zato omejeno tudi število interesnih dejavnosti. Presenetljiv je podatek, da vodijo tri ali več interesnih dejavnosti ravno učitelji, ki imajo več kot 20 let delovne dobe. Tu bi se navezal na ugotovitve Petre Javrh (2007, 74). Ta v S-modelu predstavlja učitelja, ki v zrelih letih ohranja mladostno aktivnost. Odstotek starejših učiteljev z večjim številom interesnih dejavnosti bi lahko predstavljal te mladostno aktivne učitelje v zrelih letih.

Podatki, ki so prikazani v tabeli 4.11 govorijo o tem, da učitelji z leti postajajo aktivnejši oziroma vsaj ohranjajo podobno raven kot učitelji na začetku poklicne poti. Od linearne oziroma enakomerne razporeditve ponekod odstopajo le rezultati 5. razreda z najmanjšim vzorcem. χ^2 -testa pri iskanju statistične povezave med delovno dobo in aktivnostjo zaposlenih ni bilo moč izvesti, saj so posamezne frekvence v razredih manjše od pet. V tabeli 4.11 so prikazani le odgovori s prikazom porazdelitev glede na S-model, ki služi za primerjavo. Podroben prikaz odgovorov je v tabeli 7.2 v prilogi Č.

Na šolskih prireditvah ponavadi sodelujejo izkušeni učitelji, saj so prireditve običajno namenjene širši javnosti in mora biti temu primerna kakovost. Kot navaja ena izmed ravnateljic v intervjuju, pogosto na prireditvah sodelujejo učitelji slovenščine oziroma tisti, ki jim dramsko delo ustreza, pa tudi učitelji s pevskimi zbori. Raziskava je pokazala, da so večinoma mladi učitelji med tistimi, ki na prireditvah nikoli ne sodelujejo. Tako je izmed devetih učiteljev, ki so zapisali, da na prireditvah nikoli ne sodelujejo, pet učiteljev s pet ali manj leti delovne dobe.

Šole vse več izvajajo različne šolske projekte, ki zahtevajo dodatno angažiranost učiteljev. Ker je projektov vse več, je potrebno tudi sodelovanje vseh učiteljev. To potrjuje tudi dejstvo, da več kot tri četrtine vprašanih, natančneje 76,7 % vseh učiteljev, sodeluje pri šolskih projektih. Učitelji v splošnem ocenjujejo, da naredijo več, kot se od njih zahteva.

Novе rešitve in izboljšave so pomembne za razvoj organizacije in kvalitetnejše delo. Večina (84,2 %) vprašanih meni, da predlagajo nove rešitve in izboljšave, ne da bi kdo od njih to zahteval.

Z analizo odgovorov na vprašanja o aktivnostih učiteljev v kasnejšem obdobju sem ugotovil, da je relativno majhen odstotek popolnoma pasivnih učiteljev. Na koncu se je izkazalo, da je takšen le eden učitelj, kar predstavlja 0,8 % udeležencev v raziskavi. Sedmerica delno pasivnih učiteljev pa predstavlja 5,8 % vseh anketirancev.

Tabela 4.11: Dodatna aktivnost na delovnem mestu glede na delovno dobo (v %)

		Razred/delovna doba v letih				
		1–3	4–6	7–18	19–30	31–40
8. Kako pogosto aktivno sodelujete pri šolskih prireditvah?	<i>pogosto</i>	27,8	36,4	34,1	40,5	50,0
9. Ali aktivno sodelujete pri kakšnem šolskem projektu?	<i>DA</i>	61,1	72,7	77,3	91,9	50,0
10. Ali imate občutek, da se pri svojem delu dolgočasite?	<i>nikoli</i>	94,4	90,9	88,6	94,6	70,0
11. Ali pri svojem delu naredite še kaj več, kot je od vas zahtevano?	<i>pogosto</i>	72,2	45,5	75,0	70,3	70,0
12. Ali pri svojem delu predlagate nove rešitve in izboljšave, ne da bi to kdo posebej zahteval?	<i>DA</i>	77,8	72,7	81,8	91,9	90,0

Opomba: Za vsa vprašanja v tabeli je $N = 120$.

Da bi pridobil nekoliko natančnejši vpogled v potek kariere, sem z vprašanji od trinajst do petindvajset (glej tabelo 4.12), pridobil podatke, s katerimi bom preveril ugotovitve Petre Javrh. Vprašanja so bila zastavljena glede na aktivnosti in stanje, v katerem naj bi bil učitelj v določeni fazi. Analizo vprašanj sem opravil glede na delovno dobo anketirancev. Podatki so prikazani v tabeli 4.12.

Tabela 4.12: Stanje razvoja kariere glede na delovno dobo učitelja (v %)⁶

		Razred/delovna doba v letih				
		1–3	4–6	7–18	19–30	31–40
13. Ali delovne naloge učitelja šele spoznavate?	<i>DA</i>	66,7	27,2	4,6	2,7	0,0
14. Kako poznate svoje delo?	<i>zelo dobro</i>	16,7	27,3	65,9	70,3	100,0
15. Ali pri svojem delu preizkušate nove metode dela?	<i>pogosto</i>	50,0	54,6	75,0	73,0	80,0
16. Ali ste na tekočem z novostmi v stroki?	<i>DA</i>	83,3	90,9	95,5	97,3	100,0
17. Ali ste kritični do dogajanja v šolstvu?	<i>DA</i>	94,4	100,0	79,6	97,3	100,0
18. Ali aktivno sodelujete pri načrtovanju sprememb v šolstvu na nacionalni ravni?	<i>DA</i>	5,6	27,3	20,5	24,3	30,0
19. Ali se pri svojem delu znajdete v situaciji, ko ne veste, kaj bi storili?	<i>pogosto</i>	22,2	18,8	25,0	5,4	10,0
20. Ali ocenjujete, da je delo učitelja primerno za vas?	<i>DA</i>	100,0	90,9	100,0	100,0	100,0
21. Ali pri svojem delu občutite nemoč?	<i>občasno</i>	88,9	81,8	75,0	83,8	80,0
22. Ali pri svojem delu uživате?	<i>DA</i>	100,0	100,0	97,7	97,3	100,0

Opomba: Za vsa vprašanja v tabeli je $N = 120$.

⁶ V tabeli je prikazan le tisti odgovor, ki najbolj ustreza potrebi analize. Podroben prikaz odgovorov je v tabeli 7.3 v prilogi Č.

Javrh (2007) fazo učiteljevega vstopa v delovno okolje in njegovega spoznavanja poimenuje faza preživetja in odkrivanja. S trinajstim in štirinajstim vprašanjem (glej tabelo 4.12) sem želel preveriti ugotovitve avtorice o učiteljih začetnikih. Rezultati, prikazani v tabeli 4.12, jasno kažejo, da se z dolžino poučevanja povečuje poznavanje učiteljskega poklica.

Drugi razred oziroma faza stabilizacije je podobno kot prva zelo kratka. Učitelji naj bi v njej že postali kompetentni v svojem poklicu. Spet drugi, ki jim poklic ne ustreza, v njem vztrajajo zaradi primerne izobrazbe in varne zaposlitve. S petnajstim vprašanjem sem želel preveriti, ali obdobje drugega razreda že vsebuje eksperimentiranje in ali je to najizrazitejše za tretji razred oziroma fazo eksperimentiranja.

Iz tabele 4.12 lahko razberemo, da v tretjem starostnem razredu odstotek učiteljev, ki pogosto eksperimentirajo pri svojem delu, poskoči na 75 %. Tako sem se približal dognanjem S-modela, ki v tretji fazi napove fazo eksperimentiranja. Po tretji fazi se eksperimentiranje še vedno nadaljuje, kar je v skladu z ugotovitvami avtorice raziskave, ki uvajanje novih metod dela pripisuje tudi sproščenim in kritičnim učiteljem v četrti fazi.

Ko se enkrat učitelj v svojem poklicu stabilizira, nastopi najaktivnejše obdobje: tretja faza ali faza eksperimentiranja za učitelje, ki so ubrali »zeleno« smer, in faza negotovosti za tiste, ki so ubrali »nezaželeno« smer.

V tretji fazi učitelji vse bolj osvajajo novosti v stroki, saj je delo v razredu že rutinirano. Iz analize vprašanja, ki povprašuje po tem, ali so učitelji na tekočem z novostmi v stroki, gre sklepati (glej tabelo 4.12), da učitelj z daljšo delovno dobo bolj obvlada svoje strokovno področje in lahko sledi novostim. Posledično bi lahko rekli: ker učitelj svoje strokovno področje tudi že dobro obvlada, je do dogajanja v šolstvu lahko tudi kritičen. Vendar pa takšen sklep ne morem zapisati na podlagi ugotovitev moje raziskave, saj mu rezultati sedemnajstega vprašanja nasprotujejo.

Učitelji so v prvih dveh razredih zelo kritični do dogajanja v šolstvu, kar odstopa od S-modela. Mogoče gre to pripisovati novi generaciji posameznikov. Zatem v tretji fazi (tabela 4.12) odstotek takšnih pade in v četrti in peti fazi zraste (Javrh 2007).

Na nacionalni ravni naj bi po S-modelu najbolj aktivno sodelovali kritični učitelji z delovno dobo 19–30 let in učitelji, ki sproščeno izpregajo, v kategoriji '31–40 let delovne dobe'. Takšen rezultat je pokazala tudi moja raziskava, če izvzamem rezultate kategorije '4–6 let delovne dobe'.

Do sedaj sem v veliki meri uspel potrditi teorijo S-modela za učitelje, ki so izbrali »želeno« oziroma »sredinsko« pot v karieri učitelja. V nadaljevanju pa bom skušal preveriti, ali obstaja tudi »nezaželen« smer, kot je predstavljena v S-modelu.

V vsaki fazi najdemo odstotek učiteljev, ki se znajdejo v situaciji, ko ne vedo, kaj bi storili. To so potencialno učitelji, ki lahko zaidejo v »nezaželeno« smer. Pri svojem delu lahko s časom občutijo nelagodje, ki privede do velikega nezadovoljstva. V prvih treh fazah se približno četrtnina učiteljev (glej vprašanje 19 v tabeli 4.12) pogosto znajde v situaciji, ko ne ve, kaj bi storila. Zatem v četrti in peti fazi odstotek takšnih učiteljev pade. Bodisi ker so takšni učitelji zapustili šolstvo bodisi zato ker so pridobili ustrezna znanja in veščine, ki jim pomagajo rešiti takšne situacije. Večina učiteljev tudi priznava, da se pri svojem delu občasno počutijo nemočne.

Zelo zanimiv je rezultat, da praktično vsi sodelujoči v raziskavi menijo (glej vprašanje 20 v tabeli 4.12), da je delo učitelja primerno za njih in da v svojem delu uživajo kljub težkim situacijam, v katerih se učitelji znajdejo. Predvidevam, da lahko k takšnemu pozitivnemu mnenju prispevajo tudi ugodni delovni pogoji (počitnice, dopoldansko delo ...)? To ugotovitev bi bilo zanimivo nadalje raziskati.

Posebej bom predstavil še odgovore učiteljev, ki imajo do upokojitve še manj kot 10 let delovne dobe in sodijo v zadnjo fazo razvoja kariere. Vendar moram opozoriti, da v to skupino učiteljev spadajo tudi nekateri iz razreda z '19–30 let delovne dobe'. Zato rezultati v nadaljevanju ne bodo namenjeni interpretaciji zgolj zadnje faze S-modela. Na zadnja tri vprašanja v sklopu razvoja kariere učitelja je odgovarjalo 17 učiteljev (od tega 10 učiteljev iz razreda 31–40 let), kar predstavlja 14,2 % udeležencev celotne raziskave.

Tabela 4.13: Aktivnost učitelja 10 let pred upokojitvijo

	DA	NE
23. Delo učitelja težko opravljam, zato nestrpno čakam, da se upokojim.	11,8 %	88,2 %
24. Do upokojitve je še daleč in do takrat lahko kot učitelj še marsikaj postorim.	76,5 %	23,5 %
25. Ker sem izkušen učitelj, bi rad znanje prenesel na mlajše kolege.	82,4 %	17,6 %

Opomba: Za vsa tri vprašanja v tabeli je N = 17.

Če primerjam odgovore te skupine na prejšnja vprašanja, je majhen odstotek takšnih, ki bi jim pripisal željo po upokojitvi. Upokojitev komaj čaka 11,8 % učiteljev obravnavane skupine. Po drugi strani pa 76,5 % učiteljev obravnavane skupine meni, da je do upokojitve še daleč in lahko še marsikaj postorijo. Primerljiv odstotek je tudi takšnih, ki bi v času pred upokojitvijo svoje izkušnje prenesli na mlajše kolege (glej tabelo 4.13). Če povzamem, je v tej skupini približno od 12 % do 23 % oziroma v celotnem vzorcu od 1,7 % do 3,3 % takšnih, ki bi jim lahko pripisali zagrenjeno izpreganje.

Ob povzetku zgornjih ugotovitev lahko opazim, da sem uspel pri anketiranih učiteljih delno potrditi S-model. Obstajajo učitelji začetniki in nato kratka faza stabilizacije, ki pa je v svoji raziskavi nisem uspel natančneje umestiti. Vsekakor sledi tretja faza, kjer je bila velika večina opazovanih učiteljev v »želeni« fazi eksperimentiranja.

Četrto fazo S-model deli na tri poti (Javrh 2007), kar je specifično za slovenski prostor. Iz odgovorov anketirancev sem zasledil take, ki so v tej fazi kritični do dogajanja v šolstvu in tudi sodelujejo na nacionalni ravni, kar tudi sicer opredeljuje S-model. Te bi lahko umestil kot učitelje, ki so kritično odgovorni. Tem nasproti stojijo učitelji, ki so pasivni in pri svojem delu čutijo nemoč. Preostale pa lahko umestim v sredinsko fazo sproščenosti. S svojo raziskavo nisem uspel najti ločnice med učitelji, ki so sproščeni, in kritično odgovornimi, po čemer se razlikuje slovenski model od švicarskega. Zato bi bilo potrebno narediti natančnejšo raziskavo, ki bi zajemala večji vzorec vprašanih in podrobnejša vprašanja.

V zadnji fazi pa imamo majhen odstotek učiteljev, ki so nezadovoljni. Težko rečem, da zagrenjeno izpregajo, kot to navaja Javrhova v svoji raziskavi, saj jasne ločnice v svoji raziskavi tudi nisem mogel potegniti zaradi že prej omenjenih razlogov.

V zaključku naj poudarim, da sem v raziskavi zaznal relativno majhen odstotek učiteljev, ki so zašli na »nezaželeno« pot, prav tako je v celotnem vzorcu malo učiteljev, ki bi jim pripisal pasivnost pri svojem delu.

Ob koncu ugotavljam, da je več kot 98 % učiteljev zadovoljnih z izbiro svojega poklica in se uspešno spopadajo z njegovimi izzivi.

4.4 Strokovno izpopolnjevanje in razvoj kariere

Razvoj učiteljeve kariere je tesno povezan s stalnim strokovnim izpopolnjevanjem. Potek učiteljeve kariere sem že predstavil. V tem delu bom opravil analizo v okviru tretjega raziskovalnega vprašanja iz začetku naloge in predstavil povezavo med vsakoletnimi izobraževanji in kariero.

Učitelje sem spraševal, koliko dni na leto namenijo izobraževanju. Podeželski učitelji povprečno namenijo 6,9 dni, mestni 8,2 dni, v povprečju pa učitelji, zajeti v vzorcu, namenijo za strokovno izpopolnjevanje oziroma za vsakoletna izobraževanja 7,5 dni. Oboji se dodatno izobražujejo več kot pet dni, kakor minimalno določa Kolektivna pogodba za področje vzgoje in izobraževanja. Med odgovori sem naletel tudi na take, ki so omenjali, da se mora učitelj vsakodnevno izobraževati, saj mora slediti dnevnim novostim in trendom.

Vsakoletna strokovna izpopolnjevanja imajo smisel in obrodijo sadove, če so skrbno načrtovana. 70,8 % sodelujočih v raziskavi svoja izobraževanja načrtuje. V teoretičnem delu naloge sem govoril o tem, da je za razvoj kariere pomembno, da ravnatelj učitelje spremlja in jih usmerja v izobraževanja, ki bodo učitelju zapolnila vrzeli v znanju ali veščinah. V raziskavi je velika večina izrazila, da jih ravnatelji vsaj občasno usmerjajo v izobraževanja. Tu so, če se navežem na odgovore ravnateljev iz intervjujev, mišljena predvsem izobraževanja, ki so organizirana za vse učitelje na šoli ali pa posamezne skupine učiteljev. Za individualna izobraževanja pa je v večji meri vse prepuščeno učiteljem.

Z odgovori na vprašanje, kdo izbere izobraževanja, katerih se udeležijo, so učitelji le potrdili svoje odzive na predhodno vprašanje. V večji meri si učitelji sami izbirajo izobraževanja ali pa

skupaj z ravnateljem (glej tabelo 4.14). Ravnatelj sam pa le redko določi, katerih izobraževanj se bodo udeležili.

Učitelji največ časa namenijo stalnemu strokovnemu izpopolnjevanju na posameznem strokovnem področju (glej tabelo 4.14), kar se sklada z ugotovitvijo te raziskave, da si učitelji ne želijo zamenjati delovnega mesta. Zato smernice kažejo samo v razvoj njihovega strokovnega področja. Zadnja leta se v osnovne šole uvaja vse več IKT-opreme in v ta namen se morajo učitelji tudi ustrezno usposobiti. Raziskava je pokazala, da četrтина učiteljev največ časa nameni izobraževanju v tej smeri.

Pri podatkih, prikazanih v tabeli 4.14, sem pri vprašanju 35 (glej spodnjo tabelo) združil odgovor *DA* in *občasno* v »*DA ali občasno*«. Za odgovor *DA* se je opredelilo 34,2 % anketirancev, za odgovor *občasno* pa 51,6 %. Pri vprašanju 36 (glej spodnjo tabelo) sem odgovor *drugo* spremenil v *oba*, saj so učitelji, ki so izbrali ta odgovor, pod to postavko napisali, da izobraževanja izberejo skupaj z ravnateljem.

Tabela 4.14: Izobraževanje učiteljev

		%
34. Ali se izobražujete načrtno?	<i>DA</i>	70,8
35. Ali vas ravnatelj usmerja v izobraževanje?	<i>DA občasno</i>	85,8
	<i>NE</i>	14,2
36. Kdo izbere izobraževanja, katerih se udeležite?	<i>Sam</i>	45,8
	<i>Ravnatelj</i>	10,0
	<i>Oba</i>	44,2
37. Na katerem področju se največ izobražujete?	<i>IKT</i>	24,2
	<i>Razredništvo</i>	3,3
	<i>Strokovno področje</i>	71,5
38. Ali menite, da vsakoletna izobraževanja pripomorejo k razvoju vaše kariere?	<i>DA</i>	85,0

Opomba: Za vsa vprašanja v tabeli je $N = 120$.

Učitelji se največ izobražujejo na svojem strokovnem področju in za uporabo IKT. S temi znanji lahko poučujejo bolje. In ravno to je drugi najpogostejši odgovor na vprašanje, ki sprašuje po

razlogih za izbiro izobraževanja (glej tabelo 4.15). Najpogostejši razlog za stalno strokovno izpopolnjevanje je želja biti na tekočem z novostmi, kar tudi sovпада z boljšim poučevanjem. Natanko polovica jih želi osvojiti znanja iz drugih področij. Tretji najbolj pogost razlog pa je osebna rast. Zelo podoben odstotek učiteljev, kot jih zavestno zbira točke za napredovanje (38,3 %), je tu kot razlog navedlo, da se izobražujejo zaradi točk, potrebnih za napredovanje v strokovni naziv.

Tabela 4.15: Razlogi učiteljev za vključevanje v izobraževanja

Razlogi	%
Želim biti na tekočem z novostmi v stroki.	87,5
Svoje delo lahko z novimi znanji bolje opravljam.	84,2
Zaradi osebne rasti.	80,0
Želim osvojiti znanja iz drugih področij.	50,0
Z izobraževanju zbiram točke za napredovanje v strokovni naziv.	34,2
V službi lahko z novimi znanji prevzamem nove delovne naloge.	32,5
Drugo.	0,0

Opomba: Možnih je bilo več odgovorov.

N = 120

In kot nazadnje sem v tem delu želel pridobiti mnenje učiteljev o vplivu izobraževanja na učiteljevo kariero. Kar 85 % učiteljev meni, da vsakoletna izobraževanja pripomorejo k razvoju njihove kariere. To pomeni, da se učitelji zavedajo pomena izobraževanj. Vprašanje je le, kako to izkoristijo pri razvoju lastne kariere.

Glede nato, da si v večji meri učitelji sami načrtujejo svoja izobraževanja in da se zavedajo njihovega pomena, bi potem takem sledilo tudi njihovo mišljenje, da morajo sami poskrbeti za razvoj svoje kariere. To je sicer v nasprotju s teoretičnimi dognanji, kjer naj bi za kariero skrbela oba, posameznik in njegov nadrejeni, vendar pa je v prvi vrsti zanjo odgovoren posameznik sam. V nadaljevanju bom preveril, kaj o tem mislijo učitelji in v kakšni vlogi pri tem vidijo ravnatelja.

4.5 Ravnatelj in učiteljeva kariera

Do sedaj smo lahko zaznali, da se učitelji do neke mere zavedajo pomena razvoja kariere in da se izobražujejo tudi za individualni razvoj in s tem posledično za razvoj svoje kariere.

V tabeli 4.16 so prikazani rezultati za 26. in 27. vprašanje. Pri vprašanju 27 so lahko anketiranci izbirali med tremi odgovori: DA – usmerjanje naj prevzame ravnatelj, NE – sam želim usmerjati svojo kariero, in drugo, kjer so imeli možnost napisati svoj odgovor. Tu so anketiranci napisali, da skupaj z ravnateljem usmerjata kariero. Zato sem iz odgovorov pod drugo oblikoval novo kategorijo 'Oba skupaj'.

Tabela 4.16: Odgovornost za razvoj kariere

		%
26. Kdo je po vašem mnenju odgovoren za razvoj kariere učitelja?	<i>Posameznik sam</i>	39,2
	<i>Oba skupaj</i>	59,2
	<i>Drugo</i>	1,6
27. Ali ste pripravljeni usmerjanje vaše kariere prepustiti vodstvu šole?	<i>DA</i>	5,0
	<i>NE</i>	80,8
	<i>Oba skupaj</i>	14,2

Opomba: Za obe vprašanji v tabeli je N = 120.

Anketirani učitelji menijo podobno kot zasledimo v teoriji. Večina jih pravi, da za svojo kariero soodgovarjajo z ravnateljem (glej zgornjo tabelo). Velika večina učiteljev (80,8 %) ne želi prepustiti usmerjanja svoje kariere vodstvu šole, 14,2 % pa bi jo usmerjalo skupaj z ravnateljem. Če učitelji menijo, da sta učitelj in ravnatelj soodgovorna za razvoj učiteljeve kariere, potem bi morali učitelji usmerjanje lastne kariere deliti z ravnateljem. Vendar pa glede na rezultate usmerjanje lastne kariere niso pripravljeni prepustiti vodstvu šole.

V nadaljevanju sem preveril mnenje učiteljev o usposobljenosti ravnateljev za opravljanje kadrovske funkcije.

Natanko 85 % učiteljev meni, da je njihov ravnatelj dovolj usposobljen za opravljanje kadrovske funkcije. In 75,8 % jih pravi, da jim ravnatelj posveča dovolj časa, tudi pri njihovem kariernem razvoju.

V zaključku vprašalnika sem zastavil vprašanja, ki se dotikajo delovanja ravnatelja. Redni letni razgovor je pomembno orodje ravnatelja pri spremljanju učiteljev in usmerjanju njihovega kariernega razvoja. 71,7 % učiteljev potrjuje, da ravnatelj z njimi opravi redni letni razgovor. In to kljub temu, da so ti v javni upravi obvezni in zelo priporočani s strani strokovnjakov za

kadrovska področja. Kjer ravnatelji opravljajo letne razgovore, so ti v večini primerov (64,0 %) krajši od 30 minut, pri približno tretjini anketirancev pa trajajo do eno uro.

Kot lahko vidimo v tabeli 4.17, na letnem razgovoru učitelji z ravnateljem skoraj vedno opravijo analizo preteklega dela in se pogovorijo o pedagoških obveznostih za prihodnje leto. Za nemoteno delo učitelja je potrebno nakupiti učne pripomočke, dobra polovica se pogovarja tudi o tej temi. Dobre štiri desetine učiteljev na letnih razgovorih tudi načrtuje strokovna izpopolnjevanja skupaj z ravnateljem. Rezultat je primerljiv z odgovorom na vprašanje, ali jih ravnatelj usmerja v izobraževanje, kjer jih je 51,8 % odgovorilo, da jih ravnatelj usmerja.

Tabela 4.17: Teme na rednem letnem razgovoru

O čem se pogovarjava na letnem razgovoru?	%
Opraviva analizo mojega dela v preteklem letu.	89,5
Pogovoriva se o mojih pedagoških obveznostih za prihodnje leto.	82,6
Pogovoriva se o mojih delovnih pogojih.	51,2
Načrtujeva nakup učnih pripomočkov za moje predmetno področje.	55,8
Načrtujeva moje stalno strokovno izpopolnjevanje.	43,0
Drugo.	0,0

Opomba: Možnih je bilo več odgovorov.

N = 120

4.6 Ravnatelj vidik razvoja kariere učitelja

V zaključku analize anketnega vprašalnika smo videli pogled učitelja na ravnateljstvo izvajanje kadrovske funkcije. V nadaljevanju pa bom predstavil še ugotovitve analize intervjujev, opravljenih z ravnatelji, in tako pridobil še njihov pogled na razvoj učiteljeve kariere in na opravljanje kadrovske funkcije.

Kot sem že v razdelku empirični del omenil, sem z ravnatelji izvedel nestrukturirani intervju. Zato so bile tudi dolžine intervjujev in z njo povezane pridobljene informacije zelo različne. Nekateri ravnatelji so bili zelo odprti in so na široko razglabljali o določeni temi. Za vsak intervju sem imel pripravljene izhodiščne točke, o katerih smo se pogovarjali.

Izhodiščne točke:

1. Ali obstajajo razlike o kariernih potrebah učiteljev s podeželja v primerjavi z učitelji, ki delajo ali živijo v urbanem okolju?
2. Ali je mogoče govoriti o razvoju kariere učiteljev na šolah, kot je vaša?
3. Kako pomembno je kadrovsko področje na vaši šoli in koliko časa mu namenite?
4. Na kakšen način ravnatelj usmerja in podpira učitelje pri doseganju kariernih ciljev (izobraževanje, dodatna angažiranost v razvojnih projektih, večja avtonomija pri vpeljevanju novih rešitev ...)?
5. Na kakšen način se ravnatelj seznanja s kariernimi potrebami in pričakovanji učiteljev (letni razgovori, neformalni kanali ...)?
6. Kako potekajo redni letni razgovori?
7. Kako se nagrajuje uspešnost učitelja?

S pomočjo analize intervjujev bom odgovoril na zadnji dve raziskovalni vprašanji. Navezal pa se bom tudi na analizo anketnega vprašalnika (obratno sem nekajkrat že storil pri analizi vprašalnika) in dopolnil interpretacije za prva tri raziskovalna vprašanja.

Vsi ravnatelji omenjajo, da na njihovih šolah obstaja razvoj učiteljeve kariere. Večina jih karierni razvoj povezuje z izobraževanjem, napredovanjem v strokovne nazive in plačne razrede. En ravnatelj omenja tudi možnost razvoja kariere s sodelovanjem na lokalni ravni, saj se učiteljevo delo prepleta med šolo in njeno okolico.

V nadaljevanju predstavljam nekaj izjav intervjuvancev:

Ravnatelj 3: »Nekateri načrtujejo svojo kariero, vendar so ti redki. Pogosto se izobraževanje in dejavnosti udeležujejo zaradi nabiranja točk.«

Ravnatelj 5: »Prej, ko smo imeli svoj pravilnik o napredovanju v plačilne razrede, so točni videli, aha, toliko se moram izobraževati, toliko moram narediti nekih drugih dejavnosti, od interesnih do proslav, ekskurzij, šol v naravi, vsega. In ko so prinesli papirje, so imeli res eno skrb in so videli, da jih ni preprosto skupaj zbrati ...«

Ravnatelj 4: »Mi delamo sistematično na tem. Mi smo sicer nova šola, leta 2002 smo šele odprli vrata in je bilo potrebno zgraditi skupno jedro razvoja. To je bila na nek način tudi sreča za mene kot prvo ravnateljico na tej šoli, da sem imela zelo dobro motivirane delavce. Tako tiste, ki so iz prejšnje šole prišli sem in so čutili, da so bili tam drugi v vrsti. Zato so morali iti in so se hoteli tukaj na vsak način izkazati. Vsi smo se želeli uveljaviti v prostoru in je bil ta motivacijski naboj zelo močan.«

Ravnatelj 1: »Na podeželju, pri nas, je možnost, da si kariero ustvarjaš z dejavnostmi, ki so povezane s šolo in vezane na okolje.«

Ravnatelje sem tudi povprašal o aktivnosti svojih zaposlenih. Predvsem, ali je ta povezana s starostjo učiteljev. Enoznačnih odgovorov nisem prejel. Na šolah se pojavljajo učitelji, ki v obdobju pred upokojitvijo postajajo malce otopeli, vendar jih ravnatelji in delovno okolje skušajo ves čas motivirati za delo. Prav tako so na šolah tudi zelo aktivni učitelji v zrelem obdobju. Tudi kvalitativni del raziskave potrjuje že prikazane rezultate kvantitativnega dela. Pridobljeni podatki se skladajo z S-modelom, v predzadnji (sproščenost, kritična odgovornost, nemoč) oziroma zadnji fazi (izpreganje: zagrenjeno, sproščeno).

Ravnatelj 1: »Tudi taki zagrenjeni so. Vsak kolektiv ima nekaj takih. Mi imamo sedem vlečnih konjev in te stalno potem tudi nekako obremenjuješ in to sprejemajo. Imamo eno sredino učiteljev, ki bodo naredil, kar piše v letnem načrtu. Nikoli ne reče ne, naredi tisto, naredi v okviru svoje kvalitete, običajno kar dobro. Imamo pa tudi ljudi, ki so enostavno pasivni in jih moraš kar naprej priganjati.«

Ravnatelj 5: »Ja, pri starejših se najde kakšen, ki mu »jermen dol pade« in imajo neko zavoro. Mlajši bi pa vse mogoče stvari poizkusili in jih vse mogoče stvari zanimajo. Od pečarstva pa do metodike in ne vem česa še.«

4.7 Kadrovska področje ravnateljevanja

V teoretičnem delu naloge sem pisal o pomembnosti kadrovske funkcije v šolstvu, kjer je človek ključni vir. Od ravnateljev sem skušal pridobiti informacije o tem, kako to področje obvladajo in koliko časa mu namenijo. S tem bom skušal delno odgovoriti na zadnje raziskovalno vprašanje.

Kadrovsko funkcijo je Tyson (1987) razdelil na tri operativne funkcije: administrativno, sistemsko in poslovno-menedžersko. V svoji raziskavi sem opazil, da ravnatelji največ časa posvečajo administrativni, tu jim pomagajo tajnice, in sistemski funkciji. Veliko časa porabijo za pripravo razpisov za nove kadre, opravljanje selekcije in izbiro novih kadrov. Zatem pa jim največ časa vzamejo redni letni razgovori in pa hospitacije, kjer pridobijo vpogled v strokovno usposobljenost učitelja.

Ravnatelje sem vprašal, kaj menijo o svoji usposobljenosti za izvajanje kadrovske funkcije, koliko znanja o tem področju pridobijo na Šoli za ravnatelje in koliko se dodatno izobražujejo, skratka, od kod imajo znanje za opravljanje kadrovske funkcije.

Ker so bili v raziskavo vključeni ravnatelji z različnimi staži, se tudi njihovi odgovori razlikujejo. Ravnatelji z daljšim stažem kadrovsko funkcijo rutinirano opravljajo v mejah, ki jih zmorejo. Pogosto se bolj zanesejo na svoje notranje občutke kot na strokovno presojo pri svojem delu. Tako zase ocenjujejo, da to področje zadovoljivo opravljajo. V raziskavi sta tudi dva ravnatelja začetnika. Eden ocenjuje, da je primerno usposobljen za izvajanje kadrovske funkcije oziroma se stalno izpopolnjuje na tem področju in zatorej to področje brez večjih težav opravlja uspešno. Medtem ko ima drugi ravnatelj začetnik pri svojem delu težave. Ne pozna zadosti delovnega prava, ukvarja se z vzpostavitvijo sistema spremljanja kadrov, poleg tega pa mu primanjkuje časa, saj se vse uči na novo.

Vsi ravnatelji menijo, da jim Šola za ravnatelje poda neke osnove oziroma usmeritve, a so nezadostne za normalno opravljanje dela. Večinoma se morajo naučiti sami, s pomočjo dodatnih izobraževanj ali učenja preko razgovorov izkušenejšimi kolegi.

Ravnatelj 3: »Nekoliko sem še negotov oziroma mi primanjkuje znanja za vodenje kadrov, vendar si že zapolnjujem vrzel z dodatnimi izobraževanji.«

Ravnatelj 4: »Do sedaj sem vse, kar sem izbrala, zelo dobro izbrala. Tako da spet ne vem, ali je to notranja intuicija ali kaj drugega. Strokovno tega ne znam. Da bi bila kadrovske usposobljena, kako izbrati primeren kader, nisem.«

Ravnatelji se zavedajo pomembnosti človeškega vira v šoli. Zato si vzamejo čas za opravljanje tekočih zadev na kadrovskem področju, kot so razpisi in letni razgovori. Pri pogovorih sem dobil občutek, da bi želeli temu področju nameniti več časa kot ga sicer.

Ravnatelj 2: »Ja, si ga kar moram vzeti. Naša šola je manjša, zato ni pomočnika ravnatelja in v bistvu moram vse postoriti sama. /.../ Mi kar vzame časa, vsako leto nekaj dni samo glede zaposlovanja novih kadrov in letnih razgovorov.«

Ravnatelj 1: »Ja, si ga moraš vzeti. Nerodno pri delu ravnatelja je to, da si deklica (deček) za vse.«

Ravnatelj 5: »Če pa mislite čisto na kadrovanje, je pa tako, da sedaj, ko je konec šolskega leta se, ali pa tudi že vmes včasih, najdejo ljudje, ki nimajo čisto dokončane izobrazbe oziroma so zaposleni za določen čas iz različnih razlogov. In ta del kadrovanja vzame dosti časa zato, ker je potrebno pripraviti razpis. Potem je potrebno pregledati vse prošnje, si narediti neko selekcijo in ljudi povabiti na razgovor. Zatem pride najtežji del, ko se moraš odločiti, koga boš vzela in tu je pa spet odvisno, kako svoj kolektiv poznaš.«

Klima v kolektivu je posebno pomembna ravnateljem z daljšim stažem, zato temu področju posvečajo večjo pozornost. Predvsem poskrbijo za skupne izlete, razna druženja in sproti rešujejo konflikte med učitelji.

4.8 Spoznavanje zaposlenih

Če ravnatelj želi uspešno opravljati kadrovske funkcije, mora najprej dobro poznati svoje zaposlene. Tu so v prednosti ravnatelji z daljšim stažem, saj so imeli veliko priložnosti za spoznavanje svojih zaposlenih. Pa vendar se posameznik ves čas spreminja, tako njegove potrebne in vrednote. Vodja mora biti tako ves čas na preži in pridobivati informacije o svojih

zaposlenih, da lahko primerno in pravočasno odreagira. Pri analizi intervjujev sem ugotovil, da v šolah ravnateljji dobršen del časa preživijo v zbornicah, kjer je pretok informacij najboljši. To je zanje pomemben vir informacij o učiteljih. Tako sproti prihajajo do informacij o potrebah učiteljev, njihovem počutju v kolektivu in tudi o njihovem trenutnem razpoloženju. Poleg takšnega načina pridobivanja informacij opravljajo še letne razgovore, kjer enkrat letno pridobijo informacije neposredno od posameznika.

Kot sem že omenil, ravnateljji učitelje spoznavajo tudi na družabnih srečanjih in preko strokovnih ekskurzij, kjer z njimi preživijo daljši čas.

Ravnatelj 5: »Zjutraj, ko pridem, je moja prva pot v zbornico. Tam začutim utrip in vidim, kakšne volje je kdo. /.../ Tako, da zelo skrbim za to, da je klima v zbornici prava. /.../ Sproti pridobivam informacije in potem tudi s svetovalno službo pomagam razrešiti težave. Oni veliko pomagajo. Po drugi plati pa tudi v svetovalni službi začutijo, kaj bi bilo potrebno za cel kolektiv narediti, kaj bi bilo pa mogoče samo za določeno skupino ljudi.«

Ravnatelj 1: »Za to spoznavanje ljudi, ne samo tistega profesionalnega, ampak tudi onega osebnega dela, so najboljša kakšna srečanja. Zato imamo mi eno obliko srečanj, to so ekskurzije, ki jih organiziramo čisto vsako leto.«

Letne razgovore opravljajo skorajda vsi, z izjemo ene ravnateljice. Ravnateljji učiteljem običajno razdelijo »listovnike«, kakor jih sami imenujejo, s katerimi se učitelji pripravijo na razgovor. Listovnike učitelji dobijo nekaj dni pred razgovorom, jih izpolnijo in tudi dan ali dva pred razgovorom vrnejo ravnateljem. Ravnateljji opravijo razgovore v dolžini od pol do ene ure. Podobno je pokazala tudi analiza odgovorov, ki so jih posredovali učitelji.

Vsebina razgovorov je zelo različna, vendar sovпада s temami, ki jih za redni letni razgovor predlagajo teoretiki. Vsi se dotaknejo tudi kariernega razvoja učitelja. Intervjuvanec iz mestne šole je omenil, da po koncu razgovora z učiteljem podpišeta zapisnik razgovora. Spet drugi intervjuvanec iz podeželske šole je omenil, da se pogovori z učitelji tudi o trpinčenju na delovnem mestu (t. i. mobingu).

Iz intervjujev sem ugotovil, da so teme letnih razgovorov skladne z odgovori učiteljev. Tako se običajno na letnem razgovoru opravi analiza preteklega dela učitelja, načrtuje se pedagoško delo

za prihodnje leto, učitelji lahko izrazijo svoje potrebe. Pogovorijo pa se tudi o strokovnem izpopolnjevanju. Ugotavljam, da ravnatelji, obravnavani v raziskavi, v večini primerov izpolnjujejo ključne cilje rednih letnih razgovorov, kot jih je opredelil Možina (2002, 279).

4.9 Ravnatelji usmerjajo učitelje

Do sedaj prikazani rezultati kvalitativnega dela raziskave opisujejo karierno pot učitelja na šoli. V večini se kariera giblje okoli napredovanja v strokovne nazive in plačne razrede. Da učitelj napreduje v tej smeri, se mora dodatno izobraževati in opravljati dela, ki prinašajo točke za napredovanja. Rezultati kažejo na to, da ravnatelji, posebno tisti z daljšim stažem, dobro poznajo svoje učitelje in njihove potrebe po strokovnem napredku. Zato bom v tem razdelku analiziral intervjuje in prikazal, kako ravnatelji usmerjajo svoje zaposlene v izobraževanja in jih motivirajo za dodatna dela, ki prinašajo karierni razvoj.

Vsi sodelujoči ravnatelji poskrbijo za nekaj t. i. skupnih izobraževanj za ves pedagoški kolektiv na šoli. Izobraževanja izbirajo na podlagi mnenj socialne službe, strokovnih aktivov oziroma na podlagi vizije šole.

Ravnatelj 2: »Glede na vizijo šole in smer, v katero želimo iti, izberemo izobraževanja za celo šolo.«

Ravnatelj 3: »Strokovni aktiv predlagajo izobraževanja, ki so namenjena večjem številu učiteljev. Tako nekaj dni na leto namenimo skupnim izobraževanjem, nekaj dni pa imajo učitelji prosto in si izberejo poljubna izobraževanja. V prihodnje moramo narediti strategijo izobraževanj za daljše časovno obdobje.«

Poleg izobraževanj za celoten kolektiv ravnatelji učiteljem omogočajo tudi individualna izobraževanja. Analiza anketnega vprašalnika je pokazala, da učitelji v povprečju za izobraževanje namenijo 7,5 dni, kar je več kot minimalno predvideva kolektivna pogodba. Tudi iz intervjujev je moč ugotoviti, da so ravnatelji naklonjeni individualnem strokovnem izpopolnjevanju, če so izbrana izobraževanja v skladu s potrebami šole. Tudi analiza intervjujev je pokazala, da se učitelji izobražujejo, kolikor jim določa kolektivna pogodba oziroma celo več. Ravnatelji so bili mnenja, da je za izobraževanja namenjenega zelo malo denarja, zato učiteljem svetujejo, naj izbirajo brezplačna izobraževanja v okviru Zavoda za Šolstvo in ministrstva,

pristojnega za šolstvo. Občasno učiteljem omogočijo tudi izobraževanja, ki niso v skladu s potrebami šole, vendar tudi pričakujejo finančno participacijo učiteljev. V pogovorih z ravnatelji sem opazil, da se učitelji poslužujejo tudi štipendij projekta Comenisu in izbirajo izobraževanja v tujini. Predvsem je to razvito na šolah, kjer imajo ravnatelje z daljšim stažem.

Ravnatelj 1: »Sedaj imam tri učitelje, ki so se javili na Comeniusove razpise in so jih sprejeli na izobraževanje v tujino. /.../ Mi naredimo plan izobraževanja učiteljev že takoj, ko pride nov katalog ven, nekateri pa že to leto naredijo za naslednje leto. Pridejo povprašat tudi za kakšno izobraževanje, ki ga želijo, pa je mogoče nekoliko dražje.«

Ravnatelj 5: »Če kdo želi, pride, mi prinese program in reče: Mene tole veseli, jaz bi se rada izpopolnila na tem področju in potem se dogovorimo. Če je to nekaj, kar vidim, da v tem hipu ne potrebujemo, potem smo se tudi že zmenili za določeno participacijo, kar se tiče finančne plati. /.../ Je bilo potrebno spet razmisliti, ali to sedaj potrebujemo, ali sploh ne potrebujemo, ali je to njej v veselje, ker rada smuča itd.«

V začetku naloge sem se v zadnjem raziskovalnem vprašanju vprašal, ali ravnatelji usmerjajo svoje zaposlene, jih motivirajo za karierni razvoj oz. načrtujejo njihov karierni razvoj.

Vemo, da v vsaki organizaciji obstajajo ljudje, ki se želijo dodatno izobraževati in se strokovno razvijati. Ti ne potrebujejo veliko ravnateljeve pomoči. Obstajajo pa tudi taki, ki konstantno potrebujejo vzpodbudo. Tudi ravnatelji so poročali, da imajo v kolektivih ljudi, ki jih je treba vzpodbujati. Tako pri udeležbi na izobraževanjih kot tudi pri dodatnem delu v šoli, na primer pri udeležbi v različnih projektih. Z njimi morajo ravnatelji bolj načrtno delati.

Ravnatelj 1: »Jaz kar rečem: Poglej, jaz vidim, da si na teh področjih močna, močen, močnejši, da bi mogoče lahko kaj več naredil in ljudje potem začnejo počasi to premlevati. Se zgodi, da potem pride z idejo, jaz pa bi to in to.«

Ravnatelj 4: »Izzovem jih na način, če si magistra, moraš zato toliko več narediti oziroma ne kvantitativno, temveč kvalitativno. Torej jih postavim za vodjo projekta, ker imajo potrebna znanja. /.../ Na izmenjavo v tujino jaz nisem nikoli šla, ker sem hotela, da gre čim širši krog

učiteljev. Predvsem tisti, ki so sicer bolj v ozadju. Vedno sem poslala dva taka, ki sta prebojna, da sta odpirala pot, in dva taka, ki sta se malo prilepila. Nazaj so prihajali drugi ljudje.»

4.10 Uspešno delo je nagrajeno

Že v teoretičnem delu sem opisal načine nagrajevanja zaposlenih. Trenutno v družbi vladajo slabe gospodarske razmere. Posledično je tudi materialno nagrajevanje zaposlenih v šolstvu zamrznjeno v skladu z Zakonom o interventnih ukrepih (Uradni list RS, št. 94/2010).

Ravnatelji se morajo v dani situaciji znajti in nagraditi učitelje za uspešno opravljeno delo ter jih s tem tudi motivirati za nadaljnje nadpovprečno opravljanje svojega dela. Tako se poslužujejo različnih oblik nagrajevanja. Nekaj primerov nagrajevanja, ki so jih izpostavili ravnatelji iz vzorca: daljši plačan dopust za izobraževanja v tujini, dodaten dan dopusta, ure za doprinos, pohvala pred kolektivom, dražja izobraževanja ...

To so načini, ki jih ravnatelji ponudijo učiteljem. V raziskavi nisem zasledil kakšnih posebnih oziroma inovativnih načinov nagrajevanja. Če se navežem na načine nagrajevanja zaposlenih v gospodarstvu oziroma v podjetju Danfoss Trata, d. o. o., ki sem ga omenil v teoretičnem delu, so v šolah precej manj izvirni. Res pa je, da je tudi narava dela drugačna in so ravnatelji bolj omejeni v svoji izvirnosti.

Ravnatelj 2: »Odobrimo po navadi tistemu učitelju, ki se tudi bolj trudi, več dela. Če ima potem kakšno željo za kakšno izobraževanje, ki je finančno malo dražje, mu tudi ugodimo.«

5 ZAKLJUČEK

V nalogi sem si zastavil vprašanja, s katerimi sem želel preveriti: kako vpliva lokacija bivališča/sluzbe na karierni razvoj učitelja, kako poteka učiteljeva kariera, kako vplivajo vsakoletna izobraževanja na razvoj učiteljeve kariere in kako ravnatelj izvaja svojo kadrovske funkcije.

V nalogi sem v teoretičnem delu najprej predstavil zgodovino razvoja teorij razvoja kariere. Tako si je bralec ustvaril sliko kompleksnosti poteka razvoja kariere.

V okviru naloge sem opravil tudi empirično raziskavo in pridobil dva različna pogleda na isti raziskovalni problem. Prvi pogled sem pridobil s kvantitativno raziskavo, ki je bila namenjena učiteljem. Sodelovalo je 120 učiteljev, kar predstavlja približno 0,75 % vseh osnovnošolskih učiteljev. Drugi pogled pa sem pridobil s kvalitativno raziskavo, v kateri je sodelovalo 5 ravnateljev iz istih šol, kot so prihajali učitelji. Vzorec je bil namenski, zato pridobljenih podatkov ni mogoče posplošiti na celotno populacijo. Lahko pa podatki služijo za dober pogled na dano situacijo in pripomorejo k izdelavi boljših izhodišč za obširnejšo raziskavo, ki bi bila izvedena na reprezentativnem vzorcu.

Z zbranimi podatki sem odgovoril na vsa, v začetku zastavljena raziskovalna vprašanja. Najprej sem želel preveriti vpliv delovnega in življenjskega okolja na razvoj učiteljeve kariere. S deskriptivno statistiko analizo in χ^2 -testom sem ugotovil, da ne obstaja statistično signifikantna povezava med okolico in težnjami po razvoju kariere učitelja, to potrjujejo tudi ravnatelji.

Rezultati ne potrjujejo dognanj v teoretičnih izhodiščih, ki pravijo, da posamezniki iz urbanih okolij bolj stremijo k svojem individualnem razvoju, saj jih v to usmerja in jim to omogoča okolica.

Opis slovenskega modela kariernih faz učitelja je prikazal, katere so učiteljeve možne poti pri razvoju kariere. Če bi se učitelji in ravnatelji zavedali teh poti, posebno tistih »zagrenjenih« učiteljev, bi lahko veliko prispevali k ustreznejši usmeritvi. Z raziskavo sem hotel preveriti S-model na širšem vzorcu. To mi je delno uspelo. Ugotovil sem, da obstajajo učitelji začetniki in da obstaja kratka faza stabilizacije, žal je nisem uspel natančneje umestiti. Tudi ti podatki kažejo, da sledi tretja faza, kjer pa je bila velika večina anketiranih učiteljev v »želeni« fazi eksperimentiranja.

S-model četrto fazo (Javrh 2007) deli na tri smeri. Sam sem zasledil kritično odgovorne učitelje, ki so v tej fazi kritični do dogajanja v šolstvu in tudi sodelujejo na nacionalni ravni. Tem nasproti stojijo učitelji, ki so pasivni in pri svojem delu čutijo nemoč. Preostale pa lahko umestim v sredinsko fazo sproščenosti. S svojo raziskavo nisem uspel najti ločnice med učitelji, ki so sproščeni, in kritično odgovornimi, po čemer se razlikuje slovenski model od švicarskega. Uspel sem indentificirati del pasivnih učiteljev v 4. in 5. fazi. Tako v zadnji fazi ugotavljam, da obstaja le majhen odstotek učiteljev, ki so nezadovoljni. Težko rečem, da zagrenjeno izpregajo, kot to navaja Javrhova v svoji raziskavi, saj jasne ločnice v svoji raziskavi nisem našel.

V raziskavi sem zaznal relativno majhen odstotek učiteljev, ki so zašli na »nezaželeno« pot, prav tako je v celotnem vzorcu malo učiteljev, ki so pri svojem delu pasivni. Ugotavljam, da je več kot 98 % anketiranih učiteljev zadovoljnih z izbiro svojega poklica in se uspešno spopadajo z njegovimi izzivi.

Tudi ravnatelj menijo, da na šolah najdemo tudi učitelje, ki nestrpno čakajo na upokojitev. En ravnatelj omenja tudi zagrenjene učitelje, vendar to ni pravilo. Ravnatelj menijo, da se zadnje obdobje situacija izboljšuje in da tudi učitelji z daljšim stažem iščejo nove izzive v svojem poklicu.

Raziskava je preučevala tudi pomen izobraževanja za razvoj učiteljeve kariere. Tudi izobraževanja pripomorejo k pozitivnem razvoju kariere. Ugotovil sem, da anketirani učitelji opravijo več dni izobraževanj kot zanje minimalno predvideva kolektivna pogodba. Učitelji v 70,8 % sami načrtujejo svoja izobraževanja. V približno polovici primerov jih občasno usmerja tudi ravnatelj. Največ se izobražujejo na svojem strokovnem področju. Z izobraževanji pa želijo učitelji ostati na tekočem z novostmi v stroki, bolje opravljati svoje delo in osebno rasti. To potrjuje zavedanje učiteljev o pomenu izobraževanja. Iz obeh delov raziskave lahko ugotovim, da ravnatelj načrtujejo izobraževanja tudi za učitelje, vendar so to v večini primerov skupinska izobraževanja za celoten pedagoški zbor oziroma za posamezne skupine učiteljev. Obstajajo tudi individualna usmerjanja učiteljev s strani ravnateljev, vendar individualnega načrtovanja na daljši rok v šolah ni.

Nakazal sem že pomen ravnatelja pri usmerjanju učiteljev v izobraževanja. Da pa jih ravnatelj sploh lahko usmerja, jih mora najprej dobro poznati. Kot je Schein (1996) ugotovil, učiteljem

ustrezajo sidra varnosti, poslanstva in vodstveno sidro. Če ravnatelj pozna potrebe in želje svojih zaposlenih, jih lahko primerneje usmerja tako v izobraževanja kot pri dodeljevanju primernih delovnih nalog. Cilj vsega skupaj pa naj bi bil razvoj kariere in zadovoljstvo učiteljev.

Ravnatelji z daljšim stažem svoje zaposlene dobro poznajo, ravnatelji novinci pa jih šele spoznavajo. To je tudi razumljivo. Ravnatelji pravijo, da spoznavajo svoje zaposlene preko neformalnih druženj na izletih, neformalnih komunikacij v zbornici in preko rednih letnih razgovorov. Vsak vir doprinese del informacij o celotni sliki potreb, želja in ciljev učiteljev. V raziskavi sem se osredotočil na redne letne razgovore, ki so praksa v gospodarstvu, v javni upravi pa so tudi obvezni.

71,7 % vprašanih učiteljev pravi, da ravnatelj z njimi opravi razgovor. Podatek se ujema z rezultati iz intervjujev, kjer štirje ravnatelji opravljajo razgovore z učitelji. V večini primerov so razgovori krajši od 30 minut, pri približno tretjini učiteljev pa trajajo do ene ure. V tem času v veliki večini primerov opravijo analizo preteklega dela, se pogovorijo o pedagoških obveznostih, v dobri polovici primerov pa načrtujejo nakup učnih pripomočkov in se pogovorijo o delovnih pogojih. Manj kot polovica anketirancev se v razgovoru dotakne izobraževanj. Vse skupaj napeljuje na to, da ravnatelji opravljajo razgovore za bolj tekoče poslovanj. Načrtovanje na daljši rok pa je zapostavljeno.

Za dobro vodenje kariere učiteljev morajo biti ravnatelji primerno usposobljeni in tej temi nameniti dovolj časa. Tu je predvsem pomembno, da učitelji v ravnatelju prepoznajo kompetentno osebo za to področje in ji zaupajo usmerjanje kariere. Učitelji z 59,2 % pravijo, da se o svoji karieri dogovarjajo z ravnateljem. Velika večina učiteljev (80,8 %) želi sama usmerjati svojo kariero. Rezultat je presenetljiv, če vidimo, da se učitelji zavedajo soodgovornosti za vodenje kariere z ravnateljem. Še bolj pa, ko pogledamo, da 85 % učiteljev meni, da je njihov ravnatelj dovolj usposobljen za opravljanje kadrovske funkcije. Poleg tega pa učitelji tudi menijo, da ravnatelj za to področje nameni dovolj časa.

Tudi ravnatelji sami menijo, da so dovolj usposobljeni za to področje. Predvsem tu štejem ravnatelje z daljšim delovnim stažem, ki so si veliko potrebnega znanja pridobili v času ravnateljevanja. Ob preverjanju teorije Tysonovih operativnih funkcij ravnanj s človeškim virom sem ugotovil, da ravnatelji najpogosteje opravljajo administrativno in sistemsko funkcijo. Med tem ko poslovno menedžerski funkciji ne namenijo dovolj časa.

Vsekakor je eden od razlogov za to tudi pomanjkanje časa. Čeprav učitelji menijo, da jim ravnatelj namenja dovolj časa, se sami ravnatelji ne strinjajo s tem. Želijo si več časa posvetiti kadrovskemu področju, saj se zavedajo njegove pomembnosti. Vendar ob vseh obveznostih, ki jih imajo na svojem delovnem mestu, tega enostavno ne zmorejo. Vsekakor se ravnatelji trudijo pri usmerjanju svojih zaposlenih. To predvsem počno pri izbiri izobraževanj za učitelje in tudi pri delitvi nalog pri projektih. Poskrbijo tudi za nagrajevanja, ki pa so v večini primerov v obliki dodatnih dopustov ali zgolj pohval. Izvirnejših načinov nagrajevanja zaposlenih v raziskavi nisem zasledil. V sklepu lahko tudi ugotovim, da ravnatelji poskrbijo za tri področja (ustvarjanje sistema nagrajevanja, izobraževanje zaposlenih in skrb za dobre odnose med zaposlenimi), ki jih omenjata Bratton in Gold (1999, 14–15) in sem jih preveril v raziskavi.

Naloga je podala odgovore na vsa zastavljena vprašanja. Vsi odgovori niso bili dovolj natančni, zato ostaja še veliko prostora za nadgradnjo raziskave in osredotočanje na detajle, ki so za raziskovalca zanimivi.

5.1 Priporočila

1. Delitev odgovornosti za karierni razvoj

V prvi fazi je za svojo kariero odgovoren posameznik. Vendar pa tudi tu vodja igra pomembno vlogo. V nalogi sem to že večkrat omenil. Ravnatelj ima običajno drugačen pogled na karierni razvoj učitelja, kot ga ima posameznik sam. Pri posamezniku lahko zazna močna področja, kjer vidi možnosti razvoja. Zato je pomembno, da prevzame svoj del odgovornosti in primerno pristopiti k usmerjanju učitelja. Raziskava je pokazala mnenja učiteljev, da so ravnatelji dovolj usposobljeni za opravljanje kadrovske funkcije, pri tem ne bi smelo priti do težav v medsebojnem zaupanju.

Zato apeliram na ravnatelje, da je potrebno učiteljem pomagati pri usmerjanju kariere in jih pri tem vzpodbujati. Saj bodo dolgoročni učinki koristni tudi za šolo in otroke.

2. Načrtovanje na daljši rok

Vse pre pogosto ravnatelji izvajajo le administrativno in sistemsko funkcijo upravljanja s človeškimi viri. Pri analizi podatkov opravljene raziskave sem dobil občutek, da na šolah manjka dolgoročna vizija upravljanja s človeškimi viri. Mogoče je to tudi posledica slabih dolgoročnih

vizij šol. Ravnateljji bi morali več časa posvetiti tudi poslovno-menedžerski funkciji upravljanja s človeškimi viri. Narediti bi morali dolgoročni načrt razvoja človeškega vira na šoli, ki bi temeljil na dobri viziji šole. Potem pa bi morali za vsakega učitelja narediti individualni razvojni načrt za obdobje najmanj pet let. Ta načrt bi upošteval tako želje, interese in sposobnosti posameznika kakor tudi potrebe šole. Za vsakega učitelja bi takemu načrtu sledil vsakoletni akcijski načrt, ki bi zajemal izobraževanja, usposabljanja, dodatne odgovornosti pri delu, delitev delovnih nalog itd. Vse to za doseg dolgoročnega načrta oziroma za izpolnitev dolgoročnih ciljev posameznika in posledično šole. Takšnega načrtovanja na dolgi rok, nisem zasledil.

3. Sprememba kariernega napredovanja učiteljev na nacionalni ravni

Zaradi trenutne gospodarske situacije je napredovanje v plačne razrede zaustavljeno, posledično tudi napredovanje v nazive učiteljem ne doprinese ničesar. To sta dva karierna koraka, ki so jih učitelji v raziskavi postavili na najvišji mesti. Ravno zato je potrebno na nacionalni ravni najti nadomestilo in na novo sistemsko urediti napredovanja učiteljev ter jih tako vzpodbuditi za nadaljnje karierno napredovanje. Potrebno je poseči po nematerialnem nagrajevanju. Učitelji zbirajo točke za napredovanje z dodatnimi izobraževanji in dodatnim delom. To zbiranje točk bi se lahko ohranilo tudi v prihodnje. Z zadostnim številom zbranih točk bi lahko učitelji še vedno napredovali v naziv. Vendar bi jim moral ta naziv prinesiti bonitete, za katere bi bilo vredno vlagati v svoj razvoj. Višji naziv bi lahko pomenil več dni letnega dopusta. Ustrezen naziv bi lahko učiteljem odprl pot do delovanja na nacionalni ravni. Sodelovanje z Zavodom za šolstvo RS, Državnim izpitnim centrom, pri izdelavi učbenikov ipd. Učitelje bi lahko ob zadostnem številu zbranih točk nagradili s plačljivim izobraževanjem ali pa bi jim v okviru Comeniusa omogočili večdnevno izobraževanje v tujino. Pomembno je, da se rešitev najde kmalu, da ne bo prišlo do prevelike stagnacije na področju kariernega razvoja učiteljev na nacionalni ravni. Tu predvsem vidim odgovornost ministrstva, pristojnega za šolstvo.

4. Usposabljanje ravnateljjev za upravljanje s človeškim virom

Na drugi strani pa so tu še ravnateljji, v katere je potrebno tudi vlagati za še boljše opravljanje kadrovske funkcije. Podatki, pridobljeni v raziskavi, kažejo na to, da velik del znanja o izvajanju kadrovske funkcije ravnateljji pridobijo v praksi. Med seboj si izmenjujejo izkušnje in primere dobre prakse. Torej imajo lahko ravnateljji začetniki v prvih letih svojega službovanja nepotrebne

težave. Zato je potrebno ravnateljem ponuditi kvalitetno pomoč in usposabljanja. Tako pred pričetkom opravljanja funkcije, kot tudi kasneje, saj se zakonodaja in metode upravljanja s človeškimi viri spreminjajo. Mogoče bi bilo smiselno ustvariti spletni portal, kjer bi se primeri dobre prakse lahko izmenjevali in tako dosegli bistveno širši krog ravnateljev. Pri ustvarjanju vsebin bi sodelovali ravnatelji, Šola za ravnatelje, pravniki, menedžerji, ki obvladajo upravljanje s človeškimi viri, in drugi, ki bi lahko pripomogli k prenosu ustreznega znanja na ravnatelje. Spletni portal lahko upravlja Šola za ravnatelje ali pa ministrstvo, pristojno za šolstvo.

6 LITERATURA

1. Ali, Lynda in Barbara Graham, Susan Lendrum, ur. 1996. *The counselling Approach to Careers Guidance*. London: Routledge.
2. Bratton, John in Jeffrey Gold. 1999. *Human resource management: theory and practice*. London: Macmillan press LTD.
3. Brečko, Daniela. 2002. Koncepti razvoja kariere: pregled teorij o načrtovanju kariere – napredek ali status quo? *Andragoška spoznanja* 8 (3–4): 19–34.
4. --- 2004. Karierna sidra kot model za usmerjanje kariere. *HRM: strokovna revija za ravnanje z ljudmi pri delu* 2 (3): 32–37.
5. --- 2006. *Načrtovanje kariere kot dialog med posameznikom in organizacijo*. Ljubljana: Planet GV.
6. Brown, Duane in L. Brooks. 1990. *Career choice and development (2nd edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
7. Brown, Duane in drugi. 2002. *Career choice and development (4th edition)*. San Francisco: Jossey-Bass.
8. Brown, S. D. in R. W. Lent. 2005. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. New York: Wiley.
9. Buono, Anthony F. in Flemming Poulfelt. 2005. *Challenges and Issues in Knowledge Management*. Charlotte: IAP.
10. Cvetko, Roman. 2002. *Razvijanje delovne kariere*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije
11. Falcone, Paul in Randi Toler Sachs. 2007. *Productive Performance Appraisals*. ZDA: Amacom.
12. Geles, Claude, Gilles Lindecker in Mel Month, ur. 1999. *Managing Science: Management for R&D Laboratories*. New Jersey: Wiley-VCH.
13. *Glossary of Terms*. Dostopno prek:
http://humanresources.about.com/od/glossaryh/Business_Management_Human_Resources_Dictionary_H.htm (20. oktober 2010).

14. Gottfredson, L. S. 1981. Circumscription and compromise: a developmental theory of occupational aspirations. *Journal of Counseling Psychology (Monograph)* 28 (6), 545–579.
15. Greenhaus, Jeffrey, Gerard A. Callanan in Veronica M. Godshalk. 2009. *Career Management (4th edition)*. California: SAGE Publications, Inc.
16. Gruban, Brane. 2008. *So kompetence nova priložnost za uspešane letne razgovore?* Dostopno prek: <http://www.dialogos.si/slo/objave/clanki/letni-razgovori/> (15. december 2008).
17. Gruden, Mateja. 2011. V tujino bi odšli predvsem mladi. *Delo*. Dostopno prek: <http://m.delo.si/clanek/151882#> (29. avgust 2011).
18. Huseman, Richar in Jon P. Goodman. 1999. *Leading with knowledge: the nature of competition in the 21st century*. London: Sage Publications.
19. Javrh, Petra. 2007. Fazni model razvoja kariere slovenskih učiteljev. *Sodobna pedagogika* 58 (5): 68–86.
20. *Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja*. Ur. l. RS, št. 52-1937/1994 (30. avgust 1994).
21. *Kolektivna pogodba za javni sektor*. Ur. l. RS, št. 57/2008 (10. junij. 2008).
22. Kožuh, Boris. 2003. *Statistične metod v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani.
23. Legge, Karen. 2002. *Human Resource Management: critical perspectives on business and management*, ur. Michael Poole, 209–267. New York: Routledge.
24. Ložar, Breda. 2009. *Svetovni dan učiteljev 2009*. Dostopno prek: http://www.stat.si/novica_prikazi.aspx?id=2676 (12. julij 2010).
25. Lumby, Jack, David Middlewood in Eleanor Kaabbwe. 2006. *Managing Human Resource in South African Schools*. London: Commonwealth Secretariat.
26. Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana : Visoka šola za socialno delo.
27. Možina, Stane. 2002. *Management kadrovskih virov*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
28. Panjan, Mateja. 2010. V podjetju Danfoss Trata dihamo s polni pljuči. *HRM: strokovna revija za ravnanje z ljudmi pri delu* 38 (8): 74–77

29. Patton, Wendy in Mary McMahon. 2006. *Career Development and Systemy Theory: Connecting theory and practice 2nd editon*. Rotterdam: Sense Publisher.
30. Poole, Millicent E. in Janice Langan-Fox. 1997. *Australian women and careers: psychological and contextual influences over the life course*. Cambridge: Cambridge University Press.
31. *Pravilnik o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive*. Ur. l. RS, št. 54/2002 (21. junij 2002).
32. Ragin, Charles C. 2007. *Družboslovno raziskovanje: enotnost in raznolikost metode*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
33. Sabadin, Katja. 2004. *Karierna sidra in vrednote mladih prespektivnih kadrov v banki: primerjava mladih in vodstvenih kadrov*. Magistrsko delo. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
34. Sagadin, Janez. 1993. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo in šport.
35. Schein, Edgar H. 1996. *Career Anchors Revisited: Implications for Career Development in the 21st Century*. Dostopno prek: <http://www.solonline.org/res/wp/10009.html> (4. avgust 2010).
36. Schreuder, A. M. G. in M. Coetzee. 2006. *Career: An organisational prespective 3rd edition*. South Africa: Formeset Printers.
37. Simonsen, P. 1997. *Promotin a development culture in your organization. Using career development as a change agent*. Palo Alto: Davies-Black Publishing.
38. Slivar, Branko. 2008. Ugotavljanje vzorca stresorjev pri delu učiteljev v povezavi z zadovoljstvom pri delu. *Psihološka obzorja* 17 (3): 93–112.
39. *Slovar slovenskega knjižnega jezika*. 2000. Ljubljana: DZS.
40. Statistični urad Republike Slovenije. 2008. *Slovenski učitelji v skupnem evropskem prostoru*. Dostopno prek: http://www.stat.si/stat_urad.asp (20. april 2012).
41. Super, Donald Edwin in JoAnn Harris-Bowlsbey. 1979. *Guided career exploration: Teacher's manual*. New York: The Psychological Corporation.
42. Syrotuik, John M. in Carl D'Archy. 1983. *Saskatchewan teacher stress study: report to respondents*. Saskaton: University Hospital.
43. Tönnies, Ferdinand. 1957. *Community and society*. New York: Harper Torchbooks.

44. Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
45. Tyson, Shaun. 1987. The management of the personnel function. *Journal of Management Studies* 24 (5): 523–532.
46. Ugovšek, Jure. 2011. *TOP 101: Odplavilo gradbince, naplavilo vitalnejše novince*. Dostopno prek: <http://www.finance.si/313589/TOP-101-Odplavilo-gradbince-naplavilo-vitalnej%B9e-novince> (30. julij 2011).
47. Visconti, Rob. 2004. *Career anchors. What are your real values?* Dostopno prek: <http://www.jobscareers.com/articles/careeranchors.html> (30. julij 2011).
48. *Zakon o delovnih razmerjih (ZDR)*. Ur. l. RS 42/2002 (15. maj 2002).
49. *Zakon o interventnih ukrepih (ZIU)*. Ur. l. RS, št. 94/2010 (26. november 2010).
50. *Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-UPB5)*. Ur. l. RS 16/2007 (23. februar 2007).
51. *Zakon o osnovni šoli (ZOsn-UPB3)*. Ur. l. RS, št. 81/2006 (31. julij 2006).
52. *Zakonu o sistemu plač v javnem sektorju (ZSPJS)*. Ur. l. RS, št. 110/2006 (26. oktober 2006).
53. *Zakon o zaposlovanju in zavarovanju za primer brezposelnosti (ZZZPB-UPB1)*. Ur. l. RS 107/2006 (17. oktober 2006).
54. Železnikar, Iva. 1975. *Urbanistični terminološki slovar*. Ljubljana: Urbanistični inštitut SR Slovenije.

Priloga A: Vprašalnik za učitelje

Spoštovani gospod učitelj, spoštovana gospa učiteljica!

Sem Gregor Udovč, učitelj fizike in tehnike ter podiplomski študent na Fakulteti za družbene vede v Ljubljani, smer Menedžment neprofitnih organizacij. Tema moje magistrske naloge, ki jo pišem pod mentorstvom dr. Angelce Ivančič, je Vloga ravnatelja pri kariernem razvoju učitelja.

Na vas se obračam s prošnjo za sodelovanje v raziskavi. Prosim vas, da vprašalnik izpolnite z iskrenimi in pretehtanimi odgovori.

Anketni vprašalnik je anonimen, rezultati pa bodo služili za raziskavo in bodo podani v obliki, ki ne bo omogočala identifikacije posameznika.

Gregor Udovč

Navodila za izpolnjevanje anketnega vprašalnika: Kjer ni zapisano drugače, obkrožite odgovor oziroma odgovor zapišite na črto.

1. **Spol:** M Ž

2. **Pridobljeni strokovni naziv:**

A – učitelj začetnik

B – mentor

C – svetovalec

D – svetnik

3. **Dokončana fakulteta:**

PeF

FF

drugo: _____

4. **Delovna doba kot učitelj v osnovni šoli:** _____

5. **Ali ste vso svojo delovno kariero učitelj?**

DA

NE

5. a Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili z NE, navedite zadnja 3 delovna mesta, ki ste jih že opravljali v rednem delovnem razmerju. Začnite s tistim, ki ste ga opravljali pred sedanjim:

1. _____

2. _____

3. _____

6. Kje živite?

A – na podeželju

B – v mestu

C – v urbanem naselju

7. Koliko interesnih dejavnosti trenutno vodite na šoli? _____

8. Kako pogosto aktivno sodelujete pri šolskih prireditvah?

1 – nikoli

2 – občasno

3 – pogosto

4 – vedno

9. Ali aktivno sodelujete pri kakšnem šolskem projektu?

DA

NE

10. Ali imate občutek, da se pri svojem delu dolgočastite?

1 – nikoli

2 – občasno

3 – pogosto

4 – vedno

11. Ali pri svojem delu naredite še kaj več, kot je od vas zahtevano?

1 – nikoli

2 – občasno

3 – pogosto

4 – vedno

12. Ali pri svojem delu predlagate nove rešitve in izboljšave, ne da bi to kdo posebej zahteval?

DA

NE

13. Ali delovne naloge učitelja šele spoznavate?

DA NE

14. Kako poznate svoje delo?

1 – slabo 2 – dobro 3 – zelo dobro

15. Ali pri svojem delu preizkušate nove metode dela?

1 – nikoli 2 – občasno 3 – pogosto 4 – vedno

16. Ali ste na tekočem z novostmi v stroki?

DA NE

17. Ali ste kritični do dogajanja v šolstvu?

DA NE

18. Ali aktivno sodelujete pri načrtovanju sprememb v šolstvu na nacionalni ravni?

DA NE

19. Ali se pri svojem delu znajdete v situaciji, ko ne veste, kaj bi storili?

1 – nikoli 2 – občasno 3 – pogosto 4 – vedno

20. Ali ocenjujete, da je delo učitelja primerno za vas?

DA NE

21. Ali pri svojem delu občutite nemoč?

1 – nikoli

2 – občasno

3 – pogosto

4 – vedno

22. Ali pri svojem delu uživате?

DA

NE

Če imate manj kot 10 let delovne dobe do upokojitve, vas prosim, da odgovorite na naslednje tri trditve, v nasprotnem primeru nadaljujte pri vprašanju 26.

23. Delo učitelja težko opravljam, zato nestrpno čakam, da se upokojim.

DA

NE

24. Do upokojitve je še daleč in do takrat lahko kot učitelj postorim še marsikaj.

DA

NE

25. Ker sem izkušen učitelj, bi rad znanje prenesel na mlajše kolege.

DA

NE

26. Kdo je po vašem mnenju odgovoren za razvoj kariere učitelja?

A – ravnatelj

B – posameznik sam

C – ravnatelj in posameznik sam

D – drugo: _____

27. Ali ste pripravljeni usmerjanje vaše kariere prepustiti vodstvu šole?

DA – usmerjanje naj prevzame ravnatelj

NE – sam želim usmerjati svojo kariero

drugo: _____

28. Ali ocenjujete, da vas okolje, v katerem delate, spodbuja k razmišljanju o razvoju vaše kariere?

DA

NE

29. Ali ocenjujete, da vas okolje, v katerem živite, spodbuja k razmišljanju o razvoju vaše kariere?

DA

NE

30. Spodaj je podanih nekaj možnosti za spremembo zaposlitve učitelja. Če katera od navedenih za vas pomeni napredovanje v karieri učitelja, to označite s križcem v stolpcu poleg ustreznega koraka (možnih je več odgovorov).

Prevzem funkcije vodje aktiva strokovnih delavcev.	
Prevzem funkcije mesta predsednika Sveta šole.	
Prevzem mesta pomočnika ravnatelja.	
Opravljanje funkcije razrednika.	
Zaposlitev na Zavodu RS za šolstvo.	
Zaposlitev na MŠŠ.	
Uvrstitev v višji plačni razred.	
Prevzem funkcije vodje šolskega sindikata.	
Zaposlitev na mestu ravnatelja.	
Pridobitev višjega strokovnega naziva.	

31. Ali zavestno zbirate točke za napredovanje v višji strokovni naziv?

DA NE

32. Ali imate željo zamenjati delovno mesto?

DA NE

32. a Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili z DA, označite s križcem v desnem stolpcu vsa tista delovna mesta, ki bi jih radi opravljali, ali pod drugo napišite želeno delovno mesto:

Delovno mesto ravnatelja.	
Delovno mesto pomočnika ravnatelja.	
Delovno mesto v gospodarstvu.	
Delovno mesto na Ministrstvu za šolstvo in šport.	
Delovno mesto na Zavodu RS za šolstvo.	

Drugo: _____

33. Koliko dni na leto namenite za stalno strokovno izpopolnjevanje oziroma za dodatno izobraževanje? _____

34. Ali se izobražujete načrtno?

DA NE

35. Ali vas ravnatelj usmerja v izobraževanje?

DA NE občasno

36. Kdo izbere izobraževanja, ki se jih udeležite?

A – sam jih izberem

B – ravnatelj jih izbere

C – drugo: _____

37. Na katerem področju se največ izobražujete?

A – IKT

B – razredništvo

C – strokovno področje

D – drugo: _____

38. Ali menite, da vsakoletna izobraževanja pripomorejo k razvoju vaše kariere?

DA

NE

39. Spodaj je naštetih nekaj možnih razlogov, zakaj se učitelji vključujejo v izobraževanje. Označite s križcem v desnem stolpcu vse tiste, ki veljajo tudi za vas, lahko pa pod drugo napišete tudi kak drug razlog, ki ni vključen.

Svoje delo lahko z novimi znanji opravljam bolje.	
Želim biti na tekočem z novostmi v stroki.	
Želim osvojiti znanja iz drugih področij.	
Z izobraževanji zbiram točke za napredovanje v strokovni naziv.	
V službi lahko z novimi znanji prevzamem nove delovne naloge.	
Zaradi osebne rasti.	

Drugo: _____

40. Ali menite, da je vaš ravnatelj dovolj usposobljen za opravljanje kadrovske funkcije?

DA NE

41. Ali menite, da vaš ravnatelj dovolj časa posveča učiteljem in njihovem kariernemu razvoju?

DA NE

Če ste na sedanji šoli zaposleni več kot 1 leto, odgovorite na vprašanje številka 42, v nasprotnem primeru ste anketiranje zaključili in se vam zahvaljujem za sodelovanje.

42. Ali ravnatelj opravi z vami letni razgovor?

DA NE

Če ste na prejšnje vprašanje odgovorili z DA, vas prosim, da odgovorite še na preostali dve vprašanji, v nasprotnem primeru ste anketiranje zaključili in se vam zahvaljujem za sodelovanje.

43. Koliko časa traja letni razgovor?

A – do 30 min B – do ene ure C – do dveh ur D – več kot dve uri

44. Spodaj je navedenih nekaj tem, ki so po navadi predmet letnih razgovorov. Prosim vas, da v desnem stolpcu označite s križcem tiste, o katerih se pogovarjate na letnih razgovorih z ravnateljem. Pod drugo lahko napišete temo, ki ni navedena, pa se o njej pogovarjate na vašem letnem razgovoru:

Opraviva analizo mojega dela v preteklem letu.	
Pogovoriva se o mojih pedagoških obveznostih za prihodnje leto.	
Pogovoriva se o mojih delovnih pogojih.	
Načrtujeva nakup učnih pripomočkov za moje predmetno področje.	
Načrtujeva moje stalno strokovno izpopolnjevanje.	
Pogovoriva se o odnosu s sodelavci.	

Drugo: _____

NAJLEPŠA HVALA ZA VAŠE ODGOVORE.

Priloga B: Povzetki tonskih zapisov intervjujev opravljenimi z ravnatelji

ŠOLA 1

Na obravnavani šoli lahko govorimo o razvoju kariere učiteljev. Intervjuvanec je omenil predvsem razvoj karier učiteljev v smeri višjih nazivov in plačnih razredov. Izpostavil pa je tudi možnost razvoja kariere na lokalni ravni izven šole. Vendar na obravnavani šoli učitelji nimajo posebnih ambicij za takšen razvoj kariere. Na šoli radi zaposlujejo učitelje iz šolskega okoliša, saj jih imajo tako vedno pri roki. Intervjuvanec si za kadrovske funkcije vzame toliko časa, kolikor ga potrebuje za nemoteno delo. Osnovno znanje za opravljanje kadrovske funkcije je intervjuvanec pridobil na Šoli za ravnatelje, vendar so glavnino prinesle izkušnje ter stalno strokovno izpopolnjevanje. Kljub temu pa se še vedno ne čuti suveren pri svojem delu. Ker je kadrovski sistem na šoli vzpostavljen, kadrovska funkcija zajema zaposlovanje novih učiteljev ter spremljanje in razvoj kadrov. Za kvalitetno opravljeno delo pa je vedno premalo časa. Ker je na šoli zaposlenih 65 ljudi, intervjuvanec redne letne razgovore ne opravlja z vsakim vsako leto. Razgovore si razporedi čez celo leto. Učitelj dobi vprašalnik, s pomočjo katerega se na razgovor predhodno pripravi. Teme pogovorov so izobraževanja oziroma profesionalni razvoj in delo v prihodnjem šolskem letu. Včasih pogovor zaide tudi na osebno raven, kar krepi zaupanje med intervjuvanec in učiteljem. Intervjuvanec stremi k temu, da vsako leto vsaj hospitira pri vseh učiteljih v razredu. Tako si pridobi informacije, da lahko svetuje učiteljem pri stalnem strokovnem izpopolnjevanju. Potrebne informacije o zaposlenih tako pridobi preko letnih razgovorov, predvsem pa preko druženj v zbornici, izletih in na piknikih.

Pri izobraževanjih intervjuvanec učiteljem omogoča tudi finančno pomoč za izobraževanja, ki so izven predvidenih finančnih okvirov in so za šolo koristna. Prav tako jim omogoči večjo odsotnost od dela za potrebe izobraževanja. Na šoli izvajajo tudi skupinska izobraževanja, ki se jih vsi učitelji brez izjem udeležujejo. Intervjuvanec ne zaznava posebne razlike med željo po kariernem razvoju med mlajšimi in starejšimi učitelji. Pravi, da delo učitelja ne dopušča stagniranja. Intervjuvanec omenja, da se po petdesetem letu starosti običajno učitelj tudi umiri pri svojem delu. Zaznava pa tudi pasivne učitelje v starejšem starostnem obdobju, t. i. godrnjače, ki rabijo vzpodbudo, da opravijo dodatno delo. Zato jim nenehno nalaga

odgovornosti. Nagrajevanja potekajo v obliki pohval pred celotnim kolektivom ali prostih dni, izjemnih izobraževanj, nagradnih izmenjavah v tujino v okviru projekta Comenius in odobritvi daljših dopustov v času pouka.

ŠOLA 2

Intervjuvanec omenja možnost kariernega razvoja učitelja na njihovi šoli v smeri napredovanja v nazive in plačne razrede. Predvsem tu omenja izobraževanje kot dejavnik, ki pripomore k razvoju kariere. Na šoli imajo tim, ki ustvarja vizijo šole. Tako se učitelji stalno strokovno izpopolnjujejo v smeri ciljev in potreb šole. Izvajajo tudi skupinska izobraževanja. Intervjuvanec izvaja redne letne razgovore v septembru. Razgovori trajajo od pol do ene ure. Teme pogovora so delo v preteklem šolskem letu, delo v prihodnosti, karierni razvoj, izobraževanja, počutje v kolektivu, odnos ravnatelj–učitelj, odnos učitelj–starši–učenec in tudi mobing. Intervjuvanec si za izvajanje kadrovske funkcije vzame potreben čas, vsaj za tekoče nemoteno delo. Šola za ravnatelje je intervjuvancu podala osnovna znanja za izvajanja kadrovske funkcije. Zato je po njegovem mnenju potrebno nenehno stalno strokovno izpopolnjevanje ravnateljev. Tu predvsem omenja pomoč pristojnega ministrstva z različnimi izobraževanji. Intervjuvanec ne opazi razlike med mlajšimi in starejšimi učitelji v težnji po razvoju kariere. Omenja pa predvsem to, da je pri starejših čutiti izgorelost in manj želje. Prav tako ne opazi razlike med učitelji iz podeželja in urbanih okolij do težnje po razvoju kariere. Osebnostno meni, da ima večji vpliv na to težnjo osebna naravnost posameznika. Intervjuvanec spoznava potrebe in naravnost zaposlenih preko letnih razgovorov. Učitelji pred razgovorom izpolnijo »listovnik« z vprašanji, ki služijo ravnatelju kot vir informacij. Sedaj, ko so vsa napredovanja v plačne razrede in finančne stimulacije zamrznjene, intervjuvani ravnatelj vidi največ prostora za nagrajevanje pri odobrenih urah za doprinos letnega dopusta. Za nagrajevanje uporablja tudi pohvale, učiteljem financira tudi dražja izobraževanja. Kot možnost nagrajevanja omenja še napotitev učiteljev v tujino na izmenjavo v okviru projekta Comenius.

ŠOLA 4

Intervjuvanec je ravnatelj že od nastanka šole, zato je imel možnost sam zgraditi trdno jedro učiteljev in že v začetku postaviti sistem, ki skrbi za karierni razvoj učiteljev. Intervjuvanec meni, da lokacije bivanja ne vpliva na težnjo po razvoju kariere. Na šoli se učitelji načrtno

izobražujejo. Vsak ima svoj »listovnik«, ki ga vestno izpolnjuje in tako spremlja svoj razvoj. Ravnatelj učitelja usmerja in mu priporoči izobraževanja, ki bi izpopolnila vrzeli. Poleg zunanjih izvajalec izobraževanj imajo tudi sistem notranjega izobraževanja, kjer si učitelje med seboj izmenjujejo znanje. Ustvarjen imajo tudi sistem izmenjave dobre prakse med učitelji, kjer si na pedagoški konferenci izmenjujejo primere dobre prakse za posamezni problem. »Listovnik« skrbi tudi, da imajo učitelji vse podatke o svojem delu zbrane na enem mestu, kar jih tudi vzpodbudi k hitrejšemu napredovanju v nazive. Kljub temu se nekateri ne zmenijo za napredovanja. Posebno mladi pa povedo, da določene projekte prevzamejo ravno zato, ker prinašajo zadostno število točk. Intervjuvanec meni, da na šoli ni desetina učiteljev takšnih, ki načrtujejo svojo kariero. Meni, da med učitelji vlada prepričanje, da je načrtovanje kariere nekaj slabega. Na šoli skrbijo tudi za timsko delo. Združujejo različne tipe ljudi v time in time spreminja, in sicer glede na potrebe.

Intervjuvanec je vedno odprt za pogovore z učitelji, zato je pretok informacij dober. Pogosto se zadržuje tudi v zbornici. Redno tudi izvaja redne letne razgovore, ki v povprečju trajajo eno uro. Do sedaj je letne razgovore opravljal vsako leto v okviru hospitacij. Od sedaj dalje pa bo enkrat na dve leti poglobljen temeljit pogovor, hospitacije pa vsako leto in manjši letni razgovor po hospitaciji. Intervjuvanec ima izdelan formular z vprašanji, ki ga učitelji dobijo nekaj dni pred razgovorom, da se nanj pripravijo. Dan pred razgovorom morajo vrniti izpolnjen formular. Na razgovoru se pogovarjata in oblikujeta dogovor, ki ga na koncu podpišeta. Intervjuvanec opravi dva do tri razgovore dnevno, najraje zjutraj.

Intervjuvanec meni, da se na šoli najdejo tudi takšni učitelji, ki jim zmanjkuje energije. Vendar jim intervjuvanec vedno znova daje nove izzive in jih motivira za nadaljnje dodatno delo. Poudarja tudi, da pogosto starejši učitelji z veseljem prenašajo znanje na mlajše kolege in tudi študente. Kot intervjuvanec pravi: na šoli danes redkeje kot pred petnajstimi leti najdeš starejše učitelje, ki bi komaj čakali upokojitev.

Intervjuvanec ocenjuje, da ima dobro organizirano delo in primerno znanja s kadrovskega področja. Večino jih je pridobil z izkušnjami na prejšnjih delovnih mestih in tudi sedaj. Veliko se je izobraževal na področju vodenja kadrov. Meni pa, da Šola za ravnatelje ponudi veliko pravnega ter premalo menedžerskega znanja.

Šola za ravnatelje in Združenje ravnateljev pogosto ne da jasnega odgovora na problem, ki jim ga intervjuvanec zastavi. Prav tako ne pristojno ministrstvo, posebno ne v pisni obliki. Intervjuvancu pri svojem del največ težav povzroča delovna zakonodaja, saj meni, da ni primerna za šolski prostor. Sestavljanje pogodb itd. opravi pri njih poslovni sekretar.

ŠOLA 5

Intervjuvanec meni, da je na njihovi šoli možno govoriti o karieri učitelja, vendar ne pri vseh učiteljih. Večjo željo po karierne napredku opaža pri mlajših učiteljih. Nekatere starejše učitelje je potrebno vseskozi motivirati za izobraževanja in dodatno delo. Vendar ne opaža učiteljev, ki bi komaj čakali upokojitev. Prav tako ne opaža, da bi bila želja po kariernem razvoju odvisna od lokacije učiteljevega bivališča. Meni, da je karierni razvoj bolj odvisen od domačih okoliščin posameznika.

Veliko časa mu vzame izbira novih kadrov. Najtežje je izbrati nekoga, ki bo ustrezal kolektivu. Meni, da je kolektiv sito, ki sprejme ali zavrne novinca. Tako je marsikdo že zapustil službo, ker se ni dobro počutil v kolektivu.

Letnih razgovorov intervjuvanec ne opravlja. Informacije od zaposlenih dobiva preko pogovorov v zbornici, kjer se veliko zadržuje. Skrbi za dnevno dobro počutje zaposlenih, zato vsako jutro preverja razpoloženje in se pogovori s tistimi, ki niso primernega razpoloženja.

Izobraževanja za celoten kolektiv načrtujejo skupaj s svetovalno službo. Individualna izobraževanja pa odobri v skladu s potrebami šole. Če gre za izobraževanja, ki jih posameznik v tistem hipu ne potrebuje za svoje delo, zahteva finančno participacijo posameznika.

Intervjuvanec opozarja, da je zamrznitev napredovanja in nagrajevanja delovne uspešnosti v šolstvo prineslo veliko škode. Opaža upad zainteresiranosti zaposlenih za dodatno delo. Intervjuvanec učitelje sedaj nagrajuje z dela prostimi dnevi med poukom, pohvalami in rožami ob dnevu žena in na koncu šolskega leta.

Meni, da Šola za ravnatelje poda ravnateljem le kanček znanja, ki ga potrebujejo. Delo je zahtevno, saj so ravnatelji podaljšana roka občine, usklajevati pa morajo želje učencev, učiteljev in staršev. Intervjuvanec meni, da bi moral danes biti na mestu ravnatelja pravnik. Večino znanja je intervjuvanec pridobil z izkušnjami in samoizobraževanjem. Težave pri delu mu povzroča ekonomsko področje. Pravi, da bi ravnatelj moral biti nekdo s pedagoškimi izkušnjami in znanjem ekonomije ter prava.

Priloga C: Povzetek zapisnika intervjuja z ravnateljem

ŠOLA 3

Intervjuvanec meni, da je v njihovi šoli možno govoriti o razvoju kariere učiteljev, saj se učitelji udeležujejo izobraževanj, napredujejo v plačne razrede in strokovne nazive. Nekateri načrtujejo svojo kariero, vendar so ti redki. Pogosto se izobraževanj in dejavnosti udeležujejo zaradi nabiranja točk za napredovanja v nazive oziroma plačne razrede. Intervjuvanec ne opazi razlik o težnji po karierni razvoj med učitelji iz podeželja in urbanih okolij. Opazi pa razliko med mlajšimi in starejšimi učitelji. V kolektivu so učitelji stari pod 40 let in tisti, stari nad 50 let. Vmesna generacija je slabo zastopana. Med starejšimi je opaziti učitelje, ki komaj čakajo, da se upokojijo. Med tem ko mladi želijo osvojiti nova znanja in so aktivnejši pri svojem delu.

Na šoli imajo slabo urejen sistem spremljanja kadrov. Zato načrtuje za prihodnje šolsko leto bazo, v katero bodo učitelji vpisovali svoja izobraževanja in dodatno opravljene dejavnosti. Ker je intervjuvanec na šoli prvo leto, je do sedaj enkrat izvedel hospitacije in redne letne razgovore. Tako je pridobil vpogled v strukturo, znanje, sposobnosti, želje in potrebe kadra, ki je zaposlen. Učitelje je pisno pozval na letni razgovor. Na razgovoru se je s posameznim učiteljem pogovoril o pedagoškem delu, pogovor pa je navezal tudi na vprašalnik, ki ga je učitelj predhodno izpolnil. V okviru vprašalnika je od učitelja želel izvedeti, kjer ima težave, na katerih področjih želi izboljšave, kaj potrebuje in kaj sam predlaga. Razgovori so v povprečju trajali pol ure. Veliko informacij intervjuvanec pridobi tudi preko strokovnih aktivov, kjer od njih zahteva, da redno sporočajo potrebe in želje učiteljev.

Meni, da bo moral učiteljem v prihodnje nameniti veliko časa, da stanje uredi. Sicer je še negotov na kadrovskega področju svojega delovanja. Vse poteze vleče intuitivno, vendar se dodatno izobražuje, saj se zaveda pomena kadrovskega področja svoje funkcije. Želi pa tudi, da učitelji sami prevzamejo odgovornost za svojo kariero. Ocenjuje, da ga je Šola za ravnatelj slabo opremila z znanjem za opravljanje kadrovske funkcije. Finančno področje svojega delovanja sicer razume, težje pa je s pravnim in kadrovskim.

Strokovni aktivni predlagajo izobraževanja, ki so namenjena večjemu številu učiteljev. Nekaj dni izobraževanj pa si učitelji izberejo individualno. V prihodnje morajo narediti strategijo izobraževanj za daljše časovno obdobje. Uspešnost učitelje nagrajuje tako, da jim plača dražja izobraževanja.

Priloga Č: Tabele

Tabela 7.1: Dodatna aktivnost na delovnem mestu glede na lokacijo šole (v %)

		Podeželske šole	Mestni šoli	Povprečje
8. Kako pogosto aktivno sodelujete pri šolskih prireditvah?	<i>nikoli</i>	3,8	10,3	7,5
	<i>občasno</i>	42,3	42,7	42,5
	<i>pogosto</i>	40,4	33,8	36,7
	<i>vedno</i>	13,5	13,2	13,3
9. Ali aktivno sodelujete pri kakšnem šolskem projektu?	<i>DA</i>	73,1	79,4	76,7
	<i>NE</i>	26,9	20,6	23,3
10. Ali imate občutek, da se pri svojem delu dolgočastite?	<i>nikoli</i>	86,5	94,1	90,8
	<i>občasno</i>	13,5	4,4	8,3
	<i>pogosto</i>	0,0	1,5	0,8
	<i>vedno</i>	0,0	0,0	0,0
11. Ali pri svojem delu naredite še kaj več, kot je od vas zahtevano?	<i>nikoli</i>	1,9	1,5	1,7
	<i>občasno</i>	21,2	17,6	19,2
	<i>pogosto</i>	65,4	69,1	67,5
	<i>vedno</i>	11,5	11,8	11,7
12. Ali pri svojem delu predlagate nove rešitve in izboljšave, ne da bi to kdo posebej zahteval?	<i>DA</i>	88,5	80,9	84,2
	<i>NE</i>	11,5	19,1	15,8

Opomba: Za vsa vprašanja v tabeli je $N = 120$.

Tabela 7.2: Dodatna aktivnost na delovnem mestu glede na delovno dobo (v %)

		Razred/delovna doba v letih				
		1-3	4-6	7-18	19-30	31-40
8. Kako pogosto aktivno sodelujete pri šolskih prireditvah?	<i>nikoli</i>	22,2	9,1	2,3	2,7	20
	<i>občasno</i>	44,4	45,5	43,2	43,2	30
	<i>pogosto</i>	27,8	36,4	34,1	40,5	50
	<i>vedno</i>	5,6	9,1	20,5	13,5	0
9. Ali aktivno sodelujete pri kakšnem šolskem projektu?	<i>DA</i>	61,1	72,7	77,3	91,9	50
	<i>NE</i>	38,9	27,3	22,7	8,1	50
10. Ali imate občutek, da se pri svojem delu dolgočastite?	<i>nikoli</i>	94,4	90,9	88,6	97,3	70
	<i>občasno</i>	5,6	9,1	11,4	2,7	20
	<i>pogosto</i>	0,0	0,0	0,0	0,0	10
	<i>vedno</i>	0,0	0,0	0,0	0,0	0
11. Ali pri svojem delu naredite še kaj več, kot je od vas zahtevano?	<i>nikoli</i>	0,0	0,0	2,3	0,0	10
	<i>občasno</i>	16,7	45,5	6,8	21,6	10
	<i>pogosto</i>	72,2	45,5	75,0	70,3	70
	<i>vedno</i>	11,1	9,1	15,9	8,1	10
12. Ali pri svojem delu predlagate nove rešitve in izboljšave, ne da bi to kdo posebej zahteval?	<i>DA</i>	77,8	72,7	81,8	91,9	90
	<i>NE</i>	22,2	27,3	18,2	8,1	10

Opomba: Za vsa vprašanja v tabeli je $N = 120$.

Tabela 7.3: Stanje razvoja kariere glede na delovno dobo učitelja (v %)

		Razred/delovna doba v letih				
		1-3	4-6	7-18	19-30	31-40
13. Ali delovne naloge učitelja še spoznavate?	<i>DA</i>	66,7	27,3	4,6	2,7	0,00
	<i>NE</i>	33,3	72,7	95,4	97,3	100,0
14. Kako poznate svoje delo?	<i>slabo</i>	5,6	9,1	0,0	0,0	0,0
	<i>dobro</i>	77,8	63,6	34,1	29,7	0,00
	<i>zelo dobro</i>	16,6	27,3	65,9	70,3	100,0
15. Ali pri svojem delu preizkušate nove metode dela?	<i>nikoli</i>	0,0	0,0	2,3	0,0	0,0
	<i>občasno</i>	50,00	45,5	20,5	27,0	20,0
	<i>pogosto</i>	50,00	36,4	56,8	56,8	70,0
	<i>vedno</i>	0,0	18,2	20,6	16,2	10,0
16. Ali ste na tekočem z novostmi v stroki?	<i>DA</i>	83,3	90,9	95,5	97,3	100,0
	<i>NE</i>	16,7	9,1	4,5	2,7	0,0
17. Ali ste kritični do dogajanja v šolstvu?	<i>DA</i>	94,4	100,00	79,6	97,3	100,0
	<i>NE</i>	5,6	0,00	20,4	2,7	0,0
18. Ali aktivno sodelujete pri načrtovanju sprememb v šolstvu na nacionalni ravni?	<i>DA</i>	5,6	27,3	20,5	24,3	30,0
	<i>NE</i>	94,4	72,7	79,5	75,7	70,0
19. Ali se pri svojem delu znajdete v situaciji, ko ne veste, kaj bi storili?	<i>nikoli</i>	5,6	0,0	13,6	21,6	20,0
	<i>občasno</i>	66,7	72,7	61,4	70,3	70,0
	<i>pogosto</i>	22,2	18,2	18,2	5,4	10,0
	<i>vedno</i>	5,6	9,1	6,8	2,7	0,0
20. Ali ocenjujete, da je delo učitelja primerno za vas?	<i>DA</i>	100,0	90,9	100,0	100,0	100,0
	<i>NE</i>	0,0	9,1	0,0	0,0	0,0
21. Ali pri svojem delu občutite nemoč?	<i>nikoli</i>	11,1	18,2	25,0	16,2	20,0
	<i>občasno</i>	83,3	72,7	68,2	83,8	80,0
	<i>pogosto</i>	5,6	9,1	6,8	0,0	0,0
	<i>vedno</i>	0,0	0,0	0,0	0,0	0,0
22. Ali pri svojem delu uživate?	<i>DA</i>	100,0	100,0	97,7	97,3	100,0
	<i>NE</i>	0,0	0,0	2,3	2,7	0,0

Opomba: Za vsa vprašanja v tabeli je $N = 120$.