

PROFESIONALNI RAZVOJ
ŠOLSKEGA UREDNIKA
Študija na primeru izobraževalnega uredništva

M. DEGAN KAPUS

MSc

2006

PROFESIONALNI RAZVOJ

ŠOLSKEGA UREDNIKA

Študija na primeru izobraževalnega uredništva

Department of Education
the Manchester Metropolitan University

Junij 2006

POVZETEK

V magistrskem delu obravnavam profesionalizem in profesionalni razvoj urednikov šolskih gradiv v izobraževalnem založništvu v povezavi z globalnimi spremembami v šolstvu in izobraževanju. Uredniki smo v interakciji različnih dejavnikov (nova paradigma izobraževanja v družbi znanja – vseživljenjsko izobraževanje – nova informacijsko-komunikacijska tehnologija) postavljeni v položaj projektnih vodij kompleksnih izobraževalnih projektov in permanentnega sodelovanja z vsemi, ki sooblikujejo šolski prostor. Tudi od našega profesionalizma in kakovosti dela je odvisen kvaliteten pretok znanja na izobraževalnem področju, pri čemer je odločilnega pomena skrb organizacije za profesionalni razvoj zaposlenih. V teoretičnem delu naloge povzamam teoretična izhodišča, ki se ukvarjajo z managementom človeških virov, zlasti s profesionalnim razvojem in kariero zaposlenih, ter jih presojam z vidika izhodišč managementa v izobraževanju. Pri oznaki profesionalizma urednikov izhajam iz nekaterih elementov profesionalizma učiteljev, zlasti t. i. »novega profesionalizma«, ter jih dopolnujem z elementi, značilnimi za urednikovo delo. Ob tem posebej izpostavljam sodelovanje urednikov z učitelji, saj so oboji soustvarjalci sprememb v izobraževanju. Pri opredeljevanju profesionalizma, neločljivo povezanega s konceptom kakovosti, izhajam iz kompetenčnega pristopa, ki sledi poslovni praksi, v kateri so kompetence temeljna prвина upravljanja delovne uspešnosti zaposlenih in celotne organizacije. V empiričnem delu naloge osvetljujem raziskovalni problem iz zornih kotov treh skupin: šolskih urednikov izobraževalnega uredništva DZS, kadrovskega managementa organizacije in učiteljev sodelavcev. Ob odgovorih na vprašanja anketnega vprašalnika, poslanega urednikom, učiteljem in vodji uredništva ter vodji kadrovske službe, s katerima sem naknadno opravila še polstrukturirani intervju, ugotavljam, kako opredeljujejo profesionalizem in profesionalne kompetence uredniki izobraževalnega založništva, in jih primerjam z odgovori drugih anketirancev. Podrobneje sprašujem o oblikah in načinih strokovnega sodelovanja z učitelji ter ugotavljam, kateri drugi sodelavci in institucije so zelo pomembni za urednikovo profesionalno delo. Posebej me zanima mnenje anketirancev o pomenu in vlogi novih medijev pri izobraževanju. V zadnjem sklopu raziskovalnih vprašanj ugotavljam, kakšna je skrb organizacije za profesionalni razvoj zaposlenih in kako uredniki in management ocenjujejo dane možnosti izobraževanja. Rezultati raziskave potrjujejo hipotezo, da uredniki med elementi profesionalizma visoko ocenjujejo predvsem avtonomijo, univerzitetno izobraževanje, profesionalno etiko, komunikacijo in sodelovanje. Pri določevanju profesionalnih kompetenc anketiranci oblikujejo model ključnih kompetenc, potrebnih za uredniško delo. Kadrovskega managementu in uredništvu je model lahko izhodišče za podrobnejši plan usposabljanja ter izobraževanja urednikov. Njihovi odgovori in mnenja potrjujejo hipotezo o pomembnosti sodelovanja z učitelji, uredniki sodelavci in drugimi institucijami ter o pomenu izobraževanja z novimi mediji. Rezultati raziskave prav tako potrjujejo hipotezo, da je skrb organizacije za profesionalni razvoj premajhna.

Ključne besede: profesionalni razvoj, profesionalizem, učeča se organizacija, sistemi kakovosti, kompetenčni model, kompetence

ABSTRACT

In this thesis I deal with the professionalism and professional development of editors of curricular subject fields in educational publishing with reference to the global changes in schools and education. Editors are subject to the interaction of various factors (a new paradigm of education in the knowledge society – life-long learning – information and communication technology) and play the role of project leaders of complex educational projects in cooperation with everybody who helps form the school environment. Quality knowledge flow in the field of education also depends on our professionalism and good work performance, the organisation's investment in the professional development of its employees being one of the key factors. In the theoretical part of the thesis I summarise the theoretical bases in the field of human resources management, in particular professional development and careers of employees, viewed upon from the perspective of management in education. My characterisation of editors' professionalism is derived from some elements of teachers' professionalism, supplemented with elements characteristic of an editor's work. I emphasise cooperation between editors and teachers, since both of these groups help to create changes in education. In defining professionalism I chose the competence approach, which adheres to business practice, where competence is the basic factor in managing the work success of employees as well as of the whole organisation. In the empirical part of the thesis I illuminate the subject of my research from the perspectives of three groups: school editors at DZS, the organisation's staff management, and the cooperating teachers. I sent a questionnaire to the editors, the teachers, the editor in chief, and the head of the staff service (with whom I also conducted a semi-structured interview), with which I investigated how the respondents define professionalism and professional competence. I made a detailed research of the forms and methods of cooperation with teachers and I tried to establish which other co-workers and institutions are crucial for the professional work of an editor. I was especially interested in the respondents' opinion on the role of new media in education. In the last section of my research questions I analysed the concern of the organisation for the professional development of its employees, and how editors and the managing staff evaluate the current possibilities in education. The results of my research have confirmed the thesis that of all the elements of professionalism editors put most weight on autonomy, university education, professional ethics, communication, and cooperation. The research has also confirmed the thesis about the importance of cooperation with teachers, co-editors, and other institutions, as well as about the importance of new media in education. The answers and opinions of the respondents also corroborate the thesis that the organization's concern for professional development is inadequate. While conducting this research I have developed a model of editors' key competences, which was assessed and completed by the editors. The staff management and the editorial board can use it as the ground for a more detailed plan of training and education of editors.

Key words: professional development, professionalism, a learning organisation, systems of quality, competence model, competences

UDK 658.3:37:050(043.3)

VSEBINA

1	Uvod.....	1
1.1	Namen raziskave	4
1.2	Cilji raziskave	5
1.3	Hipoteze	6
1.4	Omejitve raziskave.....	7
2	Teoretična izhodišča	8
2.1	Človeški viri in ravnanje z njimi pri delu	8
2.1.1	Ravnanje z ljudmi – temeljno načelo kadrovskega managementa v organizaciji.....	8
2.1.2	Ravnanje z ljudmi – temeljno načelo managementa v izobraževanju	10
2.2	Profesionalizem zaposlenih na področju izobraževanja – pogoj kakovostne šole	11
2.2.1	Profesionalizem učiteljev	13
2.2.2	Profesionalizem šolskih urednikov	16
2.3	Profesionalni razvoj posameznika in skrb organizacije.....	21
2.3.1	Profesionalni razvoj in kariera zaposlenih	21
2.3.2	Profesionalni razvoj zaposlenih in rast organizacije.....	25
2.3.3	Učeca se organizacija in sistemi kakovosti.....	27
2.4	Kompetenčni model – pristop k profesionalizmu in h kakovosti	30
2.4.1	Kompetenca – oznaka pojma	30
2.4.2	Kompetenčni model – nova kadrovska arhitektura podjetij	32
2.4.3	Kompetenčni model v izobraževalnih organizacijah.....	33
3	Empirični del	37
3.1	Opredelitev problema in cilja raziskave.....	38
3.2	Hipoteze	40
3.3	Anketni vprašalnik in postopek anketiranja.....	41
3.4	Polstrukturirani intervju in postopek intervjuvanja	43
3.5	Metode obdelave podatkov	44
3.6	Vzorec anketirancev.....	45
4	Rezultati in analiza raziskave	46
4.1	<i>Prvi sklop</i> : Profesionalni razvoj in profesionalizem urednikov	46
4.1.1	Splošni podatki o anketirancih.....	47

4.1.2	Značilnosti profesionalizma urednikov	52
4.2	<i>Drugi sklop</i> : Kompetence urednikov	55
4.2.1	Ocena kompetenc (osebne, strokovne, socialne, razvojne, akcijske) ...	56
4.2.2	Urednikove kompetence, pridobljene v pedagoški praksi	61
4.2.3	Predlogi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje urednikov	63
4.3	<i>Tretji sklop</i> : Sodelovanje – temeljni element profesionalizma urednikov	64
4.3.1	Sodelovanje med uredniki in učitelji	64
4.3.2	Sodelovanje in obveščanje o učbeniških gradivih	67
4.3.3	Sodelovanje in učenje ob podpori novih medijev	69
4.3.4	Drugi pomembni sodelavci in institucije	71
4.4	<i>Četrti sklop</i> : Skrb organizacije za profesionalno rast urednikov	73
4.4.1	Mnenja urednikov	75
4.4.2	Mnenje vodje uredništva	76
4.4.3	Mnenje vodje kadrovske službe	79
5	Sklep	80
5.1	Sklepna razmišljanja	80
5.2	Priporočila za prakso	83
	Literatura	86
	Priloge	93

KAZALO SLIK

Slika 2.1: Urednik kot projektni vodja.....	19
Slika 2.2: Notranja struktura kompetence.....	31
Slika 2.3: Model urednikovih kompetenc po sklopih	36
Slika 4.1: Anketiranci po spolu.....	48
Slika 4.2: Uredniki: delovna doba, uredniško delo, pedagoško delo.....	50
Slika 4.3: Učitelji: delovna doba, učiteljsko/pedagoško delo	51
Slika 4.4: Prikaz elementov profesionalizma urednikov.....	53
Slika 4.5: Razvrstitev sklopov kompetenc po pomembnosti	58
Slika 4.6: Oblike sodelovanja med uredniki in učitelji po pomembnosti	66
Slika 4.7: Načini prepoznavanja/izražanja potreb po učnih gradivih	68
Slika 4.8: Mnenja učiteljev sodelavcev o učenju in sodelovanju z uredništvom ob podpori novih medijev ter portala <i>Vedež</i>	70
Slika 4.9: Ocena anketirancev (skupine 1 in 2) o pomenu sodelavcev.....	72

KAZALO TABEL

Tabela 2.1: Razvoj karier v organizaciji	25
Tabela 2.2: Spremenjena organizacijska paradigma	26
Tabela 4.1: Skupine anketirancev, predmetno/delovno področje, izobrazba.....	47
Tabela 4.2: Leta delovne dobe, leta zdajšnjega poklica in leta pedagoške prakse	49
Tabela 4.3: Pedagoška praksa pri urednikih in učiteljih po kariernih fazah	50
Tabela 4.4: Oblike sodelovanja učiteljev s šolskimi uredniki.....	51
Tabela 4.5: Elementi profesionalizma; ocena pomembnosti.....	52
Tabela 4.6: Sklopi kompetenc; ocena pomembnosti posameznih kompetenc.....	56
Tabela 4.7: Ocena najpomembnejših kompetenc po presoji urednikov	59
Tabela 4.8: Kompetence, pridobljene v pedagoški praksi	61
Tabela 4.9: Predlogi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje urednikov.....	63
Tabela 4.10: Oblike strokovnega sodelovanja med uredniki in učitelji.....	65
Tabela 4.11: Načini prepoznavanja/izražanja potreb po učbeniških gradivih	67
Tabela 4.12: Kriteriji, po katerih se učitelji odločajo za uporabo učbeniških gradiv	68
Tabela 4.13: Mnenja učiteljev sodelavcev o učenju in sodelovanju z uredništvom ob podpori novih medijev (multimedije in interneta)	69
Tabela 4.14: Mnenja učiteljev sodelavcev o pomenu spletnega izobraževalnega in komunikacijskega portala DZS <i>Vedež</i> (htt://vedez.dzs.si)	69
Tabela 4.15: Ocena urednikov in vodje uredništva o pomembnih sodelavcih in institucijah.....	71
Tabela 4.16a: Vloga vodje uredništva pri razvoju urednikov; teoretično.....	73
Tabela 4.16b: Vloga vodje uredništva pri razvoju urednikov; v praksi.....	73
Tabela 4.17a: Vloga vodje uredništva pri razvoju uredništva; teoretično	74
Tabela 4.17b: Vloga vodje uredništva pri razvoju uredništva; v praksi	74
Tabela 4.18a: Vloga kadrovske službe pri razvoju urednikov; teoretično.....	74
Tabela 4.18b: Vloga kadrovske službe pri razvoju urednikov; v praksi.....	74
Tabela 4.19a: Skrb organizacije za razvoj urednikov	75
Tabela 4.19b: Skrb organizacije za kariero urednikov.....	75

1 UVOD

V magistrski nalogi obravnavam profesionalizem in profesionalni razvoj urednikov šolskih gradiv v izobraževalnem uredništvu v povezavi z globalnimi spremembami v šolstvu in izobraževanju. Pri tem raziskujem tudi kompetenčni pristop v managerski praksi, ki podpira profesionalizem zaposlenih in zahteva permanentno izobraževanje in usposabljanje urednikov. Problematika v slovenskem prostoru ni raziskana, strokovni in poklicni profil urednika izobraževalnih gradiv ni jasno definiran. Pri opredeljevanju temeljnih strokovnih znanj in sposobnosti urednikov ter profesionalizma urednikov se navezujem na nekatere temeljne elemente profesionalizma učiteljev, na katerega se je oprl profesionalizem urednikov. Ta se je začel oblikovati šele ob koncu osemdesetih in v začetku devetdesetih let pod vplivom smernic razvitih evropskih držav (Evropske unije) in sprememb v izobraževanju. Tedaj je država omejila svoj neposredni vpliv na vsebinsko pripravo učbenikov, delo je prepustila založbam in uredniškemu kadru, ki je bil v profesionalnem smislu šibak in priučen iz učiteljskih vrst. Kurikularne spremembe, globalizacija znanja in tržne zahteve so postopoma oblikovali profil urednika, ki je postal v slovenskem izobraževalnem segmentu pomemben člen, saj ni opravljal »zgolj vloge posrednika med zavodom za šolstvo in tiskarno« (Logar 2000, 189), temveč je prevzel zahtevnejše in kompleksnejše naloge pri pripravi izobraževalnih gradiv.

V širšem pomenu besede je profesionalizacija urednikov del sprememb na področju šolstva in izobraževanja ter povezana z globalnimi ideološkimi, ekonomskimi, izobraževalnimi in drugimi spremembami v postmoderne družbi (Hargreaves 2000, 9), odločilno transformacijo družbe (Drucker v Caldwell in Spinks 1998, 129) in globalizacijskimi premiki v t. i. informacijsko družbo – »družbo znanja« (Drucker 1995, 20; Sočan 2001, 86). Vpeta je v procese intenzivne prenove izobraževalnega sistema in vseh akterjev, ki so del sprememb v izobraževanju. Cilji vzgoje in izobraževanja so ob koncu preteklega stoletja pridobili osrednje mesto med prioritetami mednarodnih organizacij. Med odmevnimi programskimi usmeritvami je delo Mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, objavljeno pod naslovom *Učenje: skriti zaklad* (Delors et al. 1996), ki v simboličnih štirih stebrih – »1. učiti se, da bi vedeli; 2. učiti se, da bi znali delati; 3. učiti se, da bi znali živeti v skupnosti eden z drugim; 4. učiti se biti« – določa bistvene dimenzije vzgoje in izobraževanja.

Potreba po učinkovitejšem izobraževanju je izhodišče tudi mednarodne konference o izobraževanju v Lizboni 2000, na kateri je bil sprejet skupni dogovor, kako usmerjati izobraževalne sisteme v Evropi v naslednjem desetletju in kako uresničevati tri temeljne strateške cilji: 1. izboljšanje kakovosti in učinkovitosti izobraževanja in usposabljanja (razvijanje spretnosti za »družbo znanja«, vključevanje učiteljev in drugih izobraževalcev); 2. olajšanje dostopa do izobraževanja in usposabljanja (odpiranje učnega okolja, privlačnejše učenje); 3. odpiranje sistemov izobraževanja in usposabljanja v širše okolje (Pušnik in Zorman 2004, 13).

Tudi v slovenskem prostoru so ta reformna načela povzročila globalne spremembe v vzgoji in izobraževanju. Sprožili so jih tudi nekateri evropski projekti, kot so npr. Phare, Comenius, Socrates, Leonardo, programi Sveta Evrope idr., ki so vplivali na naš šolski prostor in nas postavili v proces izmenjave idej, pretoka kultur in nenehnega povezovanja, s katerim je treba (kritično) nadgraditi naše šolsko in izobraževalno prakso (Erčulj in Koren 2004, 65–67). Nekatera njihova izhodišča bistveno oblikujejo tudi temeljni cilj slovenske šolske kurikularne preнове, ki podpira nujne spremembe v izobraževanju, tj. »dvig kakovosti učenja in znanja« (Marentič Požarnik 1997, 31), hkrati pa tudi strokovno »implementacijo ter vzporedne dejavnike, ki so enako pomembni kot same kurikularne spremembe, npr. izobraževanje učiteljev in vzgojiteljev /.../, učbeniki in druga didaktična sredstva« (Marjanovič Umek 1997, 50).

Teoretiki, ki se ukvarjajo s spremembami v izobraževanju, poudarjajo večdimenzionalno naravo sprememb, ki vključuje tako spremembe v »ciljih, znanjih, filozofiji, vrednotah, vedenju idr.« kot tudi »spremembe in inovacije v praksi, tj. nova šolska gradiva in tehnologije, nove pristope poučevanja in nove šolske programe« (Fullan in Stiegelbauer 1998, 36–37). V izobraževalno okolje spremembe vnašajo izboljšave, uresničitev kurikularnih izhodišč ter profesionalni razvoj osebja (Day 1999, 3–13; Middlewood in Lumby 1988, 11–15; Hargreaves 2000a, 15; Hargreaves 2000b, 151), kar je del »celovitega obvladovanja kakovosti« (Sallis 1993; Murgatroyd in Morgan 1993; West-Burnham 1992; Davies in West-Burnham 1997, v Roncelli Vaupot 2000, 58). V proces so vpeti tudi »kvalitetni učbeniki v najširšem pomenu besede, pripravljeni za pedagoške namene /.../ s spremljajočimi kurikularnimi gradivi za izobraževalno oporo, t. i. izobraževalni *software*« (Tholey in Toorenburg 1995, 1).

Uredniki učbenikov in drugih izobraževalnih gradiv smo v interakciji nova paradigma učenja (s transakcijskim pristopom) – vseživljenjsko izobraževanje – nova informacijska družba znanja in komunikacijska tehnologija postavljeni v položaj idejnih in projektnih vodij kompleksnih učbeniških projektov, interaktivnih in multimedijskih produktov, novih oblik izobraževanja in permanentnega sodelovanja z vsemi, ki sooblikujejo naš slovenski šolski prostor.

Naš profesionalni razvoj in razvoj celotnega uredništva je tesno povezan z vizijo, cilji in rastjo celotne organizacije ter kadrovskega managementa, ki opredeljuje razvoj kadrov kot dolgoročno naložbo, saj ima pozitiven pomen tako za poslovanje organizacije kot tudi za zaposlene (Merkač Skok 2005, 148). Razumem ga tudi v luči nove organizacijske paradigme t. i. »učee se organizacije« (Brečko 2001, 38; Day et al. 1999, 6–24; Erčulj 1998, 21 in vseživljenjskega izobraževanja (Day 1999, 48; Fullan in Stiegelbauer 1998, 372; Fullan 1998, 42; Ferjan 1999, 183; Valenčič Zuljan 2001, 133), ki narekujeta nove modele izobraževanja in usposabljanja kadrov ter novo managersko filozofijo, ki podpira kakovost dela in profesionalizacijo zaposlenih.

Od vodenja in spremljanja kakovosti dela je pomembna rast celotne organizacije. Spremembe v izobraževanju so »proces in ne dogodek« (Fullan in Stiegelbauer 1998), zato je z managerskega vidika pomemben plan razvoja, izobraževalnih potreb, znanj in spretnosti, ki bo integriral individualne potrebe in cilje posameznikov ter vizijo organizacije ter tako podprl profesionalizem in profesionalni razvoj urednikov izobraževalnega uredništva DZS.

1.2 Namen raziskave

S teoretičnimi izhodišči in empiričnimi rezultati raziskave želim opredeliti profesionalizem urednikov učbeniških gradiv, multimedijskega in spletnega izobraževanja ter s tem povezane kompetence, ki so izhodišče za njihov profesionalni razvoj, nadaljnje izobraževanje in usposabljanje.

Posebno pozornost namenjam tistim elementom, ki so pri delu urednikov tesno povezani s šolo oziroma sodelovanjem z učitelji, saj so oboji soustvarjalci sprememb v izobraževanju. Njihovo sodelovanje pojmem tudi kot del obojestranske profesionalne rasti. Ob tem me še zanima, kateri drugi sodelavci in ustanove so pomembni za urednikovo profesionalno delo.

Ob profesionalizmu urednikov izobraževalnega dela založbe raziskujem tudi vlogo kadrovskega managementa, ki naj bi podpiral in uresničeval potrebe posameznikov po profesionalnem razvoju in karieri, ter se pri tem omejujem na dva predstavnika kadrovskega managementa – vodjo izobraževalnega uredništva in vodjo kadrovske službe, ki naj bi spremljala izobraževanje in usposabljanje zaposlenih.

Ugotovitve so zato namenjene izboljšanju obstoječe prakse, s tem pa k večjemu profesionalnemu razvoju posameznikov, celotnega uredništva in tudi rasti organizacije. Pri tem izpostavljam vlogo kadrovskega managementa – ta naj ustrezno definira urednikove kompetence ter izdela strategijo spremljanja urednikovih potreb in uspešnosti dela, ki mu bo v pomoč pri načrtovanju izobraževanja in usposabljanja zaposlenih.

Natančneje izdelan model urednikovih profesionalnih kompetenc, ki je procesno zastavljen, lahko krepi profesionalizem uredništva ter učinkovitejšo povezavo z okoljem in uporabniki – z vsemi, ki so vpeti v izobraževalni sistem. Proces dolgoročno omogoča kvaliteten prenos izobraževalnih vsebin v različne segmente šolanja in izobraževanja – od osnovne šole do univerze, od klasičnega učbenika do spletnega študija na daljavo.

1.2 Cilji raziskave

Profesionalizem urednikov je eden izmed temeljnih pogojev za kvalitetno pripravo šolskih in drugih izobraževalnih gradiv; zahteva visoko razvite profesionalne kompetence posameznikov, ki lahko s sodelovalnim delom v uredništvu, z zunanjimi strokovnjaki in učitelji sprejemajo nove izzive, kompetentno načrtujejo in uresničujejo zahtevne izobraževalne projekte. Cilji raziskave so:

1. Proučiti ustrezno literaturo.
2. Raziskati, kako šolski uredniki razumejo svoj profesionalizem in s katerimi značilnostmi ga opredeljujejo.
3. Opredeliti tista temeljna znanja, sposobnosti, spretnosti in osebne lastnosti (kompetence), ki so po njihovem mnenju potrebne za profesionalno opravljanje uredniškega dela in jih je treba vključiti v njihov profesionalni razvoj.
4. Soočiti mnenja urednikov z mnenji učiteljev praktikov o profesionalizmu in kompetencah ter o oblikah in pomenu sodelovanja, kar obojestransko krepi profesionalizem udeleženi.
5. Soočiti mnenja urednikov o njihovem profesionalizmu z mnenji kadrovskega managementa.
6. Ugotoviti, kako je profesionalni razvoj vgrajen v vizijo in cilje organizacije, kakšna je vloga kadrovskega managementa pri izobraževanju in usposabljanju uredniških kadrov ter oceniti ponujene možnosti osebnega, strokovnega in profesionalnega razvoja urednikov.
7. Ob raziskavi oblikovati model ključnih urednikovih profesionalnih kompetenc ter predlagati, na katerih področjih je potrebno izobraževanje in usposabljanje, ki naj učinkovito aktivira ustvarjalni potencial zaposlenih, prispeva k večji kakovosti urednikovega dela in s tem tudi k rasti organizacije.

1.3 Hipoteze

Na podlagi zastavljene problematike v nalogi bom skušala z odgovori in mnenji treh skupin anketirancev (uredniki, kadrovski management, učitelji) potrditi ali ovreči naslednje hipoteze:

1. Anketirani uredniki bodo pri oceni posameznih elementov svojega profesionalizma visoko ocenili stopnjo profesionalnega znanja, strokovne avtonomije in odgovornosti, zavezanosti strokovni rasti in vseživljenjskemu izobraževanju ter sodelovalni kulturi.
2. Uredniki bodo kot pomembne kompetence definirali in natančneje razčlenili potrebna strokovna znanja, spretnosti in veščine – znanje iz predmetne stroke ter splošno pedagoško, psihološko, didaktično in kurikularno znanje, managerska znanja in veščine, informacijsko in tehnološko usposobljenost, osebne značilnosti in socialne spretnosti pri sodelovalnem delu z notranjimi in zunanjimi sodelavci.
3. Uredniki izobraževalnih gradiv bodo ocenili, da je za njihov profesionalizem zelo pomembno zlasti strokovno sodelovanje med uredniki sodelavci, med uredniki in učitelji praktiki ter univerzitetnimi strokovnjaki, kar krepi skupno profesionalno rast, omogača kvalitetnejša gradiva in izboljšave na izobraževalnem področju.
4. Anketiranci (in intervjuvanca) bodo presodili vlogo kadrovskega managementa (vodje uredništva in vodje kadrovskega oddelka) kot zelo pomembno pri profesionalni rasti in karieri posameznih urednikov ter celotnega uredništva, vendar v praksi premalo uresničeno in učinkovito.

1.4 Omejitve raziskave

Temeljna vsebinska omejitev je, da v raziskavi obravnavam profesionalizem urednikov s perspektive urednikov enega izobraževalnega uredništva ter da ga raziskujem s kompetencami, povezanimi predvsem s šolskim področjem (glej shemo urednikovega dela, Slika 2.1, zgornja vrstica). Velik del urednikovih kompetenc in drugih elementov njegovega profesionalizma je namreč tesno povezanih z učiteljevim profesionalizmom. Druga vsebinska omejitev izhaja iz dejstva, da strokovni in poklicni profil šolskega urednika v naši založniški praksi ni opredeljen, tudi primerjalna študija z drugimi uredništvi ni mogoča, saj uredništva, ki bi kompetentno pokrivala vsa šolska predmetna področja, skupaj z zunanjimi strokovnjaki učbeniško snoval vsebine v prenovljeni osnovni in srednji šoli na slovenskem založniškem področju – razen založbe DZS, ni. Delno bi lahko vključili v primerjalno raziskavo posamezne urednike založb Mladinska knjiga, Modrijan, Rokus, Izolit idr. Zanimiva bi bila primerjava s tujimi izobraževalnimi založbami in njihovimi uredništvi, npr. nemške založbe Klett, angleške založbe Oxford, francoske založbe Nathan idr. Te načrtovano in profesionalno skrbijo za izobraževanje in usposabljanje urednikov predvsem z aktivnim notranjim usposabljanjem urednikov ter zunanjimi strokovnimi seminarji. Nekatere tuje univerze so v zadnjih dveh desetletjih v študijske programe vpeljale študij založništva (glej podpoglavje 2.2.2), ki vključuje specifična znanja založnikov in urednikov. Poglobljena primerjava različnih pristopov k izobraževanju in usposabljanju urednikov presega vsebinske okvire te naloge in je lahko predmet širše raziskave.

Metodološka omejitev izhaja iz vzorca anketiranih in intervjuvanih. V nalogi, ki je študija primera, sem se osredotočila predvsem na profesionalizem, kompetence in profesionalni razvoj 20-ih urednikov (prva skupina anketirancev); vzorec anketiranih urednikov je bil torej namenski in v celoti uresničen. V drugo skupino anketirancev sem uvrstila dva predstavnika kadrovskega managementa – vodjo uredništva in vodjo kadrovske službe. Ker sta pomembni osebi pri načrtovanju in spremljanju urednikovega profesionalnega razvoja, sem z njima opravila še polstrukturirani intervju. V tretjo skupno anketirancev sem zajela 20 učiteljev, ki so bili izbrani po izbranem vzorcu – kot zunanji sodelavci pri pripravi, spremljanju in ocenjevanju naših gradiv na osnovnošolski stopnji (poučujejo v vseh treh triletjih) in srednji šoli (učijo različne šolske predmete, v različnih programih).

2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

2.1 Človeški viri in ravnanje z njimi pri delu

Profesionalizem in profesionalni razvoj posameznika sta postavljena v okviru managementa človeških virov (HRM – Human Resource Management), ki je opredeljen kot »proces, v katerem organizacija sistematično in integrirano s svojo poslovno strategijo planira potrebe po kadrih, kadruje, razvija ter vrednoti svoje kadre, jih nagrajuje in vzdržuje z njimi učinkovite odnose« (Merkač Skok 2005, 14).

Zato je na prvem mestu sodobne kadrovske strategije permanentna skrb organizacije za optimalen razvoj vseh sodelavcev, za oblikovanje fleksibilne kadrovske strukture, za razvoj motivacijskih mehanizmov, ki sproščajo posameznikovo znanje in sposobnosti ter spodbujajo inovativnost in ustvarjalnost v procesih dela.

V ožjem pomenu besede so razvoj, usposabljanje in kariera zaposlenih del področja HRD – Human Resource Development (prav tam, 14), ki se poglobljeno ukvarja z razvojem človeških virov kot sistematičnega, načrtovanega procesa »vseh kadrovsko-izobraževalnih dejavnosti in ukrepov, namenjenih strokovnemu, delovnemu un osebnostnemu razvoju zaposlenih« (prav tam, 181).

2.1.1 Ravnanje z ljudmi – temeljno načelo kadrovskega managementa v organizaciji

Ljudje so v organizaciji pomemben dejavnik, zlasti njihove »človeške zmožnosti, ki jih sestavljajo sposobnost, znanje in motivacija« (Lipičnik in Mežnar 1998, 45). Ravnanje z ljudmi pri delu je povezano z njihovim osebnim, strokovnim in delovnim razvojem ter njihovo kariero (prav tam, 180–183). Sledi novi organizacijski paradigmi, ki poudarja stalno učenje, zaposljivost, portfelj sposobnosti in vlog, uspeh, ki je voden z vrednotami in potrebami, široko kariero in zavezo delu, da kot posameznik prispeva na nekem področju (Simonsen 1997, v Cvetko 2002, 106).

V tako zastavljeni paradigmi se spreminja narava kadrovskega managementa, ki v ospredje postavlja razvoj človeških potencialov in načrtovanje poklicnega oz. strokovnega razvoja zaposlenih in njihove poklicne kariere (Možina 2002a, 4). Strategije ravnanja ljudmi pri delu, ki naj bi pomagale uresničiti vizijo in cilje organizacije, se zrcalijo v modelih ravnanja z ljudmi pri delu, ki segajo od togega

administrativnega modela (vodenje evidenc, vzdrževanje poročil idr.), *legalnega modela* (ravnanje z ljudmi je omejeno na izvajanje pravil med delavcem in delodajalcem) in *finančnega modela* (koliko človeške možnosti stanejo) do *vodstvenega modela* (HRM je osredinjen na vodje in vodenje, ki se v tej smeri tudi izobražujejo – potrebne so posebne kadrovske službe in organizirani izobraževalni centri), *humanističnega modela* (posebne strokovne službe so usmerjene v posameznike, razvoj njihovih zmožnosti in kariere), *vedenjsko-spoznavnega modela* (spoznanja znanosti uporabiti v praktične namene). Iz njihovih elementov lahko organizacija sestavi tak model ravnanja z ljudmi, ki bo združeval posameznikove zmožnosti in cilje organizacije (Lipičnik, v Možina et al. 2002b, 23).

Ravnanje s človeškimi viri postaja ključni dejavnik, ki omogoča učinkovitost, konkurenčnost in uspešnost poslovanja organizacije (Rojc 1992, 9–15; Černetič 1997, 74). Posledično se spreminja struktura organizacije, saj prehaja od hierarhične k horizontalni organizaciji, kar zahteva novo filozofijo in nove stile vodenja (Merkač Skok 2005, 61). Kadrovskemu oddelku narekuje preišljen sistem spremljanja in razvoja zaposlenih, vodji pa, naj gradi na proaktivnosti, osebnih in skupnih vrednotah, naj bo operativen, naj daje zgled z dejanji, postavlja v ospredje skupino in naj upošteva, saj je vodenje stvar vsakogar, ker je to proces in ne položaj (prav tam, 64–66).

Lipičnik in Mežnar (1998, 44) med temeljne dejavnike spreminjajoče se organizacije današnjega časa (te naj v konkurenčnem boju in spremembah zagotovijo kvaliteto, inovacije in prožnost) uvrščata elemente, pomembne za ravnanje z viri:

- *usmerjenost k akciji* – gre za hitrejše, boljše odzivanje na inovacije in spremembe (učinkovite in profesionalne organizacijske rešitve, s katerimi bi povečali zadovoljstvo zaposlenih in njihovo uspešnost pri delu);
- *usmerjenost k posamezniku* – vsakemu zaposlenemu je treba ponuditi ustrezno poklicno usposabljanje;
- *usmerjenost k sodelovanju zaposlenih* – potrebno je sodelovalno in timsko delo;
- *globalna usmerjenost* – oblikovanje profesionalno vodenih organizacij, ki ljudi enakovredno in spoštljivo obravnavajo;
- *usmerjenost h kakovosti* – v ospredju je dosledna usmerjenost k zadovoljstvu uporabnikov.

2.1.2 Ravnanje z ljudmi – temeljno načelo managementa v izobraževanju

Tudi na izobraževalnem področju je management človeških virov in s tem povezane profesionalizacije vseh udeležениh v izobraževalnem procesu dobil osrednje mesto. O' Neill, eden izmed raziskovalcev managementa v izobraževanju (v Bush in West-Burnham 1994, 199–202), poudarja potrebo po fleksibilnem, odgovornem, visoko profesionalnem osebju in učinkoviti HRM v izobraževalnih ustanovah. Pri tem izpostavlja organsko, procesno komponento HRM, ki naj združuje individualne in organizacijske potrebe, poudarek pa ohranja na temeljnem poslanstvu organizacije, tj. »managementu učenja«, ter njeni avtonomiji.

Oldroyd in Hall (1991, 115–116; v Trtnik Hrlec in Peček 2000, 14) med splošnimi cilji managementa v izobraževanju (šolstvu) naštejeta naslednje: treba je postaviti jasne cilje organizacije; identificirati učiteljeve izobraževalne potrebe in potrebe organizacije; izhajati iz učiteljevega dejanskega znanja in potreb; ponuditi visoko kvalitetno usposabljanje, katerega podlaga je praksa; natančno evalvirati opravljeno delo; natančno izračunati ceno in zagotoviti, da dobimo kvaliteto za vložena sredstva, in imeti podporo nadrejenih, ki sledijo izobraževanju ali treningu, tako da je to del nenehnega razvoja kariere. Pri osebni in strokovni rasti zaposlenih, ki je del HRM, navajata dva tipa osebne in strokovne razvoja, tesno povezanega z razvojem organizacije: prvi tip poudarja strokovno izobraževanje in usposabljanje zunaj šole/izobraževalne organizacije in pomoč zunanjih strokovnjakov z zunanjimi dejavnostmi, treningi, seminarji, drugi tip pa je povezan s strokovno pomočjo in podporo znotraj organizacije in s samoizobraževanjem, tj. ob podpori sodelavcev, z lastnim potencialom znanja, interaktivnim sodelovanjem predmetnih področij ali organizacijskih enot, s timskim sodelovanjem idr.

Oba tipa izobraževanja sta del permanentne skrbi organizacije za svoje zaposlene in nujna paradigma »učee se organizacije kot prvine kakovosti« (Peček 2000, 83), ki poudarja nove modele izobraževanja, osebne razvojne načrte in profesionalizacijo posameznikov, delovne skupine ter celotne organizacije. Profesionalizacija učiteljev je po mnenju Marentič Požarnik (2000a, 4) tudi nujna predpostavka uspešne prenove, ki naj uveljavi višjo kakovost učenja, poučevanja in odnosov.

2.2 Profesionalizem zaposlenih na področju izobraževanja – pogoj kakovostne šole

Spremembe v izobraževanju presoja Fullan (1998, 19) kot kompleksen pojav, ki ga Senge (1990, 365) zaradi interakcije dejavnikov, ki vplivajo nanj, imenuje »dinamična kompleksnost«. Zajema različne variabilne elemente, kot so vladna šolska politika, udeleženci v izobraževalnem procesu, nova tehnologija, hiter pretok znanja, šolska gradiva idr. Pri implementaciji novih programov in izobraževalne politike našteje Fullan tri komponente: (1) potrebo po kakovostnih gradivih (neposredni učni viri – kurikularna gradiva in tehnologija), (2) možnost uporabe novih učnih strategij in aktivnosti in (3) spremembo prepričanj /vrednot (Fullan in Stiegelbauer 1998, 36–38). Da bi bila šola učinkovita, so po njegovem mnenju potrebni kakovostno usposobljeni učitelji in delovno okolje, ki je stimulatивно za vse udeležence. Zato jim je treba omogočiti vseživljenjsko izobraževanje in profesionalni razvoj; njihov razvoj in razvoj šole morata stopati »z roko v roki« (prav tam, 289). Učinek profesionalnega razvoja je po njegovem mnenju odvisen od kombinacije dveh pogojev – motivacije in danih možnosti za razvoj, ki vključuje tudi sistemsko načrtovanje izobraževanja učiteljev (prav tam, 327).

Strokovno delo vseh udeležencev v izobraževalnem sistemu – od sestavljalcev novih programov in učnih načrtov do pripravljalcev novih učnih gradiv ter učiteljev praktikov – zahteva visoko profesionalnost tudi po mnenju Marentič Požarnik (2000a, 4–5), ki jo razume kot zmožnost poglobljene in situaciji ustrezne strokovne presoje (refleksije) na osnovi pridobljenega znanja ter obvladovanje širokega repertoarja metod in pristopov. Le tako bodo po njenem mnenju učitelji lahko uresničili premik od transmissijskega k procesno naravnemu modelu pouka – pouka, usmerjenega v učence in učenje (Marentič Požarnik 1993, 365).

Spremenjena paradigma učiteljeve vloge narekuje po mnenju raziskovalcev (Esp 1993, 12–19; Hustler in McIntyre 1996, 9–11; Eraut 2000, 19–25) različne oblike strokovnega spopolnjevanja, visoko stopnjo kompetentnosti in strokovne odgovornosti, ki ju pri učiteljih in drugih zaposlenih v organizacijah, povezanih s šolstvom in izobraževanjem (op. av.), dosežemo z osebnim, strokovnim in poklicnim razvojem.

Ta zahteva poleg profesionalizacije njihovega dela tudi celovito obvladanje kakovosti, ki jemlje za izhodišče zahteve uporabnikov – učiteljev in učencev (Winch

1996, v Anderson, v Trnavčevič 2000, 70) ter kakovostna gradiva in izobraževalne storitve. Proces nenehnega izboljševanja, uspešnost in učinkovitost šol ter gibanje za kakovost v šolah so aktivirale učitelje in šolo, da proces nenehnega izboljševanja pojmuje kot »poseben pristop k spremembam v izobraževanju, ki spodbuja rezultate učencev, hkrati pa krepi sposobnost šole za obvladovanje sprememb« (prav tam, 69).

Anderson povzema temeljno misel raziskovalke Darling-Hammond o poslanstvu šole za 21. stoletje: to ni le »ponuditi izobraževanje«, ampak povezati se s tistimi, ki se učijo. Novo poslanstvo poučevanja ni le »predelati kurikulum«, ampak vplivati na pomembne, produktivne in izvirne oblike učenja za vse učence, ki omogočajo transakcijsko učenje. Po avtoričinem mnenju ga dosežemo le z izobraženimi, sposobnimi in motiviranimi učitelji, ki se aktivirajo kot formalni vodje v razredu, zbornici, okrožju, strokovnih združenjih ali v neformalnih oblikah vodenja kot »pehota« oz. inovatorji razvijajo nove vloge (prav tam, 71–74).

V proces večje učinkovitosti oz. uspešnosti, nenehnega izboljševanja dela in celovitega obvladovanja kakovosti (Sallis 1993; Murgatroyd in Morgan 1993; West-Burnham 1992; Davies in West-Burnham 1997, v Roncelli Vaupot 2000, 59) so vpeti tudi »kvalitetni učbeniki v najširšem pomenu besede, pripravljene za pedagoške namene /.../ s spremljajočimi kurikularnimi gradivi za izobraževalno oporo, t. i. *software*« (Tholey in Toorenburg 1995, 1).

Delo urednikov izobraževalnih založništev, ki pripravljajo nova učna gradiva, je del kompleksnega procesa sprememb v izobraževanju. Spremenjene kurikularne vsebine, globalizacija znanja in tržne zahteve narekujejo nov profil urednika, ki prevzame kompleksnejše naloge (Logar 2000, 189), saj ta postane strokovni sodelavec pri idejni zasnovi in realizaciji učbeniškega projekta, hkrati pa projektni vodja številnih procesov, ki zahtevajo tudi visok urednikov managerski profesionalizem.

2.2.1 Profesionalizem učiteljev

Pri splošni oznaki profesionalizma na področju izobraževanja izhajam iz izhodišč, ki jih Marentič Požarnik (2000a, 5) povzema po Schonovi teoriji »razmišljujočega praktika« (po Bauer 1997, Razdevšek Pučko 1997 in Hargreaves 2000). Posebej poudarjam značilnosti »razširjenega profesionalizma« (Erčulj 2002, 2), ki upošteva vizijo ustanove, pomen stalnega izpopolnjevanja in vseživljenjskega učenja, oz. »novega profesionalizma«, ki profesionalno rast tudi opredeljuje kot vseživljenjski proces, njegove bistvene sestavine pa so profesionalna zavezanost rasti in učenju, profesionalna avtonomija, dinamično pojmovanje učenja v smislu učeče se skupnosti ter sodelovanje in povezovanje z vsemi subjekti vzgojno-izobraževalnega procesa in okoljem (Niemi in Kohonen 1995, v Kalin 2002, 150–166; Caldwell in Spinks 1998, 129–146; Fullan 1998, 38–42; Day 1999, 7).

Profesionalizem – oznaka pojma

Marentič Požarnik (1993, 350, in 2000a, 5) pri proučevanju učiteljevega profesionalizma izhaja iz nekaterih klasičnih značilnosti splošnega profesionalizma, ki so veljavne za druge poklice. To so visoko kakovostno opravljanje poklicne dejavnosti ob upoštevanju standardov kakovostne prakse, specializirana baza znanja; daljše, večinoma univerzitetno usposabljanje, tudi podiplomsko; monopol oz. posebna licenca za opravljanje dela; visoka stopnja družbenega ugleda; avtonomija v opravljanju dejavnosti in prevzemanje odgovornosti za posledice, na katere ima vpliv; profesionalna etika v službi klientovih potreb; širok akcijski repertoar in zmožnost utemeljevanja svojih aktivnosti z znanstveno podprtimi argumenti; zmožnost komuniciranja v strokovnem jeziku s kolegi in drugimi.

Avtorica podrobno opredeli nov pogled na učitelja profesionalca, ki »iz modela minimalne kompetence« prehaja v »model odprte profesionalnosti«, v katerem je učitelj kot »razmišljujoči praktik« tudi spodbujevalec sprememb pri pouku, tako da lahko vpliva s svojimi idejami na pomembne odločitve in je v razredu razmeroma avtonomen. Avtonomnost, tj. »pripravljenost in usposobljenost za samostojno odgovorno odločanje«, je bistvena sestavina njegove profesionalnosti, ki je po njenem mnenju (2000a, 4) procesna in kompleksna. Vključuje temeljna strokovna znanja, splošno pedagoško znanje s področja pedagogike, psihologije in specialne didaktike, kurikularno znanje o učnih načrtih, pravilnikih in šolski zakonodaji,

organizaciji šolstva, praktično znanje oz. poklicno znanje, tj. poklicne spretnosti in tiste kompetence, s katerimi lahko znanje prenese v izkustveno situacijo. V tem modelu učitelja profesionalca se prepletajo spoznavna, praktična in moralna dimenzija, ki ga opredeljujejo kot razmišljujočega praktika. Model je učiteljevo vlogo premaknil od behaviorističnega h kognitivno-konstruktivističnemu pogledu in mu dal močnejšo pozicijo pri šolski politiki in večjo odgovornost pri profesionalnem razvoju posameznika in institucije.

Hoyle in McCormick (1996, v Erčulj 2002, 5) podobno poimenujeta skupne značilnosti poklicnega področja: spretnosti, ki temeljijo na teoretičnem znanju; intelektualno izobraževanje in usposabljanje; preizkus usposobljenosti; poklic, vezan na določen tip organizacije; poklicni kodeks; nesebično delo pri zadevah drugih udeležencev; ustrezno plačano delo. Tem značilnostim pripisujeta pet atributov: teoretično podlago, na kateri temeljijo znanja in spretnosti (kompetence) zaposlenih, daljše obdobje usposabljanja, največjo skrb za dobro in zahteve uporabnikov; visoko stopnjo avtonomije; etični kodeks, ki velja za medsebojne odnose s strankami in kolegi.

Hargreaves pri opredeljevanju profesionalizma učiteljev (Marentič Požarnik 2000a, 5) opozarja na nasprotje med naraščajočimi spremembami, raznolikostjo znanja, tehnološko kompleksnostjo in znanstveno negotovostjo postmoderne družbe ter na drugi strani monolitnim šolskim sistemom, ki omejuje učiteljevo profesionalno rast. Pri profesionalizmu posebej izpostavlja tesno povezavo med avtonomijo in strokovnostjo, kar je tudi težišče slovenske šolske prenove (Marentič Požarnik 1997, 31–42) ter poudarja nujno spremembo v kulturi sodelovanja, kolegialnosti, ki omogoča kompleksno reševanje sprememb. Po mnenju Fullana in Hargreavesa (2000, 18) je sodelovanje »ena najpogostejših strategij nenehnih izboljšav«. Učinkovita sodelovalna kultura ponuja po Fullanovem mnenju (1998, 33–35) pot k različnim perspektivam in pripomore k razreševanju kompleksnih problemov, po Hargreavesu (2000b, 164) pa tudi k drugačnim strukturam, procesom in razpravam v šolskem managementu.

Vendar Hargreaves pronicljivo opozori tudi na pasti, ki jih prinaša t. i. postprofesionalno obdobje zadnjih let – po avtorjevem mnenju se je razvilo »pod vplivom globalizacije (njene tekmovalne, tržne kulture z naraščajočimi pritiski po mednarodni primerljivosti znanja) in elektronske revolucije«, s centralizirano predpisanimi kurikulumi in natančnimi standardi. V primerjavi z demokratičnimi, do

posameznika ter skupnosti humanističnimi načeli Unesca lahko z neustreznimi procesi ogrozi avtonomijo in kolegialni profesionalizem preteklega obdobja, kar je problem vseh, ki so vpeti v institucionalno izobraževanje: šolskih institucij, učiteljev ter tudi (op. av.) snovalcev in urednikov učbenikov in šolskih gradiv.

Novi profesionalizem

Kolegialni profesionalizem se v nekaterih izhodiščih približuje načelom t. i. »novega profesionalizma«, ki tradicionalno učiteljevo avtoriteto in avtonomijo preusmerja v nove oblike učenja in sodelovanja s kolegi, učenci in okoljem, učiteljeve izobraževalne potrebe pa umešča v vseživljenjsko učenje, v katerem jih moramo redno preverjati, opredeljevati ter uresničevati, tako da šole postanejo učeče se skupnosti (Hargreaves 1994, v Day 1999, 9; Caldwell in Spinks 1998, 128–149; Niemi in Kohonen 1995, v Kalin 2002, 150–165; Erčulj 2002, 2). Ali, kot pravi Fullan, ko razlaga svoj »interaktivni profesionalizem«, s katerim označuje pretok znanja in povezanost institucij od vladnih organizacij, univerze do šol: »Učiteljevo izobraževanje in učiteljev razvoj je kuintinuum učenja /.../ Učiteljev razvoj in razvoj šole morata stopati z roko v roki« (Fullan in Stiegelbauer 1998, 290).

Poglavitne ideje novega profesionalizma so prenosljive tudi na druge organizacije, povezane z izobraževanjem oziroma šolskimi spremembami (op. av.). Po Niemi in Kohonen (v Kalin 2002, 155–157) jih povzemam v bistvenih točkah, saj so izhodišče tudi temeljnim kategorijam profesionalizma in profesionalne rasti šolskih urednikov v izobraževalnem uredništvu.

1. *Profesionalna zavezanost rasti in učenju*: učitelj profesionallec nadzoruje, reflektira svojo poklicno rast, ki je del vseživljenjskega izobraževanja. Profesionalno odgovornost in učinkovitost vidi kot delitev zavzetosti med udeleženci, ki temelji na odprti komunikaciji in refleksiji; prevzema tveganje in dejavni del sprememb v šoli in družbi.
2. *Profesionalna avtonomija*: povezana je s profesionalno etiko, učiteljevimi vrednotami, samozaupanjem in iniciativnostjo pri uvajanju sprememb. Namesto zgolj reagiranja na spremembe je potrebno, da učitelj razvija »proaktivno« sposobnost – da predvideva prihodnji razvoj in potrebe, ki zahtevajo učinkovito in odgovorno ravnanje ter vse razsežnosti njegovega poklica. Avtonomija se zato

kaže predvsem kot »sposobnost lastnega strokovnega odločanja« (Kalin, prav tam, 153).

3. *Dinamično pojmovanje učenja*: profesionalni učitelj podpira »odgovorno učenje«, spodbuja učenčevo soodgovornost pri učenju in je tudi sam aktiven in refleksiven »učenec«, aktivno je vključen v svoj intelektualni razvoj in profesionalno mišljenje – je kreativni del šole kot učeče se organizacije.
4. *Sodelovanje in povezovanje (interakcija)*: učitelj je pripravljen stopiti iz osamljenosti v aktivno sodelovanje v šolski skupnosti in družbi, v povezovanje z novimi partnerji na področju tehnologije, kulture, poslovnega življenja in socialnega dela. Pripravljen je na participatorno učenje skupaj z drugimi, z akcijskim raziskovanjem in razvojnim delom v razredu, šolski skupnosti, lokalni skupnosti in družbi kot celoti, sposoben je delovati in sodelovati v različnih timih. Sebe vidi kot gibalno spremembo za družbeni razvoj.

2.2.2 Profesionalizem šolskih urednikov

Profesionalizem urednika v šolskem uredništvu je povezan z učiteljevim profesionalizmom v nekaterih temeljnih kompetencah oz. »zmožnostih« – znanjih, sposobnostih, motivaciji in osebnostnih nagnjenjih, ki tudi urednika po Sheinovi teoriji o kariernih sidrih (Cvetko 2002, 57) usmerjajo v izobraževalno področje. Sestavine njegovega »profesionalnega jaza«, ki so neposredno povezane z učiteljevim, so predmetno znanje vsebin, ki jih z avtorskim timom strukturira v učbenik (učbeniški projekt, cederom, spletno stran idr.), splošno pedagoško znanje, temelji razvojne psihologije in didaktike ter poznavanje nove vloge učitelja kot »razmišljujočega praktika« na prehodu od večinoma transmissijskega k transakcijskemu modelu in s »kognitivno-konstruktivističnim pogledom na znanje, učenje in pouk« (Marentič Požarnik 2000b, 172). Povsem specifične pa so urednikove založniške profesionalne kompetence.

Kovač (1999, 210) meni, da urednik zaradi kompleksnega nastajanja učbenika menjuje različne vloge in managerske procese (je organizator, raziskovalec, pogajalec, svetovalec, tekstopisec, poznavalec učbeniškega trga idr.). V družbi znanja ima na založniškem področju izrazito izobraževalno, kulturno in sociološko funkcijo, hkrati pa je pri načrtovanju in delu razpet med novimi izobraževalnimi projekti ter finančnimi zakonitostmi založbe. Specifične razmere na majhnem

slovenskem trgu so po njegovem mnenju šolske založnike usmerile v posebne oblike sodelovanja s pedagoškim okoljem ter v posebne oblike oglašanja in trženja, kot so seminarji z učitelji, založniško evalviranje učbenikov, sodelovanje z Zavodom za šolstvo idr., kar bi po avtorjevem mnenju lahko »označili s širokim pojmom stiki z javnostmi« (Kovač et al. 2005, 42).

Logar (2000, 190) podrobneje definira delovne naloge urednika izobraževalnih gradiv. Urednik je projektni vodja pri nastajanju novih gradiv: aktivno sodeluje pri postavitvi koncepta, izvedbi in spremljanju učbeniškega projekta (učbenika, učnega kompleta, cederoma in e-izobraževalnih vsebin) na različnih ravneh: pri vsebinski, didaktični, oblikovno-likovni pripravi, pri finančnem poslovanju, promocijskem in prodajnem segmentu, spremljavi ter seminarjskih oblikah dela z učbeniški gradivi. Njegove naloge zaobjemajo pet bistvenih faz – *konceptualno* (idejna zasnova, prijava in potrditev projekta), *pripravljalno* (poskusno poglavje, usklajevanje z recenzenti), *izvedbeno* (priprava gradiva za tisk), *proizvodno* (tisk in produkcija) in fazo *trženja ter analiz*. Učbeniški projekt zasnuje v skladu s politiko, cilji in opredeljeno sistematiko v organizaciji, ga ves čas finančno obvladuje, vodi projektno skupino notranjih in zunanjih sodelavcev, pripravi potrebno dokumentacijo za potrditev učnega gradiva pri Strokovnem svetu za izobraževanje, spremlja proizvodne faze, sodeluje pri tržnih predstavitev in tržnem komuniciranju ter na različne načine evalvira njegovo uporabo v šoli. Njegov profesionalizem je osredinjen na štiri temeljne sklope znanj, sposobnosti in spretnosti.

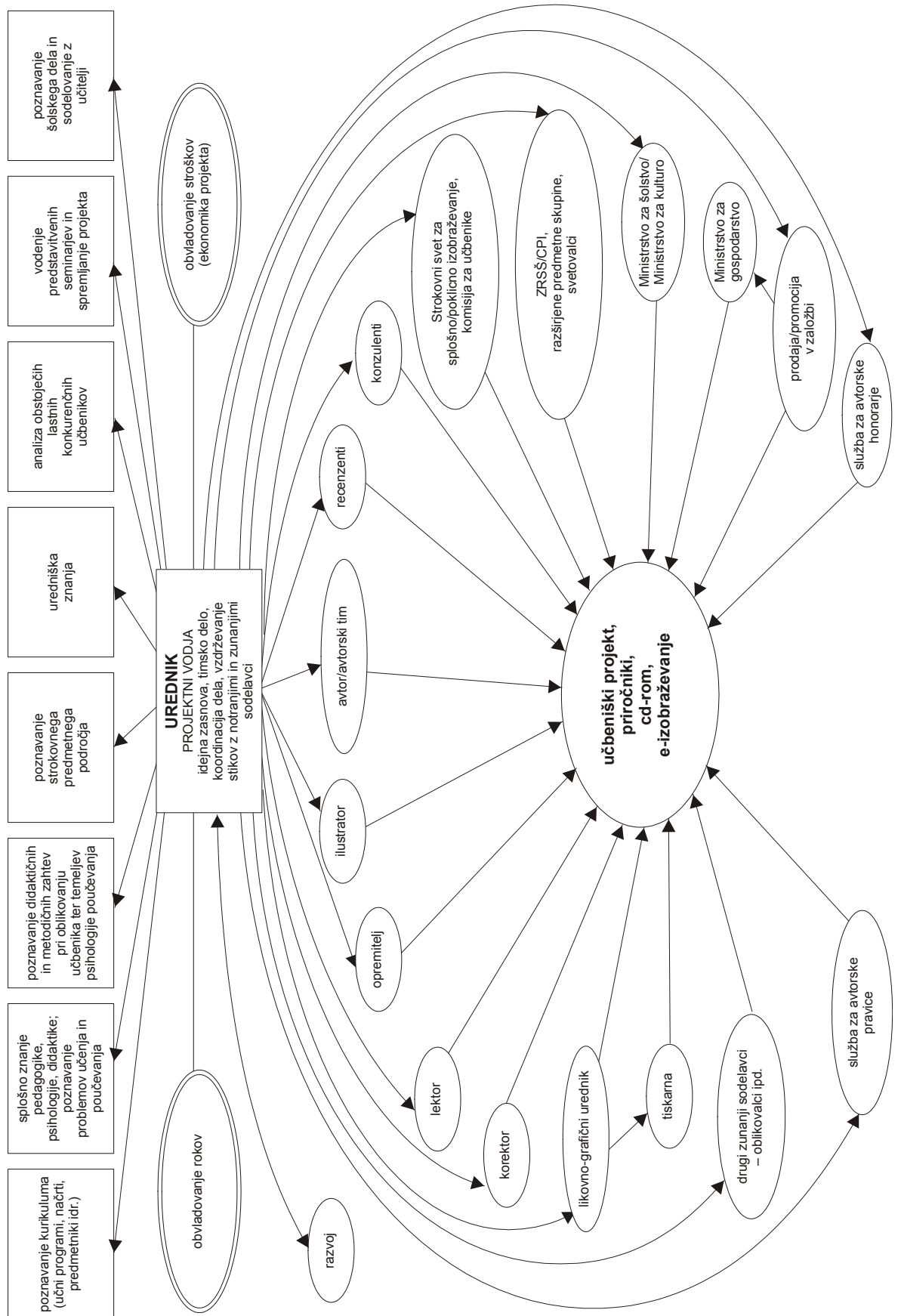
1. Od urednikovih *strokovnih znanj in sposobnosti* je odvisna idejna zasnova učbeniškega projekta, ustvarjalno sodelovanje avtorskega tima sodelavcev: piscev praktikov in univerzitetnih sodelavcev, recenzentov, svetovalcev, oblikovalcev, ilustratorjev ter drugih sodelavcev projekta, ki jih urednik usklajuje od zamisli do izida ter promocijskih in izobraževalnih seminarjev. Kot projektni vodja vodi proces nastajanja in umeščanja učnih gradiv v šolski prostor od idejne zasnove do različnih oblik sodelovanja z učitelji, aktivni, predmetnimi skupinami idr., kar zahteva od njega dobro poznavanje *predmetno strokovnih in kurikularnih vsebin* in značilnosti šolskega dela (Glej Sliko 2.1.)
2. Urednikove profesionalne kompetence so tesno povezane z njegovimi *managerskimi znanji in sposobnostmi ter osebnimi lastnostmi*. Urednikove naloge so del managementa v založniški hiši, ki je lahko samostojna

izobraževalno-založniška organizacija ali le njen organizacijski del. Urednik je neposredno odgovoren vodji uredništva, t. i. »linijskemu managerju«, ki v skladu z novo filozofijo vodenja spremlja razvoj in učinkovitost zaposlenih (Merkač Skok 2005, 24) ter podpira posameznikovo (urednikovo) strokovno avtonomijo in samorazvoj. Obvladovati mora kompleksne dejavnosti, v katerih se prepletajo »proces načrtovanja, organiziranja, vodenja in nadziranja dela ljudi v organizaciji ter hkrati najboljša izraba razpoložljivih virov za doseganje postavljenih ciljev« (Trunk Širca in Roncelli Vaupot 2000, 16, po Stoner in Freeman 1992). Pri vodenju učbeniškega projekta mora klasične organizacijske oblike, za katere je značilno linearno in individualno delo, zamenjati s *sodelovalnim in projektnim delom* z notranjimi in zunanjimi sodelavci, pri čemer je poleg strokovne usposobljenosti odločilno njegovo obvladovanje poslovnih procesov in sposobnost dela v timu. Pri načrtovanju, pripravi in trženju izobraževalnih gradiv usmerja in povezuje delo sodelavcev, ki pripravljajo vsebinski, didaktični ter slikovni del učbeniškega gradiva, ter izobraževalnih institucij – osnovnih, srednjih šol, Univerze, Zavodom RS za šolstvo Ministrstva za šolo in šport, Ministrstvo za znanost in tehnologijo idr.

3. Založnik šolske učbenike in priročnike trži kot tržni predmet, zato mora urednik upoštevati tudi zakonitosti, ki jih prinaša svobodni trg in konkurenčnost učbeniških gradiv, kar zahteva od njega tudi *založniška znanja*, povezana z *marketingom* ter *finančnim in časovnim obvladovanjem* projektov. V konkurenčnem tržnem okolju, kjer »lahko le znanje in moč vseh zaposlenih ustvarita proizvod oziroma storitev, ki zagotavljajo uspešnost organizacije« (Brečko 2001, 47), mora upravičiti strokovno in finančno naložbo v izobraževalni projekt. Tako sledi tudi trem sodilom, ki presojuje realizacijo nalog z vloženimi sredstvi, to so: gospodarnost, učinkovitost, uspešnost (znani trije »e-ji«: *economy, efficiency, effectiveness*). Ob pomoči ustreznih služb skrbno prouči konkurenčno okolje in se ustrezno odloči za posamezne projekte.
4. S prehodom na publiciranje na digitalne medije se urednikov profesionalizem v tujini in tudi pri nas (Kolodziejska 1997, 3; Jermol 2002, 10) širi na *poznavanje informacijske tehnologije* in urejanje izobraževalnih produktov, ki jih ponujajo različni mediji, zato zahtevajo visoko profesionalno znanje tudi na tem področju.

Slika 2.1: Urednik kot projektni vodja

Vir: Rezultati raziskave, prirejeno po Logar 2000, 192



Poleg tiskanih učbeniških publikacij so v izobraževalno podporo multimedijske publikacije in orodja ter spletne hipertekstovne vsebine in komunikacijska orodja, ki omogočajo e-učenje (npr. projekt Phare, v LOLA: Learning About Open Learning 1998, 15). Informacijsko-komunikacijsko je zasnovan e-izobraževalni portal izobraževalnega uredništva (<http://vedez.dzs.si>), saj ponuja učinkovite možnosti izobraževanja, sodelovanja ter povezovanja z drugimi izobraževalnimi institucijami in knjižnicami. (Glej Prilogo 6.)

Profesionalizem založnikov in urednikov v Evropi

Kovač (2005,10) meni, da pri izobraževanju in usposabljanju založnikov in urednikov v tujini ni enotne metodologije, zato ni mogoče podati »jasnih in nedvoumnih primerjav med različnimi nacionalnimi-založniškimi knjižno-založniškimi industrijami«. Pregled spletnih strani ameriških in angleških oddelkov univerz, ki izobražujejo založnike (npr. <http://www.publishingstudies.routledge>, v Kovač, 10), pokaže, da so ti programi v primerjavi z usposabljanjem knjižničarjev veliko poznejši – začetki so v 80-ih in 90-ih letih 20. stoletja. Pomemben korak k večji organiziranosti na tem področju pomeni projekt evropskega študija založništva, ki bo temeljil na integriranem madnarodnem kurikulumu. V okviru programa Erasmus so ga pripravili Oxford Brookes University – Oxford International Centre for Publishing Studies, Université Paris X – Nanterre, Hochschule fur Technik, Wirtschaft und Kultur Leipzig in Filozofska fakulteta Univerze v Ljubljani, Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo (prav tam, 11; glej tudi <http://ah.brookes.acuk/publishing/europe>). V kolikšni meri bo študij vključil specifična področja, kot je npr. izobraževanje urednikov šolskih gradiv, ni mogoče reči, saj je to tesno povezano z nacionalnimi kurikuli. Pri večjih izobraževalnih založbah (Oxford, Klett, Nathan, Heinemann idr.) poteka v okviru specializiranih treningov oz. notranjega ali zunanjega usposabljanja, ki jih po tipologiji usposabljanja delimo na: orientacijski trening, trening tehničnih sposobnosti in trening managerskih spretnosti in znanj (Merkač 2005, 172). Primer usposabljanja za projektno pripravo učbenika založbe Heinemann (*Publishing Procedures* 1999, 1–6) je del Priloge 9.

2.3 Profesionalni razvoj posameznika in skrb organizacije

Posameznikov profesionalizem se oblikuje v profesionalnem razvoju, ki je tesno povezan s človekovimi življenjskimi in kariernimi fazami. To velja tudi za posameznike, ki gradijo svojo pedagoško kariero v šoli, pogosto pa jo nadaljujejo v drugih organizacijah, povezanih s pedagoškim poklicem in izobraževanjem. V svojih delovnih oz. poklicnih vlogah lahko v organizaciji, ki pripomore k njihovemu izobraževanju in usposabljanju, produktivno razvijejo vertikalno ali horizontalno kariero, s svojim profesionalizmom pa pripomorejo k rasti organizacije.

2.3.1 Profesionalni razvoj in kariera zaposlenih

Med slovenskimi avtorji je kariero v sodobnem smislu besede opredelil že Florjančič (v Florjančič et al. 1999, 88–89) ter v njej prepoznal tri temeljne komponente: *osebni razvoj* (razvoj osebnostnih lastnosti, vrednot, stališč, interesov), *strokovni razvoj* (izobraževanje, izbira poklica, usposabljanje, strokovno izpopolnjevanje) in *delovni razvoj* (tj. delovna kariera – uveljavitev ali uspeh posameznika na nekem področju delovanja ali v organizaciji). Med seboj se našteve komponente tesno prepletajo in dopolnjujejo. Podobno menita tudi Cvetko (2002, 46–48) in Merkač Skok (2005, 137–143), ki v prepletanju treh sestavin poudarjata celovitost osebnega razvoja, hkrati pa kariero razumeta kot zaporedje različnih del in služb v posameznikovem poklicnem življenju.

Planiranje kariere je po mnenju strokovnjakov (Lipičnik, 1998, Florjančič et al. 1999, Cvetko 2002, Merkač Skok 2005) odvisno od osebnih ambicij in motivacije ter potreb v organizaciji. Merkač Skok (prav tam, 143) meni, da odgovornost za poklicni razvoj temelji tako na posamezniku kot na organizaciji, ki naj skrbi za razvoj svojih kadrov. Vsaka organizacija pa si mora zgraditi sebi lasten sistem, ki bo prilagojen tako ciljem te organizacije kot interesom zaposlenih (Rojc 1992, 33).

Lipičnik (1998, 179–183) je kariero opredelil kot »načrtovano ali nenačrtovano zaporedje del ali aktivnosti, ki vključuje elemente napredovanja (po subjektivnem občutku), samouresničevanja in osebnega razvoja v določenem definiranem času«. Karierni načrt lahko posamezniku pomaga pri odločanju o nadaljnjem izobraževanju. Za organizacijo, v kateri je zaposlen, so po avtorjevem mnenju »človeške zmožnosti njen bistven konkurenčni element; načrtno jih lahko oblikuje in spreminja z oblikovanim sistemom posameznikove kariere«. Lipičnik poudarja povezanost

dejavnikov (prav tam, 180–183), ki jih je treba upoštevati pri karieri – to so organizacija, poklic in individualna kariera; pri oblikovanju kariere pa med splošnimi odločilnimi dejavniki našteje politične spremembe, ekonomske vplive, nove organizacijske oblike, novo zaposlitveno politiko, napredujočo tehnologijo, socialne in demografske trende.

Cvetko (2002, 21–44) povzema tudi teorije o kariernem razvoju in poudarja različna motivacijska izhodišča, ki gibljejo kariero. Zlasti uveljavljene so *razvojne teorije*, ki razlagajo kariero kot proces z modelom »oboka« oz. dvema osnovnima kamnoma, ki podpirata karierno pot: z ene strani je steber osebnih oz. psiholoških karakteristik – biološke osnove, potrebe, vrednote, zmožnosti, nadarjenosti –, z druge strani pa steber družbene politike – ekonomski viri, skupnost, družina, trg delovne sile. Oba stebra povezuje posameznikov lok razvoja od otroštva do odrasle dobe.

Organizacijske teorije povezujejo posameznikove in organizacijske potrebe. Med temi je najpomembnejša Sheinova *teorija kariernih sider* (Cvetko 2002, 63), po kateri posameznik postopoma oblikuje sidro, ki stabilizira, vodi in omejuje njegovo kariero. Posameznik skozi lastno delovno kariero postopoma razvije predstavo o sebi tako, da prek talentov in sposobnosti ugotovi, kaj dobro dela in česa ne; z motivacijo in potrebami dokončno določi, kaj želi doseči v karieri (dobro plačo, varnost, zanimivo in kreativno delo idr.); si prek vrednot izbere tip organizacije, delovno okolje, produkte. Shein govori o petih temeljnih sidrih: tj. sidro varnosti oz. stabilnosti, sidro avtonomije in neodvisnosti, sidro kreativnosti in podjetništva, sidro tehnično-funkcionalne kompetentnosti, sidro managerske kompetentnosti. V kariernih fazah se posameznik karierno različno premika, utrjuje in kontrolira svoja karierna sidra, saj je identifikacija in ocenjevanje lastnih kariernih sider v veliko pomoč pri uravnavanju svoje t. i. notranje ali interne kariere.

K tem dejavnikom bi kot izrazit družbeni fenomen posebej izpostavila še *položaj ženske* in njenega profesionalnega razvoja ter razvoja kariere, ki je po Kanjuo Mrčela (1996, 66–70) zaradi stereotipnih družbenih norm še vedno bolj dejavnost moškega, zlasti na višjih ravneh managementa, kaže pa se tudi v segregaciji poklicev (učiteljski poklic je na visokem mestu).

Po Bernardinu (1993, v Florjančič et al. 1999, 192) so karierne faze povezane z življenjskim ciklom, v katerem se menjavajo različni osebni položaji, družinske vloge in prevladujoče vrednote, segajo pa od prve faze, tj. adolescence, obdobja iskanja, pridobivanja temeljne izobrazbe (15–23 let), prek zgodnje kariere, srednje

kariere in vmesnih prehodov do pozne kariere in vzdrževanja področja delovanja (62–70 let).

Nekateri avtorji, npr. Cvetko (2002, 66–72), Merkač Skok in Peček (2002, 9) faze v kariernem razvoju posameznika omejujejo na delovno kariero, v kateri ločujejo:

- *zgodnjo delovno kariero* (30–45 let): tj. prilagajanje na delo oz. čas organizacijske socializacije, razvijanje profesionalne orientacije ter izbrane strategije s strani organizacije za uvajanje novih zaposlenih (privlačno delo, dober mentor, dober sistem ocenjevanja uspešnosti idr.);
- *srednjo delovno kariero* (45–60 let): tj. vzpenjanje po vertikali in horizontali z dodelitvijo ključnih nalog za organizacijo, mentorstvo; premik v upravni management, vendar tudi obdobje krize, doživljanje platoja kariere, samoocenitev; nove ambicije in aktiviranje sposobnosti;
- *pozno delovno kariero* (60–70 let): obdobje upadanja moči, priprave za upokožitev; dodeljevanje ustreznih nalog, ki ustrezajo posameznikovi izkušnosti, razsodnosti, znanju.

Tudi *učiteljev razvoj* je vpet v podobne razvojne faze; z urednikovim razvojem se v določenih točkah pogosto stikata. Iz literature o managementu v izobraževanju povzemam nekatera mnenja, na katera se bom navezala v aplikativnem delu naloge.

Po Valenčič Zuljan (2001, 125) je učiteljev profesionalni razvoj »proces signifikantnega in vseživljenjskega učenja, pri katerem učitelji osmišljajo in razvijajo svoja pojmovanja ter spreminjajo svojo prakso poučevanja. Gre za proces, ki vključuje učiteljevo osebnostno, poklicno in socialno dimenzijo ter pomeni učiteljevo napredovanje v smeri kritičnega, neodvisnega in odgovornega odločanja ter ravnanja« pri uresničevanju lastne kariere.

Po Fullanu in Hargreavesu (1992, 192) je poznavanje posameznih faz v učiteljevem profesionalnem in kariernem razvoju zelo pomembno tako za posameznika kot tudi za organizacijo. Glede na spoznanja je mogoče lažje motivirati zaposlene, jim delegirati naloge, jih podpirati pri strokovnem usposabljanju in izobraževanju, uravnavati klimo in oblikovati kulturo, predvsem pa kakovostno načrtovati razvoj posameznika in organizacije. Fullan in Hargreaves definirata sedem faz učiteljeve kariere:

- *začetek kariere* (1–3 leta poučevanja) s podfazama preživetja in odkrivanja;
- sledi ji *faza stabilizacije* (4–6 let); tj. faza prevzemanja odgovornosti v poklicnem življenju;
- takoj za tem je *faza eksperimentiranja ali aktivizma* (7–18 let);
- ta se s pripravljenostjo na nove izzive prepleta s *fazo samoocenjevanja ali dvoma o sebi* (prav tako od 7–18 let);
- zaključujejo jo *faza umirjenosti in distance* (19–30 let), v kateri se krepí samozaupanje in občutje samosprejemanja;
- vzporedno poteka *faza konzervativnosti*, ki ob preudarnosti lahko vključuje odpor do inovativnosti in nostalgijo do preteklosti;
- ter jo sklene *faza odmikanja* (31–40 let), ki lahko pomeni popoln odmik od šolskega dela ali pa tudi mentorstvo mlajšim in večja lastna kreativnost.

Hill (1994, 1–5) označuje učiteljevo kariero v širšem pomenu besede – v smislu številnih življenjskih karier, ki zajemajo tako objektivno kot subjektivno resničnost. Po Hillu je namreč »kariera zaporedje življenjskih položajev in gibljive perspektive, skozi katero vidimo naša življenja in jih osmišljujemo«. Poklicno kariero obravnava v tesni povezavi z osebnimi položaji, priložnostmi in okoliščinami, ki nas opredeljujejo. Pri oznaki faz v profesionalnem življenju povzema po Patriciji Sikes pet faz, določenih glede na starost posameznika in z upoštevanjem specifičnih življenjskih položajev obeh spolov:

- prva faza (21–28 let) predstavlja *vstop v svet odraslih*, z oblikovanjem prvih korakov v kariero;
- druga faza (28–33 let) je *prehod pri tridesetih* – s poudarjenim razlikovanjem med moško in žensko kariero, ki je v tesni odvisnosti z materinsko vlogo;
- tretja faza (30–40 let) pomeni *ustalitev*, ki se pri moških in ženskah po mnenju Sikesove zelo razlikuje: moški zavzemajo v šolstvu odločilne cilje in vodilna managerska mesta, ženske pa so v slabšem položaju zaradi vmesnega »materinskega« časa; zdaj pa svojo kariero podredijo družinski vlogi;
- četrta faza (40–55 let), tj. *prehod pri srednjih/petdesetih letih*, je lahko travmatična ali pa pomirjujoča za tiste, ki dobro usklajujejo osebno in profesionalno življenje. Pri moških se kariera že nagiba, pri nekaterih ženskah pa šele začenja graditi; mnogi že delujejo kot mentorji mlajšim;

- peta faza (55 in več let) je *obdobje odmikanja*, ko so mnogi učitelji v položaju, v katerem jih mlajši kolegi strokovno prehitujejo, zato delo pogosto opravljajo z manjšim entuziazmom in so energetske šibkejši.

2.3.2 Profesionalni razvoj zaposlenih in rast organizacije

Posameznikov profesionalni razvoj je tesno povezan s cilji organizacije, v kateri je zaposlen. Razvoj kadrov je po Merkač Skok (2005, 137–165) dolgoročna naložba in ima pozitiven pomen tako za poslovanje organizacije (rast produktivnosti, kakovosti, zavzetosti za delo in pripadnost) kot za zaposlene (tak sistem posamezniku poveča možnost za poklicno samopotrjevanje, poveča njegovo fleksibilnost in mobilnost, odpre možnosti za vsestranski delovni, strokovni in osebni razvoj posameznika, zagotavlja možnosti vertikalnega in horizontalnega napredovanja). Sistem razvoja kadrov deluje le ob osebnem in strokovnem razvoju posameznika, ki svoj profesionalizem gradi ob potrebah organizacije, ki ga mora pri tem spremljati in podpirati. Po mnenju Everarda in Morrisa (1996, 26) »mora manager znati načrtovati, organizirati in nadzorovati razpoložljive vire, toda njegova glavna skrb naj bo namenjena delu z ljudmi, zlasti njihovem poklicnemu razvoju«.

Pri oblikovanju poklicne poti oz. kariere naj bi po Lipičniku (v Možina et al. 1994, 473) organizacije pomagale zaposlenim ugotoviti zmožnosti in odlike za delo ter približati in združiti cilje. Tudi po Florjančiču et al. (1999, 189–193) je v organizaciji »management karier proces planiranja in oblikovanja napredovanja posameznikov v skladu s potrebami organizacije in željami, možnostmi, znanjem, spretnostmi in sposobnostmi posameznika«. Individualno planiranje poklicnega razvoja, kariere in management karier v organizaciji povzemam v Tabeli 2.1.

Tabela 2.1: Razvoj karier v organizaciji

RAZVOJ KARIER V ORGANIZACIJI	
Individualno <i>Planiranje kariere</i>	Institucionalno <i>Management karier</i>
izbira dela (poklica)	pridobivanje in selekcija
izbira organizacije	razporejanje
izbira delovnega okolja	spremljanje
samorazvoj	izobraževanje

Vir: Florjančič et al. 1999, 191

Beckhard in Harris (v Cvetko 2002, 107–108) vrednotita sistem za profesionalni razvoj in uresničevanje kariere posameznika v organizaciji kot »organiziran, formaliziran, planiran napor za doseganje ravnovesja med individualnimi in organizacijskimi potrebami«. V njem so *združene aktivnosti zaposlenih* (odgovorni so za iniciranje lastne kariere, identificirajo svoje sposobnosti, vrednote in interese, si načrtajo karierne cilje in poklicni razvoj), *managerjev* (zagotoviti morajo podporo pri planiranju kariere in povratno oceno o uspešnosti dela ter usmerjati zaposlene), *organizacije* (odgovorna je za posredovanje ključnih informacij zaposlenim o svojem poslanstvu, politiki in smereh razvoja; s sistemom kadrov zagotavlja številne možnosti napredovanja navzgor in horizontalno). Za uresničevanje kariernih načrtov so po njunem mnenju nujni trije ključni elementi: *potrebe organizacije, jasna vizija, akcijski plan*; drugi raziskovalci so dodali še *ocenjevanje rezultatov sistema* in *zasledovanje trendov razvijanja kariere*. Zlasti pa je pomembno razmerje med cilji organizacije in individualnimi cilji zaposlenih, ki naj bi bili čim bolj skladni (Černetič 1997, 97).

Metodologija načrtovanja karier je po Merkač Skok in Peček (2002, 9) del sistematičnega obvladovanja sistema razvoja karier v organizaciji, zato morajo biti definirane vloge okolja, top managementa, linijskih vodij, strokovnih služb zaposlenih ter opredeljene dejavnosti, odnosi in smeri informacij. Po Simonsen (1997, v Cvetko 2002, 106; v Merkač Skok in Peček 2002, 9) je v odnosu posameznikov poklicni razvoj in kariera – rast organizacije pomembno spremeniti organizacijsko paradigmo, da bi tako prispevali h kakovosti dela. Bistvene razlike med staro paradigmo, ki poudarja navpično in dirigirano hierarhijo vlog, in novo, ki v središče postavlja posameznika in njegove zmožnosti, so strnjene v Tabeli 2.2.

Tabela 2.2: Spremenjena organizacijska paradigma

STARA PARADIGMA	NOVA PARADIGMA
Paternalitična skrb	Omogočanje usposobljenosti zaposlenim
Razvoj, voden prek managerjev	Partnerstvo pri razvijanju zaposlenih
Določene karierne poti	Mnogi načini za premik, rast na delovnem mestu
Prikriti plani za top zaposlene	Vsi zaposleni vključeni v lastni razvoj
Neporazdeljena organizacijska informiranost	Odprte informacije o ciljih, potrebah organizacije in sistemu HRM
Nagrajevanje z napredovanjem navzgor	Nagrajevanje po prispevku posameznika

Vir: Simonsen 1997, v Merkač Skok in Peček 2002, 9

Spremembe so vidne najprej v paradigmi razvoja kariere pri posamezniku, pri katerem varnost zaposlitve nadomesti zaposljivost. Priporočilo ali spričevalo zamenja stalno (vseživljenjsko) učenje, upravičenost do dela nadomesti dodajanje nove vrednosti, opis dela in naziv dela zamenja portfelj sposobnosti in vlog.

V ospredju je uspeh, voden z vrednotami in potrebami, cilj ni naslednje delovno mesto, temveč široka kariera, odvisnost od organizacije nadomesti zaveza delu in prispevek na nekem področju (Cvetko 2002, 98).

2.3.3 Učeča se organizacija in sistemi kakovosti

Ugotavljanje potreb po znanju oz. skrb za profesionalizacijo zaposlenih je vgrajena v sisteme učenja, ki pripomorejo k oblikovanju t. i. »učee se organizacije« (Day et al. 1999, 89) in so del evropskih standardov kakovosti. Zahtevajo temeljne premike v kadrovanju, ki naj profesionalni razvoj oz. »kariero kot spreminjanje« (Rojc 1992, 20) vgradi v dolgoročni in kratkoročni akcijski plan ter izdela ustrezno metodološko orodje, ki zagotavlja kakovost. Učeča se organizacija spodbuja avtonomno delo skupin, omogoča večjo odgovornost posameznikov, razvija učenje na delovnem mestu, zahteva spremembo vlog managerjev in zaposlenih ter nove modele izobraževanja (Holly in Southworth 1993; Senge 1990; Everard in Morris 1996; Erčulj 1998; Brečko 2001, idr.).

Senge (1990, 140) pri opredeljevanju učeče se organizacije zlasti poudarja motiviranost zaposlenih: »Ne glede na to, ali gre za raziskovanje ali za razvoj, vodstvo organizacije ali kateri koli drug njegov del, vedno in povsod so aktivna sila ljudje. Ljudje pa imajo svobodno voljo in svoj način razmišljanja. Če zaposleni sami niso dovolj motivirani, da se spopadejo z izzivi, ki jih prinašajo opredeljeni cilji rasti in napredka, /.../ potem v organizaciji ne bo rasti, povečanja učinkovitosti in razvoja.«

Day et al. (1999, 89–10) pri opredeljevanju učeče se organizacije poudarja povezanost različnih sistemov oziroma modelov, ki pripomorejo k profesionalizaciji zaposlenih, pa naj gre za pristop »management znanja« (z izhodiščem, da ima organizacija »intelektualni kapital«, ki je konkurenčna prednost organizacije), za t. i. »akcijsko učenje«, za »učenje na delu«, za standard ISO 9000, za sistem upravljanja s celovito kakovostjo (TQM), za sistem »Vlagatelji v ljudi« ali za kompetenčni model. Pri vsakem pristopu je pomembno identificirati potrebe zaposlenih, njihovo znanje pa »izraziti in deliti« ter s tem pripomoči k rasti organizacije. Day poziva k

oblikovanju učnega centra v vsaki organizaciji (prav tam, 108), ki bo angažiral vse zaposlene pri opravljanju delovnih nalog, izmenjavi znanja in izkušenj, sprejemanju odgovornosti ter motiviral k sprejemanju novih izzivov.

Med modeli kakovosti se pri nas uveljavljajo standard ISO 9000 – sistem zagotavljanja kakovosti, sistem upravljanja s celovito kakovostjo (TQM), standard »Vlagatelji v ljudi« (VVL) in kompetenčni model. V povezavi s cilji raziskave se na kratko ustavljam ob treh modelih oziroma sistemih.

1. Mednarodni priznani *standardi ISO 9000* so med najbolj razširjenimi sistemi zagotavljanja kakovosti. Ti se v zadnjem času s področja industrije prenašajo tudi v druge dejavnosti in jih je mogoče smiselno vključiti v učečo se organizacijo (Day idr. 1999, 104). Po tem standardu (Slovenski standard, 2002, 5–6) najprej definiramo temeljna merila in postopke, ki jih uporablja vršni management, da vodi organizacijo k boljšemu delovanju. Sistem je prilagojen predvsem industrijskemu segmentu in zahteva natančno urejeno dokumentacijo o vsaki fazi določenega proizvoda. Certifikat, ki si ga pridobi organizacija, pomeni, da kakovostno zadovoljuje zahteve svojih kupcev, in to na načrtovan in kontroliran način (Van den Berghe 1998, v Možina 2001, 21). Uvajanje standardov ISO v izobraževalno organizacijo mnogi zaznavajo kot neracionalno birokratizacijo dela in opozarjajo, »da organizacija z njihovo uspešno aplikacijo sicer zagotavlja kakovostno načrtovan in kontroliran proizvodni proces, vendar to še ni jamstvo za visoko stopnjo kakovosti proizvodov oziroma storitev. Pri aplikaciji standardov ISO na področje izobraževanja menijo, da ti niso primerni, ker izobraževalnega procesa ni mogoče vnaprej opredeliti in standardizirati« (Možina 2001, 22).

2. Poleg standardov ISO se v evropskih državah vse bolj uveljavlja angleški nacionalni *standard »Vlagatelji v ljudi« (VVL)*, ang. »Investitors in People« (Beltram 2001, 48–56). Po načinu merjenja in pridobivanja je podoben standardom ISO, a je korak dlje v doseganju kakovosti, saj je temeljni poudarek usmerjen v razvoj in pri tem merljivi kakovosti. Standard temelji na treh temeljnih načelih, ki združujejo potrebe posameznika in razvojne cilje ter vizijo organizacije:

- Po prvem načelu organizacija v skladu z razvojnimi cilji in vizijo identificira izobraževalne potrebe za vsakega zaposlenega in opredeli vire, ki bodo

omogočali usposabljanje in izobraževanje zaposlenih v skladu z njihovimi osebnimi ambicijami.

- Drugo načelo temelji na odgovornosti vsakega posameznika za lastno izobraževanje in razvijanje možnosti za nenehno, vseživljenjsko učenje.
- Tretje temeljno načelo zavezuje vodilne delavce, da so odgovorni za izobraževanje in usposabljanje zaposlenih ter za razvijanje partnerstva in učinkovito porabo sredstev, namenjenih vlaganju v razvoj zaposlenih.

Standard VVL se v zahtevah približuje že omenjeni teoriji Beckharda in Harrisa in novi organizacijski paradigmi organizacij (Simonsen, v Cvetko 2002, 107–108). Razvijanje načrtov je partnersko in ni diktirano od zgoraj ali od zunaj. Odgovornost za izobraževanje in strokovno rast je porazdeljena med posameznike, vodilne delavce in organizacijo. Rezultat je, da se tisto, kar ljudje zmorejo in so za to tudi motivirani, ujema s tistim, kar podjetje oz. organizacija od njih pričakuje. Natančno izdelane faze in njihovi kazalci (od odločitve za vlaganje v ljudi, planiranja, dejavnosti in evalvacije) odločilno vplivajo na učinkovitost zaposlenih in celotne organizacije.

Kompetenčni model je del prakse zahodnih organizacij, ki sklepajo t. i. učne pogodbe (Garvin 1993 in Holton 1998, v Brečko 2001, 42). Te omogočajo, da zaposleni sodelujejo pri raziskavi učnih potreb, ker »formalni izobraževalni sistemi ne morejo več zadostiti potrebam poklicnega dela /.../, saj so preveč togi, da bi se odzivali na potrebe prakse.« Izhodišče skupnega načrtovanja je natančni model kompetenc za delo, ki ga posameznik opravlja. V skladu s tem je mogoče s pomočjo kadrovskega managementa predvideti potrebe in usmerjati profesionalni razvoj posameznika in celotnega delovnega kolektiva. Podrobneje ta pristop razčlenjujem v naslednjem poglavju.

2.4 Kompetenčni model – pristop k profesionalizmu in h kakovosti

Kompetenčni pristop se uveljavlja tako v poslovnem okolju kot tudi v izobraževalnih organizacijah. V raziskovalni nalogi sem ga izbrala za izhodiščni prijem pri profesionalnem razvoju šolskega urednika.

2.4.1 Kompetenca – oznaka pojma

Model kompetenc in kompetenčnosti razumem v pomenu, ki ga pripisuje strokovna terminologija tako na pedagoškem kot sociološkem in ekonomskem področju; navajam le nekatere definicije raziskovalcev.

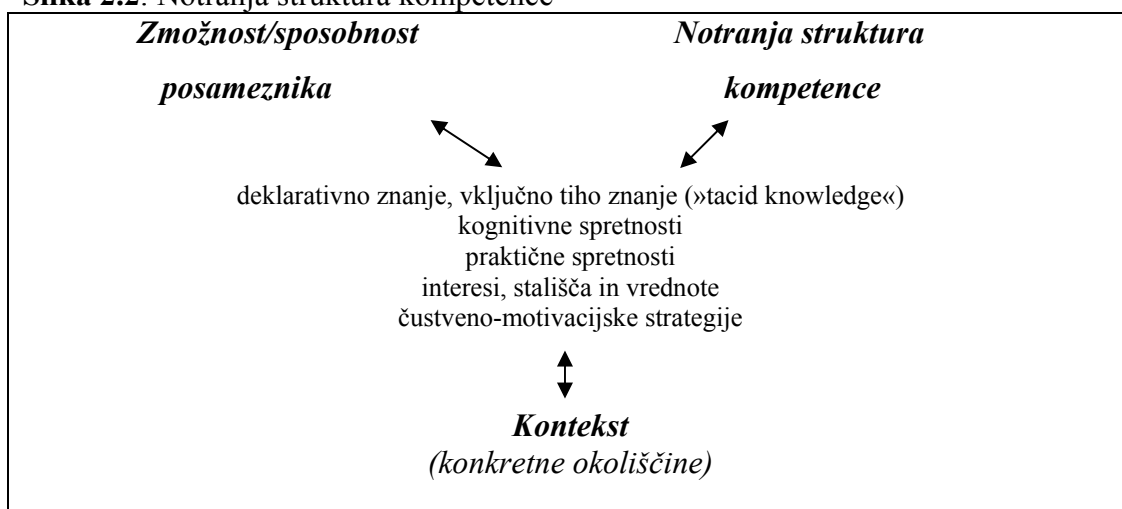
Kompetence »so zmožnosti posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah« (Svetlik 2005, po Perrenoud 1997); »gre za celoto med seboj povezanih sposobnosti, znanja, motivacije, samopodobe in vrednot, ki jo posameznik zna, hoče in zmore uspešno uporabiti v dani situaciji« (Kohont 2005, 33); so »gibljiv nabor oz. preplet znanj, veščin, spretnosti, osebnostnih in vedenjskih značilnosti, prepričanj, motivov, vrednot, samopodobe /.../, vsega tistega, kar bi lahko definirali kot nekakšen vedenjski zapis vlog, ki jih imajo ljudje v delovnih procesih« (Gruban 2003, 49); »vključujejo znanje, sposobnosti, spretnosti, motivacijo in osebnostne poteze« (Konrad 2001, 48); »so sposobnost narediti določeno stvar na določeni stopnji profesionalnosti in običajno sestoji iz kombinacije znanja, razumevanja, sposobnosti, vrednot in prepričanj« (Brečko 2001, 44);

Weinert (2001, 2–15) opozarja na neenotno rabo pojma kompetence, saj so po njegovem mnenju to teoretični konstrukti in hipotetični psihološki procesi, ki vključujejo kognitivne, čustvene, motivacijske, socialne in vedenjske kompetence. Po avtorjevem mnenju (prav tam, 46) kompetenca vključuje kompleksen sistem znanj in spretnosti, ustrezna čustva in stališča ter učinkovito samoregulacijo teh kompetenc. Pojmuje jih kot kognitivne spretnosti in veščine, ki se uporabljajo pri obvladovanju zahtevnih nalog na različnih področjih, za pridobivanje vsebinskih in procesnih znanj za doseganje učinkovitih rešitev. Poleg *ključnih kognitivnih kompetenc* pozna t. i. *specializirane* kompetence – te se običajno nanašajo na ozko področje delovanja (zlasti na poklicno področje), zato so zanje potrebna specifična poglobljena znanja o predmetu in specifične spretnosti in veščine, ki jih je treba nadzorovati in razvijati na visoki stopnji zavedanja.

Koncept kompetenc je danes postavljen tudi v središče pedagoških raziskav in predstavlja poskus na novo opredeliti temeljne cilje izobraževanja in učenja. OECD (Organizacija za ekonomsko sodelovanje in razvoj) je za potrebe raziskovanja in mednarodnih primerjav v letu 2002 s projektom DeSeCo (Definition and Selection of Competences) podal definicijo kompetenc, ki jo Muršak (2004, 41) citatno povzema:

»Kompetence opredeljujemo kot sposobnost/zmožnost za uspešno soočanje z individualnimi in socialnimi zahtevami ali za izvajanje določenih dejavnosti in opravil ... Vsaka kompetenca je zgrajena kot kombinacija kognitivnih in praktičnih spretnosti, znanja, motivacije, vrednostne usmeritve, nagnjenj, čustev in drugih socialnih in vedenjskih sestavin, ki se lahko mobilizirajo za učinkovito ravnanje.

Slika 2.2: Notranja struktura kompetence



Vir: DeSeCo, 2002 (Definition and Selection of Competences, povzeto po Pevec Grm 2004, 45)

Čeprav predstavljajo kognitivne spretnosti in znanje ključni sestavini, je pomembno, da ne omejimo pozornosti le na ti dve komponenti, pač pa moramo vključiti druge vidike kompetenc, kot sta motivacija in vrednostna usmeritev.«

Gre torej za celostni pristop, ki povezuje tri dejavnike: »zahteve okolja, notranje značilnosti kompetence in zmožnost oz. sposobnost posameznika, da mobilizira in poveže vse svoje kognitivne in nekognitivne potencialne, sposobnosti in zmožnosti, da bi dobro izpeljal določeno nalogo v konkretnih okoliščinah« (Pevec Grm 2004, 45).

2.4.2 Kompetenčni model – nova kadrovska arhitektura podjetij

Uvajanje sistemov kompetenc v kadrovsko prakso sledi poslovnim procesom v svetu, kjer so kompetence temeljna prvina upravljanja delovne uspešnosti zaposlenih. V turbulentnem okolju organizacije pozornost vse bolj namenjajo hitremu spreminjanju, usposabljanju in permanentnemu izobraževanju, saj tradicionalno znanje, šolski uspehi in reference niso zagotovilo za delovno uspešnost in uspeh. Znanje (»*kaj*«) hitro zastareva, za učenje in spreminjanje sta potrebna še odgovora na vprašanje »*kako*« (veščine in sposobnost uporabe znanja) in »*zakaj*« (odnos in motivacija, prepričanja, lastnosti, hotenja, vrednote), kar vse troje skupaj tvori pojem kompetence. Za upravljanje delovne uspešnosti posameznikov, timov in celotnih podjetij je po ugotovitvah raziskovalcev (Svetlik 2005, 24) treba premakniti opis delovnih mest od tradicionalnih zahtev, kot so stopnja zahtevane šolske izobrazbe, leta delovnih izkušenj ipd., k vedenjskemu opisu vlog v delovnih procesih. Modeli, ki temeljijo na kompetencah, zanesljiveje upravičujejo visoke naložbe v usposabljanje in izobraževanje, omogočajo kakovostnejšo izbiro in profesionalni razvoj ter načrtovanje kariere zaposlenih, vzpostavljajo jasnejša merila za delovno uspešnost, izboljšujejo možnosti komunikacije, zahtevajo učinkovitejše vodenje ljudi, tehtno vizijo, vrednote in kulturo organizacije, zato kompetenčni model vnašajo tudi nekateri sistemi kakovosti, npr. ISO 9000.

Uvajanje tega sistema je interdisciplinaren projekt in dolgoročno ne prenese bližnjic, ki jih na zahodu npr. ponujajo že sestavljeni t. i. katalogi splošnih kompetenc za različne gospodarske panoge, poceni ponujenih tudi že na medmrežju, kar je skrajna in poenostavljena oblika razumevanja kompetenc. Mnogi poznavalci (Konrad 2001, 48; Kohont 2005, 33) svarijo pred zgolj mehanističnim pojmovanjem, ki v ospredje postavi bolj spretnosti, veščine usposobljenost oz. njihov »behaviorističen koncept« (Medveš 2004, 8). Kompetence oziroma kompetentnost se od tega razlikujejo v bistvenih značilnostih, saj se po Konradu (2001, 48–49) ne izražajo samo na vedenjski, temveč tudi na kognitivni ravni; izkažejo se pri delu v kompleksnem in spremenljivem okolju; pomembne so pri opravljanju neprogramiranih, nerutinskih nalog. Zato koncept kompetenc govori tudi v prid »znanju, ki je široko in predvsem interdisciplinarno« (Hozjan 2004, 9).

Model kompetenc se pri Svetliku (2005, 20–27) in Kohontu (2005, 29–46) giblje med *splošnimi, skupnimi, generičnimi (tudi ključnimi) kompetencami, delovno specifičnimi in organizacijsko specifičnimi kompetencami*. Medtem ko so splošne, ključne kompetence transdisciplinarne in prenosljive na različna področja, pa »delovne specifične kompetence niso prenosljive med funkcijami v organizaciji in ne pripomorejo k uspehu pri opravljanju drugih vlog ali nalog v organizaciji« (Kohont 2005, 39). Če so delovno specifične povezane z uspešnostjo posameznika v določeni vlogi, so organizacijsko specifične povezane s posameznikovo uspešnostjo v organizaciji kot celoti in so delno prenosljive. Posebno mesto imajo v sistemu t. i. managerske kompetence, ki so povezane s sodelovanjem z drugimi, in so osnovni pogoj za opravljanje večine vrst dela, zato jih Kohont (prav tam, 40) uvršča med ključne kompetence.

Podobno razvrstitev povzema po tuji literaturi tudi Gruban (2003, 48), ki v presečišču različnih kompetenc razlikuje tri temeljne sklope. Vsaka organizacija jih po avtorjevem mnenju natančneje opredeli s posameznimi determinantami oz. določilnicami. Temeljne so: *osebnostne in vedenjske* (sposobnost odločanja, sposobnost strateškega mišljenja, sposobnost analitičnega mišljenja in izražanja, dajanje osebnega zgleda, vestnost, poštenost, etičnost, idr.), *za delo z ljudmi* (sposobnost medsebojne komunikacije, sposobnost javnega nastopanja, delegiranje nalog in postavljanje ciljev, obvladovanje konfliktov), *za delo z informacijami* (poznavanje stroke in managementa oz. poslovnih procesov, sposobnost organiziranja in vodenja projektov idr.). V izhodiščnih sklopih je ta razdelitev podobna Staničičevemu modelu kompetenc (Staničič 2002, 168–183), ki ga podrobneje predstavljam ob koncu naslednjega podpoglavja.

2.4.3 Kompetenčni model v izobraževalnih organizacijah

Kompetenčni model se je na področju izobraževanja in usposabljanja za poklic uveljavil najprej v Veliki Britaniji, in sicer v devetdesetih letih, ter takoj sprožil različna mnenja o tem, katere prvine lahko vključuje in v kolikšni meri je prenosljiv na izobraževalno področje. Glasni so bili predvsem očitki, da se pretirano poenostavljeno osredotoča le na učinke (*outpute*), na vedenje in odzivanje, in da jih je težko preverjati. V nasprotju s temi so zagovorniki prepoznali v njem celostni prijem k profesionalizmu, saj naj bi pripomogel k jasnejši in preglednejši

profesionalni praksi, predvsem pa postal izhodišče za identifikacijo potreb po nadaljnjem izobraževanju učiteljev in managementa v šolah (Roncelli Vaupot 1977, 12–15). Medtem ko je angleška definicija kompetenc poudarjala znanje, razumevanje, spretnosti, sposobnosti, se je v zadnjih letih okrepila ameriška, ki jim kot zelo pomembne pridružuje osebne kompetence (Dunne in Wragg 1994, 4–15; Everard 1997, 4), po zadnjih raziskavah tudi v luči t. i. umeščenih (*situated*) kompetenc (Laursen 2003, 7). Te se v učiteljevem osebnem razvoju razvijajo le v spodbudnem okolju in z zmožnostjo sodelovanja (Marentič Požarnik 2003, 6).

Postavljanje kompetenčnega modela v izobraževanje je postala tudi ena od nalog članic EU v okviru lizbonske strategije pri uresničevanju sprememb na področju sistemov izobraževanja in usposabljanja do leta 2010. Konkretni cilj, ki si ga je zadala Ekspertna skupina A (Improving education of teachers and trainers), »je izboljšanje izobraževanja učiteljev in drugih izobraževalcev z namenom, da bi izobraževalni sistemi lažje dosegli zastavljene cilje lizbonske strategije« (Razdevšek Pučko et al. 2004, 27). V razpravi o kompetencah je bilo izhodiščno spoznanje, da nove družbene razmere (na globalni kakor tudi na nacionalni, lokalni in družinski ravni) postavljajo učitelja v nove položaje, ki jih lahko obvladuje le z novim znanjem in novimi kompetencami. Za delo v spremenjenih pogojih učeče se družbe je treba – po mnenju sodelujočih v skupini – učitelja opremiti s potrebnimi kompetencami in ga motivirati za nadaljnji profesionalni razvoj v vsej učiteljski karieri. Na sistemski ravni je treba opredeliti profesionalni profil učitelja, ki bi bil podlaga za oblikovanje izobraževalnih programov za učitelje, ob tem pa razviti ustrezne sisteme zagotavljanja kakovosti; podpirati institucije za izobraževanje učiteljev in zagotoviti ustrezno sodelovanje zainteresiranih skupin, interesnih združenj ter organizacij (tudi izobraževalnih založb, op. av.) v pri uvajanju sprememb ter njihovi evalvaciji.

Na podlagi prispevkov posameznih držav (prav tam, 28) je bila sestavljena lista kompetenc, razvrščenih v pet temeljnih skupin, ki jih učitelji potrebujejo v današnji družbi znanja: *usposobljenost za nove načine dela v razredu* (uporaba ustreznih pristopov, učitelj je usmerjevalec in spodbujevalec učnega procesa; organiziranje spodbudnega učnega okolja; timsko delo z drugimi učitelji in strokovnimi sodelavci); *usposobljenost za nove naloge dela zunaj razreda* (razvijanje šolskega kurikula, sodelovanje s starši in socialnimi partnerji); *usposobljenost za razvijanje novih kompetenc in novega znanja pri učencih* (razvijanje usposobljenosti za vseživljenjsko učenje v družbi znanja, tj. »učiti se učiti«, *razvijanje lastne profesionalnosti*

(raziskovalni pristop in usmerjanje lastnega profesionalnega razvoja), *uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije* (v učnih situacijah, pri pouku in pri lastnem strokovnem delu).

V managementu v izobraževanju so vzporedno s kompetenčnim pristopom k učiteljevemu delu nastajali tudi modeli ravnateljevih kompetenc, ki so jih v projektih in raziskavah natančno izdelale strokovne institucije predvsem v Veliki Britaniji (Roncelli Vaupot 1997, 12). Med poklicnimi kvalifikacijami za ravnatelje, ki naj temeljijo na standardu in so podlaga za strokovni razvoj, je tako Everard (1997, 7) povzel pet ključnih področij razvoja in ocenjevanja, veljavna za ravnatelje, na katerih je mogoče graditi ravnateljev kompetenčni model: strateška usmeritev in razvoj šole, učenje in poučevanje v šoli, ljudje in medsebojni odnosi, človeški in materialni viri – njihov razvoj in razporeditev, odgovornost za učinkovitost in uspešnost šole.

Kompetenčni profil ravnatelja je z novejšimi teoretičnimi pogledi obravnaval tudi hrvaški raziskovalec Stjepan Staničić, ki je v svoje raziskovanje pritegnil analize mnogih tujih raziskovalcev (Staničić, 2002, 168–183) in na podlagi vpogleda v različne teoretične pristope zgradil kompetenčni profil ravnatelja, v katerem združuje ravnateljev osebni, profesionalni in poslovni profil. Zaradi podobnosti v nekaterih splošnih kompetencah, ki jih ima pri svojem delu šolski urednik, vpet med izobraževalno področje, kompleksno profesionalno delo in managersko vlogo pri vodenju projektnega dela, ta model v teoretičnem delu podrobneje razčlenjujem.

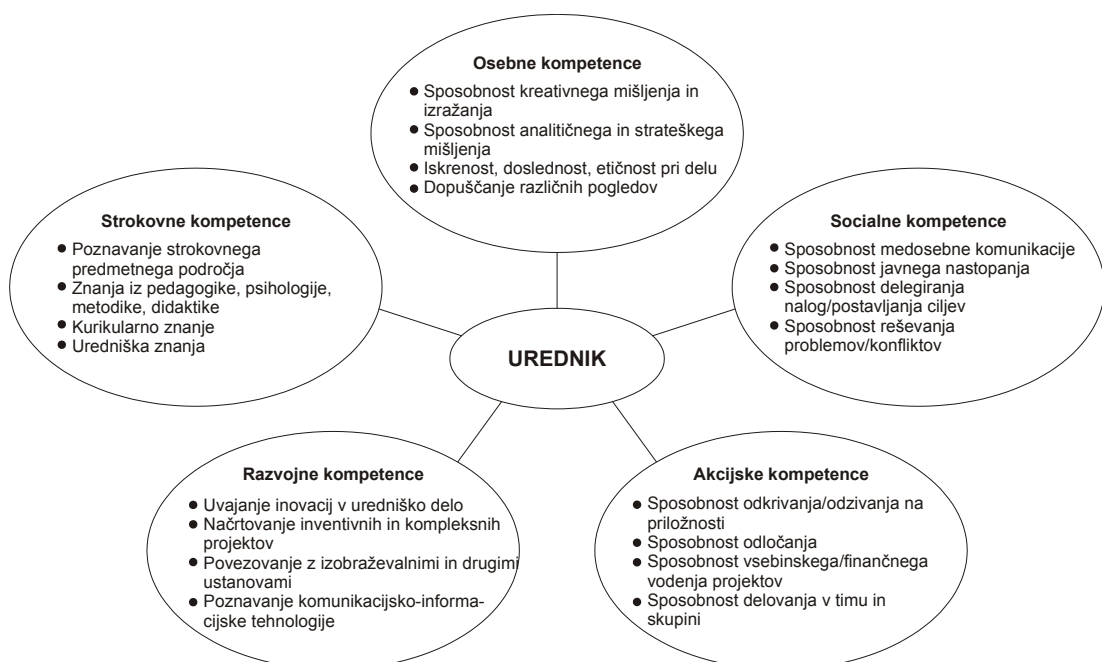
Staničić pri kompetenčnem profilu ravnatelja kot vodje in managerja razlikuje osebne, razvojne, strokovne, socialne in akcijske kompetence. Vsak sklop kompetenc je determiniran s posameznimi določilnicami.

- Pri *osebnih kompetencah* so to osebne in vedenjske lastnosti (npr. odločnost, samozaupanje, iniciativnost, marljivost, odgovornost, dopuščanje različnih pogledov).
- *Razvojne kompetence* omogočajo uspešno vodenje strokovnega razvoja in poslovanja šole, vključujejo oblikovanje vizije organizacije, uvajanje inovacij in pozitivnih sprememb, uporabo tehnologije v funkciji razvoja, poznavanje potreb uporabnikov (učencev, učiteljev, staršev, okolja); poznavanje upravnopravnega in administrativnega poslovanja, finančni in organizacijski management organizacije idr.

- *Strokovne kompetence* vključujejo pedagoško, didaktično in drugo strokovno znanje, potrebno za optimalno vodenje izobraževalnega procesa, poznavanje šolske zakonodaje (kurikularno znanje), sposobnost analiziranja in vrednotenja vzgojno-izobraževalnih rezultatov.
- *Socialne kompetence* se nanašajo na znanje in sposobnosti s področja medčloveških odnosov (poznavanje načela delovanja medčloveških odnosov, poznavanje tehnike reševanja konfliktov, spodbujanje komunikacije, sposobnosti motiviranja zaposlenih idr.
- *Akcijske kompetence* se v primerjavi s prejšnjimi ne nanašajo na posebnosti ali znanje, ampak neposredno na praktično (akcijsko) delovanje vodje v organizaciji in njeni okolici, na vodenje k jasno postavljeni viziji, na sodelovanje pri reševanju problemov, odprtost pri delu s sodelavci, poudarjanje uspeha in dobrih rezultatov.

V urednikovem delu se prepletajo nekatere kompetence, značilne za učitelja profesionalca in tudi za vodjo managerskih procesov, ter bolj specifične kompetence, povezane z založniškim delom, zato sem Staničičev model sprejela kot izhodišče hipotetičnemu modelu urednikovih kompetenc, ki so ponazorjene na Sliki 2.3 .

Slika 2.3: Model urednikovih kompetenc po sklopih



Vir: Rezultati raziskave, povzeto po Staničič 2002, 17

3 EMPIRIČNI DEL

Kot raziskovalni pristop sem v svoji nalogi izbrala študijo primera, ki jo strokovnjaki definirajo kot študijo dejanskih primerov iz obstoječe prakse. Z rezultati želijo raziskovalci poglobiti razumevanje situacije in pomena za tiste, ki so vključeni v raziskavo (Smith v Merriam 1998, 19; Tratnik 2002, 34; Sagadin 1991, 465); raziskovanje teži »k celostnemu in poglobljenemu zajetju pojavov, v čim bolj naravnih razmerah, ter kontekstu časa, kraja in sploh konkretnih okoliščinah v vsakokratni raziskovalni situaciji« (Sagadin 2001, 19), zato je zelo pogost pristop na področju družboslovja. To velja tudi za to raziskovalno nalogo, saj sem kot urednica izobraževalnih gradiv v raziskavi neposredno udeležena.

V nalogi sem se osredotočila na profesionalizem urednikov Izobraževalnega založništva DZS, pri čemer sem uporabila kvantitativni pristop, ker mi to omogoča velikost vzorca in lahko daje rezultatom večjo objektivnost (Tratnik 2002, 23; Easterby-Smith, Thorbe in Lowe 2002, 130), ter kvalitativni pristop, saj je v anketnem vprašalniku nekaj odprtih vprašanj, ki zahtevajo besedne opise oz. natančnejša mnenja anketirancev, kar je značilno za kvalitativno raziskovanje (Mesec 1998, 26). Zadnja vprašanja anketnega vprašalnika (priloga 1) so bila izhodišče za polstrukturirani intervju s predstavnikoma managementa organizacije (vodja uredništva in vodja kadrovske službe), s katerima sem želela podrobneje pojasniti odgovore na vsebinske sklope njunega anketnega vprašalnika. Raziskovalni problem sem tako osvetlila s treh strani: z mnenji šolskih urednikov, kadrovskega managementa ter učiteljev sodelavcev pri pripravi, uporabi in evalvaciji šolskih gradiv.

Rezultati, ki jih bo pokazala raziskava, bodo v pomoč urednikom in kadrovskemu managementu kot informacija o profesionalnih kompetencah urednikov ter o načrtovanju njihovega profesionalnega razvoja. Ta je povezan s spremembami v izobraževanju in šolskem kurikulumu, ki zahtevajo učinkovite načine izobraževanja in pripravo kvalitetnih učnih gradiv, permanentno sodelovanje z učitelji, zunanjimi strokovnjaki in izobraževalnimi institucijami ter uporabo sodobne informacijske tehnologije. Drugim raziskovalcem bo naloga lahko izhodišče za nadaljnja podobna raziskovanja.

3.1 Opredelitev problema in cilja raziskave

Namen raziskave je definirati profesionalizem in profesionalne kompetence urednikov šolskih izobraževalnih gradiv, multimedijskega in spletnega izobraževanja ter raziskati potrebe v njihovem profesionalnem razvoju. Posebno pozornost namenjam tistim elementom, ki so pri uredniškem delu tesno povezani s šolo oziroma sodelovanjem z učitelji, saj so oboji soustvarjalci sprememb v izobraževanju. Zanima me, na kakšen način lahko okrepimo sodelovanje obojih, da bi kvalitetnejše posredovali znanje in motivirali mlade za nadaljnje raziskovanje. Tako profesionalno sodelovanje pojmem kot sestavni del profesionalne rasti tako urednikov kot tudi učiteljev. Ob tem me zanima, kateri posamezniki in ustanove so poleg sodelavcev urednikov in sodelavcev učiteljev še pomembni za urednikovo delo in rast.

Ob profesionalizmu urednikov izobraževalnega dela založbe raziskujem tudi vlogo vršnega managementa, ki naj bi podpiral in uresničeval potrebe posameznikov po profesionalnem razvoju in karieri, ter se pri tem omejujem na dva predstavnika managementa – vodjo izobraževalnega uredništva in vodjo kadrovske službe, ki spremljata izobraževanje in usposabljanje zaposlenih.

Ugotovitve so namenjene *izboljšanju obstoječe prakse*, s tem pa k večjemu profesionalnemu razvoju posameznikov, celotnega uredništva in rasti organizacije. Pri tem poudarjam vlogo vršnega managementa: ta naj ustrezno definira urednikove kompetence ter izdela strategijo spremljanja urednikovih potreb in uspešnosti dela, ki mu bo v pomoč pri načrtovanju izobraževanja in usposabljanja zaposlenih. Natančneje izdelan model urednikovih profesionalnih kompetenc, ki mora biti sistematično in procesno zastavljen, lahko krepi profesionalizem uredništva ter učinkovitejšo povezavo z okoljem in uporabniki – z vsemi, ki so vpeti v formalni in neformalni izobraževalni sistem. Proces dolgoročno omogoča kvalitetni prenos izobraževalnih sprememb in vsebin v različne segmente šolanja in izobraževanja, od osnovne šole do univerze, od klasičnega učbenika do elektronskega študija na daljavo.

Aplikativna vrednost raziskave je omejena na izobraževalno uredništvo založbe, ki ima edina na slovenskem območju specifične urednike za posamezna predmetna področja, hkrati pa lahko daje smernice in pobude uredništvom drugih založb, ki želijo okrepiti profesionalizem urednikov pri pripravi izobraževalnih gradiv.

Na podlagi dobljenih rezultatov bo nadaljnje raziskovanje mogoče usmeriti v konkretne predloge izobraževanja in usposabljanja urednikov, v oblike učinkovitejšega sodelovanja znotraj uredništva in s kadrovskim managementom, znotraj organizacije in z okoljem, zlasti z uporabniki – učitelji praktiki in učenci (dijaki, študenti) ter univerzitetnimi strokovnjaki in drugimi institucijami. Splošni cilji raziskovalne naloge izhajajo iz naslednjih sklopov vprašanj:

- 1. sklop: Ugotoviti želim, kako opredeljujejo svoj *profesionalizem* uredniki znotraj izobraževalnega založništva (skupina 1) v primerjavi s standardi profesionalizma drugih poklicev, zlasti učiteljskim, ki mu je po strokovni usmerjenosti in uporabnikih znanja najbližji. Zanima me tudi, kako se do teh standardov opredeljujejo učitelji (skupina 2) in kako oba predstavnika managementa v organizaciji (skupina 3).
- 2. sklop: Raziskati želim, katere *kompetence*, tj. znanja, spretnosti, sposobnosti in osebne lastnosti, so po mnenju anketirancev pomembne za kvalitetno opravljanje urednikovega dela in katere izmed teh želijo uredniki vključiti v svoj osebni, strokovni in profesionalni razvoj ter s tem prispevati k rasti uredništva in organizacije.
- 3. sklop: Zanima me, katere *oblike sodelovanja* med uredniki predmetnih področij in učitelji so potrebne za izboljšave pri njihovem profesionalnem delu. Ugotoviti želim, na katere načine si učinkovito posredujejo želje in potrebe po učbeniških gradivih in kako ocenjujejo pomen nove informacijske tehnologije. Zanima me tudi, kateri sodelavci in katere organizacije, povezane z izobraževanjem, so še pomembni za urednikovo profesionalno delo.
- 4. sklop: Ugotoviti želim, kako sta profesionalni razvoj in kariera urednikov vgrajena v vizijo in cilje organizacije ter kakšna je *vloga kadrovskega managementa – vodje uredništva in vodje kadrovske službe* pri tem. Zanima me, kako je v dokumentih organizacije vgrajen sistem izobraževanja in spremljanja dela urednikov in kako je po mnenju skupine urednikov in managementa uresničen v praksi.

3.2 Hipoteze

Na podlagi zastavljene problematike bom skušala s pomočjo anketnih vprašalnikov in intervjuja s predstavnikoma managementa preveriti naslednje hipoteze:

1. Anketirani uredniki bodo pri oceni posameznih elementov svojega *profesionalizma* visoko ocenili stopnjo profesionalnega znanja, strokovne avtonomije in profesionalne etike, zavezanosti strokovni rasti in vseživljenjskemu izobraževanju ter sodelovalni kulturi; statistično pomembne razlike med njihovimi odgovori in ocenami profesionalizma skupine učiteljev sodelavcev verjetno ne bo. Podobno menim tudi za vodjo uredništva, ki ima dolgoletno pedagoško prakso in dobro pozna kurikulum, težje predvidevam za vodjo kadrovske službe, ki s svojo dejavnostjo pokriva vse segmente organizacije, tudi tiskovine in trgovino (glej organizacijsko sestavo družbe v Prilogi 8).
2. Anketiranci bodo kot pomembne urednikove *kompetence* definirali in natančneje ocenili potrebna strokovna znanja, spretnosti in veščine iz predmetne stroke, splošno pedagoško, psihološko, didaktično ter kurikularno znanje, informacijsko in tehnološko usposobljenost in funkcionalne veščine, osebne značilnosti ter socialne kompetence pri sodelovalnem delu z notranjimi in zunanji sodelavci. Posamezne sklope kompetenc, povzete po hipotetičnem modelu, bodo s svojimi predlogi dopolnjevali zlasti uredniki. Iz tega nabora bodo izbirali tudi področja, na katerih bi se želeli izpopolnjevati. Zanimiva bo primerjava z odgovori kadrovskega managementa; na teh mestih pričakujem statistične odklone.
3. Predpostavljam, da bodo anketiranci različne *oblike strokovnega sodelovanja* med uredniki predmetnih področij ter uredniki in učitelji praktiki prepoznali kot zelo potrebne za obojestransko profesionalno rast, za kvalitetnejša gradiva in za izboljšavo izobraževalnega procesa v šolah. Statistično pomembnih razlik med odgovori treh skupin verjetno ne bo, za uredniško delo bodo pomembne frekvence in rangi posameznih odgovorov glede pomembnih sodelavcev, zlasti pa odgovori učiteljev in njihove potrebe po sodelovanju – vključno z uporabo nove tehnologije oz. spletnega izobraževalno-komunikacijskega portala *Vedež*.

4. Predvidevam, da sta profesionalni razvoj in kariera urednikov sicer vgrajena v vizijo in cilje organizacije, vendar bolj na deklarativni ravni (v dokumentih organizacije in v letos sprejetem standardu kakovosti ISO 9000: 2002), v praksi pa pomanjkljivo uresničena. Anketiranci bodo *vlogo kadrovskega managementa* pri profesionalni rasti in karieri posameznika ter organizacije verjetno presodili kot zelo pomembno, vendar v praksi slabo realizirano, kar bo razvidno iz odgovorov urednikov pri zadnjih vprašanjih anketnega vprašalnika. Svoja stališča bosta v intervjuju podrobneje utemeljila oba predstavnik managementa organizacije.

3.3 Anketni vprašalnik in postopek anketiranja

V raziskavi sem uporabila dva instrumenta: anketni vprašalnik in delno strukturiran intervju. Za ugotavljanje stališč sem za urednike, vodjo uredništva in vodjo kadrovske službe ter učitelje sama sestavila nestandardiziran anketni vprašalnik (Flere 2000, 118; Tratnik 2002, 7), s katerim sem želela pridobiti odgovore na vprašanja, ki se nanašajo na cilje in hipoteze naloge.

V vzorec anketiranja sem zajela vse urednike izobraževalnega založništva DZS. Anketirala sem 20 urednikov (skupina 1), ki pripravljajo učbenike, priročnike, multimedijška in elektronska gradiva ter slovarje in enciklopedije. So strokovni nosilci posameznih predmetnih področij, za katera kratkoročno in dolgoročno pripravljajo izobraževalna gradiva.

Njihove poglede na profesionalizem, profesionalni razvoj in kompetence sem soočila z mnenji dveh predstavnikov kadrovskega managementa, ki sta pomembna pri načrtovanju in spremljanju procesa izobraževanja ter usposabljanja urednikov, to sta vodja izobraževalnega uredništva in vodja kadrovske službe (skupina 3). Njune odgovore sem naknadno dopolnila z delno strukturiranim intervjujem o kompleksnih zadnjih vprašanjih anketnega vprašalnika.

Raziskovalni problem sem dopolnila z odgovori 20-ih učiteljev osnovnih in srednjih šol. Vzorec anketiranih učiteljev je zajel učitelje, ki sodelujejo z uredništvom bodisi kot avtorji, recenzenti, svetovalci ali pa so na šolah vključeni v »Projekt svetovalk« (glej Prilogo 5 č). Vzorec učiteljev je številčno omejen, namenski, s tipičnimi primeri (Tratnik 2002, 70), saj me zanima informacija o profesionalizmu urednikov, o čemer lahko najboljše presojuje učitelji sodelavci.

Anketni vprašalnik sem s spremnim dopisom sestavila sama in ga predhodno preizkusila na manjšem vzorcu (3 uredniki, 3 učitelji). Na ta način sem preverila veljavnost, zanesljivost in objektivnost vprašalnika (Flere 2000, 126). Anketirane urednike, vodjo uredništva in vodjo kadrovske službe sem seznanila z namenom anketiranja in jim zagotovila anonimnost ter uporabo podatkov izključno v raziskovalne namene, ki naj pripomorejo k izboljšavam pri delu. Enako sem z dopisom storila tudi pri anketiranih učiteljih.

Sodelavcem urednikom, vodji uredništva in vodji kadrovske službe sem anketne vprašalnike izročila osebno in elektronsko, z možnostjo dodatnega pojasnjevanja, učiteljem pa po pošti.

Anketni vprašalnik za urednike (skupina 1) in predstavnika kadrovskega managementa (skupina 3) vsebuje 13 vprašanj in je enako sestavljen, vprašalnik za učitelje (skupina 2) pa 11 vprašanj in se od prvega razlikuje pri vprašanjih 8 do 11.

Prvo vprašanje se nanaša na splošne podatke o anketirancih, drugo razčlenjuje profesionalizem po elementih, tretje podrobneje sprašuje in razčlenjuje pet sklopov profesionalnih kompetenc, vprašanja 4, 5 in 6 pa sodelovalno delo z učitelji, kot enim izmed bistvenih profesionalnih dejavnosti.

Pri urednikih in vršnem managementu (skupini 1 in 3) so dodatna vprašanja 8–12 povezana s sodelovanjem z drugimi sodelavci uredništva ter z vlogo kadrovskega managerjev pri profesionalnem razvoju urednikov. Dopolnjujejo jih mnenja urednikov pri vprašanju 13 in polstrukturirani intervju z vodjo uredništva ter vodjo kadrovske službe.

Pri učiteljih (skupina 2) so dodatna vprašanja 8, 9, 10 namenjena mnenjem o oblikah sodelovanja z uredniki pri nastajanju in spremljanju učbeniških gradiv ter mnenjem o izobraževalni podpori z novo informacijsko-komunikacijsko tehnologijo (IKT). Dopolnjujejo jih mnenja učiteljev pri vprašanju 11.

Metodologija zastavljenih vprašanj anketnega vprašalnika tako sledi štirim sklopom hipotez, ki so z njimi povezane: tj. profesionalizem in profesionalni razvoj urednikov, profesionalne kompetence urednikov, profesionalno sodelovanje urednikov s sodelavci (uredniki, učitelji, drugimi), vloga kadrovskega managementa pri profesionalni rasti urednikov.

Večina vprašanj ponuja odgovore odprtega tipa, ki jih je mogoče rangirati in dopolniti (vprašanja 2, 6, 7, 8) ali samo dopolniti (vprašanja 4 in 5), številčno oceniti

(vprašanje 3) ali opisno odgovoriti (vprašanje 13, pri urednikih in kadrovskem managementu), nekaj je vprašanj z možnostjo odgovorov alternativnega tipa (9, 10, 11, 12).

3.4 Polstrukturirani intevju in postopek intervjuvanja

S polstrukturiranim intervjujem sem želela podrobneje razčleniti in dopolniti rezultate anketnega vprašalnika dveh predstavnikov kadrovskega managementa – vodje uredništva in vodje kadrovske službe. Intervju nam namreč omogoča poglobljeno védenje o stvari, ki nas zanima (Merriam 1998, 73; Tratnik 2002, 52).

Izhodišče intervjuja je bilo kompleksno 13. vprašanje anketnega vprašalnika, ki podrobneje sprašuje o predlogih in pripombah o:

- profesionalizmu, izobraževanju in usposabljanju;
- strokovnem sodelovanju z zunanjimi sodelavci in izobraževalnimi institucijami;
- kadrovskem managementu in skrbi organizacije za izobraževanje ter o ustrezni dokumentaciji.

Vprašanja sem dopolnila s podvprašanji, ki so se pri obeh intervjuvancih razlikovala, kar je pri polstrukturiranem intevjuju dopustno – glede na temo in mesto intervjuvanca v danem okolju (Tratnik 2002, 53). Oba intervjuja sem opravila ločeno v službenih prostorih zaposlenih, ob dogovorjenem dnevu in času. Izhodiščne sklope vprašanj sem posredovala nekaj dni pred pogovorom, ki je trajal pol ure. Intervjuvanca sta poznejši zapis posnetega intervjuja pregledala in avtorizirala.

Podrobnejši zapis intervjujev je v Prilogi 2 in Prilogi 3.

3. 4 Metode obdelave podatkov

Pri obdelavi podatkov sem uporabila parametrične in neparametrične statistične metode, značilne za kvalitativne raziskave: izračunala sem frekvence in odstotke posameznih odgovorov pri posameznih skupinah intervjuvancev, opravila kvalitativno analizo odgovorov, povprečja rangov in numeričnih ocen Likertovega tipa. Rezultate sem ponazorila z grafičnimi prikazi.

Dobljeni statistični podatki, ki sem jih obdelala s statističnim paketom *SPSS for Windows*, so ponazorjeni v Prilogi 9, opisni odgovori pa v Prilogi 4. Statistični paket je namenjen statistični obdelavi podatkov z osebnimi računalniki in vsebuje module s programi, ki rešujejo različne naloge po standardnih postopkih. Pri obdelavi anketnih vprašalnikov sem uporabila naslednje programe:

- program za računanje frekvenc, strukturnih odstotkov in risanje različnih grafičnih prikazov;
- program za izračun opisne statistike in standardiziranih vrednosti; izračun aritmetične sredine, standardne napake aritmetične sredine, standardnega odklona in variance;
- program, s katerim lahko izračunamo eno- ali večdimenzionalne tabele ter testiramo njihovo pomembnost.

Glede na tip vprašanj sem uporabila različne statistične metode. Za atributivne spremenljivke sem uporabila preštevanje frekvenc in kontingenčne tabele. Povezave sem testirala s pomočjo hi-kvadrata. Za spremenljivke tipa ranga sem uporabila metodo rang korelacije, hi-kvadrat in občasno tudi analizo variance. Za spremenljivke višjega ranga (številčne spremenljivke) sem uporabila metodo povprečij, testiranja razlik med njimi in metodo korelacije.

Za testiranje razlik in ugotavljanje povezav sem pri opredeljevanju statistično pomembne razlike zavračala ničelne razlike z napako 5% ali manj (Kožuh 2003, 164). Analiza variance je sestavni del Priloge 10.

3.5 Vzorec anketirancev

Anketni vprašalnik sem izročila vsem urednikom izobraževalnega uredništva DZS, tj. 20 urednikom (skupina 1), ki pripravljajo učbenike, priročnike, multimedijška in elektronska gradiva ter slovarje in enciklopedije. Vsi so specializirani uredniki za posamezna predmetna področja – za slovenski jezik, zgodovino in filozofijo, geografijo in družboslovje, umetnostno zgodovino, ekonomijo, sociologijo in strokovne predmete, tuje jezike, kemijo in naravoslovje, fiziko, računalništvo in tehniko; matematiko, biologijo in medicino, glasbo, pedagoško vzgojo in program razredne stopnje; za slovarje in leksikografska ter enciklopedična gradiva (v knjižni in elektronski obliki), za leposlovje, otroško in mladinsko literaturo ter multimedijo in e-izobraževanje.

Njihove poglede na profesionalizem, profesionalni razvoj in kompetence sem soočila z odgovori in mnenji dveh predstavnikov kadrovskega managementa: vodje izobraževalnega uredništva (glavne urednice) in vodje kadrovske službe; oba sta pomembna pri načrtovanju in spremljanju izobraževanja ter usposabljanja urednikov.

Raziskavo sem dopolnila z anketiranjem 20-ih učiteljev (11 iz osnovne šole, tj. 5 učiteljev razredne stopnje, 6 učiteljev predmetne stopnje, in 9 srednješolskih učiteljev različnih predmetnih področij). Vzorec anketiranih učiteljev je bil namensko izbran, saj je zajel učitelje sodelavce – z uredništvom sodelujejo kot avtorji, recenzenti, svetovalci pri pripravi gradiv ali pri spremljanju in elaboraciji v »Projektu svetovalk«, glej Prilogo 5č). Slednje predstavljajo naša gradiva po posameznih regijah ter jih na srečanjih z učitelji in aktivni tudi evalvirajo. Vzorec učiteljev je številčno omejen, saj me zanima informacija o obstoječem stanju, o čemer lahko najboljše presojuje učitelji, ki z uredniki strokovno tesno sodelujejo pri nastajanju, uporabi in spremljanju učbeniških gradiv.

S tovrstno triangulacijo sem želela v svojem raziskovanju zagotoviti večjo veljavnost in zanesljivost pridobljenih podatkov (Tratnik 2002, 40; Flere 2000, 72).

Na anketni vprašalnik se je odzvalo 100% vseh anketirancev.

4 REZULTATI IN ANALIZA RAZISKAVE

V tem poglavju bom predstavila in analizirala rezultate, ki sem jih pridobila z anketnim vprašalnikom za urednike, učitelje in kadrovske management (vodja uredništva in vodja kadrovske službe), in jih dopolnila z mnenji obeh vodij v polstrukturiranem intervjuju. Metodološko bom sledila navedenim štirim sklopom raziskovalnih vprašanj:

1. Profesionalni razvoj in profesionalizem urednikov (v primerjavi z učitelji): vprašanje št. 1 (splošni podatki) in vprašanje št. 2 (bistveni elementi profesionalizma).
2. Profesionalne kompetence urednikov – po hipotetičnem modelu petih sklopov (osebnostne, strokovne, socialne, akcijske, razvojne); predlogi za osebno in strokovno rast: vprašanja št. 3, 4.
3. Sodelovanje urednikov z učitelji in z drugimi pomembnimi sodelavci temeljni element profesionalizma: skupna vprašanja v anketnih vprašanjih, tj. št. 5, 6, 7, 8 in vprašanja v vprašalniku za učitelje št. 8, 9, 10, 11.
4. Profesionalni razvoj urednikov in skrb organizacije; vloga kadrovskega managementa (vprašanja št. 9, 10, 11, 12, 13) ter intervju z vodjema.

4.1 *Prvi sklop: Profesionalni razvoj in profesionalizem urednikov*

Prvo vprašanje anketnega vprašalnika sprašuje o splošnih podatkih anketirancev (spol, izobrazba, predmetno/delovno področje, skupna delovna doba, leta pedagoške prakse). Iz odgovorov bom sklepala o profesionalni usmerjenosti in pedagoški praksi urednikov in posredno o njihovih kariernih sidrih (Cvetko 2002, 63; Merkač Skok in Peček 2002, 4), o trenutnem obdobju njihove profesionalne in karijerne poti ter o povezavi med spolom in izbiro poklica.

Splošni podatki o anketirancih so zajeti tudi v prvem vprašanju vprašalnika za kadrovske management in vprašalniku za učitelje; slednji se pri tem opredeljujejo tudi glede na način sodelovanja z uredniki (recenzent, avtor idr.). Rezultati bodo pokazali poklicne značilnosti anketirancev. Pri interpretaciji je raziskovalna pozornost usmerjena predvsem na rezultate, ki jih prinašajo odgovori in mnenja ključne skupine v raziskovanju, tj. urednikov.

4. 1. 1 Splošni podatki o anketirancih

Tabeli 4.1 in 4.2 kažeta, da je na anketni vprašalnik odgovorilo vseh 42 anketirancev, tj. 100%: 20 urednikov, 20 učiteljev sodelavcev in 2 predstavnika kadrovskega managementa. Razvidno je njihovo trenutno delovno/predmetno področje, izobrazba in spol. V tabeli 4.2 je natančneje razčlenjena njihova delovna doba: tj. skupna delovna doba, leta sedanjega poklica (urednik/učitelj/vodja uredništva/strokovni vodja kadrovske službe) in leta pedagoške prakse vseh anketirancev. Leta pedagoške prakse urednikov in učiteljev povzemam še v tabeli 4.3, da tako lažje in primerjalno sklepam o karierni poti skupin.

Tabela 4.1: Skupine anketirancev, predmetno/delovno področje, izobrazba

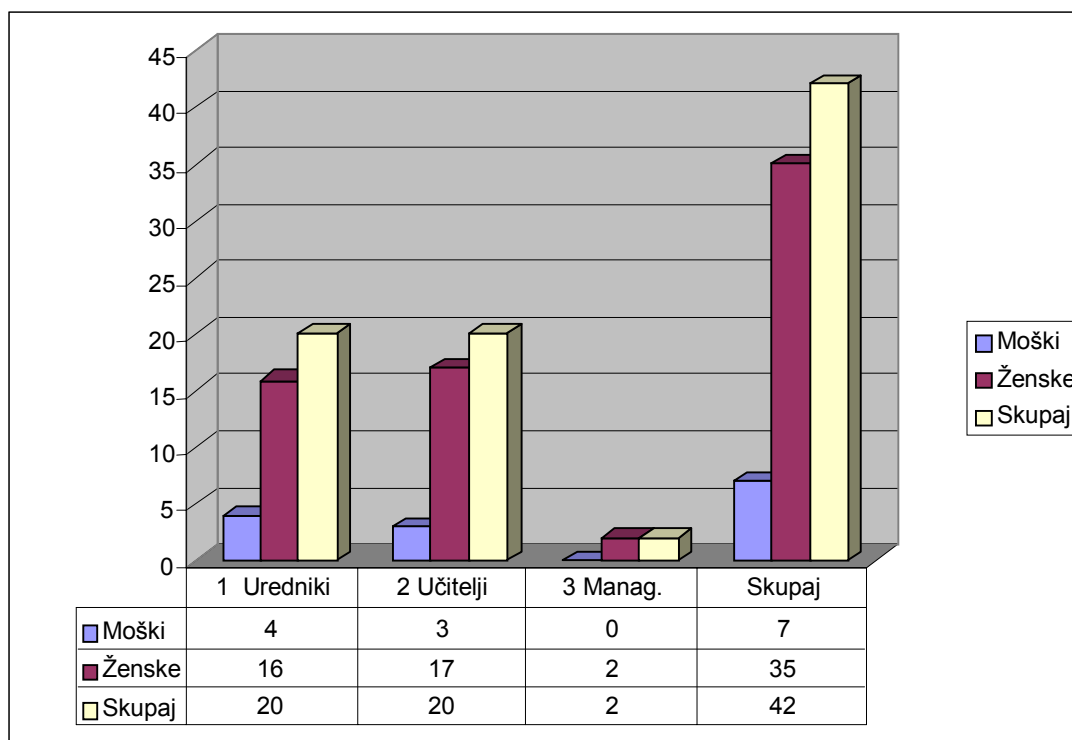
Skupina	Štev.	Odstotek.	Predmetno področje ali funkcija	Izobrazba
UREDNIKI	20	47,62	2 SL (OŠ, SŠ)* 2 MAT (OŠ, SŠ) 2 TJ (tuji jeziki) 2 slovarji 2 splošna in mladinska literatura 2 multimedija in e-izobraževanje 1 ZG, FIL 1 GEO, družboslovje 1 FIZ, RAČ, TEH 1 KE, naravoslovje 1 BIO in medicina 1 PSIH, SOC, EKON, strokovni 1 razredni pouk 1 glasba	1. Prof. slov. 2. Prof. slov. 3. Mag. mat. 4. Prof. mat. 5. Prof. angl. 6. Prof. franc. 7. Mag. prim. knj. 8. Prof. angl. 9. Prof. prim. knj. 10. Prof. nem. 11. Prof. mat. 12. Prof. fiz. 13. Prof. zgod. 14. Prof. geo. 15. Prof. fi. 16. Mag. kem. 17. Prof. bio. 18. Prof. lik. um. 19. Dipl. uč. razr. p. 20. Dipl. muzikolog
UČITELJI	20	47,62	5 razredni pouk 6 predmetna stopnja (SL, MA, ZG, FI, AN, GV) 9 srednja šola (SL, MA, ZG, AN, FR, GEO, BIO, RAČ, FI)	Dipl. učitelj /prof. razrednega pouka (5) Dipl. učitelj (4) Prof. izb. predmeta (2) Prof. izb. predmeta (9)
MANAGEMENT	2	4,76	VODJA uredništva VODJA kadrovske službe	Prof. zgod. Dipl. organizator dela
Skupaj	42	100,00		

Vir: Rezultati raziskave

Osnovni podatki kažejo na izobrazbeno strukturo in spol anketirancev: vsi so visoko univerzitetno izobraženi strokovnjaki na svojih predmetnih področjih. V uredništvu je največ profesorjev z družboslovnega, jezikovnega in glasbenega področja (15), v manjšem številu so naravoslovci (3) in matematiki (2); vodja

izobraževalnega uredništva je profesorica zgodovine. Trije uredniki so naredili magisterij, štirje ga dokončujejo. Med anketiranimi učitelji sodelavci je na razredni stopnji pet diplomiranih učiteljev oz. profesorjev razrednega pouka, na predmetni stopnji in v srednji šoli poučujejo diplomirani profesorji posameznih predmetov.

Slika 4.1: Anketiranci po spolu



Vir: Rezultati raziskave

Po spolu prevladujejo v uredništvu ženske (od 20 urednikov je 16 žensk), vključno z vodjo uredništva, kar je primerljivo s stanjem v pedagoškem poklicu, ki je izrazito feminiziran. Tudi anketirane urednice so, kot kaže spodnja tabela, svojo delovno kariero večinoma začele v pedagoškem poklicu. Gre za simptomatičen družbeni pojav, vreden premisleka o položaju ženske ter njenem profesionalnem razvoju in karieri. Ta je po Kanjuo Mrčela (1996, 66–70) zaradi stereotipnih družbenih norm še vedno bolj dejavnost moškega, zlasti na višjih ravneh managementa, kaže pa se tudi v segregaciji poklicev (učiteljski poklic je na visokem mestu, k temu lahko posledično dodamo še poklic šolskega urednika). Na problem opozarjajo mnogi raziskovalci, npr. Coleman (1994, 177–188), Hall (v Crawford et al. 1999, 73–87), Fullan in Stiegelbauer (1998, 125), ko razčlenjujejo kariero moškega in ženske v pedagoškem poklicu; v primeru našega vzorca je med 20 učitelji 17 žensk.

Tabela 4.2: Leta delovne dobe, leta zdajšnjega poklica in leta pedagoške prakse

Št.	UREDNIKI (skupina 1)			UČITELJI (skupina 2)			MANAGEMENT (skupina 3: VU*, KS)		
	Delov. doba	Uredn. delo	Pedag. delo	Delov. doba	Učitelj delo	Pedag. delo	Delov doba	Sedanje delo	Pedag. delo
1	29	20	1	24	21	21			
2	29	15	14	23	20	20			
3	25	9	16	21	21	21			
4	24	15	1	18	18	18	24	9	15
5	23	10	8	18	13	13			
6	22	9	4	17	15	15			
7	21	9	12	17	14	14			
8	20	14	0	16	16	16			
9	20	9	12	15	15	15			
10	18	10	5	14	12	12	21	18	0
11	18	12	0	12	12	12			
12	17	10	6	12	11	11			
13	16	10	6	12	11	11			
14	15	5	10	12	10	10			
15	13	9	0	10	10	10			
16	11	4	2	10	8	8			
17	11	8	1	8	8	8			
18	10	4	1	8	7	7			
19	10	7	3	7	7	7			
20	5	2	1	7	6	6			

Vir: Rezultati raziskave

Iz tabel 4.2 in 4.3 lahko sklepamo o profesionalni poti urednikov, ki so svojo delovno kariero začeli večinoma kot učitelji in jo nadaljevali kot šolski uredniki, iz tabele 4.4 pa delno o profesionalnem profilu učiteljev sodelavcev. Rezultate povezujem tudi s Sheinovo teorijo kariernih sider, po kateri posameznik postopoma oblikuje sidro, ki ga vodi ter uravnava njegovo notranjo in zunanjo kariero (Cvetko 2002, 57–63) – v tem raziskovalnem primeru na področje izobraževanja in pedagoškega poklica, ki so ga uredniki v poznejši karieri večinoma nadgradili z uredniškim delom.

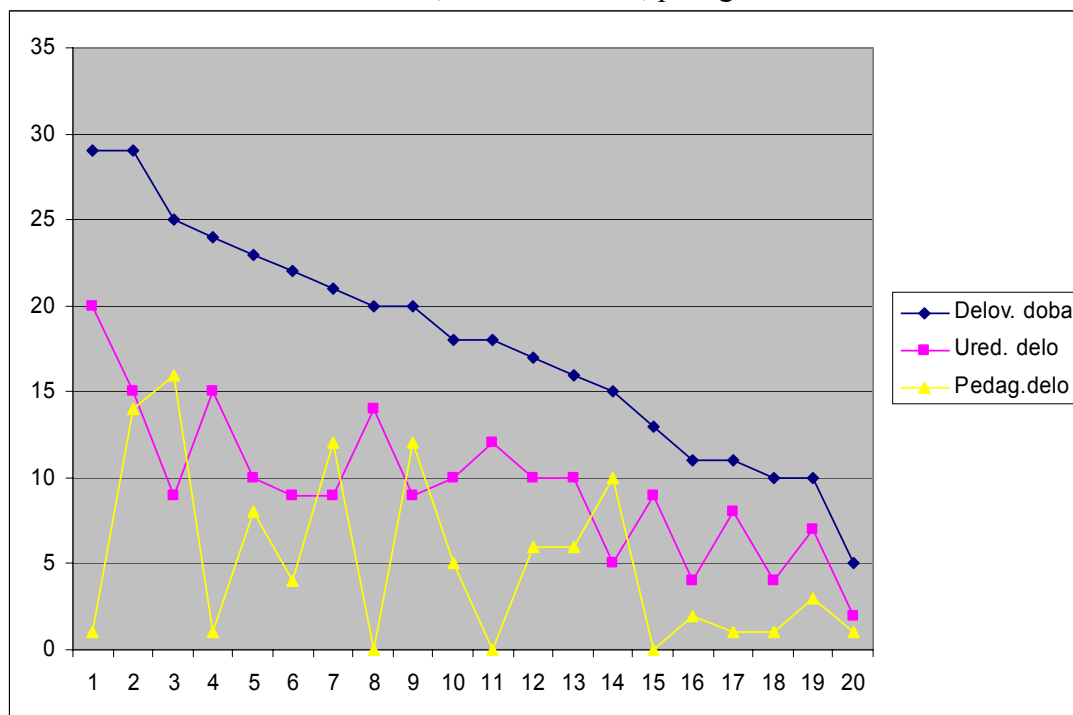
Tabela 4. 3: Pedagoška praksa pri urednikih in učiteljih po kariernih fazah

	UREDNIKI		UČITELJI	
LETA PRAKSE	Frekvenca	Odstotki	Frekvenca	Odstotki
0 let	4	20	0	0
1–3 leta	6	30	0	0
4–6 let	4	20	1	5
7–18 let	6	30	19	95
Skupaj	20	100	20	100

Vir: Rezultati raziskave

Po primerjalnih podatkih o delovni dobi, letih uredništva in pedagoške prakse lahko sklepamo, da se je skoraj tretjina urednikov odločila za premik v karieri v določeni fazi življenjskega cikla, v srednji delovni karieri (Cvetko 2002, 66–72; Merkač Skok in Peček 2002, 9), za katero je značilno vzpenjanje po horizontali in vertikali, pogosto premik v upravni management, obdobje krize in tudi novih ambicij. Slednje velja zlasti za ženske, ki jih je materinstvo v mlajšem obdobju v kariernem smislu pogosto zaustavilo in so se na prehodu pri zrelih srednjih letih (40–50 let) znova aktivirale (Hill 1994, 1–5). Primer je jasneje osvetljen v Tabeli 4.3, saj podatke razvršča po delitvi, ki sta jo definirala Fullan in Hargreaves (1992, 192).

Slika 4.2: Uredniki: delovna doba, uredniško delo, pedagoško delo

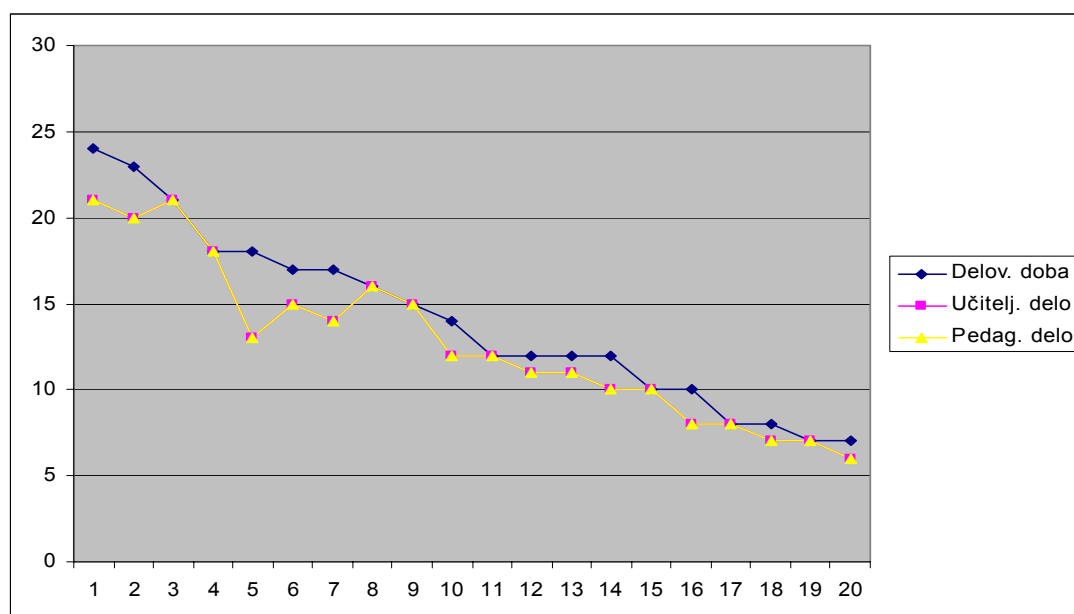


Vir: Rezultati raziskave

Za uredniški poklic se je na začetku kariere (1–3 leta) od 20-ih odločilo 6 učiteljev, v fazi stabilizacije (4–6 let) 4 učitelji in v fazi eksperimentiranja ali aktivizma ter hkrati samoocenjevanja ali dvoma o sebi (7–18 let) 6 učiteljev. Le štirje so začeli uredniško pot brez pedagoške prakse, in še ti so uredniki področij, ki niso izrazito šolsko naravnana – gre za urednike literature, slovarjev in multimedije.

Podatki za učitelje sodelavce (avtorje, recenzente, svetovalce idr.) kažejo podobne stopnje pedagoške kariere – večina sodelujočih učiteljev ima dolgo delovno dobo; prevladujejo učitelji, ki bi jih po mnenju Fullana in Hargreavesa lahko umestili v tretjo, ambivalentno fazo med aktivizmom in samoocenjevanjem ter dvomom.

Slika 4.3: Učitelji: delovna doba, učiteljsko/pedagoško delo



Odlikuje jih želja po notranji, vertikalni karieri, saj jim sodelovanje z uredništvom pri pripravi učbeniških gradiv tudi omogoča profesionalno rast. Z bogatimi pedagoškimi izkušnjami, podprti s samoizobraževanjem in profesionalnim aktivizmom, so dragoceni sodelavci in spodbujevalci urednikovega dela.

Tabela 4.4: Oblike sodelovanja učiteljev s šolskimi uredniki

OBLIKE SODELOVANJA	Frekvenca	Odstotki
Recenzent/-ka	8	40
Avtor/-ica	7	35
Oboje	2	10
Drugo: svetovalka v prvih dveh triadah OŠ	3	15
Skupaj	20	100

Vir: Rezultati raziskave

4.1.1 Značilnosti profesionalizma urednikov

Pri vprašanju št. 2 so področja, ki jih povzemam po navedenih definicijah profesionalizma, zlasti »novega profesionalizma« (glej Marentič Požarnik 2000a, 4, in Kalin 2002, 150–167), ki veljajo za učitelje in v temeljnih izhodiščih tudi za šolske urednike. Z analizo rangiranih odgovorov od 1 (najpomembnejše) do 10 (najmanj pomembno) bom sklepala, kakor razvrščajo in dopolnjujejo značilnosti profesionalizma anketiranci uredniki in kako jih presoja management. Primerjava z odgovori učiteljev pri opredeljevanju značilnosti njihovega profesionalizma bo pokazala stične točke med obema poklicema, ki sta povezana z izobraževanjem.

Tabela 4.5: Elementi profesionalizma, ocena pomembnosti (rang)

ELEMENTI PROFESIONALIZMA	Uredniki Povprečje/Rang	Učitelji Povprečje/Rang	Management Povprečje/Rang	Povprečje Povprečje/Rang
Visoka (in podiplomska) izobrazba	2,45 2.	2,30 2.	3,50 2.-3.	2,43 2.
Visoka raven specializiranih spretnosti in veščin	4,10 5.	2,95 3.	5,00 5.	3,60 4. *0,04
Avtonomija pri opravljanju dejavnosti, odgovornost	2,35 1.	2,20 1.	3,50 2.-3.	2,33 1.
Zmožnost komuniciranja in sodelovanja	4,05 4.	5,05 5.	3,50 2.-3.	4,50 5.
Profesionalna etika	3,35 3.	3,45 4.	1,00 1.	3,39 3.
Varstvo storitev in vstopa v poklic (licenca)	8,05 8.	8,25 8.	8,00 7.	8,14 7.
Varstvo interesov (združenje)	8,30 9.	8,50 9.	9,00 8.	8,43 8.
Vseživljenjsko izobraževanje	5,40 6.	5,30 6.	4,50 4.	5,31 5.
Dinamično pojmovanje učenja	6,65 7.	7,00 7.	7,00 6.	6,83 6.
SKUPAJ	4,97	5,00	5,00	4,98
DRUGO Uredniki	Pedagoška praksa (7x), poznavanje šolskega okolja in kurikula (3x), osebni razvoj (9x), poznavanje izobraževalnih orodij in multimedije (5x), nadaljevalni študij (4x)			
Učitelji	Sodelovanje z izobraževalnimi organizacijami, osebna rast (5x), dodatna znanja iz psihologije pouka, komunikacije, poznavanje nove tehnologije			
Management	Oblikovanje programa – dolgoročnega in kratkoročnega, povezovanje s svetovalci Zavoda; obvladovanje managerskih spretnosti in financ, nova tehnologija, novi mediji			

Vir: Rezultati raziskave

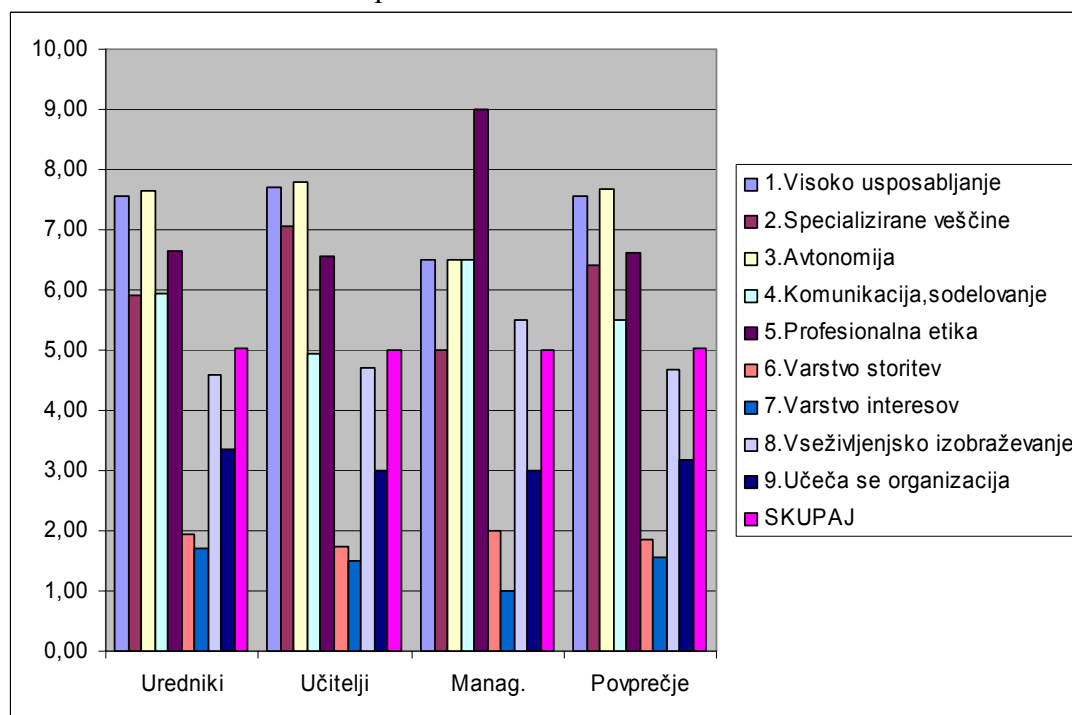
* Op.: Statistično pomembna razlika (glej tudi naprej).

Tabela 4.5: Elementi profesionalizma; ocena pomembnosti (razvrstitev po rezultatih)

	UREDNIKI	UČITELJI	MANAGEMENT
1.	avtonomija	avtonomija	profesionalna etika
2.	visoko univ. usposabljanje	visoko univ. usposabljanje	visoko univ. usposabljanje
3.	profesionalna etika	spretnosti/veščine	avtonomija, odgovornost
4.	spretnosti/veščine	profesionalna etika	komunikacija/sodelovanje
5.	komunikacija/sodelovanje	komunikacija/sodelovanje	vseživljenjsko izobraževanje
6.	vseživljenjsko izobraževanje	vseživljenjsko izobraževanje	spretnosti/veščine
7.	učenje v učeči se organizaciji	učenje v učeči se organizaciji	učenje v učeči se organizaciji
8.	varstvo storitev (licenca)	varstvo storitev (licenca)	varstvo storitev (licenca)
9.	varstvo interesov (združenje)	varstvo interesov (združenje)	varstvo interesov (združenje)

Vir: Rezultati raziskave

Slika 4.4: Prikaz elementov profesionalizma



Vir Rezultati raziskave

Po presoji urednikov in učiteljev sodelavcev so pri posameznih značilnostih profesionalizma, povzetih po klasičnih standardih drugih poklicev, podobni rezultati: na prvem mestu strokovna avtonomija pri opravljanju dejavnosti in prevzemanje odgovornosti, ki ji po vrednostih sledita izobrazba (teoretično znanje) ter specializirane spretnosti in veščine. Visoko povprečno vrednost pri oceni urednikov povezujem z univerzitetno izobrazbo (tudi magisterijem) in učiteljsko prakso, s katero si je urednik učbenikov in šolskih gradiv predhodno pridobil temeljna

strokovna, pedagoška, psihološka, didaktična znanja in praktično-izkustvena in kurikularna znanja, potrebna za načrtovanje in izdelavo učbenikov – v vprašalniku so ta znanja podrobneje rangirana pri odgovorih na vprašanje 3. Z refleksijo pridobljenih spoznavnih, praktičnih in moralnih dimenzij teh znanj (Požarnik 2000a, 7), z novimi znanji in osebnim razvojem jih je urednik utrdil. Avtonomija se povezuje tudi z zmožnostjo reševanja zahtevnih situacij in managerskih procesov, kot so v urednikovem primeru načrtovanje koncepta učbenika, zbiranje sodelavcev, sodelovanje s posamezniki in institucijami, vodenje procesa nastajanja učbenika, predstavitvene dejavnosti idr. (Glej Sliko 2.1 v teoretičnem delu.)

Urednikovo avtonomijo in strokovnost pri delu kljub visokemu rangiranju omejuje po mnenju urednikov (odgovori na 13. vprašanje) državno voden kurikularni sistem, saj predpisuje in zakonsko potrjuje določena učna gradiva, precejšnja poklicna osama (ki je zaradi individualizma po mojem mnenju podobna učiteljevi, v majhnem slovenskem prostoru pa na uredniškem področju še bolj izrazita; na oba pojava pri učiteljih opozarjata Fullan in Hargreaves 2000, 17; Hargreaves 2000, 16), tržna kultura postmodernistične dobe in izrazita profitna usmerjenost založb, ki trži učbenik in izobraževalna gradiva predvsem kot tržni predmet (o tem tudi Kovač et al. 2005, 40). Urednik je pri snovanju izobraževalnih projektov v navzkrižju širše izobraževalnih potreb, šolsko predpisanih zahtev in profitnih namenov organizacije, zato pogosto postavljen v konflikten položaj.

Visoko je postavljena tudi profesionalna etika, ki je povezana s poklicno zavzetostjo in odgovornostjo »novega profesionalizma« učiteljev in tudi urednikov, saj gre pri obojih za »v znanje usmerjeno izobraževanje« (Marentič Požarnik 1987, 18). Tesno ji pri urednikih sledita komunikacija in sodelovanje, ki ostajata visoko ocenjena elementa v modelu štirih kompetenčnih sklopov (glej naslednjo točko), ter za njima profesionalna rast – vseživljenjsko izobraževanje in učenje v učeči se organizaciji. Predvidevam, da gre nižjo oceno navedenima elementoma pripisati dejstvu, da sta obe definiciji sorazmerno novi in si počasneje utirata mesto, kot že bolj uveljavljena avtonomija in profesionalna etika, anketiranci pa jo vrednostno neločljivo povezujejo s profesionalno avtonomijo in etiko. Drugi razlog vidim tudi v tipologiji anketnega vprašanja, ki zahteva rangiranje po pomembnosti, pri čemer je ocena težavnejša. Njuno resnično večjo vrednost lahko podam z rezultati pri tretjem vprašanju vprašalnika, kjer so strokovne, socialne in razvojne profesionalne kompetence zelo visoko ocenjene. To trditev lahko podkrepim tudi s pripisanimi

značilnostmi profesionalizma v razdelku »Drugo«, v katerem so pri odgovorih urednikov večkrat naštetih elementi: *pedagoška praksa* (6x), *sodelovanje med predmetnimi področji*, *osebni razvoj* (4x), *kulturno-izobraževalno okolje*, *široka razgledanost* (5x), *poznavanje šolskega okolja in kurikuluma*, *vizija* (3x) idr., kar so sestavine »razširjenega profesionalizma« (Erčulj 2002, 2). Povsem nizko sta ocenjena varstvo storitev in vstopa v poklic (licenca) ter varstvo interesov (združenja). Ocena je razumljiva, saj poklic (šolskega) urednika v slovenskem okolju nima licence in je kljub visoki odgovornosti stanovsko nezaščiten. Enako sta oba elementa ocenjena tudi pri učiteljih, ki so vsaj v primeru stanovskega združenja nekoliko na boljšem.

Sklenem lahko, da je urednikov profesionalizem v primerjavi z naštetimi značilnostmi poklicnih skupin, kot so npr. zdravniki, advokati, arhitekti idr., manj prepoznaven v zunanjih znakih (npr. profesionalno združenje, licenca, družbeni ugled), vendar v večini naštetih atributih primerljiv. Še najbolj se približuje profesionalizmu učiteljev, in sicer po strokovnih znanjih ter praktičnih spretnostih, povezanih s področjem izobraževanja, ter profesionalnemu razvoju in pedagoški praksi, ki postopno vodita do avtonomnosti v razmišljanju in odločanju. Po prepletanju spoznavnih, moralnih in praktičnih področij poklicnega razvoja (Marentič Požarnik 2000, 7–8) lahko po moji presoji tudi urednika šolskih gradiv označimo kot »razmišljujočega praktika«, hkrati pa so za njegov profesionalizem potrebna še druga znanja, sposobnosti in spretnosti.

4.2 Drugi sklop: Kompetence urednikov

Pri vprašanju št. 3 anketiranci ocenjujejo znanja, sposobnosti, spretnosti, osebne značilnosti, tj. kompetence, ki so pomembne za delo šolskih urednikov. Pri analizi kompetenc sem v vprašalniku uporabila hipotetični model kompetenc, ki so povezane v pet sklopov (Staničič 2002, 172–176): osebne, strokovne, socialne, razvojne in akcijske kompetence. Te determinirajo vodenje na šolskem področju, posamezne kompetence znotraj tega pa so prilagojene uredniški praksi, v kateri urednik nastopa kot vodja učbeniškega projekta in skupine (tima) sodelavcev.

4.2.1 Ocena kompetenc (osebne, strokovne, socialne, razvojne, akcijske)

Anketiranci so kompetence ocenili kot različno pomembne in model dopolnjevali s svojimi predlogi. Iz odgovorov bo mogoče razbrati, katera znanja, sposobnosti, spretnosti in osebne lastnosti so po njihovem mnenju potrebne za uredniško delo in kam usmeriti njihovo izobraževanje in usposabljanje.

Tabela 4.6: Sklopi kompetenc; ocena pomembnosti posameznih kompetenc

Tabela 4.6a: Sklop 1		Uredniki	Učitelji sodelavci	Manag. (VU, VK)	Povpr.
OSEBNE KOMPETENCE					
Sposobnost kreativnega mišljenja in izražanja		4,45	4,45	4,50	4,45
Sposobnost analitičnega in strateškega mišljenja		4,30	4,40	4,00	4,33
Iskrenost, doslednost, etičnost pri delu		4,45	4,85	4,50	4,64 *0,08
Dopuščanje različnih pogledov		4,20	4,50	4,00	4,33
SKUPAJ		4,35	4,55	4,25	4,44
DRUGO					
Uredniki	iniciativnost pri delu in odnosih, samozavest, entuziazem, samodisciplina, kritična presoja, sposobnost samostojnega dela in dela v skupini, čustvena inteligenca, obvladovanje stresa				
Učitelji	samozavest, odgovornost, sposobnost dialoga in spoštovanja drugih				
Management	iniciativnost pri pripravi gradiv, samostojnost, obvladovanje sebe, sodelavcev (in časa)				

Tabela 4.6b: Sklop 2		Uredniki	Učitelji sodelavci	Manag. (VU, VK)	Povpr.
STROKOVNE KOMPETENCE					
Poznavanje strokovnega predmetnega področja in oblikovanje vizije/predlogov za uredniški program		4,80	4,90	5,00	4,86
Znanja iz pedag., psihol., didaktike, metodike		4,20	4,40	4,50	4,31
Kurikularno znanje (učni načrti, predmetniki idr.)		4,10	4,40	4,00	4,24
Uredniška znanja (uredniško vodenje projekta in dokumentacije od rokopisa do tiska, promocije, seminarjev, evalvacije)		4,60	4,90	5,00	4,76
SKUPAJ		4,43	4,65	4,63	4,54
DRUGO					
Uredniki	pedagoška praksa, poznavanje šolskega dela v razredu, poznavanje novih dognanj pri strategijah učenja – sodelovalno učenje, strateško učenje, spremljanje novosti v stroki, vizija razvoja lastnega uredniškega dela, premišljen uredniški plan, interdisciplinarna znanja, skrb za široko izobrazbo - osebno in profesionalno rast, poznavanje drugih strok in dosežkov sodelavcev, poznavanje informacijske tehnologije, managerska znanja, projektno vodenje, tuji jeziki, sodelovanje z univerzitetnimi strokovnjaki, z učitelji, domačimi in tujimi izobraževalnimi uredništvi, spremljanje založniških novosti na sejnih				
Učitelji	dober uredniški plan, poznavanje novih dognanj na področju izobraževanj in učenja, didaktičnih in metodičnih načel pri pripravi kvalitetnih gradiv, profesionalnih avtorjev, strokovno vodenje seminarjev in sodelovanje s praktiki				
Management	spremljanje stroke, dobro načrtovanje in izdelan uredniški program, spremljanje izdaj in aktivnosti drugih založb, obvladovanje računalniške tehnologije, managerska znanja				

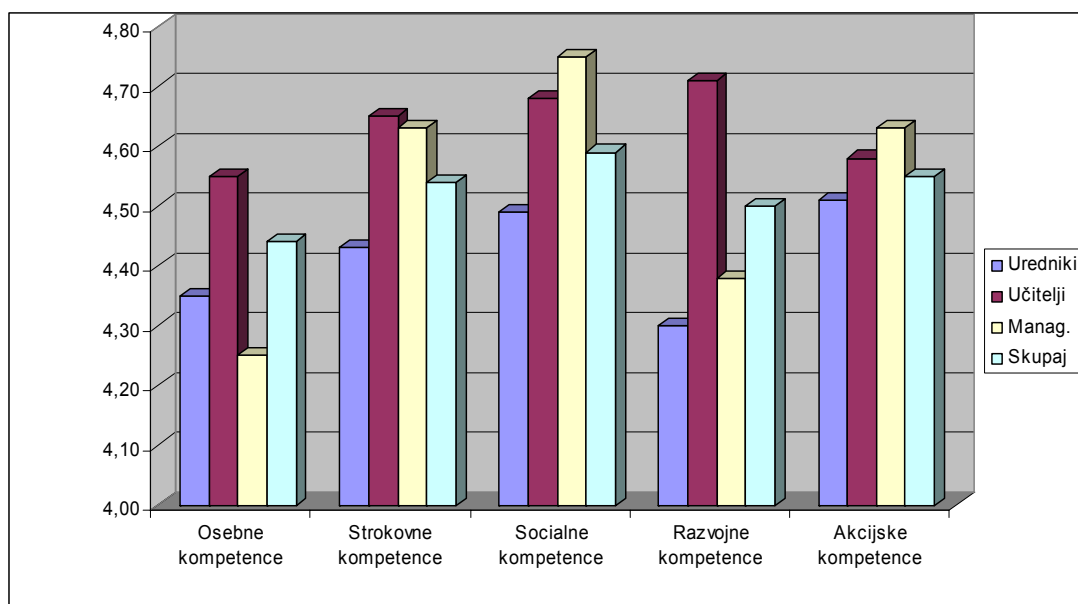
Tabela 4.6c: Sklop 3	Uredniki	Učitelji sodelavci	Manag. (VU,KS)	Pov.
SOCIALNE KOMPETENCE				
Sposobnost medosebne komunikacije	4,55	4,80	4,50	4,67
Sposobnost javnega nastopanja	4,05	4,50	5,00	4,31 *0,01
Sposobnost delegiranja nalog in postavljanja ciljev	4,65	4,70	4,50	4,67
Sposobnost reševanja problemov/konfliktov	4,70	4,70	5,00	4,71
SKUPAJ	4,49	4,68	4,75	4,59
DRUGO				
Uredniki	spretnosti vodenja sestankov, pogajanj, obvladovanje različnih komunik. položajev, poznavanje socialnih odnosov, sposobnost navezovanja in ohranjanja stikov, sposobnost sodelovanja s posamezniki in skupino, priprava seminarjev z notranjimi in zunanjimi sodelavci			
Učitelji	permanentno navezovanje stikov z univerzit. strokovnjaki in učitelji, javni nastopi – predstavitev, seminarji, delavnice, spletna komunikacija			
Management	sposobnost povezovanja različnih sodelavcev in sodelovanje z drugimi oddelki – promocija, prodaja, obvladovanje organizacijskega sistema in zaposlenih pri medosebni komunikaciji			

Tabela 4.6č: Sklop 4	Uredniki	Učitelji sodelavci	Manag. (VU,VK)	Pov.
RAZVOJNE KOMPETENCE				
Uvajanje inovacij v uredniško delo	4,50	4,90	4,50	4,69
Načrtovanje inventivnih/ kompleksnih projektov	4,50	4,70	4,00	4,57
Povezovanje z izobraževalnimi in drugimi ustanovami	3,90	4,55	4,50	4,24
Poznavanje uporabne informacijske tehnologije	4,30	4,70	4,50	4,50
SKUPAJ	4,30	4,71	4,38	4,50
DRUGO				
Uredniki	poznavanje razvoja v domači in tuji stroki, prebiranje strokovne literature, samoizobraževanje na različnih področjih, podiplomski študij, tuji jeziki, priprava gradiv za elektronski portal, poznavanje uredniških projektov sodelavcev in načrtovanje skupnih, interaktivnih delavnic, povezovanje uredništva s strokovnimi društvi, novi sodelavci, stiki z drugimi institucijami in družbeno skupnostjo			
Učitelji	permanentno izobraževanje v stroki, nove ideje, razgledanost po tujih konceptih in gradivih, dopolnjevanje z multimedijo in internetom, vključevanje različnih strokovnjakov v projekte			
Management	spremljanje razvoja doma in v tujini, samoizobraževanje, notranje izobraževanje			

Tabela 4.6d: Sklop 5	Uredniki	Učitelji sodelavci	Manag. (VU,VK)	Pov.
AKCIJSKE KOMPETENCE				
Sposobnost odkrivanja in odzivanja na priložnosti	4,55	4,35	5,00	4,48
Sposobnost odločanja	4,65	4,30	4,00	4,45 *0,03
Sposobnost vsebinskega/finančnega vodenja projektov	4,20	4,50	5,00	4,60 *0,00
Sposobnost delovanja v timu in skupini	4,65	4,65	4,50	4,67
SKUPAJ	4,51	4,58	4,63	4,55
DRUGO				
Uredniki	časovno planiranje, timsko in projektno delo, učinkovitost, tveganje pri snovanju novega dela in ocena okoliščin, sposobnost določanja prednostnih ciljev, skladno delo s promocijo in prodajo			
Učitelji	učinkovita skupina sodelavcev, snovanje kompleksnih gradiv			
Management	samoiniciativnost, obvladovanje postavljenih rokov, projektno delo			

Vir: Rezultati raziskave

Slika 4.5: Razvrstitev sklopov kompetenc po pomembnosti



Vir: Rezultati raziskave

Odgovori in povprečne vrednosti ocen kažejo, da so sklopi in njihove določilnice pri vseh anketirancih zelo visoko ocenjeni. Zato lahko sklepamo, da je hipotetični model veljavno konstruiran in je lahko temeljno izhodišče za opredeljevanje urednikovih kompetenc.

V seštevku srednjih ocen vseh določilnic so pri urednikih najvišje postavljene akcijske kompetence (srednja ocena je 4,51; zlasti sposobnost odločanja ter sposobnost delovanja v timu in skupini), tesno za njimi so socialne (srednja ocena je 4,49), sledijo strokovne (4,43), osebne (4,35) in razvojne (4,30). Temu ustrezno so porazdeljene frekvence odgovorov (glej tabelo frekvenc v Prilogi 9).

Statistično značilnih razlik oz. odklonov ni veliko – označila sem jih pri socialnih kompetencah – pri sposobnosti javnega nastopanja (0,01; najvišje postavljena pri managementu) ter akcijskih – pri sposobnosti odločanja (0,03; najvišje ocenjeno pri urednikih) in sposobnosti vsebinskega in finančnega vodenja projektov (0,00; najvišje ocenjeno pri managementu).

Tabela 4.7: Ocena najpomembnejših kompetenc po presoji urednikov

	KOMPETENCE	Ocena urednikov	Povprečna ocena
1.	Poznavanje strokovnega področja	4,80	4,86
2.	Sposobnost reševanja problemov/konfliktov	4,70	4,71
3.	Sposobnost delovanja v skupini/timu	4,65	4,67
3.	Sposobnost delegiranja nalog in postavljanja ciljev	4,65	4,67
3.	Sposobnost odločanja	4,65	4,45
4.	Specifična uredniška znanja	4,60	4,76 *
5.	Sposobnost medosebne komunikacije	4,55	4,67 *
5.	Sposobnost odkrivanja/odzivanja na priložnost	4,55	4,48
6.	Uvajanje inovacij v uredniško delo	4,50	4,69 *
6.	Načrtovanje kompleksnih projektov	4,50	4,57
7.	Poznavanje komunikacijsko-informacijske tehnologije	4,45	4,51 *
7.	Iskrenost, doslednost, etičnost pri delu	4,45	4,64 *
7.	Sposobnost kreativnega mišljenja in izražanja	4,45	4,45
8.	DRUGO: pedagoška praksa tuji jeziki specifična managerska znanja poznavanje tujih gradiv in uredniškega dela	4,35	4,25

Vir: Rezultati raziskave

Posebej zgovorno je zaporedje posameznih določilnic pri urednikih: na prvem mestu je strokovno znanje, drugo mesto pa si delijo znanja in spretnosti iz medosebnih odnosov in sodelovalnega dela: sposobnost reševanja problemov in konfliktov, sposobnost delovanja v timu oz. v skupini, sposobnost delegiranja nalog in postavljanja ciljev.

Rezultati odražajo potrebe uredniškega dela, saj strokovna priprava in zapleten proces nastajanja projekta ter kompleksno delo z ljudmi zahtevajo od urednika mnoga znanja in spretnosti, ki jih uredniki pridobijo z osebnim in strokovnim razvojem. Ob tem poudarjam zlasti sodelovalno oziroma timsko delo, ki povečuje sinergijo med različnimi posamezniki in skupinami ter sprošča notranje vire znanja (Fullan in Hargreaves, 2000, 13–28), v našem primeru zaposlenih v uredništvu in zunanjih sodelavcev.

Sledijo posebna uredniška znanja in spretnosti, ki si jih urednik pridobi pri uredniškem delu v organizaciji. V dokumentu organizacije, ki ga narekuje ISO standard 2002, tj. »Obvladovanje razvoja« (glej Prilogo 7), so definirane kot »izdelava uredniških planov, projektno vodenje (skupine sodelavcev v procesu nastajanja rokopisa od konceptualne zasnove, recenzij, lekture, korekture do

finančnih predlogov izplačil avtorskih honorarjev in vodenja potrebne dokumentacije, do priprave za tisk), tržne predstavitve in vodenje organiziranih seminarjev, spremljanje zalog in prodaje ter odgovornost za kakovost projektov po blagovnih znamkah. Na zadnjem mestu je kot urednikova »zadolžitev« (citiram po izvirniku) navedena tudi »skrb za strokovni razvoj področja«.

Skoraj enakovredno si sledijo kompetence, povezane z razvojem – sposobnost odkrivanja in odzivanja na priložnost, uvajanje inovacij, načrtovanje kompleksnih projektov, poznavanje informacijske tehnologije (ta je po frekvenci odgovorov na drugem mestu, takoj za pedagoško prakso) – in osebne kompetence, kot so iskrenost, doslednost, etičnost pri delu, kreativnost mišljenja in izražanja.

Zelo pomembne so dodatno pripisane kompetence, ki so razpršene in jih ni bilo mogoče ustrezno rangirati. Na prvem mestu so pedagoška praksa (njen pomen za urednikovo delo je razviden iz analize odgovorov o oblikah sodelovanja učiteljev z uredniki v naslednjem podpoglavju), poznavanje tujih jezikov in managerska znanja.

V uredniškem poklicu so managerska znanja in spretnosti nujni zaradi kompleksnega projektnega dela z notranjimi in zunanjimi sodelavci, visoke avtonomije in odgovornosti urednika ter posledično tudi zaradi bolj sploščenih (horizontalnih) organizacijskih struktur, kar je značilnost sodobnih organizacij (Merkač Skok 2005, 63). V povezavi s strokovnim razvojem, prebiranjem literature, spletnim izobraževanjem, navezovanjem stikov s tujino idr. je tudi potreba po znanju tujih jezikov in poznavanje tujih izobraževalnih projektov ter stiki s tujimi založbami.

Timsko delo, sodelovalno učenje, izobraževanje znotraj in zunaj organizacije so dejavnosti, ki se navezujejo na pojme učeča se organizacija, vseživljenjske izobraževanje in sodelovalna kultura, v kateri je motiviran tako posameznik kot skupina. Na osebno ter strokovno motivacijo in rast napeljujejo tudi številčno pogosti predlogi o osebnem razvoju, medosebnem treningu in splošni izobrazbi.

4.2.2 Urednikove kompetence, pridobljene v pedagoški praksi

Pri odgovorih na vprašanje št. 4 anketiranci imenujejo kompetence, ki so jih pridobili v pedagoški praksi kot učitelji in jih pri opravljanju uredniškega dela zelo potrebujejo. Odgovori na to vprašanje bodo pokazali stične profesionalne točke med učitelji in uredniki, ki so svojo vertikalno kariero začeli večinoma v učiteljskem poklicu, svojo poklicno in karierno pot pa nadaljevali kot šolski uredniki.

Tabela 4.8: Kompetence, pridobljene v pedagoški praksi

KOMPETENCE IZ PEDAGOŠKE PRAKSE	UREDNIKI	UČITELJI SODELAVCI	MANAGEMENT Mnenja vodje uredništva
Osebnostne	Iniciativnost. Etičnost pri delu. Sposobnost kreativnega, analitičnega in strateškega mišljenja, <i>dopuščanje različnih pogledov</i> , prevzemanje odgovornosti. <i>Negovanje osebnih stikov</i> .	Sposobnost dialoga, sposobnost empatije, odgovornost, iskrenost, dopuščanje različnih pogledov, sposobnost načrtovanja idr.	Etičnost, doslednost, prevzemanje odgovornosti pri delu, sposobnost načrtovanja in vodenja.
Strokovne	Poznavanje strokovnega področja, znanja iz psihologije, pedagogike, specialne didaktike – nove metode in pristopi, spodbujanje učenčevih sposobnosti. Pedagoško delo v razredu. Kurikularno znanje, stiki s poznavalci drugih predmetnih področij. <i>Strokovno delo v aktivih, šolskih organih in društvih</i> .	Poznavanje in spremljanje stroke. Nove metode in pristopi k učenju. Psihologija učenja in pouka. Poznavanje kurikulumov.	Poznavanje stroke in didaktično-metodičnih zahtev, poznavanje pomembnih sodelavcev, stiki z univerzo. Managerska znanja, planiranje, vodenje.
Socialne	Sposobnost komunikacije, javnega nastopanja, delegiranja nalog in postavljanja ciljev, reševanja problemov idr. <i>Sodelovalno delo – med učenci in učitelji; povezovanje z okoljem</i> .	Komunikacija, sodelovanje z različnimi skupinami (otroci, starši institucije), nastopanje.	Povezovanje različnih sodelavcev, obvladovanje socialnih odnosov.
Razvojne	Načrtovanje kompleksnih projektov. <i>Sodelovanje z izobraževalnimi ustanovami</i> .	Samoizobraževanje v stroki, uvajanje inovacij v delo.	Sposobnost kompleksnih projektov.
Akcijske	Sposobnost odločanja, <i>sposobnost vodenja kompleksnih nalog, sposobnost delovanja v skupini</i> .	Sodelovalno in timsko delo, novo znanje v projekte.	Samoinicijativnost, projektno delo.

Vir: Rezultati raziskave

Z odgovori preverjam hipotezo, da so številne kompetence, pridobljene v pedagoški praksi, zelo pomembne za delo šolskega urednika.

Po frekvenci odgovorov izstopajo strokovne in socialne kompetence. Poleg poudarjenega teoretičnega znanja (strokovnega področja, psihologije – zlasti novih pristopov in metod poučevanja, pedagogike in didaktike) so med sposobnostmi in veščinami zapisani odgovori: *sposobnost komunikacije, sposobnost analitičnega in*

strateškega mišljenja, prevzemanje odgovornosti, sposobnost vodenja kompleksnih nalog – in druge dejavnosti, značilne za vodenje skupine oz. projekta.

Iz konkretne pedagoške prakse so kot elementi kompetentnega učitelja in urednika večkrat poudarjene dobre metode in pristopi, ki po mnenju Marentič Požarnik (2004, 13) omogočajo trajnejše in »živo znanje« ter »dajejo prostor samostojnemu razmišljanju, iskanju in navezovanju na obstoječe izkušnje in znanje, močnemu dialogu, ki spodbuja osebno vpletenost, osmišljevanje, povezovanje posameznosti v širše vzorce in njihovo umeščanje v zemljevid znanja«. Tako za učitelje kot za urednike je v pedagoški praksi in pri pripravi učbenikov pomembna nova paradigma poučevanja, tj. prehod od transmisijskega modela k transakcijskemu modelu (Marentič Požarnik 2000a, 172), in novo pojmovanje učenja kot celovite osebne rasti, kjer je učitelj spodbujevalec razvoja učenčevih potencialov in njegove rasti.

Pečjak (2004, 15–16) meni, da je bistvena naloga šole preusmeriti poučevanje v podajanje vsebinskega in proceduralnega znanja, tj. v »strateško ali samoregulacijsko učenje«, pri katerem so učenci aktivni udeleženci svojega učenja. Prehod od transmisijskega modela h kognitivno konstruktivistični paradigmi poučevanja zahteva od učitelja, da pri učencu razvija samoregulacijske spretnosti, od urednika učbeniških gradiv pa, da ta načela upošteva pri snovanju in realizaciji učbeniških projektov ob pomoči strokovnjakov razvojne psihologije in specialne didaktike.

Kot presečiščna dejavnost se pri vseh štirih sklopih pojavlja sodelovanje (bodisi kot *negovanje osebnih stikov, dopuščanje različnih pogledov (OK)*, ali *strokovno delo v aktivu, sodelovanje v strokovnih društvih (SK)*, *sodelovalno delo, sodelovanje z okoljem (SoCK)*, *sodelovanje z izobraževalnimi institucijami (RK)* idr. Razumem ga v najširšem pomenu besede – kot izmenjavo znanja in izkušenj med različnimi akterji na področju izobraževanja, kot usmerjen dialog o učenju in dolgoročnem vplivu šolanja na izobrazbo posameznika in spremembe v družbi. Sodelovanje je temelj šestih ključnih načel, ki jih Fullan in Stiegebauer (1998, 347–354) poudarjata pri spremembah v izobraževanju. Te so prehod: od negativno do pozitivno naravnanih strategij (*»Skupaj naredimo bolje«*), od monolitne k alternativnim rešitvam, od inovacij k institucionalnemu razvoju, od posameznika k povezanosti - aliansi (interaktivni profesionalizem), od površinskega do globljega vrednotenja sprememb in prehod od pasivne pozicije *»Če le...«* k aktivni *»Če jaz«* oz. *»Če mi«*. V tem smislu se učiteljev in urednikov profesionalizem močno stikata.

4.2.3 Predlogi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje urednikov

Pri vprašanju št. 5 so anketiranci naprošeni, naj napišejo, katera znanja, spretnosti, sposobnosti in osebne lastnosti iz predlaganih sklopov so pomembne za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje urednikov in bi jih bilo treba umestiti v plan izobraževanja. Odgovore povzemam po smislu.

Tabela 4. 9: Predlogi za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje urednikov

KOMPETENCE IN RAZVOJ	UREDNIKI	UČITELJI	MANAGEMENT *Mnenja vodje uredništva
Osebne (OK)	Skrb za lastno učenje in razvoj. Osebni in medosebni treningi (obvladovanje stresa, obvladovanje situacije, prevzemanje iniciative idr.). Čustvene in vedenjske spretnosti (znanja iz čustvene inteligence, sprejemanje tveganja, samozaupanje, spretnost vodenja, organizacijske sposobnosti).	Osebna rast (dodatna znanja iz psihologije osebnosti in socialnih odnosov). Treningi za sporazumevanje v različnih situacijah in z različnimi ljudmi.	Osebni in medosebni treningi (obvladovanje sebe, sodelavcev, situacije).
Socialne (SK)	Spretnosti in veščine iz komunikacije. Sposobnost reševanja problemov/konfliktov. Spretnosti vodenja sestankov in seminarjev. Spretnosti nastopanja in retoričnega govora.	Spretnosti in veščine komunikacije. Spretnosti vodenja sestankov.	Sposobnost reševanja problemov/konfliktov. Skupni seminarji z drugimi oddelki (npr. z oddelkom za promocijo) o strateškem, finančnem managementu ter marketingu.
Strokovne (StK) in Razvojne (RK)	Nova tehnologija, širokopasovna komunikacija v »družbi znanja«: TRIS, medijsko kombinirana gradiva (klasična knjiga, e-izobraževanje na daljavo, multimedija). Usposabljanje za publiciranje na treh medijih – ob pomoči močnega informacijskega sistema, ki omogoča integracijo vsebinskih baz, slikovnega in fotografskega gradiva. Usposabljanje za interaktivne in interdisciplinarne projekte z zunanjimi sodelavci. Povezovanje z drugimi ponudniki znanja (založbe, šole, univerza, gospodarstvo). Zunanje in notranje izobraževanje.	Spremljanje in uvajanje sprememb v izobraževanje. Sodobna interaktivna izobraževalna gradiva. Krepitev stikov med uredniškimi, šolskimi ter raziskovalnimi institucijami. Izdelan sistem skupnega spremljanja in evalviranja gradiv.	Povezovanje z drugimi oddelki, načrtovanje bolj učinkovitih metod obveščanja in predstavljanja izobraževalnih gradiv.
Akcijske (AK)	Znanja iz managementa (načrtovanje, vodenje, spremljanje), projektno in timsko delo.	Novo metode in načini sodelovanja in strokovne podpore.	Projektno vodenje. Timsko delo. Povezovanje s šolskim in širšim okoljem.

Vir: Rezultati raziskave

Predlogi se vsebinsko pokrivajo z nekaterimi določilnicami pri temeljnih sklopih kompetenc, zlasti pod rubriko »Drugo«, in so lahko izhodišče za dolgoročni izobraževalni plan uredništva. Dopolnjujejo jih pripisana mnenja urednikov (U) pri vprašanju 13a) in 13b) ter mnenja glavne urednice (VU) in vodje kadrovske službe (VK) v polstrukturiranem intervjuju. Med njimi izbiram naslednje: *potrebne so nove metode in orodja izobraževanja; veliko je notranjih možnosti – interno izobraževanje (U, VU, KS); uredniki in vodja uredništva skupaj pripravljajo plan izobraževanja; potrebni so letni razgovori, kvaliteten prenos izobraževalnih vsebin v uredništvo (U); na redakciji je premalo vsebinskih tem, povezanih z razvojem, posamezni uredniki lahko predstavijo zanimiva področja iz lastnega izobraževanja (U, VU) idr.*

4.3 Tretji sklop: Sodelovanje – temeljni element profesionalizma urednikov

Mnenja sem pridobila z odgovori na vprašanja št. 6, 7 in 8 pri vprašalniku za urednike in management ter z analizo odgovorov na vprašanja št. 6, 7, 8, 9, 10 pri vprašalniku za učitelje. Pri vprašanju št. 6 so vsi anketiranci rangirali odgovore o oblikah strokovnega sodelovanja med učitelji in uredniki, pri vprašanju št. 7 pa tudi vsi načine prepoznavanja/izražanja potreb po učbeniških gradivih. Pri vprašanju št. 8 so učitelji presojali vlogo dejavnega urednika/založbe pri odločitvi za gradiva, pri vprašanjih št. 9 in 10 pa so se opredeljevali do sodelovanja s pomočjo sodobne informacijske tehnologije in izobraževalno-komunikacijskega portala *Vedež*. Pri vprašanju št. 8 so uredniki in vodja uredništva ocenjevali pomen sodelovanja drugih posameznikov in institucij.

4.3.1 Sodelovanje med uredniki in učitelji

Sodelovanje med uredniki in učitelji je po dejavnostih zajeto pri vprašanju št. 6. Iz analize odgovorov bom sklepala, v katere oblike in načine sodelovanja bi bilo ustrezno vložiti prizadevanja uredništva in s tem zadovoljiti želje in potrebe naših sodelavcev/uporabnikov. Uredništvo je v tem segmentu močno povezano s svojimi podpornimi založniškimi oddelki, ki so pomembni v vseh fazah nastajanja šolskih gradiv, multimedijskega in e-izobraževanja. Odgovori lahko zato dajejo smernice tudi promocijski in marketinški službi, ki sta pri načrtovanju svojih dejavnosti pogosto v dilemi, kam in kako usmeriti oglašanje, trženje in evalviranje gradiv.

Tabela 4.10: Oblike strokovnega sodelovanja med uredniki in učitelji

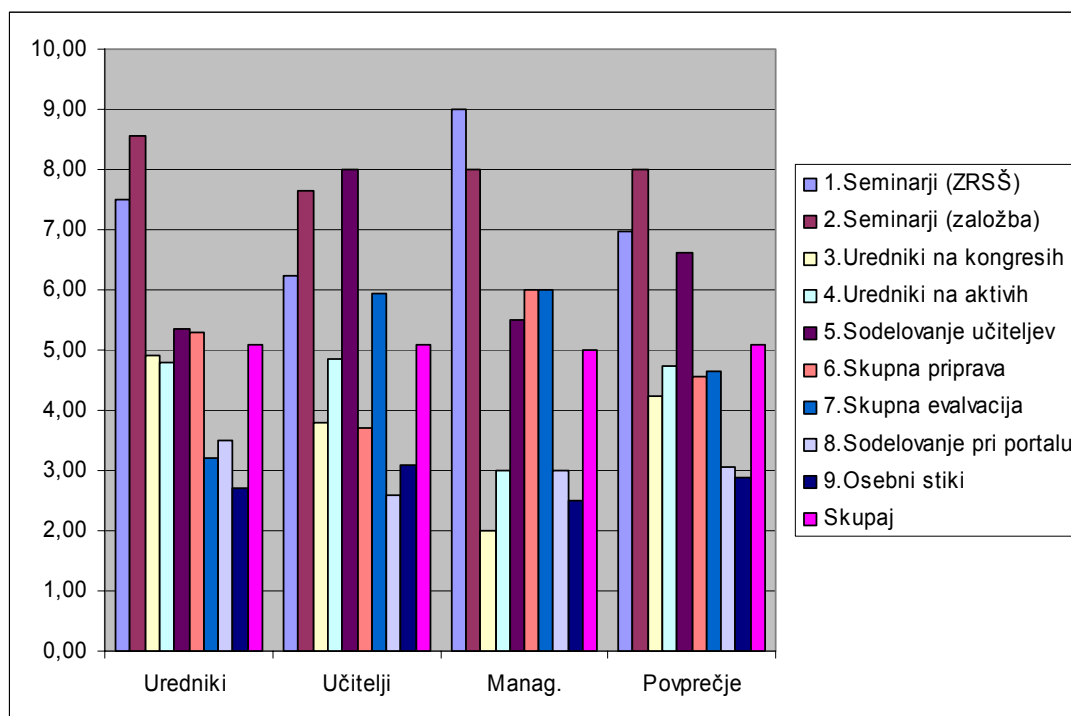
OBLIKE SODELOVANJA UREDNIKI – UČITELJI	Uredniki Povp./Rang	Učitelji Povp./Rang	Manag. Povp./Rang	Povpr. Povp./Rang
Seminarji v sklopu stalnega strokovnega izobraževanja	2,50 2.	3,75 3.	1,00 1.	3,02 *0,00
Predstavitve, simpoziji, strokovna srečanja, pedagoške delavnice založbe	1,45 1.	2,35 2.	2,00 2.	2,00
Sodelovanje urednikov na strokovnih zborovanjih/kongresih	5,10 5.	6,20 6.	8,00 8.	5,76 *0,03
Sodelovanje urednikov na študijskih skupinah/predmetnih aktivih	5,20 6.	5,15 5.	7,00 6.	5,26
Sodelovanje učiteljev pri pripravi učbenikov in priročnikov	4,64 3.	2,00 1.	4,50 4.	3,38 *0,00
Skupna priprava interdisciplinarnih in multimedijskih izobraževalnih gradiv	4,70 4.	6,30 7.	4,00 3.	5,43
Skupno evalviranje učbenikov in drugih gradiv	6,80 8.	4,05 4.	4,00 3.	5,36 *0,00
Sodelovanje prek izobraževalno-komunikacijskega portala <i>Vedež</i>	6,50 7.	7,40 9.	7,00 6.	6,95
Osebni stiki	7,30 9.	6,90 8.	7,50 7.	7,12

Vir: Rezultati raziskave

Na prvih štirih mestih se pri odgovorih anketirancev na vprašanje št. 6 izmenjujejo enake oblike sodelovanja: predstavitve, simpoziji, seminarji, delavnice založbe ob novostih oz. ob zaključku pomembnih projektov, seminarji v sklopu stalnega strokovnega spopolnjevanja učiteljev v okviru ZRSS in skupna priprava učbeniških oz. interdisciplinarnih gradiv ter njihova skupna evalvacija, kar potrjuje hipotezo, da je sodelovanje ena od bistvenih sestavin profesionalizma tako urednikov kot tudi učiteljev.

Statistično pomembna razlika v rangiranju odgovorov učiteljev in urednikov je vidna pri postavki *Sodelovanje urednikov na študijskih skupinah* – to je opazno pomembnejše za urednike kot za učitelje – in pri postavki *Sodelovanje učiteljev pri pripravi učbenikov* ter *Skupno evalviranje gradiv* – obe vrsti sodelovanja sta za učitelje pomembnejši kot za urednike. Odstopanja so glede na različna pričakovanja in potrebe anketirancev pričakovana; pripisana mnenja učiteljev v anketnem vprašalniku potrjujejo te rezultate. V primerjavi s prejšnjimi leti je zanimanje učiteljev za sodelovalno delo z uredništvom veliko, tudi njihov razvoj je povezan z razvojem v skupini, npr. učiteljskem kolektivu (Bradley 1991, 25), in z drugimi.

Slika 4.6: Oblike sodelovanja med uredniki in učitelji po pomembnosti



Vir: Rezultati raziskave

Uredništvo skupaj s službo za promocijo organizira različne oblike seminarjev in simpozijev za učitelje. Ob sodelovanju univerzitetnih strokovnjakov, avtorjev, recenzentov in drugih sodelavcev učbeniškega projekta so ta priložnost za izmenjavo mnenj in pobud za šolska gradiva ter hkrati za urednikovo in učiteljevo profesionalno rast. Zlasti pomembna so taka srečanja in pedagoške delavnice ob uvajanju novosti pri predmetnih področjih ali ob zaključku daljšega projekta, kot je bilo npr. uvajanje 1. in 2. triletja devetletke, predstavljeno na simpoziju »Devetletka – prva petletka« oziroma »Iz Zakaja raste Vedež« (Priloga 5a), ob novih srednješolskih učnih vsebinah, predstavljenih na »Strokovnem srečanju profesorjev srednjih šol« (Priloga 5b) ali ob spremljanju novosti pri tujih jezikih, npr. »Dnevi odprtih vrat Šolskega epicentra« (Priloga 5c). Posebna oblika sodelovanja med uredniki in učitelji je »Projekt svetovalk«, ki temelji na načelu »Predstavitev gradiv na podlagi izkušenj«. (Priloga 5č). Trenutno vključuje 15 svetovalk, ki regijsko pokrivajo osnovnošolsko področje, z individualnimi predstavitvami na šoli predstavljajo naša gradiva in spremljajo njihovo implementacijo, hkrati pa je tovrstno sodelovanje tudi pomemben del profesionalizma učiteljev. O sodelovanju prek izobraževalno-komunikacijskega portala *Vedež* več pri podpoglavju *Sodelovanje in učenje ob podpori nove informacijske tehnologije*.

4.3.2 Sodelovanje in obveščanje o učbeniških gradivih

Za urednike je pomembno poiskati učinkovite poti in načine, po katerih lahko posredujejo informacije o učnih gradivih in po katerih dobijo povratne informacije o tem, kako jih učitelji sprejemajo in kaj je zanje pomembno. Temu namenja pozornost predvsem oddelek za promocijo in trženje, v tej raziskavi so za celovitejšo sliko o sodelovanju med uredniki in učitelji zgovorni tudi odgovori na vprašanje 7 in vprašanje 8.

Tabela 4.11: Načini prepoznavanja/izražanja potreb po učbeniških gradivih

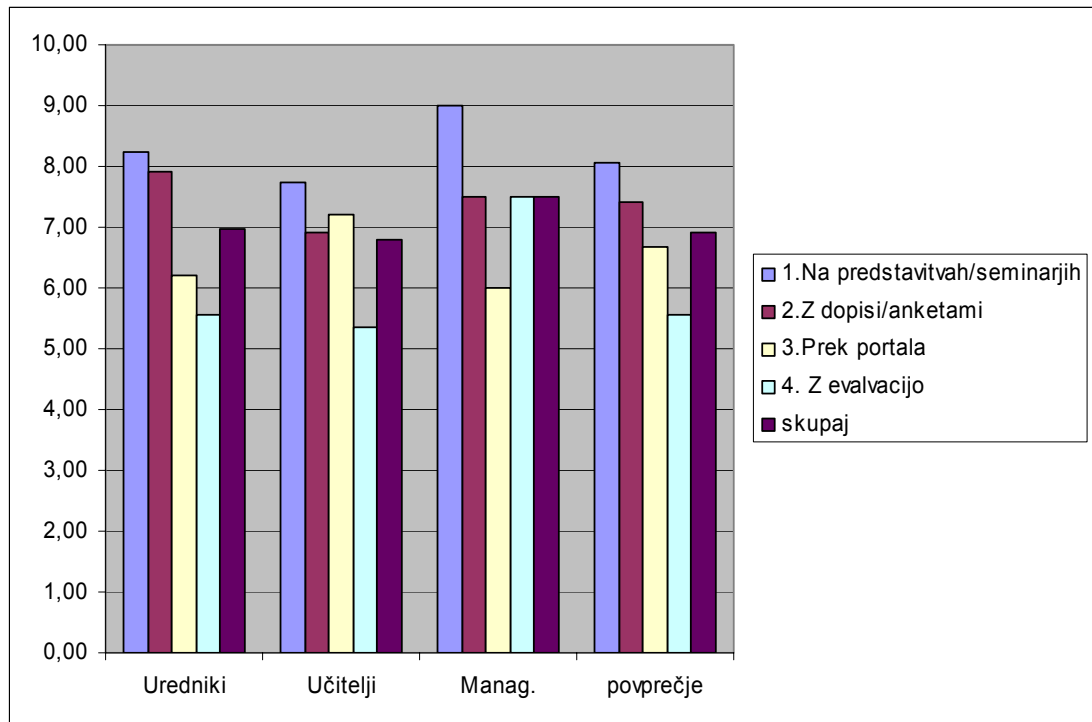
NAČINI PREPOZNAVANJA POTREB PO GRADIVIH	Uredniki Povp./Rang	Učitelji Povp./Rang	Manag. Povp./Rang	Povp. ocena
Z izmenjavo mnenj med uredniki in učitelji na predstavitev/seminarjih	1,75 1.	2,25 1.	1,00 1.	1,95
Z dopisi/anketami urednikov ali promocijske službe	2,10 2.	3,10 3.	2,50 2.	2,60 *0,02
Prek spletnih strani izobraževalnega portala <i>Vedež</i>	3,80 3.	2,80 2.	4,00 3.	3,33 0,01
Ob daljši evalvaciji	4,45 4.	4,65 4.	2,50 2.	4,45 0,05
SKUPAJ	3,03	3,20	2,50	3,08
DRUGO				
Uredniki, vodja:	svetovalci na ZRSS, založniki, sejmi			
Učitelji:	svetovalke založbe na šolah, katalogi, aktivni, strokovna literatura, knjigarne, mediji, osebni stiki			

Vir: Rezultati raziskave

Najpogostejši način prepoznavanja ali izražanja potreb po učnih gradivih je pri vseh anketirancih izmenjava mnenj na različnih strokovnih srečanjih, ki kljub hitrejšim (in cenejšim) oblikam informiranja ostajajo najučinkovitejša oblika in način sodelovanja. Narašča pomen spletnega obveščanja na elektronskem portalu *Vedež*, kar potrjujejo številni odzivi učiteljev na spletno ponudbo po interaktivnih delavnicah.

Uredniki in vodja uredništva kot pomembne sodelavce pri medsebojnem informiranju presojujejo tudi svetovalce Zavoda RS za šolstvo in sprotne obveščanje o novostih ter delu konkurenčnih založb, kar je odločilno pri snovanju zlasti učbeniških vertikal in slovarskih del, saj ti zahtevajo daljšo pripravo in sodelovanje z učitelji praktiki in univerzitetnimi strokovnjaki. Učitelji so dobro seznanjeni z različnimi potmi promocije in obveščanja – prek svetovalek na Zavodu za šolstvo in medijskega obveščanja. Zelo pomembni se jim pri tem zdijo tudi osebni stiki z uredništvom.

Slika 4.7: Načini prepoznavanja/izražanja potreb po učnih gradivih



Vir: Rezultati raziskave

Tabela 4.12: Kriteriji; po katerih se učitelji odločajo za uporabo učbeniških gradiv

KRITERIJI	Povprečje	Rang
Vsebinska in didaktična ustreznost	2,6	1.
Kombinirana gradiva (učbenik, del. zvezek, priročnik, CD)	3,2	2.
Likovno-grafična ureditev	3,4	3.
Stiki z založbo in uredniki	4,1	5.
Drugo: cena	3,8	4.

Vir: Rezultati raziskav

Z odgovori preverjam hipotezo, da so številne kompetence, pridobljene v pedagoški praksi, zelo pomembne za šolskega urednika, ki lahko presodi, kaj je pri učbeniku po strokovni in didaktični strani pomembno, kakšni so različni učbeniki in kaj vse še vpliva na odločitev pri izbiri določenih izobraževalnih gradiv.

Pri kriterijih odločanja učiteljev za uporabo učbeniških gradiv je na prvem mestu vsebinska in didaktična ustreznost, na drugem mestu je komplementarnost gradiv, pomembni so tudi stiki z založbo in uredniki. Kot socialni dejavnik je pri odločanju pomembna tudi cena.

4.3.3 Sodelovanje in učenje ob podpori novih medijev

V zadnjih letih v šolskem prostoru naraščajo potrebe po tehnološko in informacijsko sodobnejših pristopih pri izobraževanju. Na založniškem področju se krepi delež multimedijskih in e-gradiv, povpraševanje uporabnikov je pri vseh šolskih stopnjah vsako leto večje.

Tabela 4.13: Mnenja učiteljev sodelavcev o učenju in sodelovanju z uredništvom ob podpori novih medijev (multimedije in interneta)

ODGOVORI	Frekvenca	Odstotek
Nepomembno	0	0
Malo pomembno	0	0
Pomembno	12	45
Zelo pomembno	8	55
Izjemno pomembno	0	0
Skupaj	20	100

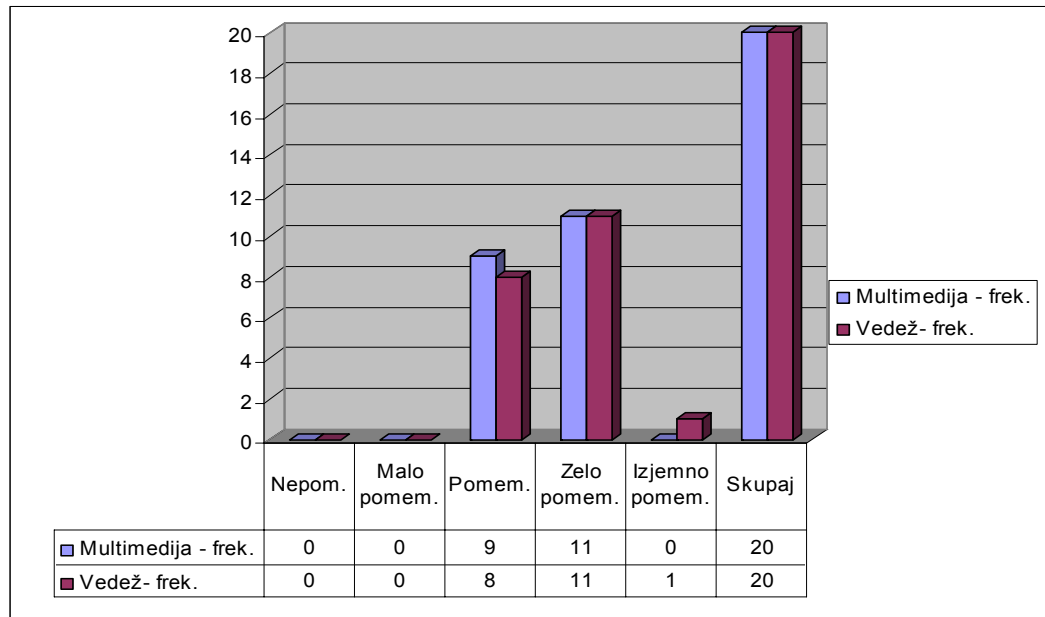
Tabela 4.14: Mnenja učiteljev sodelavcev o pomenu spletnega izobraževalnega in komunikacijskega portala Vedež (<http://vedez.dzs.si>)

ODGOVORI	Frekvenca	Odstotek
Nepomembno	0	0
Malo pomembno	0	0
Pomembno	8	40
Zelo pomembno	11	55
Izjemno pomembno	1	5
Skupaj	20	100

Vir: Rezultati raziskave

Rezultati kažejo na sorazmerno veliko podporo novim medijem – multimediji in internetu (prevladujejo odgovori *pomembno*), še višje je kljub kratkemu roku delovanja ocenjen *Vedež*, izobraževalno-komunikacijski portal uredništva. Vsebinska zasnova tega portala je informacijsko in komunikacijsko naravnana, njegov namen je, da obvešča o novostih, načrtovanih in realiziranih dejavnostih, seminarjih, prireditvah, promocijah idr. (Priloga 6) ter ponuja izbrane izobraževalne dejavnosti. Uredniški vmesnik omogoča izdelavo posameznih strokovnih besedil in dokumentov ter njihovo vključevanje v mrežno strukturo (npr. učne priprave, katalogi, vaje in naloge za utrjevanje, dodatna izobraževalna gradiva), komunikacijo z uporabniki

Slika 4.8: Mnenja učiteljev sodelavcev o učenju in sodelovanju z uredništvom ob podpori novih medijev ter portala *Vedež*



Vir: Rezultati raziskave

(forum, tj. neposredno sodelovanje z učitelji, učenci/šudenti in drugimi uporabniki, e-časopis), orodja za pregled obiska (statistični podatki potrjujejo prek 1500 različnih uporabnikov), orodja za izdelavo prijavnice za npr. interaktivne delavnice idr.

Portal je del širše zasnovanega koncepta izobraževanja, ki ga načrtuje uredništvo DZS, tj. »Izobraževanja po meri in izbiri«, s katerim želi tradicionalno izobraževanje dopolniti z multimedijskimi projekti in e-izobraževanjem. Ta poleg spletnega študija na daljavo vključuje tudi izobraževanje v šolski instituciji, pri katerem »učenec/šudent prejema študijska gradiva po elektronskih medijih – internetu, avdio/video napravah in zgoščenkah (povzeto po InternetTime Group b.d.), /.../ pomaga učencem/šudentom pri usvajanju in utrjevanju snovi, na primer z izvajanjem simulacij in eksperimentov v virtualnem laboratoriju ter utrjevanjem znanja z interaktivnimi nalogami ...« (Sulčič, Lesjak 2002, 70). Uporaba informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) v formalnih učnih situacijah (pri pouku) in pri drugem strokovnem delu – tudi za potrebe učiteljevega (in urednikovega) profesionalnega razvoja je ena od petih skupin kompetenc, ki jih je ekspertna skupina A (Improving education of teachers and trainers), ustanovljena leta 2002 v okviru lizbonske strategije članic EU, priporočila za učiteljev profesionalizem (Razdevšek Pučko idr. 2004, 28; Lipužič 2004, 59).

Od mnenj o profesionalnem razvoju in sodelovanju citiram tista, ki opozarjajo predvsem na temeljna pogoja za snovanje e-izobraževalnih gradiv in njihovo uporabo: ustrezno računalniško opremljenost ter računalniško in internetno pismenost vseh udeležencev e-izobraževanja: urednikov, učiteljev in učencev.

Uredniki:

Uvajanje TRIS-gradiv (klasična knjiga, multimedija, e-gradiva – op. av.) je nujno, zahteva od urednika veliko več računalniškega znanja, daljši rok priprave, strokoven tim sodelavcev./ Računalniško opismenjevanje je potrebno za sodoben način priprave knjige, posamezne dele lahko hitro pretvorimo v elektronsko obliko, vprašanje in rešitve npr. pri pripravah za maturo lahko kar na Vedežu./ Z različnimi načini izobraževanja povečamo motiviranost, pomembna so dodatna gradiva, priročniki, tudi elektronsko izobraževanje. /Sodelovanje z učitelji preko Vedeža je dober način dobivanja informacij, lahko tudi dopolnjujemo gradiva v nastajanju./ Komunikacija s šolami in učitelji prek spleta spreminja klasično uredniško delo. Manj časa vsebinski pripravi, več časa spremljanju in dogovarjanju./ Kdo bo urejal elektronska gradiva – zunanji uredniki ali sami?/ Nejasna vprašanja glede avtorske zaščite, plačila, pogodbe, precej zmede./ So učitelji in učenci dovolj usposobljeni in opremljeni?/ Novi mediji seveda, vendar je treba upoštevati, da je časa za sodobne medije v šoli malo, tudi ni povsod enakih možnosti za uporabo e-gradiv in multimedijo./ Multimedija za majhno populacijo predraga, že s tiskano knjigo komaj pokrijemo stroške, dobra strokovna podpora.

Učitelji:

Sodelovanje je najboljšo, če gre za osebni stik, predstavitev ali delavnice./ Prek portala hitro dobim informacije, a grem rajši na predstavitev./ Ni veliko časa, novosti spremljamo prek dopisov založbe in kataloga Zavoda./ Si želim tudi internetno izobraževanje za svoje spopolnjevanje./ Internetna gradiva so dobrodošla pri tematskih sklopih, bolj interdisciplinarno načrtovanih, ali pri pripravi referatov. /Podpiram tudi komunikacijo z založbo prek interneta, zaradi pomanjkanja časa in denarja, da bi nas šola pošiljala po seminarjih, raje sama pogledam na internet, če me zanima./ Za motivacijo in popestritev pouka so odlična multimedijška gradiva (v našem uredništvu cederomi s področja biologije, kemije, glasbe, tehnike, zgodovine in geografije, op. av.).

4.3.4 Drugi pomembni sodelavci in institucije

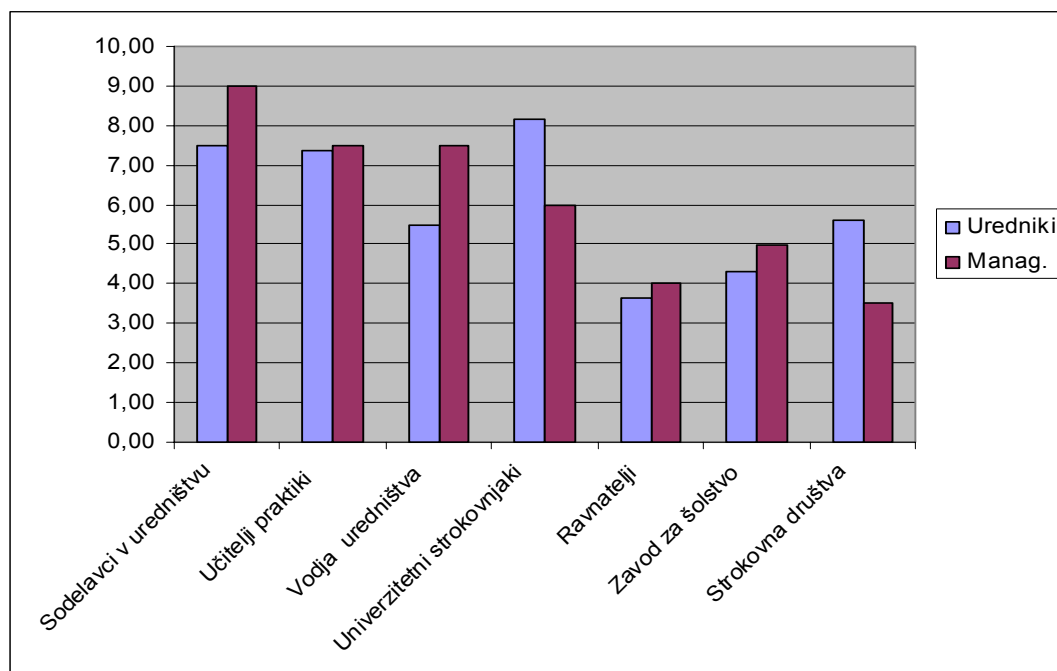
Poleg učiteljev so pri urednikovem delu pomembni mnogi drugi sodelavci in institucije, ki so vpeti v nastajanje, spremljanje in širjenje učnih gradiv (glej Sliko 2.1). Sodelovanje z njimi odločilno vpliva na profesionalizem urednikov.

Tabela 4.15: Ocena urednikov in vodje uredništva o pomembnih sodelavcih in institucijah

SODELAVCI	Uredniki/Rang	Manag./Rang	Pov.
Sodelavci v uredništvu	2,50 2.	1,00 1.	1,75
Učitelji praktiki	2,65 3.	2,50 2.	2,58
Vodja uredništva	4,50 5.	2,50 2.	3,50
Univerzitetni strokovnjaki	1,85 1.	4,00 3.	2,92
Ravnatelji	6,35 7.	6,00 5.	6,17
Zavod za šolstvo RS	5,68 6.	5,00 4.	5,34
Strokovna društva	4,40 4.	6,50 6.	5,45
DRUGO			
Vodje študijskih skupin, vodje maturitetnih skupin, zunanji ocenjevalci, Pedagoški institut, CPI, Institut Jožef Stefan, SAZU, Ministrstvo za šolstvo, Ministrstvo za kulturo			

Vir. Rezultati raziskave

Slika 4.9: Ocena anketirancev (skupine 1 in 2) o pomenu sodelavcev



Vir: Rezultati raziskave

Med sodelavci so v skupnem seštevku obeh skupin anketirancev najvišje ocenjeni sodelavci uredniki, najvišje jih ocenjuje tudi vodja uredništva. Uredniki so na prvo mesto postavili univerzitetne strokovnjake, ki so nosilci sprememb v izobraževanju, poznavalci novosti v stroki, avtorji recenzenti in svetovalci, na drugo mesto sodelavce urednike, na tretje učitelje praktike. Mesto univerze v izobraževalnem sistemu in spremembah, ki zahtevajo kvaliteten prenos znanj v prakso, je zelo pomembno tudi za Fullana in Stiegelbauerjevo (1998, 290), ko govorita o »interaktivnem profesionalizmu« učiteljev ter poudarjata njihovo permanentno, vseživljenjsko izobraževanje in sodelovanje z visokošolskimi institucijami za izobraževanje učiteljev.

Z odgovori preverjam tudi hipotezo, da so številne kompetence, pridobljene v pedagoški praksi, zelo pomembne za delo šolskega urednika in da so učitelji v vseh fazah nastajanja šolskih gradiv pomembni sodelavci. Metoda vzajemnega učenja na podlagi preučevanja primerov dobre prakse je ena od izobraževalnih strategij, ki jih v svojem poročilu poudarja tudi evropska ekspertna skupina A (Improving education of teachers and trainers), ko govori o pripravljenosti učiteljev na izzive družbe znanja in njihovih profesionalnih kompetencah (Razdevšek Pučko et al. 2004, 28).

4.4 Četrta sklop: Skrb organizacije za profesionalno rast urednikov in celotnega uredništva

Vlogo kadrovskega managementa (vodje uredništva in vodje kadrovske službe) za profesionalni razvoj urednikov in uredništva so anketirani uredniki in predstavnika managementa ocenili pri vprašanjih 9, 10, 11, zadovoljstvo z danimi možnostmi strokovnega izpopolnjevanja pri vprašanju 12 in 13 c).

Odgovore dopolnjujejo mnenja iz polstrukturiranega intervjuja z obema predstavnikoma managementa. Z njima sem pregledala ustrezno dokumentacijo organizacije: Organizacijski predpis »Obvladovanje razvoja« (Priloga 7), izdelan po Standardu kakovosti ISO 9000 2002, Tržni načrt Izobraževalnega založništva 2005, v katerem so cilji organizacije in izobraževani plan natančneje definirani, in *Pravilnik o delovni uspešnosti*.

Tabela 4.16a: Vloga vodje uredništva pri razvoju urednikov; teoretično

TEORETIČNO	Skupina		Skup.
	Uredniki	Manag.	
Nepomembno	0	0	0
Malo pomembno	3	0	3
Pomembno	14	2	16
Zelo pomembno	3	0	3
Izjemno pomembno	0	0	0
Skupaj	20	2	22

Tabela 4.16b: Vloga vodje uredništva pri razvoju urednikov; v praksi

V PRAKSI	Skupina		Skup.
	Uredniki	Manag.	
Nepomembno	1	0	1
Malo pomembno	16	1	17
Pomembno	3	1	4
Zelo pomembno	0	0	0
Izjemno pomembno	0	0	0
Skupaj	20	2	22

Vir: Rezultati raziskave

Rezultati primerjave med pričakovanji (teoretični vidik) in realnim stanjem kažejo na velike odmike v oceni: po teoretičnih postavkah je 14 urednikov (70%) ocenilo vlogo vodje urednice za posameznikov razvoj kot *pomembno*, v praksi pa ji je 16 urednikov (80%) pripisalo oceno *malo pomembno*. Podobno jo ocenjujeta tudi managerja: teoretično kot *pomembno*, v praksi pa *pomembno* in *manj pomembno*.

Tabela 4.17a: Vloga vodje uredništva pri razvoju uredništva; teoretično

TEORETIČNO		Skupina		Skup.
		Uredniki	Manag.	
	Nepomembno	0	0	0
	Malo pomembno	2	0	2
	Pomembno	13	(VK) 1	14
	Zelo pomembno	4	(VU) 1	5
	Izjemno pomembno	1	0	1
Skupaj		20	2	22

Tabela 4.17b: Vloga vodje uredništva pri razvoju uredništva; v praksi

V PRAKSI		Skupina		Skup.
		Uredniki	Manag.	
	Nepomembno	3	0	3
	Malo pomembno	13	(VK) 1	14
	Pomembno	3	(VU) 1	4
	Zelo pomembno	1	0	1
	Izjemno pomembno	0	0	0
Skupaj		20	2	22

Tudi pri razvoju celotnega uredništva je vloga vodje različno ocenjena: v teoretičnem pogledu jo 13 urednikov ocenjuje kot *pomembno*, v praksi pa 13 *malo pomembno*. Opazna je tudi razlika pri ocenjevanju obeh predstavnikov kadrovskega managementa. Pri oceni vodje uredništva je večja, uredniki se v določenih segmentih sami izobražujejo, pri uredniških delih pa je vloga vodje pomembnejša.

Tabela 4.18a: Vloga kadrovske službe pri razvoju urednikov; teoretično

TEORETIČNO		Skupina		Skup.
		Uredniki	Manag.	
	Nepomembno	0	0	0
	Malo pomembno	5	0	5
	Pomembno	11	1	12
	Zelo pomembno	4	1	5
	Izjemno pomembno	0	0	0
Skupaj		20	2	22

Tabela 4.18b: Vloga kadrovske službe pri razvoju urednikov; v praksi

V PRAKSI		Skupina		Skup.
		Uredniki	Manag.	
	Nepomembno	19	0	19
	Malo pomembno	1	2	3
	Pomembno	0	0	1
	Zelo pomembno	0	0	0
	Izjemno pomembno	0	0	0
Skupaj		20	2	22

Vir: Rezultati raziskave

Vloga kadrovske službe za profesionalni razvoj urednikov je podobno ovrednotena kot pri vodji uredništva: teoretično predvsem kot *pomembno*, v praksi pa zelo nizko. Opazno odmikanje rezultatov bosta managerja pojasnila v intervjuju (glej naslednje podpoglavje).

Tabela 4.19a: Skrb organizacije za razvoj urednikov

PROF. RAZVOJ	Skupina		Skupaj
	Uredniki	Management	
Da	0	0	
Ne	20	2	22
Skupaj	20	2	22

Tabela 4. 19b: Skrb organizacije za kariero urednikov

KARIERA	Skupina		Skupaj
	Uredniki	Management	
Da	0	0	
Ne	20	2	22
Skupaj	20	2	22

Vir: Rezultati raziskave

Odgovori na vprašanje št. 12 o tem, ali ponujene oblike izobraževanja zadovoljujejo potrebe urednikov po izobraževanju in usposabljanju, kažejo na majhno skrb organizacije (vodstva) za njihovo profesionalno rast in kariero. Uredniki so sicer pri svojem delu avtonomni, s samoizobraževanjem izboljšujejo kvaliteto svojega dela, vendar so ponujene oblike izobraževanja preskromne, da bi zadovoljile potrebe v izobraževalnem založništvu, ki jih nalagajo spremembe v »družbi znanja«; to je razvidno tudi iz predlogov urednikov, katere kompetence bi želeli razvijati in se zanje usposablјati (glej Tabelo 4.9).

4.4.1 Mnenja urednikov

Odgovori na vse tri sklope vprašanj so podobni: vloga managementa je po presoji anketirancev pomembna (9) ali celo zelo pomembna (13), vendar v praksi premalo izkazana. Uredniki soglasno menijo, da ponujene oblike strokovnega spopolnjevanja ne zadovoljujejo njihovih želja po profesionalni rasti in karieri. Svoje predloge za izobraževanje in usposabljanje navajajo pri odgovorih na vprašanja št. 3 in 4. Odgovore dopolnjujejo mnenja o vlogi kadrovskega managementa pri profesionalni rasti urednikov (vprašanje št. 13).

»Profesionalni razvoj naj vključuje vse urednike – pogostejše pogovore o tem z glavno urednico (vodjo uredništva) in s sodelavci. Glede na potrebna znanja in veščine pri uredniškem delu je nujen realen in konsistenten plan izobraževanja. Predvsem pa podpora kadrovske službe in vodstva založništva.

Posamezniki različno skrbimo za svoj osebni razvoj in poklicni razvoj. Potreben je lasten študij, da smo strokovno dovolj avtonomni, in sodelovanje s šolskim področjem oz. učitelji, da lahko usmerjamo svoj razvoj. Tudi založba mora skrbeti za izobraževanje – zlasti pri uvajanju računalniških novosti in IK-tehnologije za pripravo knjige.

Pomembna strokovna podpora, ki si jo uredniki dajemo, je izmenjava mnenj, profesionalizem si krepimo ob samem delu s sodelavci pri projektih, s prebiranjem strokovne literature, z obiski in aktivni udeležbi na strokovnih srečanjih učiteljev ter seminarjih. Vendar so potrebne pogostejše izmenjave znanja in izkušenj z drugimi uredniki, tudi tujih založb, izobraževanje znotraj ali zunaj organizacije – kar lahko omogoči le organizacija.«

4.4.2 Mnenje vodje uredništva

Odgovora obeh predstavnikov managementa o skrbi kadrovskega managementa za profesionalni razvoj sta: *teoretično zelo pomembno, v praksi pomembno*. O tem, ali ponujene oblike izobraževanja zadovoljujejo urednike, je mnenje obeh negativno. Izhodišče pogovora o skrbi organizacije za profesionalni razvoj urednikov je povezano s cilji založništva ter delovnimi nalogami urednika, kakor se to kaže v ustrezni dokumentaciji in v praksi. Naloge so zapisane v organizacijskem predpisu »Obvladovanje razvoja«, ki sledi temeljnemu načelu – *»da kakovostno zadovoljimo potrebe in želje naših uporabnikov«* (glej Prilogo 7, str. 2). Podrobneje so cilji razčlenjeni v letnem *»Tržnem načrtu Izobraževalnega uredništva«* – dokumentu, ki ga ob poročilih in predlogih urednikov pripravi vodja uredništva.

Temeljne cilje Izobraževalnega založništva, izhodišča razvoja in načrtovane dejavnosti za leto 2005 je vodja uredništva naštel tudi v intervjuju. Ker so pomembni za urednikov profesionalizem in vsaj v osnovnih usmeritvah zajemajo veliko profesionalnih kompetenc uporabljenega hipotetičnega modela, jih strnjeno povzemam iz tržnega načrta za leto 2005.

Opredelitev ciljev Izobraževalnega založništva za leto 2005–2006

- razširiti knjižne in druge izobraževalne ponudbe za slovenski trg;
- povečati tržni delež pri posameznih predmetnih področjih, zlasti pri OŠ;
- razširiti sistem izobraževanja na širše okolje in ne samo na šolski prostor (jezikovne šole, izobraževalni centri, društva, strokovna društva, simpoziji, seminarji);
- izboljšati kakovosti učbenikov in ostalih šolskih gradiv;
- omogočiti učencem/dijakom/študentom, učiteljem in ostalim uporabnikom hiter in prijazen dostop do naših gradiv (knjižna produkcija, elektronske verzije, gradiva za portal);
- aktivno sodelovati z vsemi oddelki založništva v skrbi za ohranitev kakovosti, strokovnosti;
- prizadevati si za nove pristope, odprto metodo usklajevanja, nova orodja za spodbujanje in doseg ciljev (notranji–zunanji sodelavci, urednik–avtor idr.);
- pridobiti nove zunanje sodelavce, iskati nov nabor avtorjev, če je to potrebno;
- izboljšati učinkovit sistem izobraževanja za učitelje, ki učijo po naših gradivih;
- sodelovati z učitelji praktiki in zunanjimi strokovnjaki ter izmenjavati izkušnje s tujimi uredniki;
- spodbujati samoizobraževanje in dodatne oblike izobraževanja;
- aktivno sodelovati na seminarjih, simpozijih, promocijah;
- organizirati posamezna predavanja za urednike in morebiti za avtorje;
- negovati dobre odnose med sodelavci in med zunanjimi izvajalci ter našimi uporabniki;
- pripraviti standarde, ki bodo zajemali enake kazalnike za uspešno uresničenje podrobnega delovnega in založniškega programa.

Vir: Tržni načrt Izobraževalnega založništva 2005–2006

Na vprašanje, kaj je treba pri zaposlenih spodbujati, da bi dosegli čim bolj kvalitetna in tržno zanimiva izobraževalna gradiva (kar je povezano z njihovim profesionalizmom), je odgovor vodje uredništva:

»Razširiti je treba ponudbo izobraževanja za naše urednike in naše sodelavce, saj bomo le tako dolgoročno najboljše uporabili njihove znanje. Poleg nekaterih znanj in veščin, ki sem jih tudi označila in ocenila v anketi, se ves čas zavedam, da je treba ustvariti dobre delovne pogoje in s tem tudi pripomoči k prijetnemu vzdušju. Zelo pomemben je zavzet odnos in skupinsko, timsko delo ter povezave z delovnim okoljem, znotraj in zunaj založništva. Razvoj vidim tudi v pogostih strokovnih izmenjavah in stikih z učitelji. /.../ Po mojem mnenju je nujno, da ima urednik šolskih gradiv za seboj nekajletno pedagoško prakso oziroma pedagoške izkušnje. Pomembne so povezave z univerzo in Zavodom za šolstvo, zlasti s svetovalci. Uredniki se morajo tudi sami izobraževati in vzdrževati stike s stroko.«

Na vprašanje, kakšen je bil plan izobraževanj, ki ga je ob (močno skrčenih) predlogih urednikov pripravila za vodstvo založništva, je glavna urednica priložila predlog plana, ki je bil le delno sprejet, okrnjeni so bili predlogi, povezani s tečaji tujih jezikov in s sejmi v tujini. Sprejetje predlogov urednikov in realizacija plana izobraževanj pa sta po njenih besedah odvisni od danih finančnih sredstev; o tem odloča izvršni direktor.

PLAN IZOBRAŽEVANJ 2005			
Vrsta izobraževanja/sodelovanja	Urednik	Vrsta izobraževanja/sodelovanja	Urednik
Udeležba na srečanju DMFA	4		
Udeležba na srečanju naravoslovcev	4	Računalniško usposabljanje (Exel in Power Point, urejevanje besedila, CorelDraw in Adope Photoshop)	7 interno izobraž.
Strokovno srečanje učiteljev zgodovine ZŠ, FF	1		vsi
Slavistični kongres	2	Izobraževanje o standardu ISO	
Dnevi slovenskega izobraževanja	1	Konferenca v okviru org. Sveta Evrope za zgodovino – Praga	1
Udeležba na seminarjih SS IU in Zavoda za šolstvo RS	vsi – po potrebi	Konferenca iz kemijskega izobraževanja (London)	1
Strokovno srečanje – Modeli poučevanja	1	Obisk sejmov 2005: Didacta, Bologna (Global Learning Initiative), Frankfurt, London, Pariz, Beograd	12
Tuji jeziki – nemščina	1		
Pravila poslovnega komuniciranja in obnašanja (vodja ur.)	1	Obisk tujih založb v okviru IGEP-ja	2

Vir: Tržni načrt Izobraževalnega založništva 2005–2006

V intervjuju je vodja uredništva poudarila pomen internega izobraževanja; njeno mnenje povzemam v celoti:

»Velike rezerve so v internem izobraževanju, saj so v uredništvu strokovnjaki različnih področij, magistri znanosti, raziskovalci in sodelavci drugih izobraževalnih institucij. Med nami je npr. strokovnjak za retoriko in komunikologijo, za multimedijo, v informatiki za računalniško tehnologijo idr. Nekaj poskusov je že bilo v prejšnjih letih, ko je vodja razvoja (op. av.: danes tega delovnega mesta ni več) na uredniških redakcijah uvajala različne teme, povezane s spremembami v izobraževanju, zlasti z devetletko. – Letos je bilo interno izobraževanje namenjeno predvsem uvajanju ISO-standarda, uresničevanje tega standarda bodo preverjali tudi zunanji ocenjevalci.

Premisliti je treba, kako povezati posameznike in njihov razvoj glede na predmetno usmerjenost (družboslovce, naravoslovce, jezikoslovce...) in med njimi izbrati projektne vodje, ki bodo pomagali pri povezovanju in medpredmetnem izobraževanju (podobno projektni skupini urednikov, ki oblikuje portal Vedež). Zlasti pomembne so za srednjeročni plan – inovativne vsebine, »tris« gradiva, e-izobraževanje. Torej tudi izobraževanje ob pomoči sodelavcev in drugih – univerzitetnih strokovnjakov in učiteljev praktikov; ob tem širitev programa – izbirni predmeti in vsebine, naravoslovni in kulturni dnevi idr. Interno izobraževanje lahko okrepimo tudi s strokovnjaki drugih oddelkov; iz oddelka informatike lahko pripravijo računalniško izobraževanje, iz likovno-tehničnega oddelka pripravo elektronske knjige, s finančno službo se lahko izobražujemo v ekonomiki podjetja idr.«

4.4.3 Mnenje vodje kadrovske službe

Vodja kadrovske službe je podobno kot vodja uredništva poudarila pomen profesionalnega razvoja in izobraževanja, ki ga je ocenila kot del posameznikove osebne in tudi organizacijske skrbi (glej Prilogo 3). Na finančna sredstva, namenjena izobraževanju in usposabljanju, ne more vplivati, izobraževanju je namenjen sorazmerno majhen delež, ki se porazdeli po različnih oddelkih organizacije, kadrovska služba v omejenem obsegu spremlja razvoj zaposlenih (razvidno tudi iz odgovorov vprašalnika). Predlog izobraževalnega plana urednikov odda glavna urednica, kadrovska služba ni kompetentna, da predlaga izobraževalne storitve – urednikovo delo je visoko profesionalno in avtonomno, zato izboljšave predlagajo uredniki sami z glavno urednico (»...to je stvar uredništva«). Velike možnosti vidi v notranjem izobraževanju.

Na vprašanje, kaj meni o letos sprejetem *Standardu kakovosti 9000 2002*, ki opredeljuje postopke, s katerimi tudi na založniškem področju dosežemo standarde kakovosti, odgovarja, da je usmerjen na zagotavljanje potreb uporabnika in sistematizira bistvene naloge oz. procese, povezane z vodenjem, profesionalni razvoj zaposlenih pa ni podrobneje definiran. Ker gre za začetno obdobje implementacije standarda, so predvidene dopolnitve. Izobraževanje kadrov je razvidno v vsakoletnem *Tržnem načrtu*, v katerem je izobraževanje skromno zastopano. Kadrovski management nima izdelanih meril, ki bi definirala urednikove kompetence (znanja, spretnosti, naloge) in tudi ne izdelane strategije spremljanja njegovih potreb in uspešnosti dela. *Pravilnik o delovni uspešnosti* opredeljuje uspešnost z ohlapnimi kriteriji (količina dela, kvaliteta, gospodarnost, motiviranost, inventivnost) in ne definira razlik med posameznimi oddelki organizacije. Oceno prepušča posameznim vodjem, ki mesečno presojujejo o kvaliteti dela posameznih urednikov. Predstavljeni kompetenčni pristop lahko sistem kakovosti v tem smislu nadgradi, kar je zlasti pomembno za založniški segment organizacije, povezan z izobraževanjem.

O vlogi vršnega managementa pri usposabljanju in izobraževanju meni, da je bistveno premajhna, in žal ne zmore dovolj izkoristiti intelektualnega kapitala uredništva kot konkurenčne prednosti na založniškem trgu.

5 SKLEP

S teoretičnimi izhodišči in empiričnim delom naloge sem želela opredeliti profesionalizem in profesionalne kompetence urednikov šolskih gradiv, kar je kadrovskemu managementu lahko izhodišče za sistematičen plan izobraževanja in usposabljanja urednikov. Pri profesionalizmu in profesionalnem razvoju urednikov sem posebno pozornost namenila kompetencam, ki so povezane s šolo in sodelovanjem z učitelji praktiki. Z rezultati raziskave sem dosegla namen in zastavljene cilje, kar razčlenjujem v sklepnem delu naloge.

Raziskava je potrdila, da šolski uredniki podrobno analizirajo in opredeljujejo značilnosti svojega profesionalizma in profesionalne kompetence ter z mnogimi pobudami predlagajo področja, na katerih bi se želeli profesionalno usposablјati. Z novim znanjem in sposobnostmi, ob tehnološko-informacijski usposobljenosti in interaktivnim delom vseh sodelujočih pri pripravi izobraževalnih gradiv lahko uresničujejo postavljeno vizijo »*Izobraževanje po meri in izbiri*« – vendar ob temeljnem pogoju: ob načrtni skrbi kadrovskega managementa za njihov razvoj.

5.1 Sklepna razmišljanja

Na podlagi zastavljene problematike sem z empiričnimi rezultati, z odgovori in mnenji treh skupin anketirancev (uredniki, kadrovski management, učitelji) ter z mnenji dveh intervjuvancev preverila štiri temeljne hipoteze, ki so bile izhodišče mojemu raziskovanju in jih povzemam z naslednjimi ugotovitvami.

1. Rezultati potrjujejo hipotezo, da uredniki pri definiranju temeljnih značilnosti svojega *profesionalizma* visoko ocenjujejo strokovno avtonomijo pri opravljanju dejavnosti in prevzemanju odgovornosti, univerzitetno izobrazbo in profesionalno etiko, znanja in sposobnosti iz komunikacije, strokovno sodelovanje, pomemben delež imata tudi vseživljenjsko izobraževanje in potreba po učeči se organizaciji. Razvrstitev je razumljiva in potrjuje uvodno hipotezo, saj so za uresničitev urednikove avtonomnosti in odgovornosti potrebne visoka stopnja znanja, profesionalna zavezanost rasti in učenju, dinamično pojmovanje učenja ter sodelovanje in povezovanje z okoljem, kar so bistveni elementi »novega profesionalizma« (Kalin 2002, 155). Primerjalna analiza z odgovori anketiranih učiteljev je pokazala stične točke pri razumevanju profesionalizma obeh skupin.

Podobna ocena elementov profesionalizma je razumljiva, saj se oboji neposredno dotikajo izobraževalnega šolskega polja, večina urednikov prihaja iz pedagoških vrst (uredniški poklic je tudi po spolu izrazito feminiziran poklic), pedagoška praksa je ena izmed bistvenih sestavin njihovega profesionalizma, sodelovalno delo z univerzitetnimi sodelavci pa je del »interaktivnega profesionalizma« tako učiteljev kot urednikov šolskih gradiv. Manjša odstopanja v oceni posameznih določilnic so bila pri predstavnikih kadrovskega managementa, zlasti vodje kadrovskega oddelka, ki urednikovega dela ne pozna tako temeljito kot vodja uredništva.

2. Pri podrobnejši raziskavi, katere *kompetence*, tj. znanja, spretnosti, sposobnosti in osebne lastnosti, so po mnenju anketirancev potrebne za kvalitetno opravljanje urednikovega dela, sem preverjala hipotezo o poznavanju pomembnih urednikovih kompetenc. Model petih sklopov splošnih kompetenc sem povzela po Staničičevem modelu in jih skupaj z uredniki dopolnila s specifičnimi uredniškimi kompetencami. Ocena najpomembnejših kompetenc, podana v Tabeli 4.6 in Tabeli 4.7, ter predlogi urednikov za izobraževanje in usposabljanje, povzeti v Tabeli 4.9, dajejo vodji uredništva in kadrovske službi smernice za podrobnejši kratkoročni in srednjeročni izobraževalni načrt. Kot pomembne kompetence so uredniki definirali in natančneje razčlenili znanje iz predmetne stroke, splošno pedagoško, psihološko, specialnodidaktično ter kurikularno znanje ter v ta sklop pogosto uvrstili pedagoško prakso. Z odgovori potrjujem hipotezo, da so številne kompetence, pridobljene v pedagoški praksi, zelo pomembne za delo šolskega urednika. Hkrati poudarjam kompetence, pridobljene na uredniškem delovnem mestu, informacijsko in tehnološko usposobljenost, managerska znanja in znanje tujih jezikov ter poznavanje tujih izobraževalnih gradiv in založniških projektov. Med socialnimi in akcijskimi znanji in spretnostmi pri sodelovalnem delu z notranjimi in zunanjimi sodelavci so zlasti pomembne sposobnost reševanja problemov in konfliktov, sposobnost delovanja v skupini in timu, sposobnost postavljanja ciljev in delegiranja nalog, medosebna komunikacija, sposobnost načrtovanja kompleksnih projektov in uvajanje inovacij v delo. Med osebnostnimi kompetencami izstopajo iskrenost, doslednost, etičnost pri delu ter sposobnost kreativnega mišljenja in sposobnost izražanja. Večjih odstopanj med odgovori posameznih anketirancev ni bilo; podrobnejše določilnice je od predstavnikov kadrovskega managementa ocenjevala le vodja uredništva, vodja kadrovske službe pa ne.

3. Rezultati so potrdili tudi hipotezo o pomenu različnih *oblik sodelovanja* med uredniki in učitelji praktiki, univerzitetnimi strokovnjaki, predstavniki izobraževalnih institucij idr. Raziskava o sodelovanju kot temeljnem elementu urednikovega profesionalizma je soočila zlasti mnenja urednikov in učiteljev, ki so poleg univerzitetnih strokovnjakov urednikovi najpomembnejši sodelavci (glej Tabela 4. 10). Manjša statistična odstopanja pri razvrščanju po pomenu opažam pri predstavnikih managementa, zlasti vodji kadrovske službe, ki teh oblik ne pozna dobro. Pri učiteljih je na prvo mesto uvrščeno sodelovanje pri pripravi učnih gradiv, pri urednikih sodelovanje na predstavitvah, seminarjih, simpozijih in pedagoških delavnicah, na katerih dobijo največ povratnih informacij ter pobud in predlogov za svoje delo. Stiki z založbo in uredniki so pri odgovorih tudi pomemben razlog o izbiri učnih gradiv. Odločilno raste tudi pomen informacijsko-komunikacijskega portala *Vedež*, ki ponuja učinkovite možnosti sodelovanja z učitelji in s širšo izobraževalno skupnostjo. Sklepam, da je treba krepiti sodelovanje z učitelji tako z neposrednimi strokovnimi srečanji kot tudi po elektronski poti. Zelo pomembno je sodelovanje z univerzitetnimi strokovnjaki in sodelavci v uredništvu in v strokovnih združenjih. Predstavljajo bogat intelektualen kapital, potreben za vsebinske spremembe v izobraževanju. Nižje je po predvidevanju ocenjeno sodelovanje z Zavodom za šolstvo (ki bi lahko bil pomemben strokovni sogovorec, op. av.), ravnatelji, ministrstvi idr., vendar kljub temu pomembno v sklopu implementacije izobraževalnega sistema.

4. Rezultati raziskave potrjujejo hipotezo, da je skrb organizacije za profesionalni razvoj urednika premajhna. Temu ustrezno je vrednotena tudi *vloga kadrovskega managementa* – vodje uredništva in vodje kadrovske službe, ki je v teoretičnem pogledu pri spremljanju kadrov in njihovega razvoja zelo pomembna, v praksi pa premalo razvidna, saj so bistvene odločitve prepuščene izvršnemu direktorju oz. vodji uprave družbe. V dokumentih organizacije je sistem izobraževanja in spremljanja dela urednikov slabo vgrajen, morda bo letos sprejeti standard kakovosti 9000 sprožil premik v tej smeri.

5.2 Priporočila za prakso

Raziskava je usmerjena na profesionalizem in razvoj profesionalnih kompetenc urednikov v izobraževalnem uredništvu. Soočenje odgovorov in mnenj urednikov, učiteljev in managementa, ki so neposredno povezani z urednikovim delom, je podkrepilo izhodiščni tezi raziskave, da je skrb za profesionalni razvoj zaposlenih poleg posameznikove odgovornosti tudi nujna skrb organizacije, kompetenčni pristop pri managementu človeških virov pa ustrezen tudi v organizaciji, kjer sem zaposlena. Gre namreč za pristop, ki povezuje odločilne dejavnike – zahteve okolja, notranje značilnosti kompetence in zmožnost posameznika, da mobilizira in poveže vse svoje potencialne za učinkovito ravnanje v konkretnih okoliščinah (Muršak 2004, 41). Pri vrednotenju tega pristopa se pridružujem raziskovalcem, ki prepoznajo v njem prednosti – saj se kompetentnost ne izraža le na vedenjski, temveč na kognitivni ravni, izkaže se v kompleksnem in spremenljivem okolju pri opravljanju neprogramiranih, nerutinskih nalog (Konrad 2001, 48) in tako lahko uresničuje delovne potencialne posameznikov.

V sklepnem delu želim podrobneje izpostaviti podrobnejši model kompetenc, ki sem ga sprejela kot izhodišče za kompetenčni uredniški model (glej Sliko 2.2). Ta razvidneje poimenuje in definira tista znanja, sposobnosti, spretnosti in osebnostne lastnosti, ki so potrebne za urednikove delovne naloge ter tako združuje splošne oz. ključne, delovne specifične in organizacijsko specifične kompetence (Kohont 2005, 29–46). Managementu so izhodišče za opredeljevanje zahtevanih kompetenc za izbrano delovno mesto oziroma vlogo.

Procesno izdelan model narekuje kadrovskemu managementu, da kratkoročno (lahko enoletno, glede na zastavljen tržni načrt) in dolgoročno (glede na vizijo, cilje, dolgoročne projekte založništva) pripravi plan izobraževanja in usposabljanja urednikov, ki ga že na samem začetku uskladi s pobudami in predlogi urednikov. Ob tem lahko uporabi tehnike strokovne ekspertize, metode intervjujev, tehnike fokusnih skupin, v praksi pa se kot najprimernejša pokaže oblika skupinskih delavnic. Natančno izdelan model, ki ga je mogoče procesno dopolnjevati, naj vodja uredništva v sodelovanju s kadrovsko službo opredeli in dopolni na razvojnih pogovorih ter ob stalni povratni informaciji o delu. Razvojni pogovori naj bodo v prvi vrsti namenjeni osebnemu in profesionalnemu razvoju sodelavcev in ne le ocenjevanju sodelavcev. To pa zahteva tudi od vodij ustrezno usposobljenost,

pripravo in dobro komunikacijsko podporo, sicer izzove nasprotno učinke in konfliktno situacijo. Zato je za uresničitev modela kompetenc in uresničitev načrta izobraževanja in usposabljanja urednikov po mojem mnenju treba zadostiti naslednjim pogojem:

- namen in pomembnost modela morajo razumeti tako vodstvo kot zaposleni;
- potrebne so predstavitve in delavnice, spodbujene z dialogom, izmenjavo mnenj in ustvarjalno polemiko, tako da pri postavljanju modela sodelujejo vsi udeleženci; enako velja za načrt izobraževanja in usposabljanja urednikov;
- opis vedenj, povezanih s posameznimi kompetencami, mora biti jasen in uporaben; spodbujati je treba povratne informacije;
- model naj bo nujno povezan s konkretnimi cilji uredništva in organizacije;
- model je treba spremljati z določenimi merili;
- model ni statičen, temveč spremenljiv in ves čas transparenten glede na spremembe v poslovanju, viziji in ciljih organizacije.

Prva in najpomembnejša faza v tem procesu je identifikacija potrebnih kompetenc in s tem tudi izobraževalnih potreb posameznika in uredništva. Ob procesno zastavljenem kompetenčnem pristopu je možno slediti temeljnemu načelu sodobne organizacije, navedenim v teoretičnem delu (Lipičnik in Mežnar 1998, 44): tj. *usmerjenost k akciji* (hitrejše, boljše odzivanje na inovacije in spremembe; učinkovite in profesionalne organizacijske rešitve, s katerimi bi povečali zadovoljstvo zaposlenih in njihovo uspešnost pri delu), *individualna usmerjenost* (vsakemu zaposlenemu ponuditi ustrezno poklicno usposabljanje), *usmerjenost k sodelovanju zaposlenih* (sodelovalno in timsko delo), *globalna usmerjenost* (oblikovanje profesionalno vodenih organizacij, ki ljudi enakovredno in spoštljivo obravnavajo); *usmerjenost h kakovosti* (dosledna usmerjenost k zadovoljstvu uporabnikov).

V taki organizacijski naravnosti lahko povežem tudi izhodišča standarda *Vlagatelji v ljudi*, sistema upravljanja s celovito kakovostjo (TQM), kompetenčnega modela in »novega profesionalizma«. Poleg identificiranja izobraževalnih potreb

vsakega zaposlenega naj organizacija opredeli učne cilje, vire in učne strategije, ki bodo omogočali usposabljanje in izobraževanje zaposlenih v skladu z njihovimi osebnimi ambicijami; posamezniku pa naj zaupa, da tudi sam prevzame odgovornost za lastno izobraževanje in razvijanje možnosti za vseživljenjsko učenje. Enako velja tudi za vodilne delavce, ki so odgovorni za svoj razvoj in za razvoj zaposlenih ter za razvijanje partnerstva in učinkovito porabo sredstev, namenjenih vlaganju v razvoj.

V konkretnem primeru je mogoče navedena načela in kompetenčni pristop uresničiti ob nekaterih pogojih, ki so jih v anketnem vprašalniku zapisali uredniki in so ključni za nadaljnje delo uredništva. To so:

- jasna vizija in strategija celotne organizacije, jasni cilji, jasen razvojni plan;
- razumevanje založbe kot izobraževalnega središča, ki omogoča izobraževanje »po meri in izbiri«, z različnimi mediji in odprto v družbeno okolje, v formalne in neformalne izobraževalne sisteme;
- strokovno usposobljen management organizacije in dobro vodenje;
- izobraževanje in usposabljanje kadrov – z novimi metodami in orodji izobraževanja (zunanje in notranje izobraževanje);
- učinkovita podpora vseh oddelkov, tj. likovno-tehnično uredništvo, trženje, prodaja in promocija, informatika, kadrovski oddelek, finančni oddelek;
- dober informacijski sistem, ki omogoča skladno in učinkovito sodelovanje z notranjimi in zunanjimi sodelavci;
- dobra organizacija dela v uredništvu in celotni organizaciji;
- spodbudno delovno okolje in organizacijska klima, ki lahko motivira sodelavce za doseganje skupnih ciljev, pa naj bo to v projektni, skupinski, timski ali individualni obliki.

LITERATURA

- Anderson, Kirk D. 2000. Učiteljevo vodenje in kakovost v šolah. V: *Raznolikost kakovosti* (ur. Anita Trnavčevič). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Beltram, Peter. 2001. Standard "Vlagatelji v ljudi". *Andragoška spoznanja* (1): 48–56.
- Bradley, Howard. 1991. *Staff Development. School Development and the Management of Change*. London: The Falmer Press.
- Brečko, Daniela. 2001. Učeča se organizacija in delavci znanja. *Andragoška spoznanja* (1): 38–47.
- Caldwell, Brian in Jim M Spinks. 1992. *Leading the self-managing school*. London: Falmer Press.
- Caldwell, Brian in Jim M. Spinks. 1998. *Beyond the Self-Managing School*. London: Falmer Press.
- Coleman, Marianne. 1994. Women in Educational Management. V: Tony Bush & John West-Burnham: *The Principles of Education Management*. London: Longman Group UK Ltd.
- Crawford, Megan, Lesley Kydd in Colin Riches. 1999. *Leadership and teams in Educational Management*. 3. izdaja. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Cvetko, Roman. 2002. *Razvijanje delovne kariere*. Koper: Znanstveno-raziskovalno središče Republike Slovenije. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Černetič, Metod. 1997. *Poglavja iz sociologije organizacij*. Kranj: Moderna organizacija.
- Davies, Brent in Linda Ellison. 1992. *School Development Planning. Issues in School Management*. Harlow: Longman Group UK Ltd.
- Day, Cristopher. 1999. *Developing Teachers. The Challenges of Lifelong Learning*. London - New York: Falmer Press.
- Day, Abby, John Peters in Phil Race. 1999. *500 Tips for developing a Learning Organisation*. London-Sterling (ZDA): Kogan Page. (Cit: Day et al.)
- Delors, Jacques et al. 1996. *Učenje – skriti zaklad* (The Treasure Within). Poročilo mednarodne komisije o izobraževanju za 21. stoletje, pripravljeno za UNESCO. Ljubljana: Ministrstvo RS za šolstvo in šport.
- Drucker, Peter. 1995. *Managing in a Time of Great Change*. Oxford: Butterworth - Heinemann.

- Dunne, Richard in Ted Wragg. 1994. *Effective Teaching*. London: Routledge.
- Easterby-Smith, Mark, Richard Thorpe in Andy Lowe. 2002. *Management Research*. 2. izdaja. London - Thousand - New Delhi: Sage Publications.
- Erčulj, Justina. 1998. Učeha se organizacija – izziv za učiteljev strokovni razvoj. *Vzgoja in izobraževanje* 29 (3): 21–25.
- Erčulj, Justina. 2002. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*. Gradivo za predavanje. Koper: Visoka šola za management v Kopru.
- Erčulj, Justina in Andrej Koren. 2004. Vloga ravnatelja v procesu globalizacije v izobraževanju. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (1): 65–69.
- Eraut, Michael. 2000. *Developing Professional Knowledge and Competence*. London: Falmer Press.
- Esp, Derek. 1993. *Competence for School Managers*. London-Philadelphia: Kogan Page.
- Everard, Bertie. 1988. *Developing Management in Schools*. 3. izdaja. Oxford: Basil: Blackwell.
- Everard, Bertie in Geoffrey Morris. 1996. *Uspešno vodenje* (Effective School Management). Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Everard, Bertie. 1997. Vpeljevanje kompetenčnega prijema tudi za ravnatelje. *Vzgoja in izobraževanje* 28 (3): 9–11.
- Evropski študij založništva*. Vstopna stran:
http://ah.brookes.ac.uk/publishing/europe/ecmap_sl.htm. (20.11. 2005)
- Ferjan, Marko. 1999. *Organizacija izobraževanja*. Kranj: Založba Moderna organizacija.
- Flere, Sergej. 2000. *Sociološka metodologija: temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Florjančič, Jože, Marko Ferjan in Mojca Bernik. 1999. *Planiranje in razvoj kadrov*. Kranj: Moderna organizacija. (Cit. Florjančič et al.)
- Franklin, David. 1996. The Role of the Editor. V: *Publishing Now*. London: Peter Owen Publishing & Chester Springs.
- Fullan, Michael. 1998. *Change Forces. Probing the Depths of Educational Reform*. 6. izdaja London-New York-Philadelphia: Falmer Press.
- Fullan, Michael in Suzanne Stiegelbauer. 1998. *The New Meaning of Educational Change*. 2. izdaja. London - New York: Cassell.

- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 1992. *Teacher Development and Educational Change*. London - Washington: The Falmer Press.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Za kaj se je vredno boriti v vaši šoli (What's Worth Fighting for in our school?)*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo.
- Gruban, Brane. 2003. Prenova kadrovske arhitekture podjetij: Pri kompetencah ne iščite bližnjic! *Gospodarski vestnik* (1), 14. julij: 48–51.
- Hall, Valerie. 1999. Women in Educational Management. V: Crawford, Megan, Lesley Kydd in Colin Riches: *Leadership and teams in Educational Management*. 3. izdaja. Buckingham - Philadelphia: Open University Press.
- Hargreaves, Andy. 2000a. *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. 4. izdaja. New York: Teachers College Press.
- Hargreaves, Andy. 2000b. Four Ages of Professionalism and Professional Learning. *Teachers and Teaching* 6 (2): 151–182.
- Hargreaves, Andy. 1993. *Understanding Teacher Development*. New York: Teachers College Press.
- Hill, Thomas. 1994. *Developing a Career in Primary Education*. London: David Fulton Publishers.
- Holly, Peter in Geoff Southworth. 1993. *The Developing School*. 3. izdaja. London - New York - Philadelphia: The Falmer Press.
- Hozjan, Dejan. 2004. Vpliv koncepta kompetenc na splošno izobrazbo. *Vzgoja in izobraževanje* 15 (2): 9.
- Hustler, David in Donald McIntyre. 1996. *Developing Competent Teachers: Approaches to Professional Competence in Teacher Education*. London: David Fulton Publishers.
- Jermol, Mitja. 2001. *Projekt nastajanja publikacije v IZO DZS*. Interno gradivo. Ljubljana: DZS.
- Kalin, Janez. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150–166.
- Kanjuo Mrčela, Aleksandra. 1996. *Ženske v menedžmentu*. Ljubljana: Enotnost.
- Kohont, Andrej. 2005. Razvrščanje kompetenc. V: *Kompetence v kadrovski praksi* (ur. Pezdirc, Marija Sonja). Ljubljana: GV Izobraževanje: 29–48.
- Kohont, Andrej in Igor Svetlik. 2005. Uvajanje in uporaba kompetenc. V: *Kompetence v kadrovski praksi* (ur. Pezdirc, Marija Sonja). Ljubljana: GV Izobraževanje: 49–73.

- Kolodziejska, Ewa. 1997. *EEPG Modern Languages Network*. Delovno gradivo združenja založnikov European Education Publishing Group. Oslo.
- Konrad, Edvard. 2001. Razvijanje vodstvene kompetentnosti. Zbornik konference "Izobraževalni management. Izobraževanje v gospodarstvu". *Andragoška spoznanja* (4): 47–50.
- Kovač, Miha. 1999. *Vplivi informacijske tehnologije na sodobno uredniško pripravo knjige*. Doktorska disertacija. Ljubljana: Filozofska fakulteta. Oddelek za bibliotekarstvo, informacijsko znanost in knjigarstvo.
- Kovač, Miha et al. 2005. *Učbeniki in družba znanja*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta. Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Kovač, Miha. 2005. Smeri ravoja slovenskega in evropskega založništva. V: Blatnik, Andrej et al.: *Zgubljeno v prodaji; slovenska knjiga med državo in trgov v tretjem tisočletju*. Knjižna zbirka Premiera, št. 42. Ljubljana:UMco d. d: 9–36.
- Kožuh, Boris. 2003. *Statistične metode v pedagoškem raziskovanju*. Ljubljana: Filozofska fakulteta, Oddelek za pedagogiko in andragogiko.
- Laursen, Per F. 2003. Avtentični učitelj. *Vzgoja in izobraževanje* 34 (6): 4–10.
- Lipičnik, Bogdan in Drago Mežnar. 1998. *Ravnanje z ljudmi pri delu*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Lipušič, Boris. 2004. Nekateri skupni razvojni cilji izobraževanja v Evropski uniji. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (1): 55–60.
- Logar, Tine. 2000. Pojektna priprava učbenika. *Šolska knjižnica* (4):188–193.
- LOLA: Learning About Open Learning*. 1998. Študijsko gradivo. Edinburg: Institute for Computer-Based Learning, Heriot - Watt University.
- Marentič Požarnik, Barica. 1987. *Nova pota v izobraževanju učiteljev*. Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, Barica. 1992. Učbeniki so namenjeni učencem. V: *Učbeniki danes in jutri* (ur. Jana Željko). Ljubljana: DZS.
- Marentič Požarnik, Barica. 1993. Akcijsko raziskovanje - spodbujanje učiteljevega razmišljanja in profesionalne rasti. *Sodobna pedagogika* 7/8: 347–359.
- Marentič Požarnik, Barica. 1997. Cilji, izhodišča in možne stranpoti kurikularne preнове. V: *Kurikularna prenova*. Zbornik. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet: 31–41.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000a. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev – nujna predpostavka uspešne preнове. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4): 4–10.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000b. *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

- Marentič Požarnik, Barica. 2002. *Spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela*.
Študijsko gradivo Koper: Visoka šola za management.
- Marentič Požarnik, Barica. 2003. Učitelji kot celovite osebnosti? V: Per F. Laursen:
Avtentični učitelj. *Vzgoja in izobraževanje* 34 (6): 4–10.
- Marentič Požarnik, Barica. 2004. Splošna izobrazba kot živo znanje. *Vzgoja in
izobraževanje* 35 (2): 13–14.
- Marjanovič Umek, Ljubica. 1997. Cilji kurikularne prenove. V: *Kurikularna prenova*.
Zbornik. Ljubljana: Nacionalni kurikularni svet: 47–52.
- Medveš, Zdenko. 2004. Bildung in competences. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (2): 7–9.
- Merkač Skok, Marjana in Polona Peček. 2002. *Profesionalni (poklicni) razvoj
pedagoških delavcev*. Gradivo za vaje. Koper: Visoka šola za management.
- Merkač Skok, Marjana. 2005. *Kadri v organizaciji*. Koper: Visoka šola za
management.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative Research and Case Study Applications in
Education*. San Francisco: Joddey-Bass Publishers.
- Middlewood, David in Jacky Lumby. 1988. *Human Resource Management in Schools
and College*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Možina, Stane et al. 1994. *Management*. Radovljica: Didakta.
- Možina, Stane et al. 2002a. *Management kadrovskih virov*. Knjižna zbirka Presoja.
Ljubljana: Fakulteta za družbene vede.
- Možina, Stane et al. 2002b. *Management; nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Možina, Tanja. 2001. Ugotavljanje in razvoj kakovosti v izobraževanju odraslih.
Različni modeli kakovosti in njihov vpliv na izobraževanje. *Andragoška
spoznanja* (1): 17–29.
- Muršak, Janko. 2004. Kompetence v funkciji osnov za pripravo izobraževalnih
programov. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (3): 46–51.
- Oldroyd, David, Valerie Hall et al. 1991. *Managing Staff Development: a Handbook
for secondary schools*. National Development Centre for Educational Management
and Policy. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Peček, Polona. 2000. Z razvojem zaposlenih do boljše kakovosti. V: *Raznolikost
kakovosti* (ur. Trnavčevič, Anita). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Pečjak, Sonja. 2004. Vsebinska in proceduralna znanja v vzgojno-izobraževalnem
procesu. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (2): 21–23.

- Publishing Procedures*. 1999. Gradivo za mednarodni seminar izobraževalnega založništva. Oxford: The Publishing Training Centre at Book House, Heinemann.
- Pušnik, Mojca in Mirko Zorman. 2004. Od znanja h kompetencam. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (3): 9–18.
- Razdevšek Pučko, Cveta, Alenka Taštanoska in Tatjana Plevnik. 2004. Kakovost izobraževanja s poudarkom na izobraževanju učiteljev in drugih izobraževalcev. *Vzgoja in izobraževanje* 35 (2): 27–30. (Cit. Razdevšek Pučko et al.)
- Roncelli Vaupot, Silva. 1997. Kompetence – nov izziv tudi v izobraževanju in usposabljanju ravnateljev? *Vzgoja in izobraževanje* 28 (3): 12–15.
- Roncelli Vaupot, Silva. 2000. Izzivi v raznolikostih pristopov k boljšemu delu šol. V: *Raznolikost kakovosti* (ur. Trnavčevič, Anita). Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Rojc, Emil. 1992. *Kariera kot spreminjanje: podjetništvo in razvoj kadrov*. Ljubljana: Enotnost.
- Sagadin, Janez. 1991. Študija primera. *Sodobna pedagogika* 42 (9–10): 465–472.
- Sagadin, Janez. 2001. Pregledno o kvalitativnem empiričnem pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 52 (2): 19–25.
- Sallis, Edward. 1993. *Total Quality Management in Education*. London: Kogan Page.
- Senge, Peter M. 1990. *The fifth discipline: The Art & Practice of the Learning Organization*. London: Century Business.
- Slovenski standard. SIS ISO 9000*. 2002. Ljubljana. Slovenski inštitut za standardizacijo.
- Sočan, Lojze. 2001. Znanje in razvoj v Sloveniji v razmerah nove ekonomije. *Andragoška spoznanja* (1): 70–73.
- Staničić, Stjepan. 2002. Kompetenčni profil "idealnega" ravnatelja. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 168–183.
- Sulčič, Viktorija, Lesjak, Dušan. 2002. Uporaba informacijske tehnologije v tercialnem izobraževanju. V: *Management in e-izzivi*. Zbornik 3. strokovnega posveta Visoke šole za management v Kopru, Bernardin, 22. november 2002. Koper: Fakulteta za management.
- Svetlik, Ivan. 2005. O kompetencah. V: *Kompetence v kadrovske praksi* (ur. Pezdirc, Marija Sonja). Ljubljana: GV Izobraževanje: 11–27.
- Tholey, Marita in Han van Toorenborg. 1995. *The Quality of Textbooks, a preliminary to curriculum implementation*. Seminarsko gradivo za European Educational Publishers Group. Enschede: Silio.

- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Trnavčevič, Anita (ur.). 2000. *Raznolikost kakovosti*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trtnik Herlec, Andreja in Polona Peček. 2000. *Ljudje v organizaciji*. Delovno gradivo. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Trunk Širca, Nada in Silva Roncelli-Vaupot. 2000. *Razsežnosti managementa in managerski procesi*. Koper: Visoka šola za management.
- Valenčič Zuljan, Milena. 2001. Modeli in načela učiteljevega profesionalnega razvoja. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 122–141.
- Vedež. Vstopna stran: <http://vedez.dzs.si>. (20.11.2005).
- Weinert, F. E. 2001. Concept of Competence: a Conceptual Clarification. V: *Defining and Selecting Key Competencies* (ur. Rychen D. S., Hersh Salganik). Seattle: Hofgreffe & Huber Publishers.

PRILOGE

- Priloga 1: Anketni vprašalnik (1a – uredniki, kadrovski management, 1b – učitelji)
- Priloga 2: Zapis intervjuja z vodjo uredništva
- Priloga 3: Zapis intervjuja z vodjo kadrovske službe
- Priloga 4: Opisni odgovori na vprašanje št. 13: Predlogi in mnenja o:
- a) profesionalizmu urednikov
 - b) sodelovanju
 - c) skrbi organizacije za profesionalni razvoj urednikov
- Priloga 5: Primeri strokovnega sodelovanja z učitelji:
- a) Simpozij DZS »Devetletka – prva petletka«
 - b) Strokovno srečanje profesorjev srednjih šol in Izobraževalnega uredništva DZS »Znanje uresničuje sanje«
 - c) Dnevi odprtih vrat Šolskega epicentra (srečanje z učitelji tujih jezikov)
 - č) »Projekt svetovalk«
- Priloga 6: Vsebinska struktura izobraževalno-komunikacijskega portala *Vedež*
- Priloga 7: Iz dokumentacije organizacije DZS, d. d: standard ISO 9000 2002, organizacijski predpis »Obvladovanje razvoja« (str. 2, 10)
- Priloga 8: Organizacijska shema DZS, d. d.
- Priloga 9: Gradivo za usposabljanje urednikov pri založbi Heinemann (projektna priprava učbenika)
- Priloga 10: Statistična obdelava odgovorov anketnega vprašalnika: analiza variance: za vse tri skupine