

UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

MAGISTRSKA NALOGA

RAVNATELJ IN DEJAVNIKI  
MOTIVACIJE ZA DELO  
ZAPOSLENIH V VZGOJI IN  
IZOBRAŽEVANJU

JELKA MARIN

KOPER, 2009



UNIVERZA NA PRIMORSKEM  
FAKULTETA ZA MANAGEMENT KOPER

Magistrska naloga

RAVNATELJ IN DEJAVNIKI  
MOTIVACIJE ZA DELO  
ZAPOSLENIH V VZGOJI IN  
IZOBRAŽEVANJU

Jelka Marin

Koper, 2009

Mentor: doc. dr. Justina Erčulj



## POVZETEK

S kvalitativno raziskavo smo ugotavljali in raziskovali najpomembnejše motivacijske dejavnike za delo učiteljev na izbrani šoli. Raziskava je pokazala, da nematerialne oblike motiviranja prevladujejo nad materialnimi. Učiteljem so pomembnejše možnost osebnostne rasti, dobri medsebojni odnosi, možnosti strokovnega razvoja, priznanje za opravljeno delo in napredovanje pri delu oziroma v organizaciji. Vloga ravnatelja pri motivaciji učiteljev je bila močno izpostavljena. Od njega se pričakuje dobro poznavanje mnogih načinov motiviranja zaposlenih, s čimer se poudarja njegova odgovornost in sposobnost prepoznavanja individualnih razlik in potreb ljudi. Ravnatelj mora v kolektivu vzpostaviti dobre medsebojne odnose. Dober vodja lahko z dobro komunikacijo izkoristi priložnost za razvoj svojih sodelavcev, za ustvarjanje spodbudne klime in boljših medsebojnih odnosov, kar posledično omogoča šoli uresničevanje zastavljenih ciljev.

*Ključne besede:* ravnanje z ljudmi pri delu, zadovoljstvo pri delu, motivacija, motivacijski dejavniki, motivi, potrebe, učitelji, ravnatelj.

## SUMMARY

Through quality research are dealt and searched the most important motivation factors for work of teachers on the select primary school. It was shown that the non-material forms of motivation of teachers to predominate above the material ones. More significant for teachers are good perspective for personal development, good interpersonal relationship, good perspectives for professional development, recognition to attend to work and promotion at work respectively in the organisation. Role of headmaster by motivation of teachers was highly exposed. Teachers expect special skill and knowledge of numerous ways of motivation people from headmaster. Consequently, the responsibility and capability of him in recognizing individual differences and needs of people. The headmaster should thus establish good interpersonal relations. A good leader can through quality communication provide conditions for further development of his employees, establishing better interpersonal relations and encouraging atmosphere, which consequently makes it possible for the institution to achieve its set targets.

*Key words:* human research management, satisfaction by work, motivation, motivation factors, motives, needs, teachers, headmaster.

**UDK:** 658.3:37(043.3)



## **ZAHVALA**

Doc. dr. Justini Erčulj se iskreno zahvaljujem  
za mentorstvo, razumevanje, usmerjanje in pomoč  
pri ustvarjanju magistrske naloge.

Iskrena hvala tudi mojim najbližjim,  
ki so mi na poti izobraževanja stali ob strani,  
me spodbujali, razumeli in mi dajali moč.





## VSEBINA

<b>1</b>	<b>Uvod</b> .....	<b>1</b>
1.1	Opredelitev raziskovalnega problema .....	1
1.2	Namen magistrske naloge .....	3
1.3	Cilji in raziskovalna vprašanja .....	3
<b>2</b>	<b>Teoretična izhodišča</b> .....	<b>7</b>
2.1	Ravnanje z ljudmi pri delu .....	7
2.2	Ravnanje z ljudmi pri delu v izobraževanju .....	8
2.3	Motivacija .....	9
2.3.1	Potrebe .....	11
2.3.2	Motiv .....	12
2.3.3	Cilji .....	15
2.4	Motivacija za delo .....	15
2.5	Motivacija in zadovoljstvo pri delu .....	18
2.6	Teorije motivacije .....	19
2.6.1	Teorije potreb .....	20
2.6.2	Procesne teorije .....	28
2.7	Dejavniki motivacije učiteljev .....	29
2.8	Vloga in vpliv vodje – ravnatelja pri motiviranju zaposlenih .....	32
<b>3</b>	<b>Empirični del</b> .....	<b>37</b>
3.1	Namen in cilji raziskave .....	37
3.2	Metodologija .....	37
3.2.1	Študija primera .....	38
3.2.2	Metode (tehnike) zbiranja podatkov .....	39
3.2.3	Vzorec .....	42
3.2.4	Obdelava podatkov .....	42
3.2.5	Etika raziskovanja in omejitve .....	43
<b>4</b>	<b>Analiza in interpretacija rezultatov raziskave</b> .....	<b>45</b>
4.1	Anketni vprašalnik .....	45
4.2	Intervju .....	55
4.3	Interpretacija .....	64
<b>5</b>	<b>Zaključki</b> .....	<b>71</b>
5.1	Sklepna razmišljanja .....	71
5.2	Smernice za naprej .....	75
	<b>Literatura</b> .....	<b>79</b>
	<b>Priloge</b> .....	<b>85</b>



## SLIKE

Slika 2.1: Prvine motivacijske situacije.....	11
Slika 2.2: Motivacijski proces.....	12
Slika 2.3: Lastnosti primarnih bioloških potreb.....	13
Slika 2.4: Lastnosti primarnih socialnih potreb.....	13
Slika 2.5: Lastnosti sekundarnih motivov.....	14
Slika 2.6: Grafični prikaz interakcije med tremi dejavniki, ki vplivajo na motivacijo.....	17
Slika 2.7: Temeljni elementi Herzbergove dvofaktorske teorije.....	23
Slika 2.8: Povezava teorije Maslowa ter Herzbergove motivacijske teorije.....	25
Slika 2.9: Model značilnosti dela in vpliv različnih strategij oblikovanja dela na razsežnosti dela.....	27
Slika 2.10: Izračunavanje motivacije.....	28
Slika 4.1: Točkovanje.....	46
Slika 4.2: Grafični prikaz primerjave rezultatov ankete z evropskimi normami.....	48
Slika 4.3: Grafični prikaz seštevka točk posameznih udeležencev.....	49
Slika 4.4: Grafični prikaz primerjave starostnih skupin po stopnji zadovoljstva.....	51

## TABELE

Tabela 2.1: Hierarhija potreb po Maslowu.....	21
Tabela 2.2: Hierarhija delovne motivacije.....	21
Tabela 4.1: Točkovanje posameznih vprašanj.....	46
Tabela 4.2: Povprečni rezultati posameznih dejavnikov delovnega zadovoljstva.....	47
Tabela 4.3: Primerjava rezultatov ankete z evropskimi normami.....	48
Tabela 4.4: Seštevke točk posameznih udeležencev.....	50
Tabela 4.5: Vsebina odgovorov na vprašanje: S čim ste še posebej zadovoljni?.....	52
Tabela 4.7: Vsebina odgovorov na vprašanje: S čim ste še posebej nezadovoljni?.....	53

## **KRAJŠAVE**

MMU	Manchester Metropolitan University
TNTEE	The thematic network on teacher education in Europe
NPZ	Nacionalno preverjanje znanja

# 1 UVOD

## 1.1 Opredelitev raziskovalnega problema

Učiteljski poklic zahteva motivirane in visoko izobražene strokovnjake, ki so bistveni dejavniki za kakovostno izobraževanje mladine. Zaradi novih pričakovanj in izzivov so učitelji po vsej Evropi pomembna šolsko-politična tema. Evropski svet poudarja, da so učitelji ključni akterji v vseh strategijah, katerih cilj je spodbujati razvoj družbe in gospodarstva (Bradley, Erickson in Stephenson 2004; TNTEE 2004; Reding 2005).

Pri mnogih novih učiteljevih vlogah (Day 2000; Marentič Požarnik 2000; Niinisto 1996 v Razdevšek Pučko 2004): učitelj kot spodbujevalec učenja, učitelj, ki skrbi za svoj osebni in profesionalni razvoj, učitelj, ki je del razvijajoče (učeče) se organizacije, učitelj kot pobudnik sprememb (»change agent«), »učeči se učitelj«, je pomembna ugotovitev Razdevšek Pučkove (2004), ki poudarja, da mora biti učitelj za uspešno prevzemanje vseh teh novih vlog odprt in motiviran. Iz novih vlog izhajamo, da učitelji potrebujejo različne načine motiviranja, ki jih v magistrski nalogi želimo ugotoviti.

Ko govorimo o motivaciji, mislimo na najbolj temeljna gibalna človekovega delovanja in vedenja. Motivacija je odgovor na vprašanje, zakaj ljudje delamo in zakaj delamo ravno to, kar delamo (Gibson, Ivancevich in Donnelly 2000; Evans 2001; Lipičnik 2002; Likon 2003). Je torej kompleksen pojav, saj imamo ljudje za svoja dejanja več razlogov. Pojavlja se v obliki potreb, želja, interesov in hotenj, kar lahko označimo s pojmom motivi. Potreba je razlika med želenim in dejanskim stanjem. Motivi pa usmerjajo naše delovanje, da zadovoljujemo potrebe in tako odpravimo napetosti, ki so prisotne (Musek 2005).

Interes za delovno motivacijo oziroma dejavnike, ki organizirajo, usmerjajo in določajo intenziteto in kvaliteto ter trajanje delovne aktivnosti, je star kot je staro človeštvo. Sistematičnejše teoretično razmišljanje o delovni motivaciji in njenih posledicah pri delu in organizaciji pa se pojavi v začetku 30-ih let dvajsetega stoletja (Cingula 2005). Ker je delovna motivacija kompleksen proces in tudi potrebe zaposlenih se hitro spreminjajo, so nastale številne teorije. Razvrstimo jih lahko v dve kategoriji: teorije potreb in procesne teorije (Everard in Morris 1996; Poole in Warner 2001; Treven 2001; Certo 2003; Buchanan in Huczynski 2004).

Po Poolu in Warnerju (2001) postajajo delovna motivacija in delovno zadovoljstvo glavne teme v organizacijskem vedenju, ker se ugotavlja, da pomenijo zelo pomemben vpliv na delovanje organizacij. Oba dejavnika sta med seboj tudi močno povezana (Uhan 2000; Hodgetts 2002). Po Certo (2003) je zadovoljstvo pri delu tudi najpomembnejši rezultat motivacije. Združevanje teoretičnega, raziskovalnega in managerskega interesa za delovno motivacijo se pokriva s konceptom človekovih

potencialov in skupaj z njimi se razvijajo mnoge strategije za dvig motivacije zaposlenih (Armstrong 2003).

Da bi ljudje pri delu razvili svoje sposobnosti in jih uporabljali, morajo biti torej primerno motivirani. Mnogi teoretiki s področja managementa (Bahtijarević Šiber 1999; Možina idr. 2002; Armstrong 2003; Buchanan in Huczynski 2004; Torrington, Hall in Taylor 2005) bolj kot človekove sposobnosti in znanja izpostavljajo vprašanje, koliko motiviranje in vzpodbujanje vpliva na konstruktivno uporabo teh sposobnosti v funkciji doseganja organizacijskih ciljev in razvoja. Motivacijska dejavnost naj bi se pojavljala v neki organizaciji pretežno kot strokovno–svetovalna dejavnost, ki bi morala skrbeti, da imajo vsi organizacijski mehanizmi vključeno tudi motivacijsko komponento (Černetič 2001).

Rezultati Evansove (2001) kažejo, da največji vpliv na moralo učiteljev, zadovoljstvo z delom in motivacijo, predstavljata vodenje in management v šoli. Površno ali slabo poznavanje tega področja in neprimerno ravnanje z ljudmi povzroča demotiviranost, slabe medsebojne odnose, izgubljanje interesa, zamujanje ali prezgodnje odhajanje z dela ljudi, ki s kulturo in klimo v organizaciji niso zadovoljni (Armstrong 2003; Certo 2003; Buchanan in Huczynski 2004). Ustrezen motivacijski sistem vodi do dobrih poslovnih rezultatov, v šolah pa k uspehom pri učenju, boljšemu znanju, kakovostnejšemu vzgojno izobraževalnemu procesu in večjemu zadovoljstvu zaposlenih (Benett in Anderson 2003).

Proces motiviranja ljudi za delo je ena ključnih funkcij managementa. Denny našteje, da: »[O]bsega sposobnosti komuniciranja, postavljanje zgledov in izzivov, spodbujanje, zbiranje predlogov in pripomb, vključevanje, pooblašcanje, razvijanje in usposabljanje, obveščanje, dajanje jasnih navodil in zagotavljanje pravičnega plačila« (1997, 5). Če gledamo na problem učinkovitega vodenja šole z motivacijskega stališča, vidimo, da ta naloga ni preprosta. Za motivacijo učiteljev ni dovolj, če ravnatelj pozna motivacijske teorije, temveč njegovo razumevanje motivacijskih dejavnikov, ki na zaposlene najučinkoviteje vplivajo (Možina idr. 2002). Fullan in Hargreaves (2000) pa pravita, da je vodja dolžan podpirati vsakega učitelja, mu nuditi pomoč, spremljati razvoj ljudi v organizaciji in jih znati motivirati in usmerjati. Tudi Možina idr. (2002) poudarjajo, da morajo vodje zaposlene predvsem motivirati, da si delo zares želijo dobro opravljati.

Bush in Middelwood iz svojih raziskav ocenjujeta: »...da je razumevanje dejavnikov motivacije pri ravnateljih slabo in, da so učitelji med najslabše razumljenimi in prepoznavnimi elementi vodenja ljudi« (2002, 126).

Ker je delovna motivacija kompleksen proces in gre za interakcijo posameznikovih kvalitiet, aktivnosti zaposlenih in organizacijskega sistema, bo podlaga za raziskavo teorija značilnosti dela. Zasnovala sta jo Hackman in Oldman, z nadgraditvijo Hertzbergove teze, da je delo pomemben motivacijski dejavnik (Buchanan in Huczynski

2004). Po njunem mnenju ta model omogoča povezave med značilnostmi dela, individualnimi izkušnjami in rezultati v smislu motivacije, zadovoljstva in realizacije in tako pomeni podlago za motivacijski pristop k oblikovanju dela. To potrjujejo tudi teze Torringtona (2002), ki ugotavlja, da so učitelji premalo cenjeni od okolja in zaradi tega iščejo več podpore in priznanj od vodstva šole.

## **1.2 Namen magistrske naloge**

V prvem delu magistrskega dela smo s študijem literature preučili pomen ravnanja z ljudmi pri delu v organizacijah, kaj motivira vedenje ljudi in kako motivirati vedenje ter analizirali pomembnejše vidike motiviranja zaposlenih za delo. Predstavili smo nekaj motivacijskih teorij iz kategorije teorije potreb, ki so bližje našemu raziskovanju. Procesne teorije smo omenili, nismo jih pa podrobneje predstavljali. Pri obeh tipih motivacijskih teorij se kažejo omejitve, predvsem pri predvidevanju akcije iz motivacije (Poole in Warner 2001). Preko teoretičnih spoznanj fenomena motivacije smo želeli proučiti pomen motivacije v vzgojno-izobraževalnih organizacijah, s poudarkom na učiteljih in vlogo ravnatelja pri procesu njihovega motiviranja. Da bi razumeli pomembnost motiviranja zaposlenih, smo teoretično opredelili pojme, kot so potrebe, motivi, cilji, dejavniki notranje in zunanje motivacije, zadovoljstvo pri delu, ter vlogo vodje pri motivaciji zaposlenih za kakovostno delo.

V empiričnem delu naloge je bil namen raziskati najpomembnejše dejavnike motivacije za delo strokovnih delavcev zaposlenih na izbrani šoli in vlogo ravnatelja oz. vodstva šole pri motiviranju zaposlenih. S študijo primera smo želeli pridobiti poglobljen vpogled v razumevanje trenutne situacije (Merriam 1998) glede obravnavanega problema.

## **1.3 Cilji in raziskovalna vprašanja**

Iz opredeljenega namena smo si zastavili naslednje cilje:

- poglobljeno preštudirati teorijo s področja motivacije za delo;
- raziskati trenutno stanje zadovoljstva pri zaposlenih in ugotoviti obstoječe načine motiviranja zaposlenih s strani ravnatelja;
- ugotoviti dejavnike motivacije, pomembne za zaposlene na izbrani šoli;
- primerjati in analizirati dobljene podatke;
- podati ugotovitve in priporočila za izboljšanje prakse.

V študiji smo kot temeljni »problem« zastavili vlogo ravnatelja pri motivaciji zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. Da bi problem raziskali smo si zastavili raziskovalna vprašanja:

- Kakšno je trenutno zadovoljstvo učiteljev na izbrani osnovni šoli?
- Katere oblike motiviranja učiteljev so na šoli uveljavljene?
- Kateri dejavniki motivacije za delo so učiteljem najbolj pomembni?
- Kako lahko ravnatelj učinkoviteje motivira učitelje, da bodo uspešni in zadovoljni pri svojem delu?

V magistrski nalogi je bila izvedena kvalitativna raziskava, kjer je poudarek na usmerjenosti k spoznavanju narave, bistva, globine zastavljenega problema. Izbrali smo študijo primera, saj smo želeli pridobiti, kot pravi Merriamova (1998), poglobljeno razumevanje situacije. Ker nas je zanimal odnos učiteljev in ravnatelja do motivacije, smo podatke v raziskavi zbirali z metodo spraševanja. Uporabili smo anketni vprašalnik in intervju, ki ju tudi Merriamova (1998) navaja kot možnost v takšnem raziskovanju. Z namenom, da odkrijemo značilnosti dela, ki motivirajo strokovne delavce (Erčulj 1998), smo vse strokovne delavce na šoli anketirali. Študija temelji na namenskem vzorcu zaposlenih na izbrani osnovni šoli. Individualni intervjuji so bili izvedeni z vodji aktivov učiteljev po triadah. Menimo, da imajo vodje aktivov vpogled v zadovoljstvo učiteljev, kaj jih motivira, poznajo specifične probleme, ki jih tudi obravnavajo na aktivih triad, zato o problemu veliko vedo in so primerni za intervju. Ker je proces motiviranja ljudi za delo ena ključnih funkcij vodstva (Fullan in Hargreaves 2000; Uhan 2000; Evans 2001) in, ker želimo ugotoviti katere dejavnike motivacije uporablja, smo individualni intervju izvedli tudi z ravnateljem. Prav tako s svetovalno delavko šole, ker je psihologinja, zato nas je zanimal njen pogled na motivacijo zaposlenih in predlogi za njeno izboljšanje.

V celotnem procesu raziskave so bila spoštovana osnovna etična načela. Pred začetkom raziskave smo pridobili soglasja ravnatelja in udeležencev. V postopku pridobivanja soglasja so bili vsi potencialni udeleženci seznanjeni z vsebino, namenom, potekom raziskave, z načinom zbiranja in obdelovanja podatkov ter načinom poročanja o rezultatih in hranjenja. Vsem udeležencem v raziskavi kot tudi šoli je bila zagotovljena anonimnost (Merriam 1998; Yin 2005).



### ***Omejitve raziskave***

#### *Metodološke omejitve:*

- majhnost vzorca;
- rezultati raziskave lahko nakažejo teoretično posplošitev, ne omogočajo pa statističnega posploševanja;
- možna pristranskost raziskovalke, ki je zaposlena na šoli.

#### *Vsebinske omejitve:*

- raziskava je zasnovana na enem modelu;
- nezaupanje nekaterih učiteljev v namen ankete.



## 2 TEORETIČNA IZHODIŠČA

### 2.1 Ravnanje z ljudmi pri delu

Organizacije se razlikujejo po načinih ravnanja z ljudmi pri delu. Lipičnik opredeli ravnanje z ljudmi pri delu kot:

Sistem in proces vplivanja na vedenje ljudi pri delu z namenom, da bi skupaj z drugimi ali ostalimi viri dosegli postavljene cilje. Vendar ljudje niso nespremenljiva celota, ampak imajo različne zmožnosti, ki se s primernim ravnanjem lahko še razvijajo in se jim dodaja tudi nove zmožnosti. Posebej pomembne zmožnosti so: znanje, sposobnosti in motivacija. (2002, 478)

Kompareva idr. (2006) vse tri naštetе zmožnosti povezujejo in opozarjajo na njihovo soodvisnost. Sposobnosti so osnova za graditev znanja, oboje, sposobnosti in znanje pa pogoj, da človek opravlja neko delo. Koliko in kako bo delal pa je močno odvisno tudi od notranjih in zunanjih vzpodbud, ki človeka za neko delo motivirajo.

Černetič pa ravnanje s človeškimi viri razume kot:

Strateško usmerjeno dejavnost nosilcev ravnanja s človeškimi viri, ki jo sestavljajo medsebojno usklajene aktivnosti pridobivanja in večanja človeških zmožnosti ter spodbujanja njihove uporabe, tako, da v skladu z opredeljenim namenom podjetja dosežejo čim boljše rezultate. Pri tem poudarja spodbujanje delavcev k delu z denarnimi nagradami, z delegiranjem odločitev, s samostojnostjo in odgovornostjo, z možnostjo učenja in uporabe znanja, z napredovanjem in oblikovanjem dobrega delovnega vzdušja. (2004, 80)

Armstrong (2003, 481) dodaja, da ravnanje z ljudmi pri delu vključuje motiviranje in spremljanje dela, ocenjevanje in nagrajevanje delovne uspešnosti.

Po Robbinsu (2007, 8) so najpomembnejši pojmi ravnanja z ljudmi pri delu: motivacija, disciplina, urejanje konfliktov, zaposlovanje in izobraževanje.

Mnogi avtorji (Lipičnik 2002; Možina idr. 2002; Armstrong 2003; Oldroyd 2003; Torrington, Hall in Taylor 2005; Robbins 2007) napovedujejo, da bodo v prihodnje odločujočo vlogo imeli prav ljudje in njihove zmožnosti. Spremenjena vloga človeka in njegov pomen v organizacijskem procesu sta privedla do spoznanja, da je človek s svojim znanjem, sposobnostmi in motiviranostjo najpomembnejši proizvodni tvorec. Zato jih morajo vodilni v organizaciji postaviti na prvo mesto in jim nuditi potrebno pozornost in spoštovanje.

## **2.2 Ravnanje z ljudmi pri delu v izobraževanju**

Definicij ravnanja z ljudmi pri delu je veliko. Vse pa poudarjajo velik pomen visoke integracije in motivacije zaposlenih. Znotraj definicij lahko zasledimo osnovni cilj ravnanja z ljudmi pri delu, to so zadovoljni in sposobni zaposleni. Med najpomembnejšima dejavnikoma pri doseganju tega cilja sta oblikovanje dela in vnos motivacijskih dejavnikov v delovne procese. V šolah je za to v največji meri odgovoren ravnatelj. Proces ravnanja z ljudmi pri delu je pomemben element vodenja organizacije, zlasti v šolah kot vzgojno-izobraževalnih organizacijah, kjer sta znanje in razvoj posameznika najpomembnejši vrednoti.

Uspeh izobraževalnih organizacij temelji na kvaliteti, pripadnosti in uspešnosti ljudi, ki delajo zanjo, poudarjajo Oldroyd (2003) in Bush in Middlewood (2005). Erčuljeva pa opozarja na posebnosti ravnanja z ljudmi pri delu v izobraževanju:

- učitelji/vzgojitelji – profesionalci,
- odnos do učenja in poučevanja,
- pomen vrednot,
- priznavanje različnosti. (2004b, 7)

Številni avtorji ( Hargreaves 2000; Harris 2000; Bush 2002; Reeves idr. 2002; Bush in Middlewood 2005; Novak 2005) s področja vodenja v izobraževanju navajajo dejavnike, ki lahko zavirajo uspešno ravnanje z ljudmi pri delu v vzgojno-izobraževalnih organizacijah:

- narava izobraževalnega okolja,
- dvom v smiselnost managementa v izobraževanju,
- odpor proti spremembam,
- negotovo okolje,
- natančno administriranje,
- finančni problemi.

Zato Bush in Middlewood poudarjata: »Vodstvo šole si mora prizadevati oblikovati model ravnanja z učitelji, ki bo učitelje spodbujal in motiviral h kakovostnemu delu« (2005, 6). Everard in Morris pa: »Tako kot v podjetjih ravnanje z ljudmi pri delu vpliva na konkurenčnost in uspešnost, je tudi v šolah slabša uspešnost učiteljev rezultat slabega ravnanja z njimi v preteklosti« (1996, 11). Prav tako Fullan in Hargreaves (2000, 42)

ugotavljata, da učitelje in njihove osebnosti oblikuje mnogo dejavnikov, vendar je najpomembnejše, kako z njimi ravnajo ravnatelj in šola.

Sporočilo avtorjev (Fullan in Hargreaves 2000; Lipičnik 2002; Armstrong 2003; Černetič 2004; Robbins 2007) je, da je ravnanje z ljudmi pri delu bistvenega pomena za uspeh organizacije. Da bi razumeli kako ravnati z ljudmi pri delu, ne le, da bo organizacija uspešna, ampak tudi, da bodo zaposleni motivirani in zadovoljni s svojim delom, moramo razumeti nekaj osnovnih pojmov povezanih z ravnanjem z ljudmi pri delu.

### 2.3 Motivacija

»Če veste kaj motivira ljudi,  
imate na razpolago najmočnejše orodje za ravnanje z njimi«  
(Uhan 2000, 22).

Ko govorimo o motivaciji, mislimo na najbolj temeljna gibalna človekovega delovanja in vedenja (Gibson, Ivancevich in Donnelly 2000; Evans 2001; Lipičnik 2002; Likon 2003). Motivacija je odgovor na vprašanje, zakaj ljudje delamo in zakaj delamo ravno to, kar delamo. Konceptu motivacije je bila pomembna pozornost priznana šele v 20. stoletju. Usmerjena je bila predvsem na razjasnitev kaj motivacija obsega in identifikacijo njenih značilnosti (Evans 1998).

Kaj torej mislimo, ko rečemo, da je treba nekoga motivirati, da bo opravil neko delo kar se da dobro? Iz literature je razvidno, da je spekter idej, predstav in odgovorov, ki jih skriva ta termin, zelo širok in raznolik. Motivaciji priznava vpetost v vrsto osebnostnih in družbenih procesov, zato se ji nikakor ne moremo izogniti, definicije pa se razlikujejo od avtorja do avtorja.

Steers idr. (1996, v Evans 1998) so na ilustrativen način predstavili izbor definicij motivacije:

»Sočasen vpliv na smer, aktivnost in vztrajnost v aktivnosti« (Atkinson 1964 v Evans 1998, 33).

»Proces vodijo posameznikove izbire med alternativnimi oblikami spontanih aktivnosti« (Vroom 1964 v Evans 1998, 33).

»Motivacija ima opraviti s celoto odnosa spremenljivke neodvisnost / odvisnost, kar pojasni smer, razsežnost in vztrajnost posameznikovega vedenja, zalogo nenehnih učinkov, zmožnosti, spretnosti, razumevanja nalog in napetosti dejavnikov v okolici« (Campbell in Pritchard 1976 v Evans 1998, 34).

V nas in na nas delujejo določene sile, ki tako ali drugače povzročajo naše vedenje. Na to opozarja že pomen besede motivacija, ki izhaja iz latinskega glagola »*movere*« (»premikati se«). Po Musku (2005) je pojem motiva eden najbolj temeljnih in hkrati

eden najtežavnejših pojmov v psihologiji. Po eni strani namreč interpretiramo vse naše ravnanje kot motivirano in kot vzrok določene akcije, po drugi strani pa je težko opredeliti kaj naj bi to sploh bilo.

Obstajata dve temeljni funkciji motivacije: *vzbujanje / spodbujanje* in *usmerjanje* (Rus 2000; Musek 2005). Motivacija je vse tisto znotraj ali zunaj nas, kar vzburja (daje »vzgon«) ali usmerja k določenim objektom bolj kot k drugim. Čustva so del funkcije vzbujanja vedenja in so sestavni del motivacije. Predstavljajo »energijo«, ki je potrebna za doseganje določenega cilja. Samo napetost ali tenzija pa ni dovolj, da neko stanje opredelimo kot motivacijo. Šele, ko ta tenzija dobi še funkcijo usmerjanja k določenemu cilju, lahko govorimo o motivaciji. Med usmerjevalne elemente motivacije prištevamo kognitivne mehanizme (Musek 2005).

Marentič-Požarnikova definira motivacijo kot: »...proces izzivanja človekove aktivnosti, njenega usmerjanja na določene predmete in uravnavanja, da bi se dosegli določeni cilji« (2002, 10). Skladno s tem se glasi tudi Pintrichova definicija, ki odraža predvsem sodobni kognitivni pogled na motivacijo. Pintrich definira motivacijo kot: »...proces spodbujenega in trajajočega, k cilju usmerjenega delovanja« (v Pintrich in Schunk 2002, 4).

Motivacija je zelo kompleksen pojav, s katerim so se ukvarjali že stari Grki. Menili so, da človekovo vedenje usmerjajo sile zunaj njega, na katere nima nobenega vpliva. Začetniki psihologije (James 1890; McDougall 1908 v Hayes in Orrell 1998) so za razlago človekove motivacije navajali *instinkte*. Po Musku (2005) nas deloma k delovanju res silijo instinkti, predvsem pri zadovoljevanju nižjih potreb, vendar v večini primerov vplivajo na človeka čisto drugačni in predvsem zavestni motivi.

Iz teh spoznanj izhajajo tudi kasnejše opredelitve. Petz definira motivacijo kot: »...stanje ali obnašanje, ki ga vodijo notranje potrebe (motivi) in je usmerjeno proti nekim ciljem. Človek sam odloča o svojem obnašanju in vse kar počne, počne zato, ker je motiviran – dela zato, ker hoče delati« (2006, 107-108). Pri tem opozarja, da se izraz »hoteti delati« pogosto enači z izrazom »veseliti se delati«, kar pa ne drži vedno. Saj moramo v življenju veliko stvari narediti proti svoji volji, ker smo v njih prisiljeni. Njegovo definicijo je nadgradil Uhan, ki pravi: »Bolj določno je motivacija zbujanje hotenj, motivov, nastalih v človekovi notranjosti ali v njegovem okolju na podlagi njegovih potreb, ki usmerjajo njegovo delovanje k cilju s spreminjanjem možnosti v resničnost« (2000, 11). Motivacija je po njegovem tudi pripravljenost vložiti trud za dosego cilja in način »nebolečega (samo)pritiska« na posameznika, ki mora narediti, kar se od njega pričakuje ali kar pričakuje sam od sebe. Za to pa obstajajo določeni motivacijski dejavniki, ki vplivajo na posameznika in ga tako motivirajo k dejanju (prav tam, 12-13).

Motivacijski procesi zajemajo vse silnice in gibala našega delovanja – potrebe, želje, nagone, motive, cilje, vrednote, ideale, interese, voljo (Musek in Pečjak 2001, 56).

Slika 2.1 prikazuje motivacijske dejavnike, ki bodisi spodbujajo (motivacija potiskanja) ali privlačijo (motivacija usmerjanja) naše delovanje.

**Slika 2.1:** Prvine motivacijske situacije



Vir: Musek in Pečjak 2001, 57.

Pri motivaciji gre torej za delovanje, ne za pasivno spremljanje dogajanja. Motivacija je proces in ne produkt. Kot procesa, motivacije ne moremo opazovati direktno, temveč lahko o njej le sklepamo iz različnih vedenj, kot so npr. izbira nalog, trud, vztrajnost in verbalizacija (npr. zelo si želim narediti...).

Motivacijo lahko ločimo na notranjo in zunanjo. Notranja ali intrinzična je tista, ki najde podkrepitev sama v sebi in izvira iz doživljanja dela. Do nje pride z zadovoljivijo individualnih potreb po dosežkih, odgovornosti, vsestranskosti, izzivalnosti, vplivu in odločanju. Zunanja ali ekstrinzična motivacija pa je tista, ki je podkrepljena z zunanjimi nagradami, je odvisna od okolice in je del delovne situacije. Človeka dela pomembnega. Dosežemo jo lahko neposredno s priznanji, z razvojem zmožnosti, z usposabljanjem in kariernimi priložnostmi (Musek 2005; Petz 2006).

### 2.3.1 Potrebe

Celoten motivacijski proces se začne zaradi težnje po zadovoljitvi potreb. Na splošno delimo potrebe na *organske* (potreba po kisiku, vodi, hrani, spolnosti itd.) in *psihološke potrebe* (potreba po varnosti, po ljubezni, potreba po ugledu, delu, po spoznavanju, samouresničevanju itd.). Potreba pomeni stanje neravnovesja v organizmu, ki ga povzroči določeno pomanjkanje ali primanjkljaj (Musek in Pečjak 2001).

### 2.3.2 Motiv

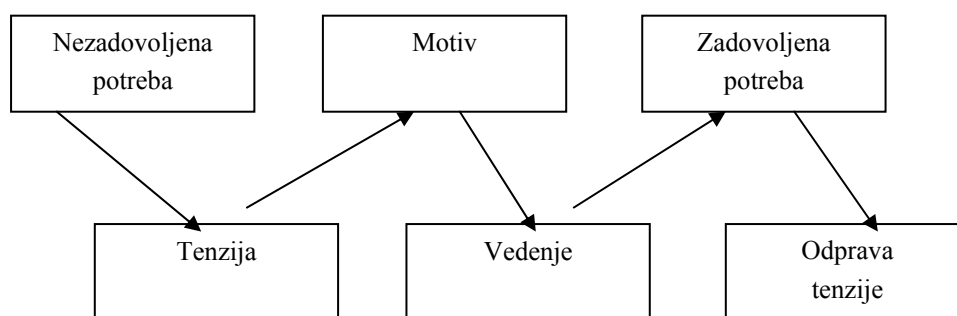
Tako kot opredelitev pojma motivacije, je tudi opredelitev pojma motiv zelo zapletena in ga avtorji opredeljujejo zelo različno:

Uhan: »Motiv je razlog in hotenje, da človek deluje« (2000, 11).

Musek: »Motiv je vse, kar nam daje vzgon oziroma energijo in vse tisto, kar nas usmerja k enim objektom bolj kot k drugim« (2005, 26).

Gutić: »Vse potrebe, biološke in psihološko zasnovane, povzročajo v organizmu določeno napetost (stanje tenzije). Tenzija nakazuje na njen obstoj, na to, da jo moramo zadovoljiti. Motiv predstavlja stanje te tenzije znotraj organizma, ki ga je povzročila potreba. Motivi so središče motivacijskega procesa in osnova človekovega vedenja« (v Treven 2001, 125).

Slika 2.2: Motivacijski proces



Vir: Gutić v Treven 2001, 125.

Veliko avtorjev (Treven 1998; Gibson, Ivancevich in Donnelly 2000; Lipičnik 2002; Možina idr. 2002; Stojaković 2002; Buchanan in Huczynski 2004) ločuje tri skupine motivov ali silnic, ki usmerjajo človekovo aktivnost: *primarne biološke potrebe* - *primarni motivi*, *primarne socialne potrebe* in *sekundarni motivi*. Isti avtorji poudarjajo, da so motivi individualni, torej značilni za vsakega človeka posebej, pridobljeni iz okolja in se nanašajo na socialni vidik človekovega življenja. Zato je vedenje ljudi tako različno.

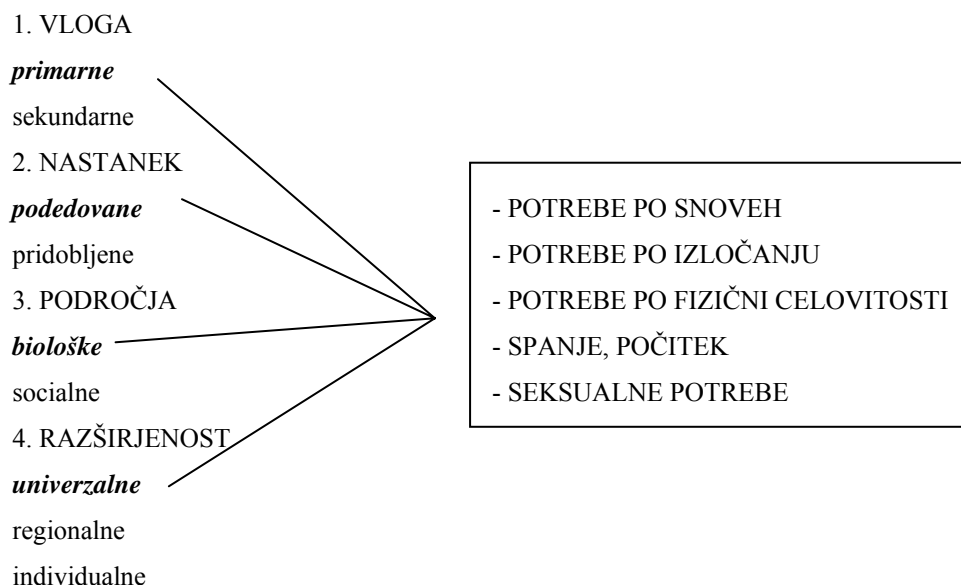
#### 1. Primarne biološke potrebe - primarni motivi

Za njih je značilno, da vodijo človeka do ciljev, mu omogočajo preživetje oziroma biološki obstanek, so dedne in jih najdemo pri vseh ljudeh, torej so univerzalne. Ker se nanašajo na človekovo biološko zgradbo, se pogosto imenujejo tudi biološki motivi (Treven 1998, 108; Lipičnik 2002, 157). Na njihov nastanek je nemogoče zavestno



vplivati, so v vsakem človeku in vsak človek jih mora zadovoljevati. Lahko pa se pod vplivom različnih družbenih in socialnih faktorjev do določene stopnje spreminjajo ali modificirajo (Stojaković 2002).

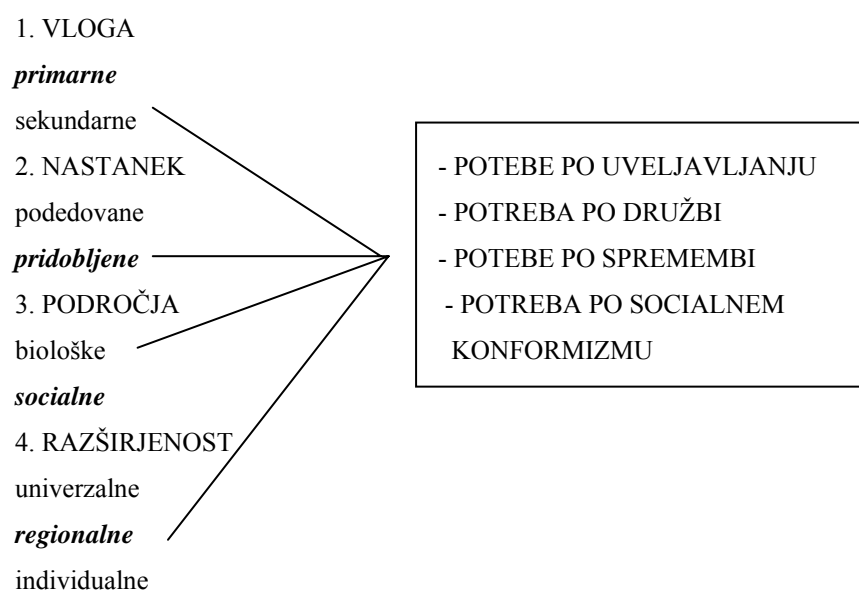
**Slika 2.3:** Lastnosti primarnih bioloških potreb



Vir: Lipičnik 2002, 157.

## 2. Primarne socialne potrebe

**Slika 2.4:** Lastnosti primarnih socialnih potreb



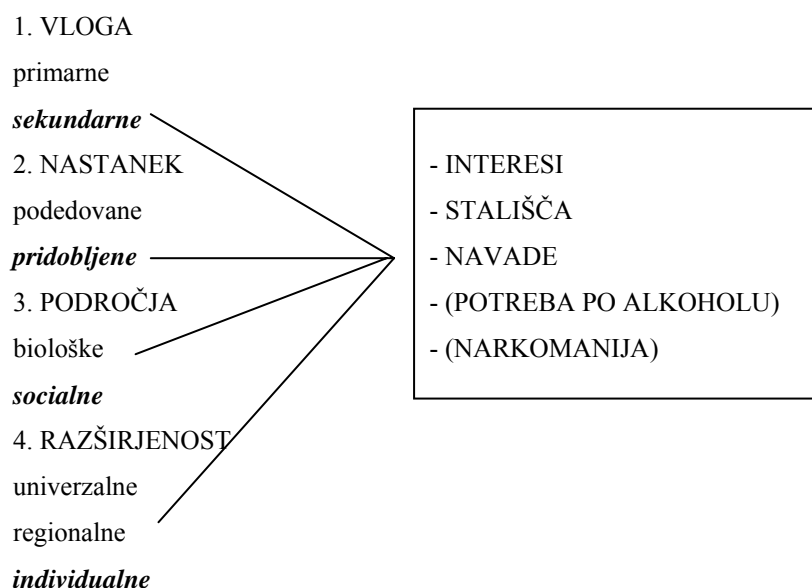
Vir: Lipičnik 2002, 158.

Te potrebe so v glavnem pridobljene iz okolja, imajo status regionalnih potreb, ker niso v vseh okoljih enake in se zadovoljujejo na različne načine. Njihovo zadovoljevanje je prav tako nujno, sicer lahko pride do motenj v človekovem družbenem življenju (Lipičnik 2002, 158).

### 3. Sekundarni motivi

Sekundarni motivi so pridobljeni, naučeni, odvisni od okoliščin v katerih posameznik živi (Treven 1998, 110; Lipičnik 2002, 158). Lipičnik (2002, 158), Možina idr. (2002, 481) sekundarne motive opredelijo kot tiste, ki pri človeku vzbujajo zadovoljstvo, če so zadovoljeni, ne ogrožajo pa njegovega življenja, če niso zadovoljeni.

**Slika 2.5:** Lastnosti sekundarnih motivov



Vir: Lipičnik 2002, 158.

### Musek in Pečjak razlagata:

Na človeka običajno deluje več motivov hkrati, torej obstaja t.i. motivacijski pluralizem, ki je normalno življenjsko stanje. Če so ti motivi med seboj usklajeni, potem ni nobenih težav. Pogosto pa v motivacijski situaciji naletimo na ovire, ko si določeni motivi med seboj nasprotujejo in je zato onemogočeno enostavno doseganje ciljev. V tem primeru govorimo o frustraciji, ki pomeni stanje oviranosti v motivacijskem procesu. (2001, 65)

### 2.3.3 Cilji

Motivacija vsebuje tudi cilje, ki poskrbijo za zagon in gonilno silo za usmerjanje delovanja. S pomenom ciljev se ukvarjajo predvsem kognitivne teorije motivacije. Ne glede na to ali so cilji jasni ali so spremenljivi, človekovega delovanja brez njih ni.

Tako kot v vsakdanjem življenju, se tudi v delovnem okolju srečujemo s cilji posameznikov, skupin in organizacij. Uhan opredeljuje cilje posameznika kot: »... interese, ki temeljijo na njegovih potrebah oziroma iz njih izhajajo« (1999, 4). Torej posamezniki prispevajo k organizacijskim ciljem, če s tem uresničujejo lastne cilje. Merkač Skokova pa ugotavlja: »Če se osebni in organizacijski cilji popolnoma izključujejo ali če so konfliktni, iz tega sledi nizka produktivnost in nezadovoljstvo zaposlenih« (2005, 110). Avtorja opredelita funkcije organizacijskih ciljev na naslednji način:

- *identifikacijska in motivacijska funkcija* – zaposleni se s cilji identificirajo in jih poskušajo po svojih najboljših močeh doseči;
- *legitimacijska funkcija* – s cilji organizacija utemelji svoj obstoj;
- *usmerjevalna funkcija* – cilji definirajo prihodnje stanje, ki ga organizacija želi doseči;
- *evalvacijska funkcija* – cilje uporabi kot kriterij za merjenje uspešnosti organizacije in posameznikov v njej.

Razmejitev med pojmi potreba, motiv in cilj je težavna, saj jih avtorji do neke mere enačijo oziroma včasih za isto stvar uporabljajo en, včasih drug ali tretji izraz. Potreba nas motivira za neko dejanje, torej je tudi motiv, prav tako pa nas lahko motivira cilj, do katerega želimo priti. Potrebo lahko označimo kot začetno stanje, stanje neravnovesja, ki ga želimo odpraviti, cilj pa kot končno stanje, ki ga želimo doseči. Za vsakim ciljem, ki si ga postavimo, stoji ustrezna potreba, ki jo bomo zadovoljili z dosego tega cilja.

## 2.4 Motivacija za delo

Teoretiki s področja managementa (Bahtijarević Šiber 1999; Gibson, Ivancevich in Donnelly 2000; Možina idr. 2002; Armstrong 2003; Buchanan in Huczynski 2004; Torrington, Hall in Taylor 2005) izpostavljajo kot dominantni problem vprašanje motivacije ljudi za delo. Torej, ne gre toliko za človekove zmožnosti in znanja, ker so te brez dvoma velike, kot za motiviranje in spodbujanje konstruktivne rabe teh zmožnosti in znanj v funkciji uresničevanja organizacijskih ciljev in razvoja. Isti avtorji poudarjajo, da je bistveni razlog za teoretično koncipiranje motivacije za delo in dejavnikov, ki jo določajo, v neposredni praktični potrebi po razumevanju mehanizmov

vedenja kot podlage za oblikovanje določenih sistemov motiviranja iz celotne prakse, politike in organizacije managementa. Namen tega je doseganje večje angažiranosti in ustvarjalnega prispevanja ljudi, kar postaja *sine qua non* pri reševanju problemov sodobnega poslovanja in razvoja. Harris (2000) motivacijo za delo definira kot pripravljenost, da vložimo veliko naporov v doseganje ciljev organizacije, seveda pod pogojem, da pri tem zadovoljimo svoje potrebe.

Proces motiviranja ljudi za delo je ena ključnih funkcij managementa. Obsega sposobnosti komuniciranja, postavljanje zgledov in izzivov, spodbujanje, zbiranje predlogov, pripomb, vključevanje, pooblašcanje, razvijanje, usposabljanje, obveščanje, dajanje jasnih navodil in zagotavljanje pravičnega plačila (Denny 1997, 5).

Obstaja veliko različnih predstav o tem, kaj pomeni motivirati ljudi za delo. Nekateri bi radi dosegli zadovoljstvo zaposlenih, drugi poslušnost in ubogljivost, tretji bi si radi zagotovili avtoriteto itd. Navadno pa imajo vse te namere nekaj skupnega. To je pripraviti ljudi, da storijo tisto, kar si je »motivator« zamislil (Lipičnik v Možina idr. 2002). Isti avtor tudi meni, da se sposobnosti motiviranja ne da naučiti, ampak je sestavni del osebnosti tistega, ki motivira. Torej motivacijska moč vodje ni le v poznavanju motivacijskih mehanizmov, ampak predvsem v ravnanju z ljudmi, v načinu dela, v dosežkih posameznika in podjetja kot celote, v samostojnosti slehernega izvajalca itd. Trevnova ugotavlja, da če motivacijo preučujemo v povezavi z organizacijo, ima najmanj dva pomena:

- Motivacija kot ena od strategij managementa – aktivnost managerjev, s katero skušajo prepričati zaposlene, da bi s svojim delom dosegali rezultate v skladu z organizacijskimi cilji.

- Motivacija kot psihološki koncept, ki se nanaša na notranje, mentalno stanje posameznika. (1998, 106)

Strjeno pa lahko dejavnike, ki vplivajo na motivacijo pri delu, razdelimo v tri skupine (Lipičnik 2002; Možina idr. 2002; Erčulj 2004b):

- individualne razlike (potrebe, stališča);
- značilnosti dela (avtonomija, povratne informacije, narava dela);
- organizacijska praksa (sistem nagrad, pravila, kultura).

Organizacijsko prakso sestavljajo pravila, splošna politika, managerska praksa ter sistem nagrajevanja v podjetju (Lipičnik 2002, 162).

Slika 2.6: Grafični prikaz interakcije med tremi dejavniki, ki vplivajo na motivacijo



Vir: Lipičnik 2002, 162.

S pojmom nagrada razumemo vse, kar privlači nove delavce in preprečuje starim, da bi zapustili podjetje (bonitete, provizije). Nagrade, ki motivirajo zaposlene, morajo temeljiti na uspešnosti.

Značilnosti dela so dimenzije dela, ki ga določajo, omejujejo in izzivajo. Lastnosti dela vključujejo zahteve po različnih sposobnostih, ki so lahko prirojene ali naučene ter so lahko duševne (splošna inteligenca, t.j. sposobnost logičnega razmišljanja, razumevanja, izražanja, pomnjenja) ali fizične (predvsem moč in odzivnost oziroma hitrost). Narava dela samega določa tudi, kateri delavec lahko nalogo v celoti opravi, hkrati pa pogojuje tudi pomembne lastnosti dela, avtonomijo pri delu ter določa vrsto in širino povratnih informacij, ki jih dobi delavec o svoji uspešnosti (Lipičnik 2002).

Najpomembnejšo interakcijo pomenijo človekove kvalitete, ki ga pripeljejo na delovno mesto, drugo interakcijo predstavlja aktivnost zaposlenega, kako deluje v delovni situaciji, ter nazadnje organizacijski sistem, ki pogojuje delavčeve učinke na delovnem mestu (Lipičnik 2002).

Kadar se managerji ukvarjajo z vprašanjem, kako motivirati zaposlene, morajo misliti na vse tri dejavnike. Razumeti morajo, da način, s katerim skušajo uporabiti pravila in nagrade, lahko deluje kot motivator ali demotivator. Černetič (2004) poudarja, da naj bi se motivacijska dejavnost pojavljala v neki organizaciji pretežno kot strokovno–svetovalna dejavnost, ki bi morala skrbeti, da imajo vsi organizacijski mehanizmi vključeno tudi motivacijsko komponento.

## **2.5 Motivacija in zadovoljstvo pri delu**

Po Poolu in Warnerju (2001) postajajo delovna motivacija in delovno zadovoljstvo glavne teme v organizacijskem vedenju, ker se ugotavlja, da pomenijo zelo pomemben vpliv na delovanje organizacij. Oba dejavnika sta med seboj tudi močno povezana (Uhan 2000; Hodgetts 2002). Avtorja trditev pojasnjujeta s spoznanji:

- da je zadovoljen posameznik bolj dovzeten za motivacijske dejavnike s katerimi ga spodbujamo k delu, kot nezadovoljen;
- da povečana motivacija za delo, izboljšuje rezultate pri delu in s tem tudi zadovoljstvo zaposlenih.

Po Certu (2003) je zadovoljstvo pri delu tudi najpomembnejši rezultat motivacije. Černetič (2004, 197) pa zadovoljstvo pri delu in motivacijo povezuje tudi z uspešnostjo pri delu in boljšimi rezultati. Lipičnik (2002, 44-45) se s tem ne strinja, ko pravi, da naj bi bila zadovoljstvo in učinek dva enakovredna in celo neodvisna cilja. Raziskave so namreč pokazale, da veliko zadovoljstvo ni vedno povezano z večjim učinkom. V organizaciji je treba izbirati ukrepe, s katerimi koristimo zadovoljstvu in učinku, ne pa enemu na račun drugega. Včasih je smotrno dati prednost učinku (npr. v kriznih situacijah), ko pa obstoj organizacije ni več ogrožen, se je treba posvečati tudi in predvsem zadovoljstvu. Prednost učinkovitosti lahko razložimo z razumskimi, zadovoljstva pa z emocionalnimi cilji. Temu pritrjuje tudi Glen (2003), ki pravi, da smo ljudje že po naravi takšni, da nismo nikoli popolnoma zadovoljni. Pa tudi, če bi bili, to še ne bi nujno pomenilo večje produktivnosti na delovnem mestu.

Delovno zadovoljstvo je torej večplastno doživljanje posameznika, ki vključuje določene predpostavke in prepričanja o delu (kognitivna komponenta), občutke pri opravljanju dela (afektivna komponenta) in oceno dela (evalutivna komponenta). Definiramo ga lahko kot »kognitivne, afektivne in evalutivne reakcije posameznika na svoje delo« (Petković, Janičijević in Bogičević Milikić 2005, 266).

Evansova definira delovno zadovoljstvo zaposlenih v vzgoji in izobraževanju kot: »...stanje uma, ki obsega vse tiste občutke določenega razpona, do katerega posameznik čuti, da so njegove potrebe povezane z delom, zadovoljene« (2001, 294). Raziskava, ki jo je naredila ista avtorica (2003) kaže, da so zaposleni v izobraževanju visoko motivirani in zadovoljni pri delu, kadar so v njihovi organizaciji spoštovani naslednji »ideali«:

- pravičnost,
- pedagoška načela,

- organizacijska uspešnost,
- medsebojni odnosi,
- kolegialnost,
- pozitivna samopodoba.

Bush in Middlewood (2002, 78) poudarjata, da sta zadovoljstvo pri delu in motivacija zelo povezana, saj morajo učitelji najprej dobiti občutek, da dobro delajo. Šele takrat pa jih ravnatelj lahko motivira, da kakovostno nadaljujejo svoje delo.

Rezultat motivacije naj bi bila neka pričakovanja. Če se ta pričakovanja uresničijo, smo zadovoljni. Zadovoljstvo je praviloma tem večje, čim pomembnejši je izpolnjen motiv za tistega, ki ga doživlja (Lipičnik 2002). Robbins (2007, 93) nagovarja managerje, da je bistveno, da se osredotočijo na bistvo samega dela – da delo postane zaposlenemu zanimivo in, da v njem najde izziv.

Svetlik poudarja: »...da oblikovanje dela oziroma oblikovanje delovnih mest v veliki meri vpliva na motiviranost in zadovoljstvo delavcev. Pri tem gre predvsem za prilagajanje delovnega mesta delavcu, da bo delo potekalo čim uspešneje in da bo delavec iz njega črpal osebno zadovoljstvo« (2002, 177).

## 2.6 Teorije motivacije

Vprašanje motivacije se nanaša na razloge človeškega delovanja, dejavnike, ki ga usmerjajo in mu določajo trajanje. Motivacijske teorije razlagajo človekov odnos do dela, poskušajo razumeti mehanizme človekovega vedenja in iščejo odgovor na vprašanje, zakaj človek dela in od katerih dejavnikov je njegovo delo odvisno, saj ni človekove dejavnosti, ki ne bi bila povezana z motivacijo. Sistematičnejše teoretično razmišljanje o delovni motivaciji in njenih konsekvencah pri delu in organizaciji se pojavi v začetku 30-ih let dvajsetega stoletja (Cingula 2005, 2). Ker je delovna motivacija kompleksen proces in tudi potrebe zaposlenih se hitro spreminjajo, so nastale številne teorije. Kompleksnost problema je vplivala na pojav množice motivacijskih teorij, ki jih lahko razvrstimo v dve kategoriji (Treven 1998; Poole in Warner 2001; Možina idr. 2002; Certo 2003; McShane in Von Glinov 2003; Buchanan in Huczynski 2004; Francesco in Gold 2005):

- *Teorije potreb*, npr. teorija Maslowa, Herzberga, McClellanda, Hackman-Oldmanova teorija značilnosti dela, Aldeferjeva ERG teorija.
- *Procesne teorije*, npr. teorija spodbujanja, Vroomova teorija pričakovanj, teorija pravičnosti idr.

Ker je namen motivacijskih teorij predvidevanje vedenja (Erčulj 2004c), Poole in Warner ugotovljata, da: »...imajo teorije obeh kategorij pomanjkljivosti, še posebej glede predvidevanja akcije iz motivacije« (2001, 566). V nadaljevanju bomo predstavili nekatere od teorij motivacije, volje in akcije. Nekateri pristopi so oddaljeni (distalni), drugi so bližji (proksimalni) akciji, nekateri med njimi pa omogočajo povezavo vsebine, procesa in akcijske perspektive motivacije (Poole in Warner 2001).

### **2.6.1 Teorije potreb**

Za predstavitev teorij potreb ali vsebinskih teorij smo se odločili, ker podpirajo našo raziskavo. Obravnavajo vsebino in vrsto človekovih potreb (motivov), ki silijo ljudi, da delujejo na določen način. Proučujejo torej »*kaj*« motivira vedenje posameznika (Treven 1998; Poole in Warner 2001; Možina idr. 2002; Certo 2003; Buchanan in Huczynski 2004). Usmerjene so na preučevanje potreb ljudi in kako jih lahko zadovoljijo. McShane in Von Glinowa (2003) pa poudarita pomen teorij potreb pri razumevanju dinamike potreb zaposlenih in zakaj imajo posamezniki v različnem času različne potrebe. Med njimi bomo v nadaljevanju podrobneje predstavili:

- teorijo potreb Maslowa (ker je osnova teorij potreb);
- Herzbergovo dvofaktorsko motivacijsko teorijo (ker na njej temelji vprašalnik za raziskavo);
- Hackman- Oldmanovo teorijo značilnosti dela (ker obogatitev dela vpliva na motivacijo).

*Teorija potreb Maslowa* je zelo znana in prva celovita motivacijska teorija. Podpira vse ostale teorije, zato začenjamo z njo. Abraham Maslow jo je razvil leta 1943 pri preučevanju motivov z vidika človeških potreb, njihove ravni in pomena časovne razsežnosti. V njej je razvil dva koncepta:

1. Obstaja pet temeljnih skupin potreb.
2. Temeljne potrebe so med seboj v hierarhičnem razmerju, ki je progresivno (od nižjih k višjim). Ko so potrebe na nižji ravni (fiziološke potrebe, potrebe po varnosti) zadovoljene, se pojavijo potrebe na višji ravni (socialne potrebe, potrebe po spoštovanju in samouresničevanju), ki jih nato tudi skušamo zadovoljiti (Maslow in Murphy 1954). Ko je potreba na določeni ravni zadovoljena, človeka preneha motivirati. Občuti jo kot normalno stanje in se usmeri v iskanje nečesa novega (Tosi, Mero in Rizzo 2000; Treven 2001).



Teza Maslowa o hierarhiji potreb je v zadnjih letih predmet številnih razprav. Kritike teorije so predvsem pri zastopanosti potreb, ki je pri različnih ljudeh lahko različna. Pri nekaterih ljudeh lahko prevladujejo potrebe nižje ravni, pri drugih pa potrebe višje ravni. Zato imajo različni ljudje različne prioritete glede zadovoljevanja potreb in ni mogoče sprejeti, da človeške potrebe napredujejo točno po hierarhiji (Tosi, Mero in Rizzo 2000; Porter, Bigley in Steers 2003). V normalnih okoliščinah običajno zadovoljujemo potrebe po naravnem vrstnem redu, od nižje ravni do višjih. Vendar pa obstaja možnost, da nam bo v okoliščinah, v katerih jih ne moremo zadovoljiti po omenjenem naravnem vrstnem redu (npr. v vojni), vsaj nekaj časa uspelo živeti tako, da bomo »fizične vire« nadomestili s »psihičnimi« (Treven 1998; Armstrong 2003; Certo 2003; McShine in Von Glinow 2003). Tudi sam Maslow v svojih kasnejših delih dodaja, da hierarhična lestvica ni nujno fiksna in morebitna odstopanja razlaga npr. s preokupacijo posameznika s posamezno potrebo, ki dalj časa ostane nepotešena ali s preskokom nižjih potreb, ki dalj časa ostajajo nepotešene, ter usmeritvijo na višje potrebe (Baron in Greenberg 2003).

Pet temeljnih skupin človeških potreb po Maslowu je v hierarhičnem vrstnem redu prikazanih v tabeli 2.1. v povezavi z hierarhijo delovne motivacije (tabela 2.2).

Tabela 2.1:

Hierarhija potreb po Maslowu

Tabela 2.2

Hierarhija delovne motivacije

<b>Potrebe po samouresničevanju</b>	Potrebe po samouresničevanju <i>osebni razvoj, uporaba vseh sposobnosti, zmožnosti</i>
<b>Potrebe po spoštovanju</b>	Potrebe po spoštovanju <i>nazivi, statusni simboli, promocije</i>
<b>Socialne potrebe</b>	Socialne potrebe <i>formalne in neformalne delovne skupine</i>
<b>Potrebe po varnosti</b>	Potrebe po varnosti <i>pravilniki, sindikat, zdravstveno zav.</i>
<b>Fiziološke potrebe</b>	Fiziološke potrebe <i>temeljne potrebe, plača</i>

Vir: Everard in Morris 1996, 44.

Vir: Treven 1998, 116.

Ivancevich in Matteson (2000), McShane in Von Glinowa (2003) navajajo, da ima teorija Maslowa veliko implikacij na posameznikovo storilnost. Po njihovem mnenju managerji za motivacijo zaposlenih najpogosteje uporabljajo strategije, ki so usmerjene v zadovoljevanje fizioloških potreb in potreb po varnosti (plača, denarne nagrade, pokojninsko in zdravstveno zavarovanje ipd.), ki jih zaposleni v razvitih državah relativno enostavno dosegajo. Pri tem poudarjajo, da ko zaposleni dobi občutek, da zasluži dovolj, denar (in podobne nagrade) izgubi sposobnost motiviranja zaposlenega. To opozorilo je skladno z eno osnovnih tez Maslowa (v Maslow in Murphy 1954), ki pravi, da potreba, ko je enkrat zadovoljena, izgubi sposobnost motivacije. Everard in Morris (1996, 44-45) pa dajeta velik poudarek pomenu funkcije situacijske problematike. Na osnovi tega lahko poskušamo razložiti motivacijske dejavnike, ki se skrivajo za vedenjem zaposlenih v izobraževalnih organizacijah. Pri učiteljih, ki delajo v okolju kjer so izpostavljeni grožnjam, krajam, nasilju..., lahko odkrijemo dispozicije potreb, ki so zelo različne od potreb učiteljev, ki so zaposleni v veliko varnejšem okolju. Tudi rezultati raziskav Sergiovanija in sodelavcev (2002) potrjujejo zgornjo tezo. Ugotovili so, da ne morejo motivirati negotovih učiteljev z nudenjem večje avtonomije in nasprotno, motivirati učiteljev, ki si prizadevajo za večjo avtonomijo z nudenjem večje varnosti.

Teorija o hierarhiji potreb pa je kljub vsemu zelo vplivala na sodobne managerske pristope k motivaciji. Prirediti jo je namreč mogoče v vsebinski model delovne motivacije (Treven 1998, 116; Robbins 2007, 188), ki je prikazan v tabeli 2.2. Tudi Porter (Porter, Bigley in Steers 2003) je prilagodil koncept hierarhije potreb Maslowa za kreiranje rasti razvoja v delovnih organizacijah. V organizacijskem okolju je dodal nov nivo na hierarhični lestvici – *avtonomijo*. Ta se nanaša na individualne potrebe po sodelovanju pri odločanju, po vplivanju na kontrolo delovne situacije, pri oblikovanju delovnih ciljev, izražanju želja in širino pri delovni neodvisnosti. Skozi Porterjev koncept hierarhije potreb je relativno lahko videti načine, v katerih delovne organizacije kot so izobraževalne institucije, lahko najdejo vire za izpolnitev motivacijskih dejavnikov.

*Herzbergova dvofaktorska motivacijska teorija* se imenuje tudi motivacijsko – higienska teorija ali dvojna teorija motivacije (Uhan 2000). Zasnoval jo je psiholog Frederick Herzberg in njegova sodelavca Mausner in Snyderman, na osnovi raziskovanja izvorov delovnega zadovoljstva in nezadovoljstva inženirjev in računovodij leta 1959 (Herzberg 1987; Bush 2002; Armstrong 2003). Njihovo raziskovanje je pripeljalo do ugotovitve, da obstajata dve različni kategoriji dejavnikov, ki vplivata na človekovo zadovoljstvo z njegovim delom. Ena skupina dejavnikov so *higieniki*, druga pa *motivatorji* (Treven 1998; Uhan 2000; Buchanan in Huczynski 2004).

*Higieniki* (vzdrževalni, ekstrinzični, zadovoljevalni dejavniki ali satisfaktorji) so dejavniki okolja, ki povzročajo nezadovoljstvo, če niso zadovoljeni, a ne povzročajo zadovoljstva s prisotnostjo. Torej njihova prisotnost ne motivira. Sami po sebi ljudi ne spodbujajo k aktivnosti, ampak odstranjujejo neprijetnosti in s tem ustvarjajo pogoje za motiviranje. To so tisti dejavniki, ki se nanašajo na denar, položaj, varnost, politiko organizacije, delovni nadzor, medsebojne odnose, status in delovne razmere (Everard in Morris 1996; Bush 2002; Certo 2003; Erčulj 2004c; Bush in Middlewood 2005). Robbins in Judge (2008) pojasnita, da higieniki ne vplivajo na zadovoljstvo, ker ne vsebujejo nujnih karakteristik za posameznikov občutek osebne rasti. Ta pa je povezan predvsem z doseganjem uspeha pri samem delu. Dokler higieniki niso povezani z nalogo, so nemočni pri pomenu za posameznika.

*Motivatorji* (intrinzični, spodbujevalni dejavniki) so dejavniki, ki izvirajo neposredno iz narave in vsebine dela in povzročajo zadovoljstvo, če so zadovoljeni, vendar ne povzročajo nezadovoljstva, če niso zadovoljeni (Everard in Morris 1996, 50; Bahtijarević-Šiber 1999, 575; Lipičnik 2002, 169; Bush in Middlewood 2005, 77). Motivatorji oskrbijo psihološko stimulacijo s katero lahko posameznik aktivira samouresničitvene potrebe (Robbins in Judge 2008). To so dejavniki, ki direktno spodbujajo ljudi k delu, torej povečujejo njihovo motivacijo za delo. Med te dejavnike spadajo uspeh pri delu, priznanje za dosežke, večja stopnja samostojnosti in odgovornosti pri delu, možnosti za napredovanje in osebni razvoj ter zanimivo, pomembno delo, ki predstavlja izziv. V kolikor bo delo vsebovalo našteje motivatorje, bo v posamezniku vzbujalo visoko notranjo motivacijo (Gibson, Ivancevich in Donnelly 2000; Bush in Middlewood 2005).

**Slika 2.7:** Temeljni elementi Herzbergove dvofaktorske teorije



Vir: Bahtijarević-Šiber 1999, 575.

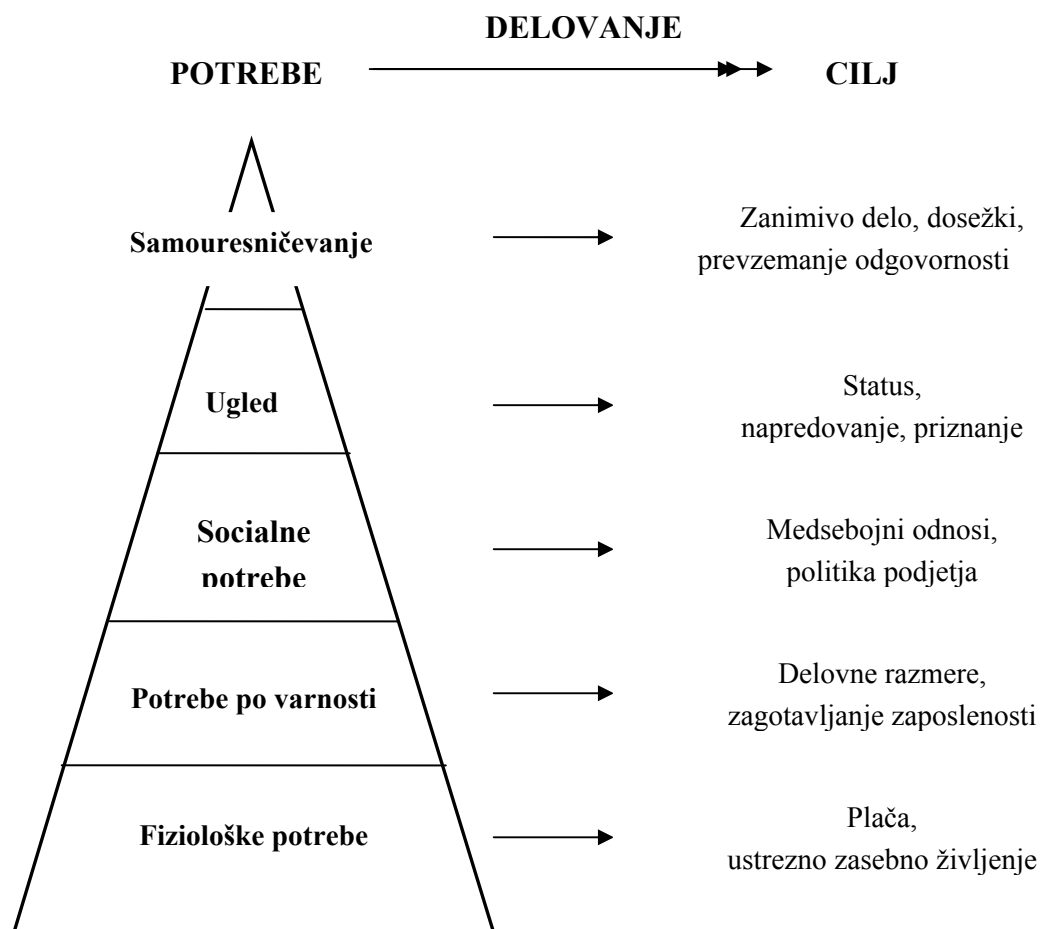
Če na kratko povzamemo, lahko rečemo, da je večina dejavnikov dvojne narave. Po Morsu in Weissu (v MMU 2003) so učinki higienikov ali dejavnikov vzdrževanja, kadar so ti dobri, odsotnost nezadovoljstva in motivacije. Kadar pa so slabi, povzročajo nezadovoljstvo in učinek zaviranja. V tem kontekstu lahko navedemo primer učitelja, ki meni, da njegovi dosežki in delo v šoli niso priznani in bo zato težko doživljal zadovoljstvo pri delu, vendar to ne pomeni nezadovoljstva z delom. Na to lahko vplivajo le dejavniki kot so plača, delovni pogoji in drugi higieniki.

Sodobni kritiki teoriji očitajo, da je sama problematika motivacije preveč enostavno zajeta. Teorije v znanstvenih krogih niso empirično preverjali in jo ustrezno dokazali (Armstrong 2003; McShane in Von Glinow 2003; Cole 2004; Robbins 2007). Kot primer, so med drugim ugotovili, da je plača tudi močan motivator. Za nekoga s finančnimi problemi ali nekaterimi cilji, ki jih lahko izpolni z denarjem, predstavlja plača vsekakor ustrezen motivator. Poudarili so, da je potrebno upoštevati tudi individualne posebnosti zaposlenih (DuBrin 2004).

Teorija Maslowa je generalna teorija človekove motivacije, ki zajema, kot se je izrazil Owens »človekove potrebe 24 ur na dan« (v Robbins in Judge 2008). Herzberg pa se je trudil ločiti motivacijo za delovno področje.

Podana primerjava teorije Maslowa in Herzbergove motivacijske teorije predstavlja celovit pristop k razumevanju mehanizma motiviranja preko omenjenih motivacijskih teorij. Teoriji sta si zelo podobni, le izhodišče proučevanja je drugačno (Možina 2000, 239). Maslow je izhajal iz potreb, Herzberg pa iz ciljev. Iz slike 2.8 je razvidna povezava med potrebami in cilji, med njimi pa po mehanizmu motiviranja poteka delovanje. Maslow je jemal vsako potrebo kot potencialni motivator, medtem, ko je Herzberg sklepal, da so samo višje rangirane potrebe resnični motivatorji, nižje pa so pojmovane kot vzdrževalni dejavniki (Martin 2005; Robbins in Judge 2008). Višji cilji, ki so povezani zlasti s četrto in peto ravnijo potreb po Maslowu (potrebe po spoštovanju, potrebe po samouresničevanju), sprožajo zadovoljstvo, če so doseženi, vendar, če niso, nezadovoljstva ni. Le-ti so pravi motivatorji in spodbujajo posameznika k boljšemu delovanju. Herzberg sam, vidi priložnosti za zadovoljstvo zaposlenih, skozi obogatitve dela (Buchanan in Huczynski 2004).

Slika 2.8: Povezava teorije Maslowa ter Herzbergove motivacijske teorije



Vir: Možina 2000, 239.

#### *Teorija značilnosti dela*

Hackman in Oldman sta Herzbergovo tezo, da je delo pomemben motivacijski dejavnik, nadgradila in zasnovala model značilnosti dela imenovan tudi model obogatitve dela. Model skuša odgovoriti na vprašanje, kako lahko manager spremeni lastnosti dela, da bo motiviral zaposlene in povzročil njihovo zadovoljstvo. V njem sta preučevala medsebojno povezanost štirih skupin spremenljivk (Hackman in Oldman 1980; Buchanan in Huczynski 2004):

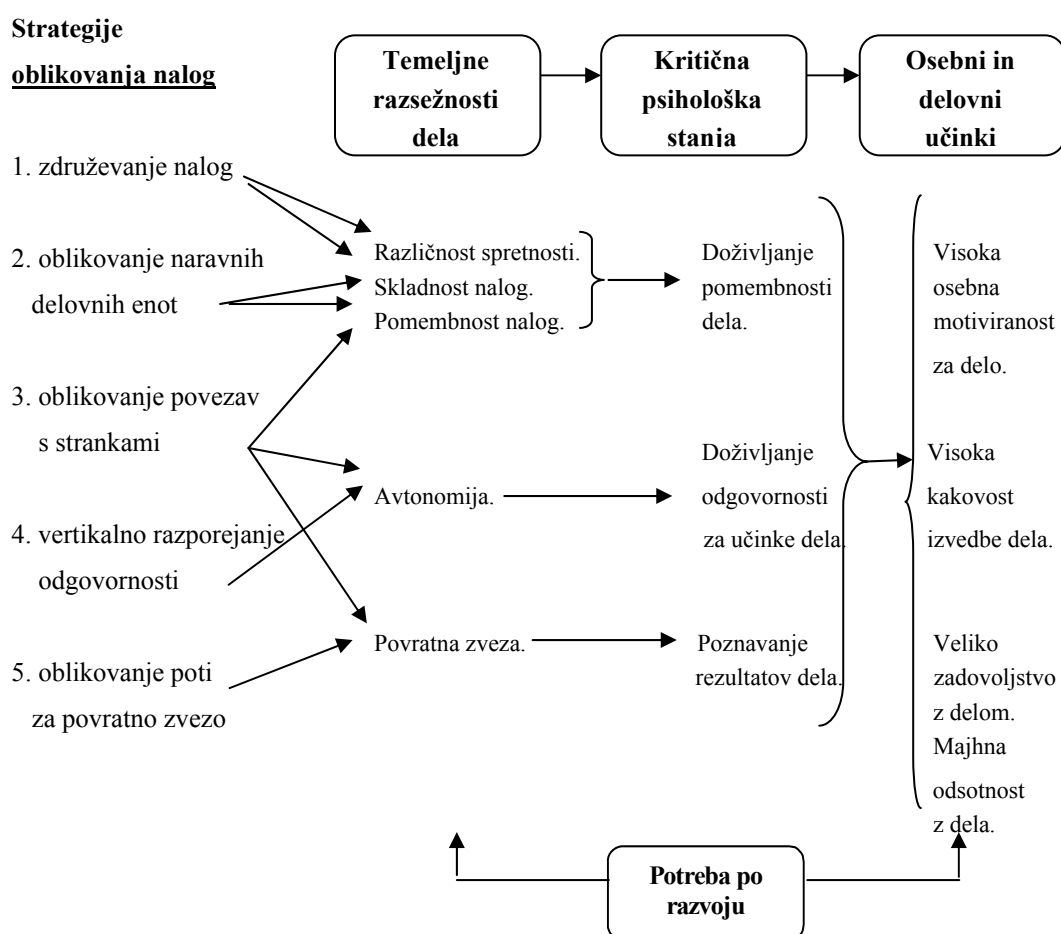
- osebni in delovni učinki,
- kritična psihološka stanja,
- temeljne razsežnosti dela in
- potreba po razvoju.

Po njunem mnenju ta model omogoča povezave med značilnostmi dela, individualnimi izkušnjami in rezultati v smislu motivacije, zadovoljstva in realizacije in tako pomeni podlago za motivacijski pristop k oblikovanju dela. V vzgoji in izobraževanju to potrjujejo tudi teze Torringtona (2002), ki ugotavlja, da so učitelji premalo cenjeni od okolja in zaradi tega iščejo več podpore in priznanj od vodstva šole. DuBrin (2004) obogatitev dela opiše kot direkten pristop k razširjeni dvofaktorski teoriji, katere cilj je povečati produktivnost in zadovoljstvo zaposlenih. Ta se doseže z zagotovitvijo delovnega področja zaposlenega, ki je zanj zanimiv, napet, stimulativen ter mu predstavlja nove izzive in odgovornost. To ni enostavno povečanje obsega dela zaposlenega, kar je zmoten pristop, temveč gre za postopno povečanje kvalitete dela (Tosi, Mero in Rizzo 2000; Treven 2001; DuBrin 2004). Zato mora biti oblikovanje dela usmerjeno v povečanje temeljnih razsežnosti dela (Bahtijarević Šiber 1999; Černetič 2001; Treven 2001; Buchanan in Huczynski 2004):

- *Različnost spretnosti* – stopnja uporabe različnih sposobnosti in zmogljivosti, ki so potrebne za izvedbo določenega dela.
- *Skladnost nalog* – povezana z ravniyo posameznikove odgovornosti za izvedbo določenega dela od začetka do konca. Čim večja je odgovornost posameznika za posamezno nalogo, tem bolj je zagotovljena skladnost te naloge.
- *Pomembnost nalog* – odvisna od učinka, ki ga ima delo na boljše fizično ali psihično počutje drugih ljudi. Večji kot je učinek dela na druge, bolj ga posameznik občuti kot pomembno.
- *Avtonomija* – nanaša se na stopnjo samostojnosti pri delu. Čim višja je stopnja samostojnosti, tem večji je občutek odgovornosti posameznika.
- *Povratna zveza* – je povezana z informacijami, ki jih prejme zaposleni o rezultatih svojega dela.

Hackman in Oldman (1980) razlikujeta pet osnovnih strategij za oblikovanje del, s katerimi povečamo motivacijsko zmogljivost zaposlenih. Prikazane so na sliki 2.9. Model značilnosti dela poudarja tudi pomen individualnih razlik med zaposlenimi. Zaradi njih je učinek, ki je povezan z značilnostmi dela, na zaposlene različen. Kadar namreč opravljajo ljudje z veliko potrebo po razvoju, delo, ki ima ustrezne temeljne razsežnosti, so bolj osebno motivirani za delo, občutijo pri njem veliko zadovoljstvo, si bolj prizadevajo za večjo kakovost opravljenega dela in niso pogosto odsotni z dela (Lipičnik 2002, 169; Buchanan in Huczynski 2004, 261; Černetič 2004, 157).

**Slika 2.9:** Model značilnosti dela in vpliv različnih strategij oblikovanja dela na temeljne razsežnosti dela



Vir: Buchanan in Huczynski 2004, 262.

Torej temeljne razsežnosti dela ne vplivajo na osebne in delovne rezultate zaposlenih neposredno, temveč posredno tako, da povzročajo različna psihološka stanja, ki vplivajo na notranjo motivacijo zaposlenih, motivacijo na delovnem mestu in s tem na delovne učinke. Vse te tri okoliščine pa morajo biti na visokem nivoju, če želimo visoko motivacijo zaposlenih (Lipičnik 2002).

Glede na to, da na stopnjo motivacije vpliva vseh pet značilnosti dela, je dobro vedeti, kako nanjo vpliva vsaka posamezna značilnost dela (Treven 1998, 139; Černetič 2001, 31).

**Slika 2.10:** Izračunavanje motivacije

$$\text{STOPNJA MOTIVA TIJSKEGA POTENCIALA} = \frac{\text{Raznolikost sposobnosti} + \text{Istovetenje z delom} + \text{Pomembnost dela}}{3} \times \text{Avtonomija pri delu} \times \text{Povratne informacije}$$

Vir: Treven 1998, 139.

Iz enačbe je razvidno, da lahko že visoka stopnja avtonomije ali povratne informacije močno vpliva na končno količino skupnega motivacijskega potenciala. Medtem, ko visoka stopnja notranje motivacije, ki je predvsem odvisna od pomembnosti in istovetenja z delom ter z možnostjo uporabe svojih sposobnosti, sama po sebi še ne zagotavlja visoke stopnje celotnega motivacijskega potenciala, možne količine (intenzitete) motivacije. Model obravnava motivacijo kompleksno; poleg značilnosti dela samega upošteva tudi značilnosti (lastnosti) zaposlenih, ki so posebej pomembne pri razumevanju, kdo bo oziroma ne bo, dosegel visoko stopnjo motivacijskega potenciala (Černetič 2001). Sagor (2003) v svojih raziskavah ugotavlja, da je za motivacijo učiteljev pomembno, da so zadovoljni na področjih strokovnosti, pripadnosti, koristnosti in optimizma.

### **2.6.2 Procesne teorije**

Procesne motivacijske teorije so nadgradnja vsebinskih motivacijskih teorij in so usmerjene na psihološke procese, ki vplivajo na motivacijo. Iščejo odgovore na vprašanja, kako se vedenje posameznika vzpodbuja, usmerja, vzdržuje in končuje (Ivancevich in Matteson 2000; Armstrong 2003; Certo 2003). Preučujejo ključne procese ravnanja ljudi, ki vodijo do določenih ciljev ter poudarjajo vpliv misli, pričakovanj in načina presojanja zaposlenega. Nanašajo se na posameznikovo zaznavanje okolja in načine, kako to dojemanje naprej razume. Zato jih imenujemo tudi kognitivne motivacijske teorije:

- teorija cilja;
- teorija spodbujanja;
- Vroomova teorija pričakovanja;
- teorija pravičnosti;
- McGregorjeva teorija X in Y;
- Reddinova teorija Z.



Ker procesne teorije niso neposredno vezane na našo raziskavo, jih nismo podrobneje predstavljali. S tem nismo želeli zmanjševati njihovega pomena. Zavedamo se, da so s stališča upravljanja in vodenja procesne motivacijske teorije bolj sprejemljive in uporabne kot vsebinske motivacijske teorije, saj je pri njih poudarek na kontroliranem in usmerjenem delovanju posameznika. Osredotočajo se na dinamičnost samega procesa motiviranja in kako ta proces deluje na posameznika. Izredno pomembno je, da vključujejo vpliv zavestnega odločanja, misli, pričakovanj zaposlenih na proces motivacije, kakor tudi na samo izvajanje nalog in vedenja v različnih situacijah. Francescova in Gold (2005) poudarjata tudi sposobnost procesnih teorij, da dosežejo globlji nivo analize in dopuščajo individualne razlike. S tega stališča so procesne teorije bolj uporabne za managerje, ki z njihovim poznavanjem lažje razumejo vedenje zaposlenih in oblikujejo takšno delovno okolje, ki bo zaposlene motiviralo. Prav tako pa dajejo realnejše napotke in tehnike motivacije (Francesco in Gold 2005).

## 2.7 Dejavniki motivacije učiteljev

Naloge, ki naj bi jih opravljali učitelji, so se radikalno spremenile zaradi hitrega razvoja informacijske in komunikacijske tehnologije ter zaradi številnih reform. Marentič Požarnikova (2000), učitelja poimenuje »učenci se učitelj«, ki zna svoje učence kakovostno in zavestno organizirati in uravnnavati, hkrati pa jim predstavlja tudi dober model identifikacije. Niinisto (1996, v Razdevšek Pučko 2004) pa vidi današnjega učitelja predvsem kot iniciatorja sprememb (»change agent«). Poleg te pa poudarja še naslednje vloge: učitelj kot spodbujevalec učenja, učitelj, ki skrbi za svoj osebni in profesionalni razvoj, učitelj, ki je del razvijajoče (učee) se organizacije. Zelo podobno razmišlja Day (2000) in poleg zgoraj omenjenih vlog dodaja nova spoznanja na področju stroke, izpopolnjevanje na področju metod in organizacije pouka, poleg tega pa tudi vse pogostejše oblike zunanjih oblik preverjanja znanja in delovanja šole. Opozarja pa tudi, da nič ne more nadomestiti dobrih učiteljev. Že leta 1835 je nemški pedagog in izobraževalec učiteljev A. Diesterweg (Svetina 1992) ironično ugotovil, da so pričakovanja glede vlog in nalog, ki naj bi jih izpolnjevali učitelji, vedno nerealistično visoka. Razdevšek Pučkova (2004) pa poudarja, da mora biti učitelj za uspešno prevzemanje vseh teh novih vlog odprt in motiviran.

Evansova med dejavnike, ki motivirajo učitelje za delo uvršča:

- Priznanje njihovih dosežkov in talentov,
- klima v šoli,
- odnosi med ravnateljem in učitelji,
- posebno pa različne vrste in oblike prepoznavanja rezultatov. (1998, 45)

Everard in Morris poudarjata, da je v delo potrebno vgraditi čim več prvin motiviranja z dosežki, kot so:

- Osebna odgovornost,
- sodelovanje pri izbiri kratkoročnih ciljev,
- zmerni cilji,
- jasna in takojšnja povratna informacija o rezultatih posameznika. (1996, 53)

Teoretična spoznanja potrjujejo tudi rezultati raziskave v enajstih slovenskih osnovnih šolah. Kažejo, da so učitelji nezadovoljni s priznanjem in povratnimi informacijami, precej nizko je tudi zadovoljstvo z napredovanjem. Na tretje mesto svojega nezadovoljstva uvrščajo uspešnost pri delu (Erčulj 1998, 24). Berdajs (1996, 78-81) pa je na podlagi anketiranja ravnateljev izsledil zanimive nasprotne ugotovitve. Več kot tri četrtine ravnateljev je namreč menilo, da učiteljem dajejo povratne informacije o njihovem delu. Ugotavlja tudi, da ravnatelji poskušajo vplivati na motivacijo učiteljev z uporabo zunanjih motivacijskih dejavnikov (na primer: dodatek k plači, pohvala, spodbujanje ustvarjalnosti), medtem ko ravnatelje same motivirajo notranji motivacijski dejavniki.

Avtorji (Fullan in Hargreaves 2000; Leithwood, Bigley in Cousins 2000; Uhan 2000; Bush in Middlewood 2002; Lipičnik 2002; Možina idr. 2002) se strinjajo, da je motivacija zelo individualnega značaja. Posamezniki imajo zelo različne potrebe, želje in interese. Ravnatelj pa bi naj analiziral in ugotovil, kateri motivacijski dejavniki so za posameznega učitelja pomembni.

Lipičnik (2002, 44) poudarja, da odnos vodstva do podrejenih, zlasti do posameznega učitelja, lahko močno vpliva na njihovo motiviranost za delo. Ena pomembnih lastnosti uspešnih organizacij v 21. stoletju je obveznost obravnavanja vsakega zaposlenega kot človeka – posameznika. Po Leithwoodu, Bigleyu in Cousinsu individualizirana podpora vključuje: »...nepristransko in obzirno obravnavo posameznika, sposobnost poslušanja, pohvale in spodbude, sodelovanje pri usmerjanju strokovnega in osebnostnega razvoja, upoštevanje idej in individualnih interesov ter prepoznavanje dobrega dela in dosežkov« (2000, 72). Middlewood ugotavlja še: »Za dosego učiteljeve uspešnosti naj vodstvo pokaže spoštovanje do posameznika« (v Middlewood, Coleman in Lumby 2001, 192).

Resman (1994, 113-126) pa opozarja, da na kakovost dela učitelja predvidoma pozitivno vpliva enakopravna obravnava posameznikov, ne pa zagotavljanje enakih pogojev vsakemu posamezniku. Vsi učitelji namreč nimajo enakih potreb in prizadevanj, zato ni smiselno nuditi vsem enakih pogojev dela. Na začetku bi bilo

smiselno zagotoviti enake pogoje dela vsem, potem pa glede na potrebe te pogoje spreminjati oziroma prilagajati posamezniku.

Novak (2004) poudarja tudi pomembnost ugodne šolske klime, ki učiteljem omogoča razvoj medsebojnega zaupanja, varnosti, sprejetosti in spoštovanja. Možina idr. (2002) opredelijo organizacijsko klimo kot vrsto značilnosti, ki kažejo zadovoljnost zaposlenih s socialnega vidika dela. Podobno razumeta Ovsenikova in Ambrož (2006), da predstavlja klima to, kako ljudje zaznajo, občutijo, da se v organizaciji ravna z njimi. Nanaša se na kakovost delovnega okolja. Sergiovanni in Starratt (v Erčulj 2004a) opredelita organizacijsko klimo kot trajno značilnost, ki zaznamuje značaj neke organizacije, jo razlikuje od drugih organizacij in vpliva na vedenje zaposlenih.

Cvetkova in Klemenčičeva (2002, 84) omenjata komuniciranje, ki pomembno prispeva k večji motiviranosti zaposlenih. Tudi Middlewood in Lumbyjeva (2003) poudarjata pomembnost primernih in učinkovitih informacijskih procesov v šolah. Poleg izgradnje komunikacijske mreže je najbolj pomemben obojestranski komunikacijski tok; navzgor in navzdol. Na uspešno delo učiteljev predvidoma pozitivno vplivajo:

- Poznavanje temeljnih ciljev šole,
  - poznavanje pričakovanj vodstva o izvedbi njihovega dela,
  - poznavanje standardov ali opisa dobrega dela,
  - povratne informacije o doseganju ciljev in o kakovosti opravljenega dela,
  - seznanjanje učitelja z njegovo delovno uspešnostjo in
  - seznanjanje organizacije z razvojnimi potrebami in željami zaposlenega.
- (Middlewood in Lumby 2003, 24)

Informiranje sodi med prvine motiviranja z dosežki, ki jih priporočata tudi Everard in Morris (1996, 53). Erčuljeva (1999, 9-15) pravi, da je potrebno proučiti oblike komuniciranja in to, za katere vrste informacij se uporablja posamezna oblika. Zanimivo bi bilo poznati, kako so učitelji obveščeni o odločitvah, ali vodstvo dobro obvešča podrejene in kakšna je medsebojna obveščenost. Nejasno je tudi, koliko je letnih pogovorov in kakšna je njihova vsebina ter kako pogosti so razgovori po hospitaciji, ki so specifična oblika komuniciranja, značilna za šolo.

Mnenja o vplivu nagrajevanja po uspešnosti na kakovost učiteljevega dela so deljena. Bush (2002) povzema ugotovitve Tomlinsona, da finančne spodbude vplivajo na uspešnost dela, ter ugotovitve Campbella in Neilla, da na prizadevnost učiteljev bolj kot finančne nagrade vpliva pripadnost učencem, to je veselje do dela z mladimi. Tudi Middlewood, Colemanova in Lumbyjeva (2001, 185) pripisujejo malo verjetnosti temu,

da učiteljevo delo lahko izboljša plača, ki upošteva uspešnost. Resman (1994) meni, da je plača pomemben motivacijski dejavnik, vendar se strinja, da ne najpomembnejši. Poudarja pa, da se lahko motivacija v kombinaciji z drugimi dejavniki, znatno poveča.

Iz vsebine je razvidno, da različni avtorji navajajo ogromno različnih dejavnikov motivacije učiteljev za delo. Vendar pri vseh opazimo poudarke na dejavnike, ki sta jih Bush in Middlewood (2002, 79) združila v štiri skupine:

1. *Dejavniki individualnih razlik* - spol, sposobnosti, starost, izkušnje in osebne značilnosti (na te dejavnike ravnatelj nima vpliva).
2. *Socialni dejavniki* – so vezani na odnose pri delu, v katero skupino oseba spada, s kom se druží (vpliv ravnatelja na te dejavnike je omejen).
3. *Organizacijski dejavniki* (značilnosti dela) – vključujejo pogoje za delo, razpoložljivost pripomočkov, količino dela, pravičnost in možnosti za napredovanje (nad temi dejavniki ima ravnatelj popolno odgovornost).
4. *Kulturni dejavniki* – vključujejo dejavnike, ki vzbujajo v učitelju občutke pripadnosti; enake možnosti pri delu mu bodo dale občutek poštenosti in nepristranskosti (ravnatelj ima na te dejavnike močan vpliv, pomembni pa so predvsem dolgoročno).

Pomembno se nam zdi poudariti še pomen notranje motivacije pri delu učiteljev. Sergiovanni (2002) in Novak (2005) jo interpretirata kot »poučevanje s srcem«. Pomeni, da je vir motivacije v delu samem.

## **2.8 Vloga in vpliv vodje – ravnatelja pri motiviranju zaposlenih**

Veliko avtorjev, ki smo jih proučevali (Evans 2001; Poole in Warner 2001; Bogičević 2003; Černetič 2004; Merkač Skok 2005; Novak 2005; Torrington, Hall in Taylor 2005; Robbins 2007) ugotavlja, da so v današnjih organizacijah posebno pomembni ljudje, njihova motivacija in medosebni odnosi. Menijo, da je motivacija sodelavcev ena glavnih nalog vodje. Novak (2005) trdi, da so učitelji premalo cenjeni od »zunaj«, zato potrebujejo toliko več podpore in priznanj svojih nadrejenih, ravnateljev.

Če gledamo na problem učinkovitega vodenja šole z motivacijskega stališča, vidimo, da ta naloga ni preprosta. Vloga neposrednega vodje pri tem je zelo pomembna in je ni mogoče nadomestiti. Površno ali slabo poznavanje področja motivacije povzroča demotiviranost, slabe medsebojne odnose, izgubljanje interesa, zamujanje ali prezgodnje odhajanje z dela ljudi, ki s kulturo in klimo v organizaciji niso zadovoljni (Armstrong 2003; Certo 2003; Buchanan in Huczynski 2004). Možina (v Možina idr.

2002) poudarja, da za motivacijo učiteljev ni dovolj, če ravnatelj pozna motivacijske teorije, temveč njegovo razumevanje motivacijskih dejavnikov, ki na zaposlene najučinkoviteje vplivajo. Podobno ugotavljajo Evansova (1998), Everard in Morris (1996), Lipičnik (2002), Buchanan in Huczynski (2004) in Robbins (2007), ki se strinjajo tudi, da mora vodja z dobro motivacijo najti način za zadovoljitev nagonov, potreb in želja svojih podrejenih in jih usmerjati tako k doseganju osebnih in organizacijskih ciljev.

Novak (2004) pri motivaciji izhaja iz teorije potreb po Maslowu, pri kateri raziskujemo med eksistenčnimi, socialnimi potrebami po pripadnosti, potrebami po priznanju in potrebami osebnega napredka in rasti. Resman (1994, 124) poudari pomembno vlogo ravnatelja pri spodbujanju realizacije teh potreb. Ker pa ta vloga ni formalna, Novak (2004) ugotavlja, da se je ravnatelji premalo zavedajo. Širec (2002, 56) pa kljub temu razume, da zakonodaja, s tem, ko ga pooblašča, nalaga ravnatelju načrtovanje dela učiteljev in njihovo motiviranje.

Rezultati Evansove (2001) kažejo, da največji vpliv na moralo učiteljev, zadovoljstvo z delom in motivacijo, predstavljata vodenje in management v šoli. Govori o tako imenovanem »v učitelja usmerjenem vodenju«, ki upošteva:

- individualnost vsakega zaposlenega (ne le zaposlene kot celoto),
- profesionalno kulturo strpnosti in sodelovanja,
- prepoznavanje in priznavanje uspehov,
- soodločanje,
- skupno odgovornost za uspešnost šole.

Po njenem mnenju, je osnovna vloga ravnatelja »usmerjenega k učitelju«, da ga za zaposlene čim bolj skrbi in je zainteresiran za njihovo dobrobit. To podkrepi s trditvijo: »Vodenje, na katero so vplivali ravnatelji, je ključno določalo mišljenje in doživljanje učiteljev o njihovem delu« (Evans 2001, 291). Ravnatelj je torej v šoli tisti »lik«, ki lahko »naredi ljudi sposobne za skupno življenje in uspešno delo, ki lahko doseže, da bo njihova moč učinkovita, njihove slabosti pa nepomembne« (Bahtijarević Šiber 1999, 556).

Bush in Middelwood iz svojih raziskav ocenjujeta, da je »...razumevanje dejavnikov motivacije pri ravnateljih slabo in, da so učitelji med najslabše razumljenimi in prepoznavnimi elementi vodenja ljudi« (2002, 126).

Ista avtorja (2002, 83) podajata strategije za doseganje visoke motivacije:

- pomembnost prepoznavanja individualnosti v motivaciji;

- omogočiti priložnosti za profesionalni razvoj;
- cilj in pot morata biti jasna posameznikom in skupinam (jasno podane smernice);
- pomembnost prepoznavanja učiteljevih dosežkov in opravljenih nalog;
- omogočiti učiteljem čim več osebnih zaslug pri projektih.

Opozarjata tudi na bistven pomen strateške usmerjenosti, če želimo motivirano osebe. Učitelji želijo poznati cilj šole, ki mora biti jasen, to pa daje ravnatelju priložnost, da uskladi osebne in organizacijske cilje.

Trevnova (1998) poudarja pomembno vlogo managementa *pri oblikovanju delovnih nalog*, ki je močno povezana z motivacijo za delo. Da bi se zaposleni dobro počutili v delovni sredini je med drugimi nujno upoštevanje elementov kot so: raznovrstnost delovnih nalog, komunikacija med zaposlenimi in možnost svobodnega gibanja znotraj ožjega delovnega prostora. Potrebno je torej, da se že v začetni fazi, skozi opredelitev različnih konceptov nalog, v samo delo vgrajuje različen motivacijski potencial. Bahtijarević Šiber (1999) ugotavlja, da je motivacija za opravljanje celovitih, smiselnih nalog in nalog, ki zaposlenemu predstavljajo izziv, večja kot pri ozkih repetitivnih aktivnostih in nalogah. Tako oblikovano delo omogoča zaposlenemu avtonomijo, osebno angažiranost in stalne informacije o kvaliteti njegovega dela.

*Razumevanje nalog in pričakovanj o rezultatih dela* je prav tako pomemben element motivacije zaposlenih (Treven 1998; Bahtijarević Šiber 1999; Certo 2003). Pri tem je vloga managerja, vključevanje različnih motivacijskih elementov v delovno situacijo, ki spodbujajo kvalitetno opravljanje nalog, obvez in postavljenih ciljev (Bahtijarević Šiber 1999). Po Bushu in Middlewoodu (2005), učitelji ne želijo dela opravljati povprečno ampak dobro, ker le s takšnim delom dosegajo zadovoljstvo. Možina (v Možina idr. 2002) pa poudarja, da morajo ravnatelji zaposlene predvsem motivirati, da si delo zares želijo dobro opravljati. Vsak vodja mora načine motiviranja prilagoditi sodelavcem in okolju, v katerem delajo. To pa pomeni, da jih mora zelo dobro poznati in vedeti, kaj je pri delu zanje pomembno.

Z opisano vlogo ravnatelja je skladna naslednja opredelitev področij in vloge vodje pri motiviranju sodelavcev (Erčulj 2004b, 17):

- poudarja pomembnost dela;
- spodbuja večjo odgovornost za rezultate dela;
- oblikuje pričakovanja o kakovosti opravljenega dela;
- skrbi, da zaposleni vedo, kako delajo;
- oblikuje pričakovanja o rezultatih dela.

Vsi našteti avtorji poudarjajo pomembnost prepoznavanja učiteljevih dosežkov. Če ravnatelj prepozna, da se učitelj trudi in vlaga čas in talent v svoje delo, deluje to nanj močno motivacijsko. Ko pa učiteljev trud ostane neopazen, je to zanj zelo demotivacijsko (Resman 1994, 117; Evans 1998, 43; Bush in Middelwood 2002, 87-88). Resman (1994) pa poudarja še prijetno delovno okolje, organizacijo strokovne pomoči pri delu in ustvarjanje ugodne šolske klime, pri katerih ima ravnatelj ključno vlogo, učiteljem pa pomenijo močan motivacijski dejavnik. Tudi Novak (2005) meni, da si učitelj pridobi motivacijo iz odprte šolske in razredne klime, ki spodbuja njegovo samoiniciativnost. Trdi, da kakovost klime na šoli določa prav vodstvo z ravnateljem.

Po Fullanu in Hargreavesu (2000) je vodja dolžan podpirati vsakega učitelja, mu nuditi pomoč, spremljati razvoj ljudi v organizaciji in jih znati motivirati in usmerjati. Ker so potrebe in motivi ljudi dinamična kategorija, ki se razvija in spreminja, morajo ravnatelji poznati in stalno analizirati želje zaposlenih (Evans 2001). Bahtijarevič Šiber (1999) opozarja na pogoste nesporazume med tem, kar vodje mislijo, da njihovi zaposleni želijo in resničnimi željami zaposlenih. »Mišljenje vodij o tem, kaj motivira zaposlene, je pogosto rezultat njihovih stereotipov o zaposlenih« (prav tam, 681). Po Evansovi je: »Narava delovnega življenja učiteljev znotraj socialne in administrativne strukture šole, zelo odvisna od ravnatelja. Od kvalitetno opravljenih nalog ravnatelja, povezanih z motivacijo, bo v veliko meri odvisna tudi motivacija učiteljev« (2001, 303).

Bush in Middlewood (2002, 76-79) menita, da je osnovna ravnateljeva vloga odkriti možnosti in strategije za motiviranje zaposlenih in, da poskuša zagotoviti, da učitelji ob svojem delu občutijo delovno zadovoljstvo. Med vodstveno inteligenco, ki naj bi bila ravnateljem lastna, avtorji uvrščajo tudi motivacijo učiteljev (Kydd, Cawford in Riches 1999 v Černetič 2004, 87). Fullan in Hargreaves (2000, 34) ravnatelje usmerjata naj izboljšajo delovne pogoje, učiteljem nudijo psihološko podporo in jim predstavijo boljše načine od dosedanjih, za doseganje bogatejšega dela.

Everard in Morris (1996, 34) sta oblikovala nekaj smernic v pomoč ravnatelju za boljše motiviranje:

- Uporablja naj motivatorje – potreba po dosežkih, prepoznavnost, odgovornost, zanimanje za delo, osebna rast in možnost razvoja.
- Učitelje naj vključuje v odločitve, ki so povezane z njimi samimi – na ta način lahko v večji meri zadovolji vse učiteljeve potrebe.
- Zaveda naj se, da jakost psiholoških potreb zelo varira od učitelja do učitelja, pa tudi v povezavi z različnimi življenjskimi situacijami.
- Odnos do učiteljev naj ravnatelj skuša prilagoditi različnim osebnostim, kot tudi potrebam trenutne situacije. Izogiba naj se spontanim reakcijam.

Zelo pomembno področje in nivo delovanja na motivacijo pa predstavlja tudi *vsakodnevno vedenje managerjev in njihov odnos do sodelavcev* (Day 2000; Armstrong 2003; Evans 2003; Cole 2004). Koren (2006) opozarja na rezultate raziskav, ki kažejo, da učitelji zelo natančno opazujejo ravnatelje. »Tako vidijo ali delajo konsistentno in ali res delajo tako, kot govorijo. Opazujejo, čemu dajejo pozornost« (prav tam, 15). Tako ravnatelji, ki se ne zanimajo za delo v razredu, pokažejo, da to (in učenje) ni pomembno. Ravnatelji, ki obiskujejo pouk, opogumljajo pogovore o delu v razredu, uspehu in skrbih. Čas, ki ga ravnatelji namenijo, in to, čemur dajejo poudarek, daje učiteljem močno sporočilo, kaj se jim zdi pomembno, njihov odnos do sodelavcev, zainteresiranost za njihovo delo in razvoj, poznavanje njihovih sposobnosti in znanj. Zaposleni hitro opazijo razkorak med deklariranimi vrednotami in tistimi pravimi, ki dobijo pozornost in čas. To pa se po Bushu in Middlewoodu (2005) direktno odraža na morali učiteljev.



### **3 EMPIRIČNI DEL**

V empiričnem delu magistrskega dela smo na primeru ene šole raziskali obstoječe načine motiviranja učiteljev za delo, kako zaposleni doživljajo motivacijo pri svojem delu, kaj jih najbolj spodbuja in kakšno je delovno zadovoljstvo zaposlenih. Iz dobljenih podatkov smo skušali ugotoviti, kako lahko ravnatelj najučinkoviteje motivira učitelje izbrane šole, da bodo uspešni pri delu in zadovoljni z njim.

#### **3.1 Namen in cilji raziskave**

Namen raziskave je raziskati najpomembnejše dejavnike motivacije za delo strokovnih delavcev zaposlenih na izbrani šoli in vlogo ravnatelja oz. vodstva šole pri motiviranju zaposlenih. S študijo primera želimo pridobiti poglobljen vpogled v razumevanje trenutne situacije (Merriam 1998; Mesec 1998; Sagadin 2001) glede obravnavanega problema. Iz opredeljenega namena smo si zastavili naslednje cilje:

- raziskati trenutno stanje zadovoljstva zaposlenih in ugotoviti obstoječe načine motiviranja zaposlenih s strani ravnatelja;
- ugotoviti dejavnike motivacije, pomembne za zaposlene na izbrani šoli;
- primerjati in analizirati dobljene podatke;
- podati ugotovitve in priporočila za izboljšanje prakse.

V naši študiji smo kot temeljni »problem« zastavili vlogo ravnatelja pri motivaciji zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. Da bi problem raziskali smo si zastavili naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšno je trenutno zadovoljstvo učiteljev na izbrani osnovni šoli?
- Katere oblike motiviranja učiteljev so na šoli uveljavljene?
- Kateri dejavniki motivacije za delo so učiteljem najbolj pomembni?
- Kako lahko ravnatelj učinkoviteje motivira učitelje, da bodo uspešni in zadovoljni pri svojem delu?

#### **3.2 Metodologija**

Metodologija ali pristop k raziskavi je skupek strategij, metod in tehnik za katere smo se odločili v procesu raziskovanja teme ali problema (Flere 2000; Tratnik 2002). Husseyeva in Hussey (2003) razložita, da izbrana metodologija odgovori na vprašanja:

- Zakaj zbiramo neke podatke?

- Katere podatke zbiramo?
- Odkod pridobivamo podatke?
- Kdaj jih zbiramo?
- Kako jih zbiramo?
- Kako jih analiziramo?

Odgovori nam povedo, da je možnosti izbire in kombinacij veliko, zato je vsaka raziskava pravzaprav edinstvena zaradi svoje metodologije.

Metodologija je temeljna strategija pri odločanju o sklopu alternativ ali možnosti, ki so dosegljive raziskovalcu. Je mnogo več kot le izbira metod. Popolnoma vključuje raziskovalca – od nezavednega pogleda na svet do uzakonitve tega pogleda skozi raziskovalni proces (Denzin in Lincoln 1994, 183; Tratnik 2002, 34).

V magistrski nalogi je izvedena kvalitativna raziskava, kjer je poudarek na usmerjenosti k spoznavanju narave, bistva, globine zastavljenega problema. Strokovnjaki s področja raziskovalne metodologije (Merriam 1998; Mesec 1998; Sagadin 2001) povezujejo kvalitativni pristop z raziskovanjem, kjer raziskovalec ne raziskuje samo tega, kar zanima njega, ampak prisluhne ljudem, ki jih raziskuje, prisluhne tistemu, kar je pomembno z vidika raziskovanih. Izbrali smo metodo študije primera, saj želimo pridobiti, kot pravi Merriamova (1998), poglobljeno razumevanje situacije. Pri takšni študiji gre za bogat opis pojava, dogodka. Pri njej dobljene rezultate raziskave osvetljujemo s teoretičnimi spoznanji (Yin 2005). Raziskava ima torej pretežno značilnosti fenomenološkega pristopa. Proučevanja fenomena motivacije se namreč loteva celovito, brez vnaprejšnjih trditev, z naravnostjo na ljudi in upoštevajoč izkušnje, mnenja, občutenja in vrednotenja udeležencev raziskave. Fenomenološki pristop izhaja iz ideje, da je družbena stvarnost rezultat dejavnosti ljudi in ne objektivna danost. Naloga raziskovalca naj ne bi bila zgolj zbiranje dejstev in ugotavljanje pogostosti pojavov, pač pa odkrivanje, kako ljudje razumejo neko dejavnost in kakšen pomen ji pripisujejo (Esterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Ali kot pravijo Saunders, Lewis in Thornhill (2003), se fenomenološke študije osredotočajo na razumevanje družbenih pojavov skozi oči tistih, ki jih opazujemo. To pa zato, da pokažemo *kaj* se dogaja in *zakaj* se nekaj dogaja. Takšna dejstva ustrezajo pričakovanjem, ki jih želimo pridobiti z raziskavo. Končni rezultat študije primera je obsežen, celovit, bogat opis pojava, ki ga raziskujemo (Sagadin 2001; Tratnik 2002).

### ***3.2.1 Študija primera***

Obstaja več pogledov o tem, kaj študija primera je. Wilson (1979 v Merriam 1998) gleda na študijo primera kot na proces, ki poskuša opisati in analizirati neko entiteto v določenem obdobju, s kvalitativnimi, kompleksnimi in razumljivimi termini. Yin (2005)

pa jo definira kot empirično raziskovanje, ki raziskuje obstoječi fenomen znotraj stvarnega konteksta, posebej, ko so meje med fenomenom in kontekstom nejasne. Stake (1995) in Sagadin (2004) se osredotočata na enoto študije – primer, z razlago, da je primer lahko otrok, oddelek otrok ali mobilizacija strokovnjakov za proučevanje otrokovega stanja. Merriamova pa navaja, da je: »...kvalitativna študija primera intenziven holističen (celosten) opis in analiza enega primera, fenomena ali socialne enote« (1998, 27). Smith pojasni študije primerov kot: »...temeljiti opis in analizo posamezne enote ali pa zaokroženega sistema, npr. posameznika, programa, dogodka, skupine, posredovanja ali skupnosti« (1978 v Merriam 1998, 19). Tratnikova (2002) jo označi kot najožjo obliko poizvedovanja, vendar bolj poglobljeno. Po Sagadinu (2004) se kvalitativno raziskovanje s študijo primera osredotoča na probleme manjšega obsega, oziroma na ožje segmente iz področja vzgoje in izobraževanja, vezane predvsem na manjše skupine ljudi ali posameznike, kar ustreza vzorcu, ki smo ga izbrali za raziskovanje.

V vseh navedenih definicijah opazimo pomembno karakteristiko, ki omejuje predmet študije, to je posamezen primer. Vsak od različnih pogledov odkriva nekaj o študiji primera in tako doprinaša k splošnemu razumevanju tovrstnega raziskovanja.

Yin (2005) opozarja, da študije primera ne smemo enačiti s kvalitativnim raziskovanjem niti je ne omejevati kot »vrsto« kvalitativnega raziskovanja, saj so študije primerov lahko tudi kvantitativne ali mešane. Sagadin (2004) pojasnjuje, da je vrsta raziskovanja odvisna od predmeta raziskovanja in od predmetu ustreznega namena študije. Odvisnost se kaže v tem, katere podatke zberemo (v kolikšni meri so kvalitativni ali kvantitativni), po kakšnih metodah jih zberemo, kako jih obdelamo (analiziramo), kako poročamo o izsledkih idr. Merriamova trdi, da raziskovalec izbere kvalitativno študijo primera zato da: »...pridobi poglobljeno razumevanje situacije in pomena [...], ki ga ima [...] za tiste, ki so vključeni v raziskavo« (1998, 19). Tratnikova (2002) pa poudarja popularnost študije primera, ki je razvidna iz velikega števila diplomskih del iz ekonomije, managementa, upravnih in poslovnih šol. Prav tako pa iz tisočih študij primerov, ki jih predstavljajo mnoge organizacije in podjetja v strokovnih revijah in na internetu. Omenjena popularnost kaže tako naraščajočo potrebo po takšnem raziskovanju kot tudi njeno uporabnost in prilagodljivost.

### **3.2.2 Metode (tehnike) zbiranja podatkov**

Študija primera se od ostalih raziskovalnih metod razlikuje po tem, kar je Cronbach (1975) poimenoval »interpretacija v kontekstu«. Pri študiji primera se za operacionalizacijo problema išče odgovore na *kako*, *zakaj*, *kakšen*, *kateri*, *kaj* in ipd. Yin (2005) raziskovalna vprašanja opredeli kot »vodilo« v raziskovalnem procesu, zaokroženem znotraj študije primera. Hkrati pa kot raziskovalci ne vplivamo in ne kontroliramo razumevanja določenih pojavov, ki jih raziskujemo.

Značilne metode zbiranja podatkov pri študiji primera so intervju, anketa (vloga ankete je stranska, za širok pregled), opazovanje, analiza dokumentov, metoda dnevnika in metoda kritičnega dogodka. Po Merriamovi (1998) se pri študiji primera lahko uporabljajo katerekoli in vse metode zbiranja podatkov, čeprav se nekatere uporabljajo pogosteje kot druge. Filipović (2004) poudarja, da so metode zbiranja podatkov v prvi vrsti in največji meri odvisne od samega predmeta raziskovanja. Ker je bilo raziskovanje kvalitativno in izvedena študija primera, smo podatke v raziskavi zbirali z metodo spraševanja. Uporabili smo anketni vprašalnik in intervju, ki ju tudi Merriamova (1998) navaja kot možnost v takšnem raziskovanju. Easterby-Smith, Thorpe in Lowe (2005) ne opredeljujejo metod na kvalitativne in kvantitativne. Poudarjajo pomembnost podatkov, ki jih zberemo in način kako jih interpretiramo.

Motivacija je povezana z delovnim zadovoljstvom in mnogi avtorji (Poole in Warner 2001; Treven 2001; Certo 2003; Buchanan in Huczynski 2004) usmerjajo pozornost na dejavnike, za katere so prepričani, da motivacijo povečujejo. Mnogi od teh so povezani z samo vsebino dela.

Z namenom, da odkrijemo značilnosti dela, ki motivirajo strokovne delavce (Erčulj 1998), smo vse učitelje na šoli anketirali. Anketa služi kot izhodišče za poglobljeno raziskovanje, kadar želimo dobiti večje število odgovorov na enostavna vprašanja (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Anketa nam omogoča pregled, neko širino obravnavanega problema. Glavni namen ankete je dobiti informacije od določenega kroga ljudi ali populacije ali o njej (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Uporabili smo mnenjski vprašalnik, ki so ga razvili v EMAS Business Consultants v Veliki Britaniji, za šolo pa sta ga priredila Everard in Morris (1996). Sam vprašalnik je sestavljen iz 16-vprašanj zaprtega tipa, lestvic, ki jih udeleženci ocenjujejo z vrednostmi od 0 do 5 točk.

Zgled vprašanja:

**7. Kolikokrat ste že dobili kakršno koli priznanje za svoje dosežke?**

Skoraj nikoli	Zelo redko	Ne prav pogosto	Kar pogosto	Zelo pogosto	Skoraj vedno
0	1	2	3	4	5

Sklopi vprašanj se nanašajo na posamezne dejavnike delovnega zadovoljstva, in sicer:

- uspešnost pri delu,
- odgovornost (avtonomnost),
- priznanje, ki ga dobimo za opravljeno delo,
- možnost napredovanja,
- zanimivost dela samega ter
- možnost osebne rasti.

Vprašalniku smo dodali 2 vprašanji odprtega tipa, v katerih so učitelji lahko izrazili svoje poglede in razmišljanja.

Ker so preučevani dejavniki v mnenjskem vprašalniku Everarda in Morrisa (1996) motivatorji, torej izpeljani iz individualnega odnosa do dela oziroma so dejavniki, ki povečujejo motivacijo posameznika za delo, so nam bili rezultati vprašalnika orientacija pri oblikovanju vprašanj za intervjuje. Na začetku vprašalnika smo dodali nekaj demografskih vprašanj zaprtega tipa, na koncu pa dve vprašanji odprtega tipa, v katerih so učitelji lahko prosto izražali svoja mnenja in komentarje.

Kot drugo tehniko smo uporabili polstrukturirane intervjuje, ki omogočajo globlji vpogled. So nestandardizirani, kar pomeni, da vprašanja niso nujno za vse vprašane enaka, odgovori niso pripravljene vnaprej. Odvisno je od tega, kaj vprašani o temi vedo in kakšno je njihovo mesto v danem okolju. Za boljše razumevanje procesa postavljamo tudi podvprašanja, ki jih lahko pripravimo vnaprej ali pa jih oblikujemo kar med pogovorom (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Po mnenju Burgessa (1982 v Tratnik 2002) je takšen intervju priložnost raziskovalca, da prodre globoko, da odkrije nove ključne točke, odpre nove razsežnosti nekega problema in si zagotovi jasna, natančna, vseobsežna spoznanja, zasnovana na osebni izkušnji. Za polstrukturirani intervju smo se odločili, ker nam omogoča več svobode pri kreiranju dodatnih vprašanj, hkrati pa od udeležencev lahko dobimo kvalitetnejše in poglobljene odgovore na postavljena vprašanja. Učitelje-vodje triad, ravnatelja in svetovalno delavko smo zaprosili za sodelovanje v intervjujih. Z vsakim posameznikom smo skupaj določili datum in čas, ki mu je najbolj ustrežal. Odgovore smo zapisovali in hkrati snemali z diktafonom, za lažje morebitne kasnejše korekcije ali dopolnitve pri interpretaciji odgovorov intervjuvancev. Dolžina razgovora s posameznim intervjuvancem je bila odvisna od dolžine odgovorov, pa tudi od poznavanja obravnavane problematike. Vse materiale, ki smo jih pridobili z raziskavo (izpolnjene ankete, polstrukturirani intervjuji, tonski zapisi) smo ustrezno arhivirali. Vzorec anketnega vprašalnika in vprašanja polstrukturiranih intervjujev so priloženi kot priloge 1, 2, in 3.

Veljavnost (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005, 53) raziskave smo povečali s triangulacijo, in sicer:

- anketni vprašalnik za vse zaposlene,
- individualni polstrukturirani intervju z vodji aktivov po triadah,
- individualni polstrukturirani intervju z ravnateljem in s svetovalno delavko.

### **3.2.3 Vzorec**

Izbrano osnovno šolo je v šol. l. 2007/08 obiskovalo nekaj več kot 300 učencev. Zaposlenih je bilo 51 delavcev, od tega 37 pedagoških delavcev. Prevladujejo ženske učiteljice, učitelji so trije. Šola je v enem od predmestij Maribora. Nekoč je bil okoliš izrazito industrijsko področje, danes pa je veliko prebivalstva brezposelnega. Je področje, kamor se priseljuje veliko ljudi tujih narodnosti in kultur. Posebnost je tudi največje število romskega prebivalstva v Mariboru.

Pri kvalitativnih raziskavah in fenomenološkem pristopu se uporablja neverjetnostno vzorčenje, ki vključuje nenaključni – praktični vzorec (Yin 2005; Trnavčević in Strašek 2006). Ker smo pri zbiranju podatkov potrebovali posameznike, ki so nam o proučevanem problemu, torej o motivaciji za delo zaposlenih v vzgoji in izobraževanju, dali kar največ podatkov, smo se odločili za namenski vzorec. Ta tehnika je posebej primerna za manjše populacije ter za poglobljeno raziskovanje fenomena (Tratnik 2002). Tako študija temelji na namenskem vzorcu učiteljev zaposlenih na izbrani osnovni šoli. Po Merriamovi (1998) ima namenski vzorec največjo logiko in moč. Z njim pridobimo bogate informacije za študijo primera, iz katerih se lahko največ nauči o pomembnih centralnih posledicah raziskovanja. Vendar le te dobimo s kvalitetno selekcijo informacij (Merriam 1998, 61).

Polstrukturirani intervjuji so bili izvedeni z vodji aktivov učiteljev po triadah. Menimo, da imajo vodje aktivov vpogled v zadovoljstvo učiteljev, kaj jih motivira, poznajo specifične probleme, ki jih tudi obravnavajo na aktivih triad, zato o problemu veliko vedo in so primerni za intervju. Ker je proces motiviranja ljudi za delo ena ključnih funkcij vodstva (Fullan in Hargreaves 2000; Uhan 2000; Evans 2001) in, ker želimo ugotoviti kakšen sistem motivacije uporablja, smo poglobljeni individualni intervju izvedli z ravnateljem. Prav tako s svetovalno delavko šole, ker je psihologinja, zato nas zanima njen pogled na motivacijo zaposlenih in predlogi za njeno izboljšanje.

### **3.2.4 Obdelava podatkov**

Obdelavo in analizo podatkov smo izvršili z grupiranjem, primerjanjem odgovorov na ista vprašanja in povezovanjem spoznanj s teorijo. Dobljene podatke smo analizirali s kvalitativno analizo, ki po Milesu in Hubermanu (1994 v Mužić 1999) zajema

redukcijo, urejanje podatkov in povzemanje zaključkov. Nekateri podatki so zaradi boljše preglednosti, prikazani tabelarno ali grafično.

Rezultati ankete so analizirani s povprečjem točk za posamezno kategorijo. Uporabljene kategorije so tisti dejavniki, ki jih Herzberg imenuje motivatorji (Everard in Morris 1996). Generalizacija podatkov v statističnem smislu ni cilj tega kvalitativnega raziskovanja. Kvalitativni podatki dobljeni z raziskavo so predstavljeni z metodo analize vsebine, v kateri ponovno vključujemo teoretični del (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Interpretacija je, kot pravi Mesec: »...zgodba o tem, kar smo spoznali. V idealnem primeru bo to zgodba, ki pojmovno opisuje pojav in ga pojasnjuje. Ne gre za veliko teorijo, ampak za mnogo bolj skromne, prizemne opredelitve, ki jih je mogoče le omejeno posploševati, ki pa vendarle širijo naše razumevanje in usmerjajo praktično ravnanje« (1998, 121).

### ***3.2.5 Etika raziskovanja in omejitve***

Pri raziskavi Merriamova (1998) in Yin (2005) opozarjata na etične dileme, ki se lahko pojavijo z zbiranjem podatkov, objavljanjem rezultatov raziskovanja, pa tudi pri osebnem poznavanju udeležencev in raziskovalca. Merriamova (1998) med etične principe prišteva zaščito udeležencev pred škodljivostjo, zagotovitev zaupnosti raziskovalnih podatkov in problem prevare ali zmote, ki lahko zmanjša ugled raziskave. V celotnem procesu raziskave smo se trudili spoštovati osnovna načela etičnosti. Pred začetkom raziskave smo z raziskovalnim problemom seznanili ravnatelja in si pridobili njegovo dovoljenje za raziskavo na šoli. Bryman (2001, 114) postavlja zahtevo po jasni pisni in ustni predstavitvi raziskave z določenim protokolom. Zato smo učiteljem na pedagoški konferenci pred razdelitvijo vprašalnika predstavili vsebino raziskave, namen in cilje, potek raziskave, način zbiranja in obdelovanja podatkov ter način poročanja o rezultatih in hranjenja. Potem smo jih javno zaprosili za sodelovanje, s katerim so se strinjali. Tako smo upoštevali demokratični princip prostovoljnosti in vsem pedagoškim delavcem, torej 37-im učiteljem, osebno vročili anketne vprašalnike. Vprašalnik je bil anonimen. Merriamova (1998, 216) opozarja, da mora biti raziskovalec v vseh fazah raziskave nepristranski, pošten, natančen in človeški. Še posebej pomembno je to v primeru intervjuja, ker ima raziskovalec veliko moči nad tem, kateri podatki bodo zbrani, kako bodo zabeleženi in predstavljeni. Zato smo učiteljem, ki smo jih želeli intervjuvati, razložili, zakaj se nam zdijo primerni, kako bo intervju potekal in pridobili njihova ustna soglasja. Datum in čas intervjuja smo prilagodili njihovim željam.

Trnavčevičeva in Strašek (2006) opozarjata, da je predvsem zagotavljanje anonimnosti lahko problem pri kvalitativni raziskavi v nekem ožjem okolju. Udeležencem v raziskavi kot tudi šoli je bila zagotovljena anonimnost. Učitelji so vprašalnik lahko izpolnjevali doma ali kjerkoli in ga v za to priloženi ovojnici oddali v zbiralnik v zbornici šole. Pri obdelavi in predstavitvi rezultatov nismo uporabljali imen

udeležencev ali šole. Ko smo uporabljali termin učitelj v množini – učitelji, smo rabili obliko moškega spola. To ne pomeni moških učiteljev, ampak vse, ki so sodelovali v anketi. V interpretaciji smo intervjuvance označili z oznakami U1, U2 in U3, ravnatelja in svetovalno delavko pa z njunima nazivoma.

***Omejitve:***

Omejitve raziskave smo ločili na:

- *Metodološke omejitve*

Kvalitativno raziskovanje se osredotoča na raziskovanje problemov manjšega števila, zato se odpovemo reprezentativnemu vzorcu in posploševanju rezultatov (Mesec 1998, 55). Kot je značilno za študijo primera, tudi naša raziskava ne omogoča posploševanja izven meja primera (Easterby-Smith, Thorpe in Lowe 2005). Med metodološke omejitve uvrščamo majhnost vzorca, ki ne omogoča statističnega posploševanja, saj ne odraža vseh značilnosti populacije. Torej ni nujno, da je stanje, ugotovljeno na izbrani šoli, podobno stanju na drugih šolah.

Skozi vse faze raziskave smo se trudili izogibati pristranskosti raziskovalke, ki je zaposlena na šoli. Uporabili smo že uveljavljen anketni vprašalnik. Tudi vprašanja za intervjuje smo pripravili vnaprej, pri čemer smo izhajali iz teoretičnih izhodišč dobljenih iz študija literature in rezultatov anketnega vprašalnika. Vendar obstaja vrsto dejavnikov, ki vplivajo na interpretacijo saj je raziskovalka prav tako posredno udeležena pri motiviranju zaposlenih na šoli, ker je tam zaposlena.

- *Vsebinske omejitve*

Obstajajo namreč številne teorije in modeli kvalitativnega raziskovanja, zato med vsebinske omejitve prištevamo zasnovanost raziskave na enem modelu (Huberman v Javornik Krečič 2008, 27). Pri udeležencih raziskave so se lahko pojavili osebni pomisleki glede namena raziskave, objave rezultatov in posledično se je lahko zmanjšal nivo iskrenosti odgovorov. Vendar tega ne moremo zagotovo vedeti.



## 4 ANALIZA IN INTERPRETACIJA REZULTATOV RAZISKAVE

Da bi lahko odgovorili na zastavljena raziskovalna vprašanja glede uveljavljenih oblik motiviranja na šoli, dejavnikov motivacije, ki učitelje bolj motivirajo pri delu in vlogo ravnatelja pri njihovi motivaciji, smo skozi empirični del raziskave, z anketiranjem učiteljev izbrane šole in polstrukturiranimi intervjuji z vodji triad, ravnateljem in svetovalno delavko, raziskali opredeljene cilje. Dobljene podatke smo analizirali s kvalitativno analizo, ki po Milesu in Hubermanu (1994 v Mužić 1999) zajema redukcijo, urejanje podatkov in povzemanje zaključkov. Rezultate raziskave smo v interpretaciji primerjali z analitičnimi spoznanji, ki smo jih ugotovili pri delu. Na podlagi rezultatov smo lahko podali tudi predloge, ki bi ravnatelju lahko pomagali izboljšati motivacijske spretnosti in nakazali tiste motivacijske dejavnike, ki si jih zaposleni želijo. S tem bi se splošno zadovoljstvo učiteljev izboljšalo, kar bi posledično prispevalo k kakovostnejšemu izobraževanju učencev in uspešnosti šole.

### 4.1 Anketni vprašalnik

Anketne vprašalnike smo razdelili vsem učiteljem na šoli, to je 37-im. Vrnjenih smo dobili 32 vprašalnikov, kar je 86,49%. Uporabili smo mnenjski vprašalnik, ki smo ga opisali v prejšnjem poglavju. Vprašalnik sestavlja 16 vprašanj, katera udeleženci ocenijo z od 0 do 5 točkami.

Nekateri rezultati ankete so zaradi boljše preglednosti, prikazani tabelarno ali grafično, čeprav generalizacija podatkov v statističnem smislu ni cilj tega kvalitativnega raziskovanja. Rezultati ankete so analizirani s povprečjem točk za posamezno kategorijo. Vprašanja se povezujejo v šest sklopov. Sklopi vprašanj se nanašajo na posamezne dejavnike delovnega zadovoljstva, ki jih Herzberg (1987) imenuje motivatorji:

- uspešnost pri delu – USP (vpr. 1, 3, 11, 13),
- odgovornost (avtonomnost) – ODG (vpr. 5, 6),
- priznanje, ki ga dobimo za opravljeno delo – PRIZ (vpr. 7, 8, 12),
- možnost napredovanja – NAP (vpr. 16),
- zanimivost dela samega – ZAN (vpr. 2, 14, 15, 4),
- možnost osebne rasti – OS. R. (vpr. 9, 10).

Iz slike in tabele 4.1 je razvidno, da se je najmanj udeležencev opredelilo za oceno s 5 točkami (6, 64%), malo več pa za oceno 0 točk (8, 20%). Največ odgovorov je bilo ocenjenih s 3 (27, 92%) in 2 točkama (25, 19%).

Slika 4.1: Točkovanje

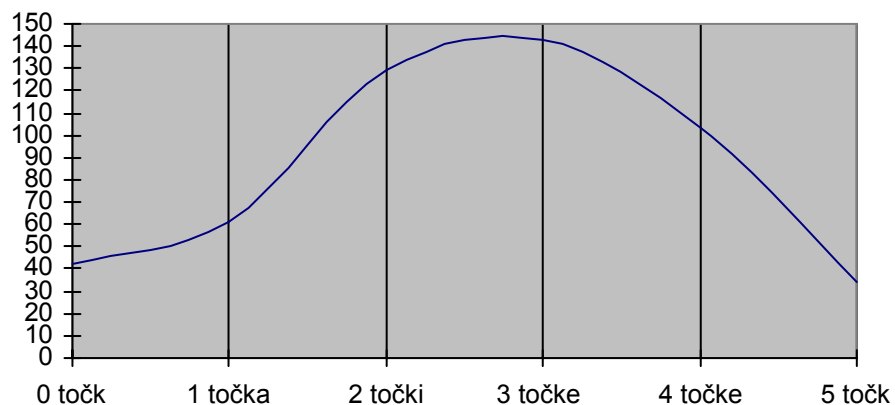


Tabela 4.1: Točkovanje posameznih vprašanj

Številka vprašanja	0	1	2	3	4	5
1	-	4	10	9	8	1
2	-	3	17	8	3	-
3	2	3	4	11	11	1
4	-	4	3	5	15	5
5	-	3	8	10	8	3
6	-	5	11	7	7	2
7	8	5	9	10	-	-
8	8	5	8	11	4	-
9	2	1	8	8	12	1
10	3	2	2	11	11	3
11	3	5	10	10	4	1
12	4	8	14	4	-	-
13	-	4	9	12	5	1
14	2	3	3	14	7	2
15	4	-	4	5	5	14
16	6	6	9	8	3	-
<b>Skupaj</b>	<b>42</b>	<b>61</b>	<b>129</b>	<b>143</b>	<b>103</b>	<b>34</b>
<b>%</b>	<b>8,20</b>	<b>11,92</b>	<b>25,19</b>	<b>27,92</b>	<b>20,13</b>	<b>6,64</b>

Povprečen rezultat za posamezno kategorijo dobimo tako, da dobljene točke delimo s številom vprašanj, ki so uvrščena v posamezen sklop.

**Tabela 4.2:** Povprečni rezultati posameznih dejavnikov delovnega zadovoljstva

Uspešnost pri delu – USP :

Vprašanje:	Število točk:	Skupaj:
1	____/4 = ____	2,7
3		
11		
13		

---

Odgovornost (avtonomnost) – ODG

Vprašanje:	Število točk:	Skupaj:
5	____/2 = ____	2,9
6		

---

Priznanje, ki ga dobimo za opravljeno delo – PRIZ

Vprašanje:	Število točk:	Skupaj:
7	____/3 = ____	1,8
8		
12		

---

Možnost napredovanja – NAP

Vprašanje:	Število točk:	Skupaj:
16	____/1 = ____	1,9

---

Zanimivost dela samega – ZAN

Vprašanje:	Število točk:	Skupaj:
2	____/4 = ____	3
14		
15		
4		

---

Možnost osebne rasti – OS. R.

Vprašanje:	Število točk:	Skupaj:
9	____/2 = ____	1,6
10		

---

Everard in Morris (1996) interpretirata rezultate pri posameznih kategorijah ovrednotene z 3,5 ali več, kot zelo dobre in predstavljajo splošno zadovoljstvo pri delu. Rezultati z vrednostjo med 2,5 in 3,0 nakazujejo, da še obstajajo možnosti za obogatitev

delu. Pri rezultatu manj kot 2,5 pri katerikoli kategoriji, pa je lahko ravnatelj zaskrbljen in bo moral resno pristopiti k problemu.

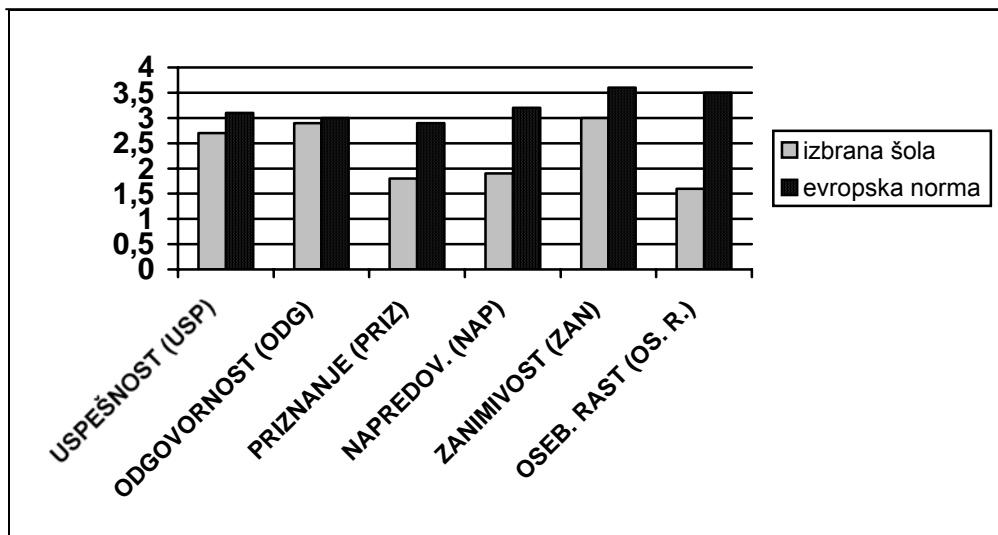
Ker se vprašalnik uporablja že več let (Erčulj 1998, 24), so znane tudi evropske norme, s katerimi smo primerjali dobljene rezultate na izbrani šoli.

**Tabela 4.3:** Primerjava rezultatov ankete z evropskimi normami

	<b>USP</b>	<b>ODG</b>	<b>PRIZ</b>	<b>NAP</b>	<b>ZAN</b>	<b>OS. R.</b>
izbrana šola	2,7	2,9	1,8	1,9	3,0	1,6
evropska norma	<b>3,1</b>	<b>3,0</b>	<b>2,9</b>	<b>3,2</b>	<b>3,6</b>	<b>3,5</b>
+ / -	-0,4	-0,1	-1,1	-1,3	-0,6	-1,9

Vir: Erčulj 1998, 24.

**Slika 4.2:** Grafični prikaz primerjave rezultatov ankete z evropskimi normami

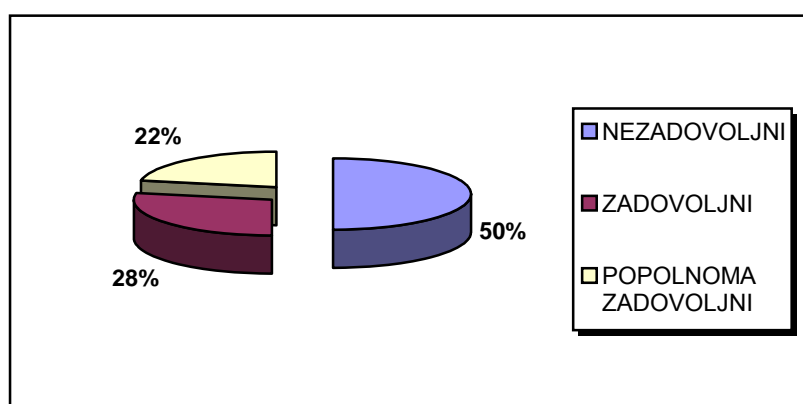


Primerjava rezultatov ankete z evropskimi normami pokaže največja odstopanja (-1,9) pri dejavniku osebnostne rasti. Večje odstopanje je tudi pri dejavniki možnosti napredovanja (-1,3) in priznanja za opravljeno delo (-1,1). Pri dejavniki uspešnost pri delu in zanimivost samega dela je odstopanje v negativno smer nekoliko nižje. Pri

uspešnosti  $-0,4$  in zanimivosti dela  $-0,6$ . Najmanjše odstopanje od evropske norme je na področju odgovornosti ( $-0,1$ ), kar kaže, da učiteljem vsebina dela ponuja veliko možnosti za avtonomno / odgovorno odločanje.

Seštevek vseh točk pomeni splošno oceno delovnega zadovoljstva. Skupni rezultat 55 in več kaže na popolno zadovoljstvo. Tudi rezultat med 45 in 55 še ni razlog za zaskrbljenost. Rezultat nižji od 45 pomeni, da je v organizaciji nekaj zelo narobe in bo potreben večji poseg (Erčulj 1998).

**Slika 4.3:** Grafični prikaz seštevka točk posameznih udeležencev

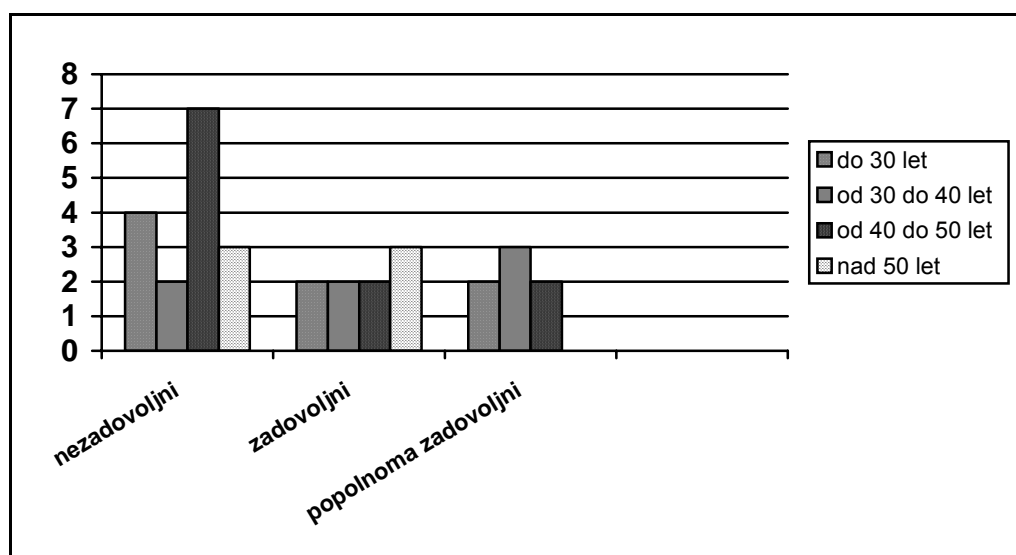


Povprečje splošne ocene delovnega zadovoljstva na izbrani šoli je 41, kar je veliko pod evropsko normo, ki je 51,4. Tudi po Everardu in Morrisu (1996) vsak rezultat pod 45 pomeni resno opozorilo vodstvu šole v smislu ukrepanja na področju motivacije zaposlenih.



Zanimiv je podatek, da so med 16-imi nezadovoljnimi učitelji (50%), pri katerih je seštevek točk pod 45, trije ekstremno nezadovoljni (9,38%). Ocena njihovega delovnega zadovoljstva je izredno nizka, od 11 do 13 točk. Zelo nezadovoljni so tudi štirje delavci (12,5%), katerih ocena delovnega zadovoljstva dosega od 23 do 24 točk. Na drugi strani pa med popolnoma zadovoljnimi delavci (ki jih je 21, 9%) prav tako najdemo tri (9,38%), ki so ekstremno zadovoljni. Njihova ocena delovnega zadovoljstva je med 59 in 60 točk. Nizko povprečje ocene delovnega zadovoljstva na šoli bi moralo ravnatelja skrbeti in ga spodbuditi k resnemu delovanju na področju motivacije vsakega posameznega učitelja.

**Slika 4.4:** Grafični prikaz primerjave starostnih skupin po stopnji zadovoljstva



Med nezadovoljnimi, prevladujejo učitelji starosti od 40 do 50 let, ki imajo od 20 do 25 let delovne dobe. Takšnih je 7, to je 21,9%. Med nezadovoljnimi so tudi 4 (12,5%) mladi učitelji z delovno dobo do 5 let in 3 (9,4%) starejši od 50 let, z delovno dobo več kot 25 let. Med tistimi učitelji, ki so zadovoljni je razmerje v letih enakomernejše razporejeno. Med njimi sta 2 (6,25%) starosti od 30 do 40 in 2 (6,25%) starosti od 40 do 50 let, 3 (9,4%) nad 50 let in 2 (6,25%) mlajša od 30 let. Med zelo zadovoljnimi so 3 (9,4%) učitelji starosti od 30 do 40 let, in po 2 (6,25%) starosti do 30 in od 40 do 50 let. Zanimivo je, da med zelo zadovoljnimi ni nobenega učitelja starejšega od 50 let.

Anketnemu vprašalniku smo dodali dve preprosti vprašanji odprtega tipa:

- S čim ste še posebej zadovoljni?
- S čim ste še posebej nezadovoljni?

Nanju je odgovorilo 21 anketiranih, torej 65,6 % od 32-ih, ki so sodelovali v anketi. Odgovore smo glede na vsebino razdelili v pomenske sklope.

**Tabela 4.5:** Vsebina odgovorov na vprašanje: S čim ste še posebej zadovoljni?

<b>POMENSKI SKLOPI</b>	<b>VSEBINA</b>	<b>število odgovorov</b>
<b>Doživljanje dela samega</b>	- z izbiro poklica;	5
	- zadovoljni otroci;	4
	- pohvale in zadovoljstvo staršev;	4
	- relativna samostojnost pri delu;	2
	- možnost kreativnega dela;	2
	- z delovnim časom;	1
<b>Organizacijska klima</b>	- pozitivna klima v odnosih med sodelavci, z učenci in s starši;	6
	- dobra komunikacija in sodelovanje med zaposlenimi;	4
<b>Ravnanje ravnatelja</b>	- z ravnateljevim odnosom do mojega dela;	4
	- z obveščenostjo;	4
<b>Strokovnost</b>	- s sodelovanjem v raznih projektih, ne tekmovanjih, kar pripomore k prepoznavnosti šole navzven;	3
	- dobro strokovno sodelovanje na aktivih triad;	1
	- nekatera kvalitetna izobraževanja;	2
<b>Urejenost</b>	- lepo urejena notranjost šole in njena okolica;	1

**Tabela 4.6:** Vsebina odgovorov na vprašanje: S čim ste še posebej nezadovoljni?



POMENSKI SKLOPI	VSEBINA	število odgovorov
<b>Doživljanje dela samega</b>	<p>- preveč zahtev šolskega sistema glede ukvarjanja z učenci s posebnimi potrebami in problematičnimi učenci, saj se to izvaja na račun ostalih učencev;</p> <p>- s šolskim sistemom, ki uvaja prekomerno »demokracijo« učencev in staršev;</p> <p>-pretirana količina nesmiselnega administrativnega dela zaradi katerega zmanjkuje energije za neposredno pedagoško delo;</p>	<p>7</p> <p>3</p> <p>2</p>
<b>Organizacijska klima</b>	<p>- negativna klima med sodelavci (nezaupanje, neiskrenost,</p> <p>- slaba medosebna komunikacija (grupiranje v zaprte skupine ;</p> <p>- prizadevanje vodstva samo za kazanje »uspehov« navzven;</p>	<p>11</p> <p>9</p> <p>4</p>
<b>Ravnanje ravnatelja</b>	<p>- <i>Način komunikacije</i> (način komunikacije med učitelji, med učitelji in starši, med učitelji in vodstvom - za nekatere učitelje pravila in dogovori ne veljajo, kot, da imajo neko imuniteto; vodstvo velikokrat vztraja pri svojih odločitvah in nima posluha za mnenja in predloge učiteljev; nobenih pohval, povratnih informacij o delu v razredu, razen analize hospitacije; ni povratnih informacij o dodatnem delu izven razreda, v popoldanskem času – sodelovanje s starši, z mestno četrtjo,..ni pohvale oz. nobenega mnenja s strani vodstva, kar učitelje demotivira za tovrstne aktivnosti; nestrokovno delo s starši, saj se jim dopušča, da »diktirajo« učni proces, ne sprejemajo nobene kritike in odgovornosti in se odzivajo z negativnim ocenjevanjem učiteljeve osebnosti pri ravnatelju ali svetovalni delavki).</p> <p>- <i>Pristranskost</i> (popolna »neinformiranost« glede razdeljevanja stimulacij - ravnatelj razpolaga z njimi popolnoma samovoljno, učitelji niso seznanjeni z nobenimi kriteriji za stimulacije; nejasen, učiteljem neznan sistem nagrajevanja in napredovanja (tisti, ki delajo več, tudi izven dela v razredu niso nagrajeni), ki učitelje demotivira za vključevanje v tovrstno delo; pristranski odnos ravnatelja do posameznih učiteljev v obliki raznih privilegijev medtem, ko druge neupravičeno kritizira).</p> <p>- <i>Pretok informacij</i> (slaba obveščenost, nepopolna informiranost in hitro spreminjanje dogovorjenega s strani vodstva, pri določenih</p>	<p>14</p> <p>12</p>

	<p>projekti se pogovarja samo z nekaterimi člani tima). 7</p> <p>- <i>Organizacija dela</i> (pretežna obremenitev vedno istih posameznikov; nepravilčen sistem nadomeščanja - neorganizirano, nepripravljeno, vedno nadomeščajo eni in isti učitelji; neurejeni urniki oz. prirejeni nekaterim posameznikom na račun drugih učiteljev). 6</p> <p>- <i>Povzročanje stresnih situacij</i> s strani vodstva, staršev in učencev. 3</p>
<b>Strokovnost</b>	<p>- premalo izobraževanj glede na posameznikove potrebe in interese (samo še kolektivna izobraževanja, ki večine ne zanimajo); 7</p> <p>- nestrokovnost sestankov aktivov triad in konferenc, saj gre velikokrat zgolj za podajanje podatkov, s katerimi smo se morali že sami seznaniti, da sploh lahko delamo; 5</p> <p>- občasno nesmiselne teme na konferencah; 3</p>
<b>Urejenost</b>	- /

Učitelji so pri vprašanih odprtega tipa izrazili veliko več nezadovoljstva kot zadovoljstva. Zadovoljni so predvsem z izbiro poklica in, če vidijo zadovoljne otroke in njihove starše, z relativno samostojnostjo pri delu, možnostjo kreativnega dela. Vsebina odgovorov nam da jasnejšo sliko *zakaj* oziroma *s čim* so nezadovoljni. Največ nezadovoljstva se kaže pri ravnateljevem odnosu do posameznika in njegovega dela in pri področjih delovanja, ki so izključno v njegovi domeni: obveščenaost, informiranost, organizacija dela, nagrajevanje, napredovanje, pohvale. Hkrati se tudi pri vsebinskih odgovorih kaže zadovoljstvo in nezadovoljstvo posameznih zaposlenih na istih področjih. Tako so nekateri (manjšina) zadovoljni s pozitivno klimo, z odnosi med sodelavci, z učenci in s starši, z dobro komunikacijo med zaposlenimi, z ravnateljevim odnosom do njihovega dela, z obveščenaostjo, z dobrim strokovnim sodelovanjem na aktivih triad, s sodelovanjem v raznih projektih, ne tekmovanjih, kar pripomore k prepoznavnosti šole navzven, nekaterimi kvalitetnimi izobraževanji, medtem, ko je večina, ki so odgovarjali, ravno s temi področji nezadovoljna.

V bistvu gre torej predvsem za problem vodenja, ki prevladuje nad vsemi drugimi dejavniki vsebine dela.

## 4.2 Intervju

Glavno vodilo pri oblikovanju vprašanj za intervjuje so nam bila zastavljena raziskovalna vprašanja. Ker so proučevani dejavniki v izvedeni anketi izpeljani iz individualnega odnosa do dela oziroma so dejavniki, ki povečujejo motivacijo posameznika za delo, so nam tudi rezultati vprašalnika služili kot orientacija pri oblikovanju vprašanj za intervjuje.

Intervjuvane učitelje, vodje triad, smo pri odgovorih označili s črkami U1, U2, U3, ravnatelj in svetovalno delavko pa z njunima nazivoma.

Povzetki odgovorov na vprašanja:

- *Katere teme ste v letošnjem šolskem letu obravnavali na aktivih triad?*

Namen vprašanja je bil ugotoviti ali se na aktivih triad učitelji pogovarjajo o kakšnih specifičnih problemih in kako jih rešujejo, če izražajo zadovoljstvo ali nezadovoljstvo pri delu in na katerih področjih. Odgovori so bili izraženi v smislu naštevanja tem, ki so bile na dnevnem redu sestankov aktivov.

Vse tri vodje triad U1, U2 in U3 so predstavile delo aktivov triad kot obravnavo plana dela v tekočem šolskem letu, organizacijo raznih šolskih projektov, urejanje šolskega prostora, organizacijo dni dejavnosti, šole v naravi, podelitev priznanj, pohval ob zaključku šolskega leta. Predstavitve posameznih vodij so se razlikovale le glede specifične dela na posamezni triadi. Tako je U1 poudarila še delavnice za šolske novince s starši in sodelovanje s Pedagoško fakulteto glede nastopov študentov. U2 je izpostavila obravnavo vertikalne povezave učnega načrta za slovenski jezik med II. in III. triado, medpredmetne povezave, fleksibilni predmetnik in zunanjo diferenciacijo. Te teme je poudarila tudi U3, ki je dodala še izvedbo NPZ (nacionalno preverjanje znanja) ter učno vzgojno problematiko po oddelkih. To temo obravnavajo na vsakem aktivu triade v smislu obravnave posameznikov ali tudi vzgojno problematičnih oddelkov. Pri tem iščejo skupne rešitve za izboljšanje stanja (roditeljski sestanki, predavanja za starše z zunanjimi predavatelji, vključevanje staršev v reševanje težje učne ali vedenjske problematike posameznih učencev, sodelovanje s svetovalno delavko šole). U1 in U3 sta med obravnavanimi temami poudarili tudi učence s posebnimi potrebami. U1 bolj v smislu predstavitve učencev, njihovih motenj oz. primanjkljajev ostalim učencem in njihovim staršem in spodbujanju k sprejemanju drugačnosti. U3 pa je povedala: »... da se pri teh učencih kažejo resne učne težave, saj minimalne standarde znanja pri večini predmetov kljub dodatni strokovni pomoči in mnogim prilagoditvam v oddelku, le redko dosega. Prav tako se pri teh učencih kažejo večje težave na emocionalnem, socializacijskem in vedenjskem področju«. S specialno pedagoginjo se posvetujejo, kako prilagoditi pouk posameznemu učencu, da bi mu delo olajšali in omogočili

dosegati zahtevane minimalne standarde znanja. Tudi na tem področju je potrebno organizirati izredne timske sestanke s starši in jih osveščati glede domačega dela, pomoči otroku in glede njihovih pričakovanj.

Le iz odgovora U3 smo razbrali, da učiteljem predstavlja »problem« učno vzgojna problematika in učenci s posebnimi potrebami. Na aktivih I. in II. triade se o tem ne pogovarjajo, kar je velika škoda, saj bi učiteljice lahko izmenjale svoje izkušnje pri načinih reševanja problematike in si pomagale. Iz izkušenj vemo, da je tudi pri majhnih otrocih prisotno veliko vzgojne, pa tudi učne problematike, zaradi katere so učiteljice velikokrat v stiski. Vendar problemov ne izpostavijo in ne govorijo o njih javno, ampak jih rešujejo individualno na posebnih sestankih s svetovalno delavko in specialno pedagoginjo. Takšen način delovanja lahko nakazuje, da nekateri učitelji še razmišljajo v smislu, da če izpostavijo problem, pomeni, da so oni slabi oz. nesposobni. Ali pa jih k temu »sili« odnos vodstva šole do problemov in je pravzaprav njegovo razmišljanje v smeri opisanega? Ker torej iz odgovorov nismo mogli izluščiti ali učitelji izražajo kakšno zadovoljstvo ali nezadovoljstvo na katerem področju dela, smo postavili podvprašanja:

- *Na katerih področjih učitelji (na vaši triadi) izražajo največ zadovoljstva?*

U1 je povedala, da so učitelji najbolj zadovoljni z urejenostjo šole (avla, hodniki, razredi), z medsebojnimi odnosi, medsebojnim sodelovanjem učiteljev in z delovnim časom.

U2 je menila, da so učitelji zadovoljni predvsem: »... z uspehi njihovih učencev, saj je to hkrati učiteljev uspeh«. Predvidevala je, da so zadovoljni tudi s sodelovanjem učiteljic paralelnega razreda ter sodelovanjem z drugimi učitelji.

U3 je poudarila: »... da se največ zadovoljstva v splošnem izraža pri urejanju disciplinske problematike, ki je obravnavana učinkovito in sproti«. Izpostavila je tudi zadovoljstvo z resnostjo, strokovnostjo in organiziranostjo izvajanja dodatne strokovne učne pomoči za učence s posebnimi potrebami in druge učence z učnimi težavami (brez odločbe Komisije za usmerjanje otrok z motnjami oz. primanjkljaji), vključene v skupine za učno pomoč.

U3 je razmišljala: »Na drugih področjih so zelo deljena mnenja o tem, kaj se komu zdi dobro in kaj ne. Vsa ta področja pa imajo skupni imenovalec v siceršnjem splošnem počutju posameznikov v kolektivu. Nekateri posamezniki so zelo zadovoljni z delom in življenjem na šoli, velika večina jih svojega mnenja nikoli ne izraža, so na sestankih tiho, nekateri redki posamezniki pa vedno kritizirajo vsako stvar«.

- *Katere probleme učitelji izpostavljajo (na vaši triadi)?*

U1 je opozorila: »Slaba obveščenost, velikokrat neobveščenost s strani vodstva, neorganizirano nadomeščanje, pomanjkanje didaktičnih pripomočkov v razredih, slaba čistoča razredov«.

U2 je kot problem izpostavila predvsem nemoč pomagati drugačnim učencem, kot so učenci s posebnimi potrebami in romski učenci. Nekateri učitelji menijo, da nimajo ustreznih pripomočkov oz. sredstev in pogojev za poučevanje takšnih otrok (npr.: računalnik v učilnici, ustrezen prostor, didaktični pripomočki, dodatna znanja, čas za individualno obravnavo...).

Tudi U3 je potrdila problem ocenjevanja in napredovanja učencev s posebnimi potrebami v višje razrede. Pri tem je poudarila, da gre za specifikko le nekaterih učencev, ne vseh, ki so usmerjeni. »Nekateri redki učenci namreč nikakor ne sodijo v redno osnovno šolo, so ne le neuspešni, temveč moteči za ostale učence in tudi zase«. Vzroke vidi v tem, da so kljub trudu, ki ga vlagajo, učno neuspešni in se potrjujejo na negativne načine. Učitelje moti predvsem dejstvo, da jih nekako »morajo« oceniti pozitivno, čeprav njihovo delovanje in tudi rezultati preverjanj in ocenjevanj znanja jasno kažejo, da ne obvladujejo niti minimalnih znanj.

Področje integracije je urejeno sistemsko, zato nimajo učitelji nobenega vpliva. Zakonodaja nalaga šolam, da učence s posebnimi potrebami sprejemajo v osnovno šolo, učnih rezultatov pa ne spremlja nihče. Šole so dolžne zagotoviti ustrezne pogoje za vzgojo in izobraževanje otrok s posebnimi potrebami. Cvetkova pa ugotavlja popolno nasprotje: »Država ne more niti približno zagotoviti pogojev« (1997, 255). Odločitve o vpisu otrok s posebnimi potrebami na določeno šolo, so v popolnosti prepuščene staršem, včasih žal na veliko škodo otrok. Zato učitelji čutijo nezadovoljstvo in stiske v zvezi s tem področjem. Splošno mnenje učiteljev je, kot ga je izrazila U3: »... da mnogi naši učenci sodijo v šolo z znižanim izobrazbenim standardom«.

U3 je izpostavila tudi problem neenakomerne obremenjenosti učiteljev z delom. »Nekateri opravljajo samo svoj redni pouk po urniku in nimajo nikakršnih dodatnih zadolžitvev, drugi pa so vključeni v večino dejavnosti in opravijo veliko izrednega dela. Plača je pa enaka pri vseh. Iz tega izhaja malodušje in demotiviranost, ki se kaže tudi pri medsebojnih odnosih«.

Opozorila je še na spremembe na področju kadrovanja: »...ko ravnatelj odpušča delavce, ki so delali na šoli več let za določen čas in sprejema druge, »svoje ljudi«, kot je svoja kadrovanja argumentiral«, na katero učitelji seveda nimajo vpliva. Imajo pa svoje mnenje.

Vse tri intervjuvane učiteljice U1, U2 in U3 so izpostavile težave učiteljev s starši učencev: »... ki imajo prevelike zahteve za svoje otroke in te želje prenašajo na učitelje. Pri tem so večkrat nerealni, nespoštljivi, verbalno agresivni do učitelja. Prav tako pa

nemalokrat ne opravljajo svojih obveznosti, kot so pomagati otroku pri učenju doma, sodelovanje z učitelji in s šolo«.

Tudi v intervjujih se je pokazalo več področij kjer so vodje triad zaznale nezadovoljstvo učiteljev, kot področij, s katerimi so učitelji zadovoljni. Vendar so nekatera področja ocenila različno kot anketirani učitelji. Med področji zadovoljstva so omenjale medosebne odnose v kolektivu, strokovno sodelovanje med učitelji, uspešnost učencev in delovni čas. Pri nezadovoljstvu je bilo izpostavljeno področje informiranosti s strani vodstva, slaba organizacija dela (nadomeščanja, neenakomerne obremenitve učiteljev, obveznosti), pristranski odnos ravnatelja do posameznikov, komunikacija s starši, medosebni odnosi in nepoznavanje kriterijev za razdeljevanje stimulacij za delo. Skladne ugotovitve intervjuvanih in anketnih rezultatov so bile glede učencev s posebnimi potrebami in komunikacije s starši. Zanimivo je, da vodje triad pri učiteljih niso zaznale velikega nezadovoljstva na področjih osebnostne rasti, možnosti napredovanja in priznanja za opravljeno delo, ki po dobljenih rezultatih anketnega vprašalnika močno zaostajajo za evropskimi normami. Takšno situacijo lahko povežemo s trditvijo U3, ki je v odgovorih večkrat omenila: »Večina učiteljev svojega mnenja javno ne izraža«. So ga pa izrazili v anonimnem anketnem vprašalniku.

Vendar je bila U3 prepričana: »... da večina nezadovoljstva izhaja iz systemske ureditve, na katero vodstvo šole ali kolektiv nima vpliva«. Gre predvsem za nezadovoljstvo v zvezi z vrstami nalog, ki so učiteljem naložene, s sistemom ocenjevanja učencev, nezadovoljstvo zaradi slabih učnih rezultatov šole v primerjavi z drugimi šolami (močno povezano s kulturnimi in socialnimi vzpodbudami učencev v domačem okolju), nezadovoljstvo s plačami in podobno. Vse to so stvari, ki so določene iz ministrstva in nanje šola nima vpliva, oziroma je potrebno upoštevati specifikko šolskega okoliša. Nekatere pripombe se ji zdijo neutemeljene in jih pripisuje nepoznavanju delovanja sistema.

V tem delu odgovora U3 prelaga nezadovoljstvo učiteljev iz šole na sistem. Menimo, da v času, ko so vsakodnevno kontrolirani s strani vodstva šole, staršev, Zavoda za šolstvo, težko najdemo učitelja, ki bi si privoščil biti neinformiran. V odgovorih učiteljev smo kot problem zaznali predvsem odnos in način, na kateri sem jim postavljajo naloge in zahteve. Tudi vsa odgovornost učencev in njihovih staršev, se prelaga na njih. V tem se kaže neučinkovitost komunikacije ravnatelja s starši in učenci, ki si lahko dovolijo prestopati vse meje, tako strokovne kot moralne. Takšen način seveda težko daje rezultate, ki bi si jih vsi želeli. Presenetljivo pa je spoznanje, da učitelji v odgovorih skoraj ne omenjajo plače. Nezadovoljstvo izkazujejo samo pri izplačevanju stimulacij, ker ne poznajo kriterijev po katerih jih ravnatelj razdeljuje.

- *Kaj vam pomeni motivacija učiteljev za delo?*

Ravnatelj pomeni: »To, s kakšnim veseljem, zagnanostjo, predanostjo in ljubeznijo opravljajo svoje delo«.

Svetovalna delavka je povedala, da razmišlja predvsem o tisti notranji motivaciji, »da kljub delovni dobi in pestri dinamiki, učitelji še vedno radi prihajajo v službo, se posvečajo učencem s srcem in veseljem, vidijo smisel v svojem poklicu«. Prepričana je, da je v povprečnih delovnih pogojih veliko odvisno od nas samih, torej od učiteljev. Zaveda pa se, da so pomembni tudi zunanji dejavniki motivacije kot npr. potrditev, v smislu pozitivnega »feedbacka« od otrok in staršev, spoštovanje in podpora sodelavcev in dober odnos z vodjo.

Vsem trem vodjem triad pa pomeni motivacija veselje do dela z učenci in notranje zadovoljstvo, ko vidijo zadovoljne otroke in njihove starše. Včasih so razočarane, ker so »uspehi« pri vsakodnevnem delu manj poudarjeni, kot pa delo v raznih projektih, s katerimi se šola kaže navzven.

- *Vaši pogledi na trenutno stanje motiviranosti učiteljev za delo?*

U1 je odgovorila: »To je zelo odvisno od posameznika (učitelja), pa tudi od učencev, ki jih imaš v razredu (posebne potrebe, disciplina, število učencev)«.

U2 je razmišljala: »Učitelji nasploh so zelo različno motivirani, kot tudi učitelj posameznik skozi šolsko leto«. Kljub temu meni, da so učitelji v povprečju kar dobro motivirani za delo.

Tudi U3 je odgovorila s poudarkom na posameznika. Povedala je: »Na šoli je peščica izjemno motiviranih posameznikov, ki z ustvarjalnim elanom in resnično pristno željo po uspešnem delu ustvarjajo vse leto, pa jim ne zmanjka energije in ustvarjalnih moči, temveč želijo še nadgrajevati svoje delo«. Opaža veliko večino poprečno motiviranih učiteljev, kar pomeni, da opravljajo svoje delo korektno in zavzeto, sledijo svojim obveznostim in so pri delu večinoma tudi uspešni. Bolj, kot o njihovi motiviranosti, bi morda morali govoriti o njihovem čutu za odgovornost. Motivacija pa ostaja vse leto nekako na enaki ravni. Na drugi strani pa je žal tudi nekaj posameznikov, ki so vedno demotivirani. Obrazložila je: »... da gre za ljudi, pri katerih se je nabrala kombinacija preutrujenosti, osebnega neoptimističnega ustroja in načina funkcioniranja, kritičnega odnosa do okolja, slabih osebnih izkušenj, neuspešnosti pri delu, nekomunikativnosti in nepripravljenosti za timsko delo. Ali pa gre enostavno za ljudi, ki so se znašli v napačnem poklicu«. Na splošno pa je prepričana, da jih vse na triadi družijo motiviranost k uspešnemu delu.

Tudi pri tem odgovoru je U3 poudarila: »... da le redki posamezniki svoje mnenje izrazijo javno in glasno, zato ves čas govori pretežno o občutkih in klimi, ki jo je moč

začutiti v kolektivu. Ker je kolektiv vendarle združenje posameznikov, je navzven moč opaziti le glasno izražena mnenja, ki pa so vedno tudi osebno obarvana in ne odražajo splošnega stanja«. Tudi celotni kolektiv funkcionira bolj homogeno, kot je to bilo nekaj let nazaj.

Odgovori vodij triad na to vprašanje so skladni z odgovorom ravnatelja, ki je povedal: »Največ učiteljev je povprečno motiviranih za delo. Je pa tudi nekaj takih, ki odstopajo v obe smeri od povprečja«.

Svetovalna delavka motiviranost učiteljev opaža zelo različno. Menila je: »Motivacija na naši šoli ni odvisna od starosti učiteljev, ampak od osebne naravnosti in seveda tudi položaja (neformalnega) v kolektivu«. Misli, da se razporejajo lepo po normalni distribuciji. Na splošno pa motivacijo ocenjuje kot dobro: »...veliko stvari se na šoli opravi še zraven rednega učnega procesa, udeležba na neformalnih srečanjih je dobra, vzdušje v zbornici je prijetno«. Poudarila je, da izjeme so in bodo. Prepričana je, da smo zelo podobni večini pedagoških kolektivov. Skratka, motiviranosti učiteljev na naši šoli ne zaznava kot problem.

Tako vodje triad kot ravnatelj in svetovalna delavka ocenjujejo, da so učitelji v povprečju kar dobro motivirani za delo. Vsi so povedali, da je nekaj posameznikov, ki odstopajo v obe smeri od povprečja. V odgovorih so vse vodje triad nakazale, da dojemajo motivacijo v visoki odvisnosti od posameznika, od njegove osebne naravnosti. Ne povezujejo pa je, razen U2, s situacijo v kateri je ta posameznik in delovnim okoljem. Svetovalna delavka in ravnatelj pa se zavedata, da je motivacija razen posameznika (ki sta ga tudi postavila na prvo mesto), odvisna tudi od kolektiva in vodstva.

- *Katere oblike motiviranja učiteljev so trenutno uveljavljene na šoli s strani vodstva?*

U1 je navedla pohvale za izvenšolske dejavnosti in stimulacijo pri plači (ki jo je opredelila kot minimalno).

U2 je videla oblike motiviranja v organizaciji raznih predavanj, seminarjev, organizaciji skupnih izletov za zaposlene, uvedbi tedenskih jutranjih »konferenc« ali sestankov (za pogovor o tekoči problematiki).

U3 je opazila, da: »...vodstvo vsaj v zadnjem letu uveljavlja motiviranje na način, ko posameznim zainteresiranim učiteljem ponuja izobraževanja ali udejstvovanje na področjih, ki jih posameznik želi razvijati. Pri tovrstnem delu vodstvo pušča izvajalcem proste roke in ne izvaja pritiskov, kar zagotovo ugodno vpliva na ustvarjalnost učiteljev«. V preteklih letih je vodstvo videlo dvig motivacije v pripravi delavnic na



temo medsebojnih odnosov in preprečevanja nasilja. Tudi tu je odločitev za izbor teme bila prepuščena kolektivu. Omenila je: »Dobrodošla je pohvala po opravljenem delu in javno priznanje tistim, ki so svoje delo uspešno opravili«. Ker šola ne razpolaga z denarjem, finančnih nagrad ne more biti. Tako je motivacija omejena na moralno plat. U3 meni, da je vodstvo v zadnjem času pridobilo na občutku za motiviranje, kar so učitelji prej pogrešali. Pripomnila pa je: »... da gre pri motiviranju včasih za subjektivna merila, simpatije ali nesimpatije do kakega posameznika«.

Svetovalna delavka je na vprašanje: *Katere oblike motiviranja učiteljev s strani ravnatelja zaznavate?* odgovorila:

- »Javno poročanje o uspehih (na konferencah),
- stimulacija za delo pri plači,
- upoštevanje osebnih stisk oz. njihovo razumevanje v smislu odobritve kakšnega dneva dopusta med šolskim letom,
- ravnateljeva udeležba na neformalnih srečanjih,
- »dovoljevanje« oz. dopuščanje avtonomnosti – zaupanje strokovnosti,
- udeležba ravnatelja na aktivnih triad, roditeljskih sestankih (po potrebi)«.

Ravnatelj pa je pri vprašanju: *Katere oblike motiviranja učiteljev za delo uporabljate?* naštel:

- »Javno in nejavno pohvalo,
- skupinska in individualna izobraževanja,
- individualni razgovor – poskušam sodelavca navdušiti za določeno aktivnost,
- spodbudo, če je potrebno,
- z uvodnim skupnim srečanjem izven šole,
- s skupnimi neformalnimi srečanji,
- v okviru možnosti s stimulacijo za že opravljeno delo«.

V odgovorih so intervjuvani navajali skoraj izključno nematerialne dejavnike motiviranja. Med njimi so vodje triad izpostavile možnosti raznih oblik izobraževanja (skupinsko in individualno), pohvale za razne dejavnosti, po opravljenem delu, javna priznanja na konferencah in neformalna srečanja. Enake oblike motiviranja sta navedla tudi svetovalna delavka in ravnatelj. Ravnatelj je dodal še individualne razgovore, v katerih skuša delavce navdušiti za določene aktivnosti. Svetovalna delavka pa je omenila ravnateljevo razumevanje osebnih stisk posameznikov in dopuščanje avtonomnosti učiteljem.

Zadnji motivacijski dejavnik lahko povežemo z rezultatom anketnih vprašalnikov na področju odgovornosti (2,9 točk), ki le za -0,1 odstopa od evropske norme. Če pa

povežemo pohvalo kot motivacijski dejavnik, ki ga v odgovorih omenjajo vsi intervjuvani, razen U1, s področjem priznanja za opravljeno delo iz anketnih vprašalnikov, nam dobljeni rezultat (1,8 točk), ki od evropske norme odstopa kar za – 1,1 kaže, da se ta motivacijski dejavnik le ne uporablja tako, kot so ga zaznali intervjuvanci. Njihove zaznave so torej v nasprotju z mnenjem oz. doživljanjem učiteljev.

Kot edini materialni motivacijski dejavnik, se je v odgovorih omenjala stimulacija pri plači, ki jo je U1 opredelila kot minimalno.

- *Kako bi lahko ravnatelj učinkoviteje motiviral učitelje?*

U1 je omenila, da z več obiski po razredih: »...ne hospitacije, ampak samo za 5 – 10 minut, da pozdravi učence, učitelja, se na kratko pozanima o delu« in z več pohvalami učiteljev za delo v razredu.

U2 je poudarila napredovanja, nagrade, stimulacijo pri plači za dobro opravljeno delo. »Glede osebne rasti pa bi tudi zadostovala kakšna topla oz. pohvalna beseda«.

U3 je bila prepričana, da predvsem s svojim zgledom. Sama opaža, da nam daje pravzaprav lep zgled delavnosti in ustvarjalnosti na svojem delovnem mestu, »... čeprav je potrebno nekatere stvari prezreti, ker gre za osebne lastnosti«. Razen tega ima možnosti, da nagradi učitelje v obliki izplačila za kvaliteto pri delu, veliko pa pripomore tudi javna pohvala in priznanje pred kolektivom ali tudi širše. »Nekaj zelo omejenih možnosti bi pa se morda našlo tudi pri organizaciji dela in pouka, tako, da bi bili uspešni in delavni učitelji nagrajeni s kakšno olajšavo pri delu (npr. dežurstva ob raznih prireditvah, spremstva in ostale postranske naloge). Omogočal bi lahko več izobraževanja po interesih in željah posameznikov«.

Ravnatelj je vprašanje: *Kako bi učitelje lahko še učinkoviteje motivirali?*, usmerilo v razmišljanje: »...da bi si najbrž moral vzeti več časa za vsakega posameznega učitelja, mu prisluhniti in skupaj narediti načrt njegovega razvoja za nekaj let. Tako bi se najbrž dalo priti pri vsakem posamezniku v stik s tistimi vsebinami njegove osebnosti, za katere ni potrebno nikakršne motivacije, saj jih človek naredi sam od sebe, z veseljem in ljubeznijo ter ne pričakuje za to ničesar v zameno. Če človek najde in počne take stvari je na splošno bolj zadovoljen in z večjim veseljem dela tudi ostale stvari. Morda je včasih potrebno samo malo poguma, dobre volje, spodbudna beseda,...«.

Svetovalna delavka pa je pri istem vprašanju naštel:

- »Upoštevanje individualnih potreb in želja (koliko je to mogoče) učiteljev po izobraževanju,
- pri izbiri projektov sodelovanje z učitelji in upoštevanje želje po sodelovanju,
- spodbujanje ustvarjalnosti,

- podpora avtonomnosti,
- več individualnih potrditev oz. pohval (da nekatere stvari niso oz. ne postanejo samoumevne),
- javno priznanje kolektivu kot celoti (konferenca, šolska prireditve kjer so prisotni tudi starši učencev in ljudje iz šolskega okoliša) in tudi posameznikom,
- podpora v procesu delovanja.

Pri analizi zadnjega vprašanja lahko ugotovimo, da se je izrazila potreba po več materialnih motivacijskih dejavnikih. Te so izpostavile vodje triad. Omenile so stimulacije pri plači, druge oblike nagrad, boljše možnosti napredovanja. Med nematerialnimi dejavniki so omenjale več stika ravnatelja s posameznim učiteljem, torej individualen pristop do posameznika, več pohval posamezniku, potrditev pri delu in priznanj pred kolektivom ali tudi širše, olajšave pri raznih obveznostih za učitelje, ki so poleg rednega dela vključeni še v razne projekte in dejavnosti in več izobraževanj po interesih posameznika. Svetovalna delavka je izpostavila še spodbujanje ustvarjalnosti in podporo avtonomnosti učitelja.

Z naštetimi motivacijskimi dejavniki, bi se lahko izboljšalo predvsem področje priznanja za delo, ki je bilo v anketnih vprašalnikih slabo ocenjeno. Ni pa med odgovori zaznati dejavnikov, ki bi vplivali na osebno rast. Ta dejavnik so anketirani učitelji najslabše ocenili, z 1,6 točke, kar predstavlja odstopanje  $-1,9$  za evropsko normo. Zato smo ravnatelja vprašali še: *Kako skrbite za osebno rast učiteljev?*

Povedal je, da je s projektom mreže učečih se šol želel spodbuditi zainteresiranost sodelavcev za stvari, ki so pomembne za celo šolo: pripadnost, dobro počutje, sodelovanje, pogovor o skupni viziji, priložnost izpostaviti boleče stvari, razrešiti stare zamere, ... »S pomočjo tima, delavnic, predavanj in ostalih oblik dela je to delno uspelo, nekateri ljudje so postali zadovoljnejši in so si dovolili skozi ta proces tudi rasti. Enako vidim tudi zase. Nekateri tega žal niso zmogli ali želeli. Oziroma imajo svoje predstave o teh rečeh, »že vse vedo« ali »tega ne potrebujejo«. V bodoče načrtuje intenzivnejše letne razgovore, ki jih že sedaj izvaja v nekoliko okrnjeni obliki po vsaki hospitaciji.

Ravnatelj je imel dober namen, vendar je spet način, ko je želel na skupinskem izobraževanju reševati probleme, osebne zamere, neposrečen. V kolektivu kjer veliko učiteljev svojih mnenj ne izraža na glas, ni moč pričakovati odprtosti zaradi organiziranega izobraževanja. Ugotovil je, da nekateri niso zmogli ali želeli skozi ta proces tudi rasti. Sam pa si ni dovolil poiskati vzrokov za takšen odziv. Menimo celo, da bi moral poglede in mnenja posameznikov poznati že pred vključitvijo v projekt.

Naši občutki pri vodenju intervjujev niso bili najbolj pozitivni. Čutila se je zadržanost intervjuvancev, nelagodje, mogoče celo strah. Mogoče je bilo to vzrok, da so

bili odgovori relativno skromni, ozko usmerjeni. Ali pa izbrani res tako malo vedo o motivaciji oz. se vanjo verjetno ne poglobljajo. Predvsem pri ravnatelju bi pričakovali večjo poglobljenost odgovorov. Veliko več pa so povedali učitelji v anketnih vprašalnikih, ki so bili anonimni. Kar tudi veliko pove o počutju zaposlenih na izbrani šoli, medosebnih odnosih med njimi in odnosu vodstva do njih.

### **4.3 Interpretacija**

Z zastavljenimi raziskovalnimi vprašanji smo želeli raziskati najpomembnejše dejavnike motivacije za delo strokovnih delavcev zaposlenih na izbrani šoli in vlogo ravnatelja oz. vodstva šole pri motiviranju zaposlenih. Z interpretacijo dobljenih rezultatov raziskave smo odgovorili na zastavljena vprašanja.

- *Kakšno je trenutno zadovoljstvo učiteljev na izbrani osnovni šoli?*

Elementi zadovoljstva pri delu (na katere se nanašajo sklopi vprašanj anketnega vprašalnika) in pozitivni občutki glede dela v povezavi z vsebino dela samega so po Herzbergu (1987) motivatorji. Odražajo se kot rezultat dosežene uspešnosti, priznanja za rezultate, zanimivega dela, odgovornosti in napredovanja (Hodgetts 2002, 137). Njihova prisotnost pri delu je izražena v temeljnih potrebah posameznika, iz česar sledijo pozitivni občutki ter povečana storilnost. Robbins in Judge (2008) te temeljne potrebe prepoznavata kot tiste, ki se nanašajo na osebnostno rast in izpopolnjevanje.

Povprečje splošnega zadovoljstva med anketiranimi učitelji je veliko pod evropsko normo. Evropske norme, za katere smo dobili podatke, so nekoliko zastarele, vendar menimo, da so še uporabne za primerjavo rezultatov po posameznih elementih zadovoljstva. Zanimivo je, da nihče izmed intervjuvanih, motiviranosti učiteljev ne zaznava kot problem. Vsi, razen U1, ki se ni opredeljevala, so motivacijo učiteljev ocenili kot v povprečju dobro.

Najmanjše odstopanje rezultata anketnih vprašalnikov od evropske norme je na področju odgovornosti (-0,1), kar kaže, da se učitelji čutijo avtonomne pri svojem delu. Tudi odgovori intervjuvanih so potrdili, da ravnatelj dopušča avtonomnost učiteljem.

Dejavnika, uspešnost pri delu in zanimivost samega dela, sta bila glede na druge dejavnike, prav tako dobro ocenjena. Od evropske norme odstopata za -0,4 in -0,6 točke. Vendar tudi na teh področjih niso zadovoljni vsi učitelji in ima vodstvo šole možnosti v smislu obogatitve dela. S skupino vprašanj, s katerimi ugotavljamo uspešnost pri delu, po Everardu in Morrisu (1996) merimo tudi možnosti, ki jih lahko uporabimo pri podrejanju znanja, sposobnosti in drugih vrednot, uspehu organizacije. To pa odpira možnosti za preizkušanje ali prevzemanje novih idej.

Glede zanimivosti dela samega, menimo, da ni problem pri delu z učenci. Učitelji so namreč navajali, da jim zadovoljni učenci in njihovi uspehi predstavljajo pomemben

dejavnik zadovoljstva. Omenjali so slab posluš ravnatelja za njihove ideje, pretirano usmerjenost šole navzven... Po Herzbergu (1987) je zanimivost pokazatelj, da učitelju njegov poklic predstavlja izziv in, da se skozi delo lahko samopotrjuje, kar tudi spada v intrinzične motive za delo. Zato učitelji pri svojem delu potrebujejo določeno svobodo, možnost kreativnosti in inovativnosti. Sicer je raznolikost dela na minimumu in se ista snov na enak način ponavlja iz leta v leto. Tudi Robbins poudarja: »Če managementu uspe oblikovati takšne zaposlitve, ki jih zaposleni dojemajo kot zanimive, lahko te zaposlitve predstavljajo glavni vir motivacije« (2007, 63).

Poglavitni vir nezadovoljstva se odraža pri dejavnikih, ki jih Herzberg (1987) imenuje notranji (intrinzični), kot so osebna rast, priznanje za opravljeno delo in napredovanje pri delu oziroma v organizaciji. Tak rezultat pomeni resno opozorilo vodstvu šole v smislu ukrepanja na področju motivacije zaposlenih (Everard in Morris 1996). Tudi Erčuljeva (1998) opozarja, da rezultat nižji od 45 pomeni, da je v organizaciji nekaj zelo narobe in bo potreben večji poseg.

Dobljeni rezultati nakazujejo globlje probleme, zaradi katerih učitelji ne morejo osebno napredovati. Možina, Florjančič in Gabrijelčič (1984) osebni razvoj definirajo kot razvoj osebnostnih lastnosti posameznika v širšem smislu. Pri tem mislimo na splet osebnostnih lastnosti, vrednot, nagnjenj, motivov, stališč in interesov, ki skupaj z njegovimi sposobnostmi in znanjem ter delovnimi dosežki oblikujejo celovito osebnost. Zadel (2002) poudarja, da mora dober vodja spoznati svoje zaposlene in ugotoviti, kako na njih vplivati, da bodo glede na svoje osebne lastnosti osebno napredovali v pozitivno smer.

V povezavi z delom se napredovanje lahko kaže v prevzemanju zahtevnejših del, povečanju odgovornosti, boljšem izkoriščanju delavčevih sposobnosti, večji motivaciji za dodatno izobraževanje, povečanem zadovoljstvu. Na socialnem področju pa je najpogostejša posledica napredovanja povečanje plače ter druge materialne in nematerialne ugodnosti. To pa privede tudi do višjega statusa in ugleda v samem podjetju in na splošno v družbi (Kejžar 2001). Uhan posebej poudarja osnovno načelo za uvedbo in izvajanje sistema napredovanja, ki se glasi: »Vsako napredovanje mora biti utemeljeno in dokazano, ne pa naključno« (2000, 231). Intervjuvani so se pri dejavniku napredovanja osredotočali predvsem na sistemske možnosti. S tem so nezadovoljstvo na tem področju usmerili na višji nivo in upravičili vodstvo, ki po njihovem mnenju naredi vse, kar je v njegovi moči in celo vzpodbuja napredovanja učiteljev. Iz zgoraj navedenega pa lahko razberemo, da ima ravnatelj veliko možnosti znotraj šole, s katerimi lahko omogoči napredovanje posameznika in, ki niso vezane samo na denarne dodatke, ki jih učitelji pridobijo z napredovanjem v nazive ali plačne razrede. To lahko doseže predvsem z delegiranjem raznovrstnih nalog in s tem izkoriščanjem delavčevih sposobnosti in povečanjem odgovornosti posameznika. Seveda pa se strinjamo, da bi tudi država s sistemskimi rešitvami lahko pripomogla pri

zadovoljevanju potrebe po napredovanju. Če bi bile možnosti, ki jih lahko uresniči šola, podkrepljene še z nekimi denarnimi dodatki, bi se verjetno motivacija za prevzemanje dodatnih obveznosti, zahtevnejših del, še okrepila. Prav tako bi morale biti več sredstev namenjenih za nadaljnje izobraževanje in usposabljanje. Znotraj šole pa jasno opredeljeno, koliko od tega pripada posamezniku.

Glede priznanja za opravljeno delo so bili odgovori intervjuvanih pravzaprav kontradiktorni. Priznanje in pohvale omenjajo tako pri motivacijskih dejavnikih, ki so uveljavljeni na šoli, kot tudi pri tistih, ki bi jih lahko ravnatelj še uporabljal. Zelo jasno pa so se opredelili anketirani učitelji kjer jih večina priznanja za delo ni deležna. Vodilni nikakor ne bi smeli pustiti, da dobro opravljeno delo ostane neopaženo. S pohvalami in priznanji se zadovoljuje zelo močna socialna potreba - potrditev lastne vrednosti, zaradi česar delavec navadno poveča svoj trud in dosega večji delovni učinek. Tudi raziskave o zadovoljstvu učiteljev v poklicu (Key Competencies 2002) jasno kažejo, da pogosto čutijo, da njihov poklic v družbi ni preveč cenjen oz. je razvrednoten. Tudi če je ta precej negativen vtis zgrešen, lahko močno demotivira zaposlene učitelje, sposobne mlade ljudi pa odvrača od želje delati v šoli. Novak (2005) ugotavlja, da, ker so učitelji premalo cenjeni »od zunaj«, potrebujejo toliko več podpore in priznanj s strani svojih nadrejenih, torej ravnateljev. Tudi Evansova (1998, 45) med dejavnike, ki motivirajo učitelje za delo, na prvo mesto uvršča priznanje njihovih dosežkov in talentov.

V odgovorih so anketirani učitelji in intervjuvanki U2 in U3 močno izpostavili problem vključevanja nekaterih učencev s posebnimi potrebami v redno osnovno šolo. To ne pomeni, da učitelji izbrane šole ne sprejemajo izzivov pri svojem delu. Nekateri v delo s temi učenci vlagajo veliko energije, znanja in časa. Vendar so rezultati minimalni ali jih ni. Problemi, ki na tem področju izhajajo iz prakse, potrjujejo spoznanja, da na področju integracije ali inkluzije otrok s posebnimi potrebami v redne osnovne šole niso bila upoštevana opozorila nekaterih strokovnjakov. Tako Čuk (1997) opozarja, da je treba pri uresničevanju tako pomembnega principa kot je integracija, upoštevati izkušnje tistih, ki so integracijo že uvedli in jo ponekod danes že močno omejujejo. Spoznali so, da so pri določanju obsega pojma integracije precenjevali njegovo uspešnost in učinkovitost. Avtor poudarja, da so razvite države, ki so pred leti uvajale visoko stopnjo integracije, prišle do skupne ugotovitve, da se integracije ne sme dosegati za vsako ceno. Certo (2003) pravi, da si morajo posamezniki z močno željo po uspehu postavljati cilje, ki so močni izzivi, da bi lahko maksimizirali svoje zadovoljstvo. Poudarja pa, da morajo biti ti cilji tudi uresničljivi.

Pomemben podatek je tudi, da med zadovoljnimi učitelji ni nobenega starejšega od 50 let. Po podatkih Eurydica (Key Competencies 2002) se bo z reformami v novih članicah EU, upokojitvena starost postopoma višala. V vseh državah članicah EU pa hkrati uveljavljajo postopno izenačevanje upokojitvene starosti za ženske in moške.

Bolj kot staranje pedagoškega osebja, je problem, ker nismo pripravljeni na učitelje te »starosti«.

Iz rezultatov anketnega vprašalnika je dobljen zanimiv podatek o ekstremno zadovoljnih učiteljih na eni strani in ekstremno nezadovoljnih na drugi. Obojih je 9, 38 %. Takšne razlike v doživljanju zadovoljstva nas vodijo v razmišljanje o neenakem odnosu ravnatelja do posameznikov in njihovega dela, kar so učitelji pri odprtih vprašanjih ankete tudi izpostavili. Lahko so odraz negativne organizacijske kulture, ki tudi pomembno določa ravnanje z ljudmi pri delu (Armstrong 2003), slabe organizacijske klime in tudi stila vodenja.

Organizacijsko klimo je v odgovorih večkrat omenila U3, prav tako pa, da nekateri učitelji nikoli javno ne izražajo svojega mnenja. Iz njenih razlag je možno ugotoviti, da vzrokov za takšno stanje ne razume popolnoma, saj odgovornost za obstoječe stanje išče v posameznih učiteljih. Kljub temu pa je problem zaznala. Pogosto pa je bil problem izražen v odgovorih anketnega vprašalnika. Ovsenikova in Ambrož (2006) pravita, da se klima nanaša se na kakovost delovnega okolja in predstavlja pomemben vidik uspešnosti poslovanja. Možina (v Možina idr. 2002) pa poudarja odraz klime kot vrsto značilnosti, ki kažejo zadovoljnost zaposlenih s socialnega vidika dela. Vključuje individualno vedenje, motivacijo, status, vloge, skupinsko dinamiko in je pod vplivom čustev, vrednot, stališč, pričakovanj in aspiracij zaposlenih. Avtorji (Resman 2002; Novak 2004; Javornik Krečič 2008) in drugi ključno vlogo za dobro klimo pripisujejo ravnatelju.

- *Katere oblike motiviranja učiteljev so na šoli uveljavljene?*

V odgovorih se pojavljajo skoraj izključno nematerialni dejavniki motiviranja. Med njimi so vodje triad izpostavile:

- možnosti raznih oblik izobraževanja (skupinsko in individualno),
- pohvale za razne dejavnosti, po opravljenem delu,
- javna priznanja na konferencah,
- neformalna srečanja.

Enake oblike motiviranja sta navedla tudi svetovalna delavka in ravnatelj. Svetovalna delavka je omenila še ravnateljevo razumevanje osebnih stisk posameznikov in dopuščanje avtonomnosti učiteljem. Ravnatelj pa je dodal še individualne razgovore, v katerih skuša delavce navdušiti za določene aktivnosti, projekte. V tem odgovoru je zaznati njegovo usmerjenost navzven, kar so učitelji v anketnih vprašalnikih navedli kot obremenjujoče. Vendar sta podoben problem zaznali že Beatrice Compagnon in Anne

Trevenin (1955 v Laval 2005). Ugotavljata, da nastaja pravi kult učinkovitosti in uspešnosti, zaradi česar je mogoče zaznavati in kalibrirati inovativne »dobre prakse«, ki jih je treba prenesti in razširiti na vse izobraževalne enote (v Laval 2005, 197).

- *Kateri dejavniki motivacije za delo so učiteljem najbolj pomembni?*

Zadovoljni so predvsem z relativno samostojnostjo pri delu, možnostjo kreativnega dela, z izbiro poklica in, če vidijo zadovoljne otroke in njihove starše. Podobne ugotovitve so dobili že Bredeson idr. (1983 v Evans 1998, 42), ki so kot najmočnejši motivacijski vpliv, ki privlači in obdrži učitelja v razredu, označili kompleksne notranje nagrade. Te prihajajo skupaj z idealom poklica in kombinacijo dela z učenci; videti jih učiti se, biti uspešne, verjeti, da je delo dragoceno in, da pri njem učitelj raste osebno in profesionalno. Tudi študija učiteljevih spodbud McLanghlina idr. (1986 v Evans 1998, 42) je odkrila podobne motivatorje: napredovanje učencev in njihov razvoj, naravno dovzetnost in razumevanje otrok.

Zelo pomembni motivacijski dejavniki so učiteljem organizacijska klima, medsebojni odnosi, dobra komunikacija, ravnateljov odnos do posameznika in njegovega dela in področja delovanja, ki so izključno v ravnateljevi domeni: obveščenost, informiranost, organizacija dela, nagrajevanje, napredovanje, pohvale. Enake dejavnike motivacije učiteljev omenjajo številne raziskave. Tudi Evansova (1998, 45) med dejavnike, ki motivirajo učitelje za delo poleg že omenjenega priznanja njihovih dosežkov in talentov, uvršča še klimo v šoli, odnose med ravnateljem in učitelji, posebno pa različne vrste in oblike prepoznavanja rezultatov.

- *Kako lahko ravnatelj učinkoviteje motivira učitelje, da bodo uspešni in zadovoljni pri svojem delu?*

Intervjuvane učiteljice in anketirani so izrazili potrebo po več materialnih motivacijskih dejavnikih. Omenjali so stimulacije pri plači, druge oblike nagrad, boljše možnosti napredovanja. Med nematerialnimi dejavniki so izražene potrebe po več stika ravnatelja s posameznim učiteljem, torej individualen pristop do posameznika, več pohval posamezniku, potrditev pri delu in priznanj pred kolektivom ali tudi širše, olajšave pri raznih obveznostih za učitelje, ki so poleg rednega dela vključeni še v razne projekte in dejavnosti in več izobraževanj po interesih posameznika. Zelo podobne motivacijske dejavnike sta omenjala tudi ravnatelj in svetovalna delavka.

Presenetil nas je odgovor ravnatelja, da bi z individualnimi razgovori in načrtovanjem posameznikovega razvoja, lahko odkril tiste vsebine njegove osebnosti, za katere ni potrebno nikakršne motivacije, saj jih človek naredi sam od sebe, z veseljem in ljubeznijo ter ne pričakuje za to ničesar v zameno. Preko tega bi dosegel, da



bi učitelji z večjim veseljem delali tudi ostale stvari. V lepe besede je skrito sporočilo oz. njegovo razumevanje vodenja. Na takšen način opozarjata že Broch in Cros, ko ugotavljata: »Da bi management v šoli upravičili so pomešali participativni management in demokracijo« (1989 v Laval 2005, 262). Petkovičeva, Janićijević in Bogičević Milikičeva definirajo stil vodenja kot: »...način, na kateri se vzpostavljajo odnosi med managerjem in zaposlenimi v organizaciji, oziroma način, na kateri manager usmerja vedenje podrejenih in sredstva, ki jih uporablja za doseganje zelenega vedenja« (2005, 320).



## 5 ZAKLJUČKI

Bivši minister za šolstvo in šport dr. Milan Zver je v uvodu zbornika besedil o izobraževanju učiteljev zapisal:

V zadnjih letih se je odnos družb do učiteljskih poklicev zelo spremenil. Ljudje pričakujejo, da bodo imeli učitelji – podobno kot zdravniki – »zdravilno moč«, da bodo znali ugotoviti, kaj njihovi otroci potrebujejo in zmorejo, ter jim pomagati, da to dosežejo. Učitelji bi morali imeti najbolj sveže strokovno znanje in usposobljenost za ravnanje v vseh pedagoških situacijah, da bi lahko obvladovali vse, kar prinašajo novi časi: nove tehnologije, naraščajočo različnost učencev, vse večjo avtonomijo lokalnih skupnosti in šol v razmerah stalnega spreminjanja družbenega in političnega konteksta. Učitelji naj bi usposobili učence za vseživljenjsko učenje, za njihovo kar najdejavnjšo vlogo v družbi, za ustrezno izbiro takšne poklicne poti, ki jim bo omogočila uspešnost, družbi pa napredek in razvoj. To je velika odgovornost. (2005, 3)

Za prevzemanje takšnih vlog in odgovornosti je izrednega pomena, kako se z učitelji ravna v šolah. Fullan in Hargreaves (2000, 42) ugotavljata, da učitelje in njihove osebnosti oblikuje mnogo dejavnikov, vendar je najpomembnejše, kako z njimi ravnajo ravnatelji in šola. Definicij ravnanja z ljudmi pri delu je veliko, vsem pa je skupno pripisovanje pomena visoki integraciji in motivaciji zaposlenih. V vseh definicijah lahko zasledimo osnovni cilj ravnanja z ljudmi pri delu, to pa so zadovoljni in sposobni zaposleni. Pomembno orodje, ki pripomore k doseganju tega cilja, je oblikovanje dela in vnos motivacijskih dejavnikov v delovne procese (Armstrong 2003; Černetič 2004; Merkač Skok 2005; Robbins 2007).

### 5.1 Sklepna razmišljanja

V teoretičnem delu naloge smo predstavili pomen ravnanja z ljudmi pri delu kot nadrejeno vsebino motivacije, nadaljevali z motivacijo za delo in predstavili nekatere teorije motivacije. Ker je delovna motivacija kompleksen proces in tudi potrebe zaposlenih se hitro spreminjajo, so nastale številne motivacijske teorije, ki jih lahko razvrstimo v dve kategoriji (Treven 1998; Poole in Warner 2001; Možina idr. 2002; Certo 2003; McShane in Von Glinov 2003; Buchanan in Huczynski 2004; Francesco in Gold 2005): *teorije potreb* in *procesne teorije*. Vsaka od njih je prispevala k boljšemu razumevanju problematike motiviranja ljudi. Ker je bil namen raziskave ugotoviti najpomembnejše motivacijske dejavnike zaposlenih v vzgoji in izobraževanju in vlogo ravnatelja pri njihovem motiviranju, smo tudi te vsebine teoretično raziskali in predstavili.

Teorija s področja motivacije je zelo obsežna in kompleksna. Iz velike količine strokovne literature o motivaciji je razvidno, da je spekter razlag, predstav in odgovorov, ki jih skriva ta pojem, zelo širok in raznolik. Vsi pa priznavajo motivaciji vpetost v vrsto osebnostnih in družbenih procesov. Če skušamo strniti poglavitna spoznanja, ugotovimo, da je za uspešno motiviranje potrebno dobro poznati potrebe, želje in interese zaposlenih, jim omogočiti spodbudno organizacijsko klimo, jih spodbujati k dobrim medsebojnim odnosom, jim zagotoviti povratne informacije o njihovem delu, jih spodbujati s pohvalo in priznanji za delo, jim omogočiti strokovni in osebni razvoj. Prav tako morajo biti cilji jasno postavljeni in zagotovljeni dobri delovni pogoji. V vseh organizacijah je pomembno določanje in poznavanje ciljev. Tudi Everard in Morris (1996, 173) poudarjata pomembnost določanja ciljev in skladnost ciljev posameznikov s cilji šole. Avtorji (Everard in Morris 1996; Handy 1986 v Bush in Middlewood 2002) ugotavljajo, da ni točno določenih pristopov k izboljšavam samega procesa vzgoje in izobraževanja. Izboljšave glede organizacije dela, uporabe različnih metod in oblik dela, uporabe opreme in učil niso opredeljene kot cilji šole. Ne ugotavlja se niti skladnosti ciljev šole s cilji posameznika. Tudi v primerih, ko so nekateri cilji določeni, na primer v letnem delovnem načrtu, učitelji pri tem praviloma ne sodelujejo.

Rezultati raziskave so pokazali, da so učiteljem pomembni motivacijski dejavniki zadovoljni in uspešni učenci, zadovoljni starši, samostojnost pri delu in možnosti kreativnega dela. To so dejavniki notranje motivacije, ki izhaja iz njih samih. Na šoli so uveljavljene pretežno nematerialne oblike motiviranja. Zaradi omejitev (šola nima lastnih prihodkov, zakonodajna omejenost finančnih sredstev za nagrajevanje) ravnatelj ne more pogosto uporabljati materialnih dejavnikov motiviranja. Omejen je na stimulacije pri plačah zaposlenih. Ravno z nepoznavanjem kriterijev razdeljevanja le teh, pa učitelji izražajo nezadovoljstvo. Uveljavljeni dejavniki motiviranja na šoli so:

- javna in nejavna pohvala,
- skupinska in individualna izobraževanja,
- individualni razgovor ravnatelja z delavci,
- upoštevanje osebnih stisk oz. njihovo razumevanje,
- »dovoljevanje« oz. dopuščanje avtonomnosti – zaupanje strokovnosti,
- udeležba ravnatelja na aktivnih triad, roditeljskih sestankih (po potrebi),
- s skupnimi neformalnimi srečanji,
- relativna samostojnost pri delu,
- možnost kreativnega dela,
- sodelovanje v raznih projektih, na tekmovanjih,
- v okviru možnosti s stimulacijo za že opravljeno delo.

Razumljivo je, da vsi učitelji ne preferirajo istih dejavnikov, kar potrjuje dejstvo, da je motivacija zelo individualna (Treven 1998; Buchanan in Huczynski 2004; Francesco in Gold 2005; Robbins 2007). Zato je manager ne more videti od zunaj, ampak lahko samo predpostavlja, da je posameznik motiviran, če dobro opravlja svoje delo. Zelo pomembno je, da vodstvo upošteva in podpira motivacijske dejavnike, ki se zaposlenim v določenem času zdijo najbolj relevantni.

Zaželeni motivacijski dejavniki so:

- več individualnih stikov z ravnateljem,
- pozitivna klima v šoli,
- dobri medosebni odnosi,
- dobra informiranost in komunikacija,
- povratne informacije ravnatelja o delu posameznika,
- več individualnih pohval za delo,
- javno priznanje kolektivu kot celoti (konferenca, šolska prireditve kjer so prisotni tudi starši učencev in ljudje iz šolskega okoliša) in tudi posameznikom,
- upoštevanje individualnih potreb in želja učiteljev (po izobraževanju, pri izbiri projektov),
- spodbujanje ustvarjalnosti,
- upoštevanje predlogov učiteljev,
- enakovredna obravnava vseh zaposlenih,
- podpora avtonomnosti,
- podpora v procesu delovanja,
- olajšave pri raznih obveznostih za učitelje, ki so poleg rednega dela vključeni še v razne projekte in dejavnosti,
- razdeljevanje stimulacije pri plači po znanih kriterijih,
- druge oblike nagrad,
- boljše možnosti napredovanja.

Med zelenimi motivacijskimi dejavniki se pojavljajo tudi nekateri, ki so že uveljavljeni. Takšni podatki ponovno potrjujejo, da je motivacija zelo povezana s posameznikovim doživljanjem, gre pa tudi za neenak odnos ravnatelja do zaposlenih in s tem za neenake možnosti. Zanimivo je, da učitelji nikjer ne omenjajo plače kot motivacijskega dejavnika. Prav tako se samo v enem odgovoru v intervjuju izrazi potreba po boljši opremljenosti z didaktičnimi pripomočki za delo. Ti dejavniki niso nepomembni, vendar učiteljem pri motivaciji niso bistveni. Ugotovimo lahko, da so rezultati raziskave pokazali, kar je zaključil že Herzberg (1987). Da imajo ljudje dve

različni skupini potreb, higienike in motivatorje, ki se med seboj ločujeta, sta medsebojno neodvisni in na različne načine vplivata na obnašanje.

Želeni motivacijski dejavniki in nizka stopnja zadovoljstva učiteljev na izbrani šoli dajejo ravnatelju možnosti za poglobljeno analizo situacije na šoli. Menimo, da bi za izboljšanje stanja bilo potrebno izvesti postopne spremembe. Pri tem ne gre samo za sposobnosti, znanja in veščine, ki jih posamezniki potrebujejo za opravljanje delovnih nalog, temveč tudi in v konkretnem primeru predvsem za organizacijsko kulturo, počutje in odnose. Zaznavanje pozitivnih ali negativnih čustev, ki se izražajo z veseljem ali jezo, s sprejemanjem ali nasprotovanjem, z odkritostjo ali nezaupanjem, je v tesni zvezi z uspešnostjo in sproščenostjo pri delu. Ti občutki se porajajo pri posameznikih, v skupini in v organizaciji, pa če to želimo ali ne. So sestavni del vsake osebnosti, ki bi jo vsekakor kazalo v čim večji meri spoznati in upoštevati pri skupnem delu.

Vloga ravnatelja pri motivaciji učiteljev je bila močno izpostavljena. Od njega se pričakuje dobro poznavanje mnogih načinov motiviranja zaposlenih. S čimer se poudarja njegova odgovornost in sposobnost prepoznavanja individualnih razlik in potreb ljudi. Ravnatelj mora v kolektivu vzpostaviti dobre medsebojne odnose. Dober vodja lahko z dobro komunikacijo izkoristi priložnost za razvoj svojih sodelavcev, za ustvarjanje boljših medsebojnih odnosov in spodbudno klimo, kar posledično omogoča šoli uresničevanje zastavljenih ciljev. Novak ugotavlja: »...ker ta vloga ni formalna, se je ravnatelj premalo zaveda« (2004, 23). Tudi Evansova (2001) je ugotovila, da največji vpliv na moralo učiteljev, zadovoljstvo z delom in motivacijo, predstavljata vodenje in management v šoli. Površno ali slabo poznavanje tega področja in neprimerno ravnanje z ljudmi povzroča demotiviranost, slabe medsebojne odnose, izgubljanje interesa, zamujanje ali prezgodnje odhajanje z dela ljudi, ki s kulturo in klimo v organizaciji niso zadovoljni (Armstrong 2003; Certo 2003; Buchanan in Huczynski 2004).

Zavedamo se, da je vsaka šola edinstvena in so torej tudi motivacijski dejavniki pri zaposlenih različno učinkoviti. Zato je najpomembnejše, da ravnatelj ugotovi in spozna, kateri dejavniki so za posameznega učitelja pomembni. Bush in Middlewood (2002, 79) in Lipičnik (2002, 162) poudarjajo, da je ena pomembnih sposobnosti vodje prepoznavanje individualnih razlik in potreb ljudi. Nujno je treba upoštevati, da želijo zaposleni z delom zadovoljiti veliko različnih potreb, ne samo eksistenčnih in materialnih. Ko so te zadovoljene, se pojavijo potrebe na višji ravni (socialne, po spoštovanju in samouresničevanju) (Maslow in Murphy 1954; Treven 1998; Tosi, Mero in Rizzo 2000). Tudi naša raziskava je žal pokazala kar sta ocenila že Bush in Middlewood iz svojih raziskav: »Razumevanje dejavnikov motivacije pri ravnateljih je slabo, učitelji pa so med najslabše razumljenimi in prepoznavnimi elementi vodenja ljudi« (2002, 126).

Pravilno postavljen sistem motivacije vodi do dobrih poslovnih rezultatov, v šolah pa k uspehom pri učenju, boljšemu znanju, kakovostnejšemu vzgojno izobraževalnemu

procesu in večjemu zadovoljstvu zaposlenih (Benett in Anderson 2003). Ta spoznanja se skladajo z definicijo delovnega zadovoljstva zaposlenih v vzgoji in izobraževanju Evansove: »..stanje uma, ki obsega vse tiste občutke določenega razpona, do katerega posameznik čuti, da so njegove potrebe povezane z delom, zadovoljene« (2001, 294).

Upamo, da bodo rezultati raziskave spodbudili k usmerjanju na spremembe, ki si jih učitelji želijo. Z leti postane naše delo pretežno rutinsko, a če v njem najdemo smisel, smo lahko visoko motivirani. Pri vsem tem ima veliko vlogo celotna šolska kultura – socialna in fenomenološka unikatnost posamezne ustanove, ki zajema ideologijo članov ustanove, kakovost medosebnih odnosov in osebnih dejanj, metafore, mite, povesti, zgodbe, ki podpirajo spodbude in motivacijo. Vsaka oseba dodaja svojo duhovnost in izkušnje k delovanju vsake šolske ustanove. V kulturi šole obstajajo prvine, ki vplivajo na konstruktivno in koordinirano šolsko kulturo, ki pozitivno vpliva na učence, učitelje in starše, na drugi strani pa je mogoče kulturo uporabiti v interesu moči in vplivnosti.

Na motivacijo zaposlenih močno vplivajo neposredni vodje s svojim delovanjem, napotki, nagradami in kaznimi (Torrington, Hall in Taylor 2005). Strinjamo se z ugotovitvijo Brunerja (2003), ki pravi, da organizacija, ki jo vodi uspešen človek, dosega nadpovprečne rezultate. Uspešni dosejajo red, ne da bi zahtevali visoko stopnjo sistemizacije, ki jo vsiljujejo priganjalci sužnjev. Morala je tipično visoka in podrejeni so opogumljeni, da razvijajo svoje sposobnosti. Uspešni težijo k pomembnim ciljem in spodbujajo pravo motivacijo pri svojih podrejenih.

## **5.2 Smernice za naprej**

Izhajali bomo iz spoznanja, da sta delovna motivacija in delovno zadovoljstvo med seboj močno povezana (Uhan 2000; Hodgetts 2002). S Certovim (2003) razumevanjem zadovoljstva pri delu, kot najpomembnejšega rezultata motivacije, lahko glede na nizko stopnjo zadovoljstva učiteljev na izbrani šoli, sklepamo tudi na slabšo motiviranost zaposlenih. Everard in Morris (1996) in Erčuljeva (1998) opozarjajo na potrebo večjega posega v organizaciji pri rezultatu nižjem od 45 točk. Veliko avtorjev opozarja na pomembnost ravnanja z ljudmi pri delu v šolah (Bush in Middlewood 2002; Pintrich in Schunk 2002; Evans 2003). Uspeh izobraževalnih organizacij temelji na kvaliteti, pripadnosti in uspešnosti ljudi, ki delajo zanjo, poudarjata tudi Everard in Morris (1996).

Mnogi avtorji, med njimi tudi Lipičnik (2002) in Certo (2003) poudarjajo, da motiviranje zahteva kompleksen pristop, ki zajema organizacijsko kulturo in klimo, stile vodenja in organizacijsko prakso.

- Ravnatelj bi moral najprej želeti razumeti oziroma uvideti situacijo na šoli, ki jo vodi. Potem bi lahko analiziral stanje, raziskal vzroke in posledice in ga skupaj z

zaposlenimi začel spreminjati na bolje. Osredotočiti bi se moral na dejavnike, na katere lahko vpliva in v čim večji meri odpraviti dejavnike, ki učitelje demotivirajo.

- Učiteljem pomeni močan motivacijski dejavnik ugodna šolska klima. Povezava med organizacijsko klimo in motivacijo je zelo pomembna. Slaba organizacijska klima lahko zavira, dobra pa spodbuja motivacijo (Torrington 2002; Martin 2005; Kreitner 2007). Pozitivno klimo najpogosteje povezujejo s komunikacijo in sodelovanjem, oboje pa z oblikovanjem dobrih medsebojnih odnosov (Erčulj in Koren 2003). Kalinova opredeljuje šolsko klimo in kulturo: »...ki s svojim vplivom na posameznika določata tudi možnosti za posameznikov razvoj. Zato je potrebno ohranjati in oblikovati pozitivno, spodbudno kulturo šole, ki bo podpirala posameznikov napredek, spreminjanje in osebno rast« (2002, 157). Tudi Novak (2005, 35) in Middlewood in Lumbyjeva (2003, 47) se strinjajo, da učitelj črpa motivacijo iz odprte šolske klime, ki spodbuja njegovo samoiniciativnost. S kakovostno organizacijsko klimo so povezani številni motivacijski dejavniki, ki učiteljem veliko pomenijo in s katerimi trenutno niso zadovoljni.

- Med njimi so dobri medsebojni odnosi, katerih izboljšava ne zahteva finančnih sredstev. Glede na to, da je narava učiteljevega dela delo z ljudmi, pomenijo dobri medosebni odnosi zelo močno motivacijo pri njihovem delu. Ravnatelj lahko z osebnim pristopom, individualnimi pogovori, profesionalnim odnosom do vseh zaposlenih doseže medosebne odnose na visoki ravni.

- Učitelji so izrazili močno potrebo in interes za možnost osebne rasti. Zavedajo se pomembnosti »dela na sebi« in si želijo večje aktivnosti v tej smeri. Na to opozarja tudi Novak (2005, 34), ko vidi učitelja kot vseživljenjskega učenca, ki potrebuje stalno usposabljanje. Zato bi bilo učiteljem potrebno omogočiti več seminarjev za osebno rast in duhovni razvoj, seveda po njihovi izbiri.

- Pohvala ravnatelja pomeni učiteljem pomemben motivacijski dejavnik. Čeprav jo že izvaja, si je učitelji želijo več. Prepoznavnost je motivator, ki je po Herzbergu (1987) v samem vrhu in je zelo pomemben po moči motiviranja. Vendar je potrebno zagotoviti fleksibilnost pohvale kot nagrade in jo podeljevati premišljeno in z utemeljenim razlogom. V nasprotnem primeru, pri prepogosti rabi, namreč lahko izgubi svojo motivacijsko moč.

- S tem pa lahko učiteljem ravnatelj zagotovi tudi več povratnih informacij o njihovem delu, kar se je tudi izkazalo kot trenutna pomanjkljivost.

- Osebni stik z ravnateljem, ki ga učitelji pogrešajo, lahko ravnatelj izboljša na preprost način. Učiteljem naj bi dal možnost osebnih razgovorov, kadar čutijo potrebo po tem. Na ta način bi učitelje osebno spoznal, posebej še njihove želje, potrebe in interese. In tako spoznal najboljše možnosti za motiviranje posameznika.



- Ker se pojavlja očitek o neenakovrednem obravnavanju posameznikov, je priporočljivo, da skuša ravnatelj poiskati čim bolj pravične odnose, ki bodo pripomogli k občutku enakopravnosti.

- Medsebojno vplivanje med motivacijo in organizacijsko klimo nakazuje tudi odvisnost motivacije od stilov vodenja, vpliv nanj in povezanost z organizacijsko prakso. Petkovičeva, Janičijević in Bogičević Milikičeva definirajo stil vodenja kot: »...način, na kateri se vzpostavljajo odnosi med managerjem in zaposlenimi v organizaciji, oziroma način, na kateri manager usmerja vedenje podrejenih in sredstva, ki jih uporablja za doseganje želenega vedenja« (2005, 320). Hornerjeva (v Erčulj in Koren 2003) poudarja, da se demokratični način vodenja odlikuje z visokim motivacijskim potencialom. Tega pa Evansova (2003) poimenuje »v učitelja usmerjeno vodenje«. Demokratično usmerjeni managerji razumejo, da je uspeh njihovih sodelavcev tudi njihov uspeh.

- Glede neupoštevanja mnenj in predlogov učiteljev, bi ravnatelj lahko stanje izboljšal z upoštevanjem participacije pri odločanju. Omogočanje sodelovanja zaposlenih v procesu odločanja v različnih situacijah, predstavlja participativni model vodenja. Po Vroomu in Jagou (2000) takšen model opredeljuje pravila, ki določajo obseg in oblike sodelovanja pri odločanju in primerne razmere. Vendar pa mora ravnatelj sam preценiti kdaj je to primerno.

- Za zmanjšanje povzročanja stresnih situacij učiteljem v komunikaciji s starši pa bi lahko ravnatelj vzpostavil konkretniji stik z njimi in skušal doseči njihovo razumevanje, da lahko le s skupnimi močmi in medsebojnim sodelovanjem in spoštovanjem, njihovim otrokom omogočimo dobro izobrazbo in uspešno prihodnost. Prav tako je njegova naloga, da jim predstavi pravila šole in avtonomnost učiteljev, ter morebitne nesporazume rešuje v prisotnosti staršev in učitelja skupaj. Tako bi se izognili enostranskim pogledom in skupaj iskali rešitve nastalega problema. Podobno z raziskavo ugotavljata Rutarjeva in Pavlović: »[R]azhajanje v mnenju med starši in šolo je problematično, saj ovira sodelovanje med šolo in družino« (2004, 43). Avtorja menita, da bi morali starši in učitelji z več zaupanja, spoštovanja in upoštevanja obravnavati delo drug drugega (prav tam, 43).

- Ravnatelj ima glede na trenutno stanje zadovoljstva zaposlenih veliko možnosti obogatitve dela po Hackman- Oldmanovem modelu motivacijskega potenciala dela (Buchanan in Huczynski 2004). Ista avtorja trdita, da obogatitev dela vodi k večjemu zadovoljstvu in uspešnosti pri tistih kategorijah zaposlenih, pri katerih so razvite potrebe višjega reda (Buchanan in Huczynski 2004, 261). In raziskava je pokazala ravno nezadovoljenost te vrste potreb. Ravnatelj naj bi v delo vključeval več raznovrstnih nalog in veččin, odgovornosti in avtonomije, delovanja na tak način, da bi se izrazile individualne sposobnosti učiteljev, njihova kreativnost in bi se jim omogočila individualna rast in razvoj. Model pa upošteva tudi individualne razlike glede na moč

potrebe rasti zaposlenega, ker je koncept zasnovan na Maslowovem konceptu samoaktualizacije. Moč potrebe rasti je indikator naše volje, da skozi obogatitev dela doživljamo osebni razvoj (Buchanan in Huczynski 2004). Davis (1966 v Svetlik 2002) poudarja, da se morajo zaposleni aktivno vključevati v proces oblikovanja dela, saj bodo le na ta način delo opravljali z veseljem in bodo pri tem tudi uspešni. Pomembna je tudi povratna informacija o rezultatih dela posameznika. Tako oblikovano delo spodbudi v zaposlenih občutek za pomembnost njihovega dela, omogoča jim boljše poznavanje delovnih rezultatov in poveča občutek za odgovornost (Treven 1998; Bahtijarević Šiber 1999; Buchanan in Huczynski 2004 ). Prav te komponente pa učitelji v raziskavi najbolj pogrešajo. Torej ima ravnatelj veliko možnosti za izboljšanje stanja, saj so področja nezadovoljstva zelo jasno opredeljena.

Raziskava, ki smo jo izvedli na eni šoli seveda ne omogoča posploševanja. Kljub temu pa odpira veliko vprašanj in tudi novih tem, ki bi jih bilo vredno raziskovati. Tudi Novak (2005) v svojem članku ugotavlja, da vemo malo o motivaciji učiteljev za pedagoško delo. Prav tako pa, da motivom za poučevanje in učenje ne posvečamo dovolj pozornosti. Ob nenehnih spremembah šolske zakonodaje in novih vlogah učiteljev, bi bilo smiselno raziskati motivacijo zaposlenih v vzgoji in izobraževanju na nacionalni ravni. Zaradi njene močne povezave z delovnim zadovoljstvom, bi bilo tudi raziskovanje splošnega zadovoljstva slovenskih učiteljev dobrodošlo.

V raziskavi opredeljeni motivacijski dejavniki, ki bi učitelje bolj motivirali za delo, so skoraj izključno nematerialni. Kar ne pomeni, da ne bi bile potrebne sistemske korekcije in ureditve, a vloga vodje je pri motivacijskem sistemu šole najpomembnejša. Z upoštevanjem ugotovljenih dejavnikov lahko ravnatelj znatno poveča osnovo pozitivnega motivacijskega delovanja in pokaže, da razume ne samo pomembnost temveč tudi raznolikost človekovih potreb in želja. Dober nasvet vsem vodjem sta podala Bush in Middlewood: »Če želiš motivirati druge, začni pri sebi« (2002, 88)!

## LITERATURA

- Armstrong, Michael. 2003. *A handbook of human resource management practice: fully updated to reflect current thinking, practice and research*. London: Kogan Page.
- Bahtijarević Šiber, Fikreta. 1999. *Management ljudskih potenciala*. Zagreb: Golden marketing.
- Baron, Robert A. in Jerald Greenberg. 2003. *Behavior in organisation: understanding and managing the human side of work*. Upper Sadle River (New Jersey): Prentice Hall.
- Bennett, Nigel in Lesley Anderson. 2003. *Rethinking educational leadership*. London. Thousand Oaks. New Delhi: Sage.
- Berdajs, Andrej. 1996. *Ravnateljstvo v srednji šoli v pogojih družbene tranzicije z oceno stanja*. Magistrsko delo, Pedagoška fakulteta Ljubljana, Univerza v Ljubljani.
- Bogičević, Biljana. 2003. *Menedžment ljudskih resursa*. Beograd: Ekonomski fakultet Beograd.
- Bradley, Harriet, Mark Erickson in Carol Stephenson. 2004. *Myths at work*. Cambridge. Malden (Mass): Polity in association with Blackwell.
- Bruner, Jerome. 2003. *The culture of education*. Cambridge. London: Harvard University Press.
- Bryman, Alan. 2001. *Social research methods*. Oxford: Oxford University Press.
- Buchanan, David in Andrzej Huczynski. 2004. *Organizational behavior: an introductory text*. Harlow [etc.]: Financial Times/Prentice Hall.
- Bush, Tony. 2002. *Theories of educational leadership and management*. London: Chapman.
- Bush, Tony in David Middlewood. 2002. *Leading and managing people in education*. London: Sage.
- Bush, Tony in David Middlewood. 2005. *Leading and managing people in education*. London. Thousand Oaks. Calif: Sage.
- Certo, Samuel C. 2003. *Modern management*. New Jersey: Prentice Hall.
- Cingula, Marjan. 2005. *Motivacija kao sastavnica modernog menadžmenta*. Fakultet organizacije i informatike Varaždin.
- Cole, Gerald. A. 2004. *Management theory and practice*. London: Thomson.
- Cronbach, Lee. J. 1975. Beyond the two disciplines of scientific psychology. *American Psychologist* 30: 116-127.
- Cvetko, Irena. 1997. Integracija? V *Uresničevanje integracije v praksi*, ur. Karl Destovnik, 255-258. Ljubljana: CenterKontura.
- Cvetko, Darinka in Alenka Klemenčič. 2002. *Psihologija osebnosti – pridobite si poslušalce*. Ljubljana: Izobraževalno središče Miklošič.
- Černetič, Metod. 2001. *Vrednotenje dela in motivacija – ravnanje z ljudmi pri delu*. Kranj: Fakulteta za organizacijske vede.
- Černetič, Metod. 2004. *Upravljanje in vodenje*. Maribor: Pedagoška fakulteta.

- Čuk, Miran. 1997. Pozdravni nagovor na strokovnem simpoziju. V *Uresničevanje integracije v praksi*, ur. Karl Destovnik, 9–10. Ljubljana: CenterKontura.
- Day, Christopher. 2000. *Developing leadership in primary schools*. London: Paul Chapman.
- Denny, Richard. 1997. *O motivaciji za uspeh*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Denzin, Norman K. in Yvonna S. Lincoln, ur. 1994. *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. London. New Delhi : Sage.
- DuBryn, Andrew J. 2004. *Leadership: research findings, practice, and skills*. New York. Boston: Houghton Mifflin.
- Easterby Smith, Mark., Richard Thorpe in Andy Lowe. 2005. *Raziskovanje v managementu*. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, Justina. 1998. Delovno zadovoljstvo učiteljev - kaj lahko stori ravnatelj? *Neprofitni management* 1 (2-3): 21-24.
- Erčulj, Justina. 1999. Uspešne in učinkovite šole ali nenehno boljše šole – to je zdaj vprašanje. *Vzgoja in izobraževanje XXX* (1): 9-15.
- Erčulj, Justina in Andrej Koren. 2003. O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1: 7-16.
- Erčulj, Justina. 2004 (a). Organizacijska kultura – neodkriti skriti kurikulum? *Sodobna pedagogika* 55 (2): 70-88.
- Erčulj, Justina. 2004 (b). *Ravnanje z ljudmi pri delu: študijska gradiva z vajami*. Koper: Fakulteta za management.
- Erčulj, Justina. 2004 (c). Ravnatelj, klima in kultura šole. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 3: 37-44.
- Evans, Linda. 1998. *Teacher morale, job satisfaction and motivation*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Evans, Linda. 2001. Delving deeper into morale, job satisfaction and motivation among education professionals. *Educational management and administration* 29 (3): 291-307.
- Evans, Linda. 2003. Managing morale, job satisfaction and motivation. V *Handbook of educational leadership and management*, ur. Brent Davies in John West-Burnham, 606-612. London: Pearson, Longman.
- Everard, Bertie in Geoffrey Morris. 1996. *Uspešno vodenje*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Filipović, Muhamed. 2004. *Metodologija znanosti i znanstvenog rada*. Sarajevo: I: P: »Svetlost«.
- Flere, Sergej. 2000. *Sociološka metodologija: temelji družboslovnega raziskovanja*. Maribor: Pedagoška fakulteta.
- Francesco, Anne Marie in Barry Allen Gold. 2005. *International organizational behavior*. New Jersey: Pearson Prentice Hall.
- Fullan, Michael in Andy Hargreaves. 2000. *Zakaj se je vredno boriti v vaši šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Gibson, James L., John M. Ivancevich in James H. Donnelly. 2000. *Organizations: behavior, structure, processes*. Boston. Mass. [etc.]: Irwin/McGraw-Hill.

- David, Glen, ur. 2003. *The why of consumption: contemporary perspectives on consumer motives, goals and desires*. London : Routledge.
- Hackman, Richard J. in Greg R. Oldman. 1980. *Work redesign*. Reading [etc.]: Addison-Wesley Publishing Company.
- Hargreaves, Andy. 2000. *Changing teachers, changing times : teachers' work and culture in the postmodern age*. London. New York: Continuum.
- Harris, Michael. 2000. *Human resource management: a practical approach*. Fort Worth [etc.]: The Dryden Press.
- Hayes, Nicky in Sue Orrell. 1998. *Psihologija*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Herzberg, Frederic. 1987. One more time: How do you motivate employees? *Harvard business review* 65: 111.
- Hodgetts, M. Richard. 2002. *Modern human relations at work*. Fort Worth [etc.]: Harcourt College Publishers.
- Hussey, Jill in Roger Hussey. 2003. *Business research: a practical guide to undergraduate and post-graduate students*. Basingstoke: Palgrave Macmillan. Vstopna stran. [Http://www.druzboslovnerazprave.org/clanek/pdf/2007/53/3/](http://www.druzboslovnerazprave.org/clanek/pdf/2007/53/3/).
- Ivancevich, John in John M. Matteson. 2000. *Organizational behavior and management*. London: McGraw-Hill Higher Education.
- Javornik Krečič, Marija. 2008. *Pomen učiteljevega profesionalnega razvoja za pouk*. Ljubljana: i2.
- Kalin, Jana. 2002. Ravnatelj in razrednik pred ogledalom novega profesionalizma. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 150-166.
- Kejžar, Ivan. 2001. Oblikovanje sistemizacije delovnih mest v podporo razvoju kadrov. V *Management in globalizacija: zbornik posvetovanja z mednarodno udeležbo*, ur. Goran Vuković, 33-44. Kranj: Moderna organizacija.
- Key Competencies*. 2002. Survey 5. Brussels: Eurydice.
- Kompare, Alenka idr. 2006. *Uvod v psihologijo. Učbenik za psihologijo v 2. letniku gimnazijskega in srednje tehniškega oz. strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: DZS.
- Koren, Andrej. 2006. Vodenje za učenje. V *Svetovanje kot pomoč v strokovnem razvoju ravnateljev: presoja vodenja in svetovanja na šoli*, ur. Justina Erčulj in Alojz Širec, 9-25. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Kreitner, Robert. 2007. *Management*. Boston. New York: Houghton Mifflin.
- Laval, Christian. 2005. *Šola ni podjetje: neoliberalni napad na javno šolstvo*. Ljubljana: Krtina.
- Leithwood, Kennet, Paul T. Bigley in Bradley J. Cousins. 2000. *Developing expert leadership for future schools*. London: The Falmer Press.
- Likon, Branka. 2003. *Dejavniki ravnanja z učitelji*. Ljubljana: Šola za ravnatelje.
- Lipičnik, Bogdan. 2002. *Ravnanje z ljudmi pri delu (Human Resources Management)*. Radovljica: Didaktika.
- Marentič Požarnik, Barica. 2000. Profesionalizacija izobraževanja učiteljev: nujna predpostavka uspešne prenove. *Vzgoja in izobraževanje* 31 (4 ): 4-11.

- Marentič Požarnik, Barica. 2002. Notranja učna motivacija kot pogoj in cilj kakovostnega izobraževanja. *Vzgoja in izobraževanje* 33 (3): 8-14.
- Martin, John D. 2005. *Organizational behaviour and management*. London: Thomson Business Press.
- Maslow, Abraham H. in Gardner Murphy. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- McShane, Steven L. in Mary Ann Young Von Glinov. 2003. *Organizational behavior*. Boston (Mass) [etc.]: McGraw-Hill.
- Merkač Skok, Marjana. 2005. *Osnove managementa zaposlenih*. Koper: Fakulteta za management.
- Merriam, Sharan B. 1998. *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mesec, Blaž. 1998. *Uvod v kvalitativno raziskovanje v socialnem delu*. Ljubljana: Visoka šola za socialno delo.
- Middlewood, David, Marianne Coleman in Jacky Lumby. 2001. *Practitioner research in education: making a difference*. London: Paul Chapman.
- Middlewood, David in Jacky Lumby . 2003. *Human resource management in schools and colleges*. London: Paul Chapman Publishing Ltd.
- Gradiva za modul Human resource Management. 2003. Manchester: Manchester Metropolitan University. V Mehić, Bešlaga. 2007. *Vloga ravnatelja v motivaciji učiteljev*. Magistrsko delo, Fakulteta za management Koper, Univerza na Primorskem.
- Možina, Stane, Jože Florjančič in Janez Gabrijelčič. 1984. *Osebni, skupinski in organizacijski razvoj*. Kranj: Moderna organizacija.
- Možina, Stane. 2000. *Osnove managementa*. Portorož: Visoka strokovna šola za podjetništvo.
- Možina, Stane in dr. 2002. *Management: nova znanja za uspeh*. Radovljica: Didakta.
- Musek, Janek in Vid Pečjak. 2001. *Psihologija*. Ljubljana: Educy.
- Musek, Janek. 2005. *Psihološke in kognitivne študije osebnosti*. Ljubljana: Znanstveni inštitut Filozofske fakultete.
- Mužić, Vladimir. 1999. *Uvod u metodologiju istraživanja odgoja i obrazovanja*. Zagreb: Educa.
- Novak, Bogomir. 2004. Motivacija učiteljev za učenje, poučevanje in izobraževanje. *Prispevki za strokovni posvet: Učitelji med zahtevami, možnostmi in pričakovanju*, ur. Metod Resman in Zdenko Medveš, F. 23. Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Novak, Bogomir. 2005. Implementing the quality teaching idea in the Slovenian schools. V *ECER – The European Conference on Educational Research*. Leeds: University: European Educational Research Association.
- Vstopna stran. [Http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143511.htm](http://www.leeds.ac.uk/educol/documents/143511.htm).
- Oldroyd, David. 2003. *Human resources for learning*. London: University of London.
- Ovsenik, Marija in Milan Ambož. 2006. *Uvajanje sprememb poslovnih procesov*. Portorož: Turistica, Visoka šola za turizem.

- Petković, Mirjana, Nebojša Janićijević in Biljana Bogičević Milikić. 2005. *Organizacija*. Beograd: Centar za izdavačku djelatnost Ekonomskog fakulteta.
- Petz, Boris. 2006. *Uvod u psihologiju: psihologija za nepsihologe*. Slap: Jastrebarsko.
- Pintrich, Paul R. in Dale H. Schunk. 2002. *Motivation in education: theory, research and applications*. Upper Saddle River (New Jersey): Merrill, Prentice Hall.
- Poole, Michael in Malcolm Warner. 2001. *The IEBM handbook of Human Resource Management*. London: Thomson Learning.
- Porter, Lyman W., Gregory A. Bigley in Richard M. Steers. 2003. *Motivation and work behavior*. Boston: McGraw-Hill Irwin.
- Razdevšek Pučko, Cveta. 2004. Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja in (jutrišnja) šola? *Sodobna pedagogika* 55 (posebna izdaja): 52-74.
- Reding, Vivienne. 2005. Predgovor. V *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi*; zv. 3. *Učiteljski poklic v Evropi: profil, trendi, hotenja: nižje splošno sekundarno izobraževanje. Poročilo 3. Delovne razmere in plačilo*. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Vstopna stran. [Http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/slo/zbornik\\_2.pdf](http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/slo/zbornik_2.pdf).
- Reeves, Jenny in dr. 2002. *Performance management in education: improving practice*. London: Paul Chapman Publishing.
- Resman, Metod. 1994. Ravnatelj in motivacija učiteljev. *Sodobna pedagogika* 45 (5/6): 113-126.
- Resman, Metod. 2002. Vzvodi šolskega razvoja. *Sodobna pedagogika* 53 (19): 8-25.
- Robbins, Stephen P. 2007. *Organizational behavior*. Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Robbins, Stephen P. in Tim Judge. 2008. *Essentials of organizational behavior*. Upper Saddle River (New Jersey): Pearson Education International.
- Rus, Slavko. 2000. *Vloga operativnega managementa pri operativnem razvoju Autocommerce, d.d.* Diplomsko delo, Fakulteta za organizacijske vede Kranj, Univerza v Mariboru.
- Rutar, Tina in Zoran Pavlović. 2004. Družina in šola: razlike v pogledu staršev in učiteljev osnovnih in srednjih šol na otrokove pravice. *Sodobna pedagogika* 55 (3): 42-59.
- Sagadin, Janez. 2001. *Poglavja iz metodologije pedagoškega raziskovanja*. Ljubljana: Zavod RS za šolstvo in šport.
- Sagadin, Janez. 2004. Tipi in vloga študij primerov v pedagoškem raziskovanju. *Sodobna pedagogika* 55 (4): 8-101.
- Sagor, Richard. 2003. *Motivating students and teachers in an era of standards*. USA: ASCD Alexandria.
- Saunders, Mark N. K., Philip Lewis in Adrian Thornhill. 2003. *Research methods for business students*. Harlow. New York: Prentice Hall.
- Sergiovanni, Thomas J. 2002. *Leadership: What is in for schools?*. London. New York: Routledge/Palmer.
- Stake, Robert E. 1995. Case Studies In N.K. Denzin and Y.S. Lincoln (eds). *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks. Calif: Sage.
- Stojaković, Petar. 2002. *Pedagoška psihologija*. Banja Luka: Comesgrafika.

- Svetina, Janez. 1992. *Znamenja časov in šola: šola, učitelj, ravnatelj v sedanjih prelomnih časih*. Radovljica: Didakta.
- Svetlik, Ivan. 2002. Menedžment človeških virov v neprofitnem sektorju. V *Jadranje po nemirnih vodah menedžmenta nevladnih organizacij*, ur. Dejan Jelovac, 93-104. Ljubljana: Radio Študent, Študentska organizacija univerze, Koper: Visoka šola za management.
- Širec, Alojz. 2002. Šolska inšpekcija in strokovna avtonomija učiteljic in učiteljev. *Sodobna pedagogika* 53 (1): 48-64.
- The thematic network on teacher education in Europe (TNTEE)*. 2004. Green paper on teacher Education in Europe. High quality teacher education for high quality education and training.  
Vstopna stran. [Http://www.ibe.unesco.org/Regional/SEE/SEEpdf/Buchberger.pdf](http://www.ibe.unesco.org/Regional/SEE/SEEpdf/Buchberger.pdf).
- Torrington, Derek. 2002. *Human resource management*. New York: Prentice Hall.
- Torrington, Derek, Laura Hall in Stephen Taylor. 2005. *Human resource management*. London: Prentice Hall.
- Tosi, Henry L., Neal P. Mero in John R. Rizzo. 2000. *Managing organizational behavior*. Massachusetts: Blackwell Publishers Inc. Malden.
- Tratnik, Monika. 2002. *Osnove raziskovanja v managementu*. Koper: Visoka šola za management.
- Treven, Sonja. 1998. *Management človeških virov*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.
- Treven, Sonja. 2001. *Mednarodno organizacijsko vedenje*. Ljubljana: GV založba.
- Trnavčevič, Anita in Rok Strašek. 2006. *Raziskovalna metodologija v družboslovju: študijsko gradivo*. Koper: Fakulteta za management.
- Uhan, Stane. 1999. Misli o motivaciji. *Industrijska demokracija* 3 (5): 3-8.
- Uhan, Stane. 2000. *Vrednotenje dela II*. Kranj: Moderna organizacija.
- Vroom, Victor H. in Arthur G. Jago. 2000. *The new leadership*. New Jersey: Prentice Hall.
- Yin, Robert K. 2005. *Case study research: design and methods*. London. New Delhi: Sage.
- Zadel, Aleksander. 2002. *Motivacija in potrebe*. Koper: Visoka šola za management .
- Zver, Milan. 2005. Predgovor. V *Pomembne teme v izobraževanju v Evropi: v Sloveniji Prenavljanje pedagoškega študija, v Evropi Učiteljski poklic v Evropi: zbornik besedil o izobraževanju učiteljev*, ur. Tatjana Plevnik, 3-4. Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.



## **PRILOGE**

Priloga 1 Anketni vprašalnik: Dejavniki zadovoljstva pri delu

Priloga 2 Vprašanja za polstrukturirani individualni intervju z vodji triad

Priloga 3 Vprašanja za polstrukturirani individualni intervju z ravnateljem in s  
svetovalno delavko

## ANKETNI VPRAŠALNIK: DEJAVNIKI ZADOVOLJSTVA PRI DELU

### **Spoštovana sodelavka, sodelavec!**

Z magistrsko nalogo Ravnatelj in dejavniki motivacije za delo zaposlenih v vzgoji in izobraževanju zaključujem študij Managementa v izobraževanju, na fakulteti za management v Kopru.

V študiji sem kot temeljni »problem« zastavila vlogo ravnatelja pri motivaciji zaposlenih v vzgoji in izobraževanju. Da bi problem raziskala sem si zastavila naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšno je trenutno zadovoljstvo učiteljev na izbrani osnovni šoli?
- Katere oblike motiviranja učiteljev so na šoli uveljavljene?
- Kateri dejavniki motivacije za delo so učiteljem najbolj pomembni?
- Kako lahko ravnatelj učinkoviteje motivira učitelje, da bodo uspešni in zadovoljni pri svojem delu?

Z namenom, da odkrijem značilnosti dela, ki motivirajo strokovne delavce Vas prosim za pomoč, to je, da izpolnite anketni vprašalnik. Uporabila sem mnenjski vprašalnik, ki so ga razvili v EMAS Business Consultants v Veliki Britaniji, za šolo pa sta ga priredila Everard in Morris (1996). Sam vprašalnik je sestavljen iz 16-vprašanj zaprtega tipa, lestvic, ki jih udeleženci ocenjujejo z vrednostmi od 0 do 5 točk. Dodala pa sem še dve vprašanji odprtega tipa, v katerih boste lahko izrazili svoja mnenje

Zavedam se, da je Vaš čas dragocen, vendar bi Vam bila iskreno hvaležna, če bi si lahko vzeli nekaj minut in izpolnili anketni vprašalnik, ki je popolnoma anonimen in služi le za namene te raziskave. Prosim Vas, da ga izpolnjenega oddate v priloženi ovojnici na za to dogovorjeno mesto v zbornici.

Rezultati raziskave Vam bodo na Vašo željo tudi v vpogled.

Iskreno se Vam zahvaljujem za Vaše sodelovanje.

S spoštovanjem, Jelka Marin

## ANKETA

**A) SPLOŠNI PODATKI.** Obkrožite, prosim ustrezen odgovor.

### **Spol**

- a) ženski spol
- b) moški spol

### **Starost**

- a) do 25 let
- b) od 26 do 39 let
- c) od 40 do 50 let
- d) nad 51 let

### **Izobrazba**

- a) V. stopnja
- b) VI. stopnja
- c) VII. stopnja
- d) več kot VII. stopnja

### **Delovna doba**

- a) do 5 let
- b) od 6 do 10 let
- c) od 11 do 20 let
- d) od 20 do 25 let
- e) več

**B) MNENJSKI VPRAŠALNIK – dejavniki zadovoljstva pri delu**

Prosim, da odgovorite tako, kot čutite. Pri vsakem vprašanju obkrožite samo eno številko pred trditvijo, ki je najbližja vašemu mnenju. Najbolj pravilni so najbolj odkriti odgovori.

**1. Pomislite na posebnosti vašega dela. Kako pogosto čutite, da v službi ne morete izkoristiti vseh svojih sposobnosti?**

Skoraj vedno	Zelo pogosto	Precej pogosto	Ne prav pogosto	Zelo redko	Skoraj nikoli
0	1	2	3	4	5

**2. Koliko je takih nalog, za katere menite, da so relativno nepomembne ali celo nepotrebne?**

Skoraj vse	Večina	Kar nekaj	Malo	Zelo malo	Nobena
0	1	2	3	4	5

**3. Koliko imate po vašem mnenju v službi takih priložnosti, ko lahko prispevate zares nekaj dragocenega?**

Skoraj nobene	Zelo malo	Malo	Nekaj	Kar precej	Ogromno
0	1	2	3	4	5

**4. Kako pogosto mislite, da je vaše delo nepotrebno?**

Skoraj vedno	Velikokrat	Kar pogosto	Zelo redko	Skoraj nikoli	Nikoli
0	1	2	3	4	5

**5. Koliko lahko sami odločate o tem, kako boste opravljali svoje delo?**

Nič	Skoraj nič	Zelo malo	Kar precej	Veliko	Ogromno
0	1	2	3	4	5

**6. Kolikokrat se vam je že zdelo, da bi lahko dosegli več, če bi bili bolj svobodni pri doseganju zastavljenih ciljev?**

Skoraj vedno	Velikokrat	Kar precejkrat	Ne preveč pogosto	Zelo redko	Skoraj nikoli
0	1	2	3	4	5

**7. Kolikokrat ste že dobili kakršno koli priznanje za svoje dosežke (vsakodnevne, od vodstva)?**

Skoraj nikoli	Zelo redko	Ne prav pogosto	Kar pogosto	Zelo pogosto	Skoraj vedno
0	1	2	3	4	5

**8. Kako pogosto vam služba ponuja priložnost za samopotrjevanje?**

Skoraj nikoli	Zelo redko	Ne prav pogosto	Kar pogosto	Zelo pogosto	Skoraj vedno
0	1	2	3	4	5

**9. Ali se vam zdi, da se pri svojem delu lahko še česa naučite?**

Prav ničesar	Skoraj ničesar	Nekaj še	Kar precej	Precej	Ogromno
0	1	2	3	4	5

**10. Kaj pa šola kot celota – se lahko kaj naučite iz nje?**

Ne daje priložnosti	Skoraj nič	Zelo malo	Malo	Veliko	Ogromno
0	1	2	3	4	5

**11. Če zanemarimo različne kazalce – kako pogosto sami začitite, da ste bili zares uspešni?**

Zelo redko	Občasno	Dokaj pogosto	Pogosto	Zelo pogosto	Vedno
0	1	2	3	4	5

**12. Ali vam ravnatelj / pomočnik pove, kako dobro delate?**

Niti slučajno	Skoraj nikoli	Včasih	Kar pogosto	Zelo pogosto	Vedno
0	1	2	3	4	5

**13. Ali pri svojem delu lahko uvajate čisto svoje zamisli?**

Sploh nobene	Skoraj nobene	Le redke	Kar precej	Zelo veliko	Skoraj vse
0	1	2	3	4	5

**14. Kako pogosto se vam zdi, da opravljate zanimivo delo?**

Nikoli	Zelo redko	Ne prav pogosto	Kar pogosto	Zelo pogosto	Skoraj vedo
0	1	2	3	4	5

**15. Se vam glede na vse svoje dosedanje izkušnje kdaj zgodi, da bi najraje dali odpoved?**

Zelo pogosto	Pogosto	Precej pogosto	Redko	Zelo redko	Nikoli
0	1	2	3	4	5

**16. Se vam zdi, da vam trenutno delo ponuja kakšno priložnost za napredovanje?**

Skoraj nobene	Zelo malo	Ne ravno veliko	Kar veliko	Zelo veliko	Izjemno veliko
0	1	2	3	4	5

Vir: Everard in Morris, 1990.

Pri naslednjih dveh vprašanjih pa Vas prosim, da si vzamete čas za razmislek in napišete o vseh vidikih zadovoljstva ali nezadovoljstva, ki ga čutite na delovnem mestu

Odgovorite lahko samo na eno vprašanje ali na obe. Dodate lahko tudi dodaten list (liste) ali pišete na zadnje strani.

**17. S čim ste še posebej zadovoljni?**

**18. S čim ste še posebej nezadovoljni?**



**VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRANI INDIVIDUALNI INTERVJU Z  
VODJI TRIAD (Z VSAKO POSEBEJ)**

- Katere teme ste v letošnjem šolskem letu obravnavali na aktivih triad?
- Na katerih področjih učitelji (na vaši triadi) izražajo največ zadovoljstva?
- Katere probleme učitelji izpostavljajo (na vaši triadi)?
- Kaj vam pomeni motivacija za delo?
- Vaši pogledi na trenutno stanje motiviranosti učiteljev za delo?
- Katere oblike motiviranja učiteljev so trenutno uveljavljene na šoli s strani vodstva?
- Kako bi lahko ravnatelj učinkoviteje motiviral učitelje?



**VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRANI INDIVIDUALNI INTERVJU Z  
RAVNATELJEM**

- Kaj vam pomeni motivacija učiteljev za delo?
- Vaši pogledi na trenutno stanje motiviranosti učiteljev za delo?
- Katere oblike motiviranja učiteljev za delo uporabljate pri svojem delu?
- Kako bi učitelje lahko še učinkoviteje motivirali?
- Kako skrbite za osebno rast učiteljev?

**VPRAŠANJA ZA POLSTRUKTURIRANI INDIVIDUALNI INTERVJU S  
SVETOVALNO DELAVKO**

- Kaj vam pomeni motivacija učiteljev za delo?
- Vaši pogledi na trenutno stanje motiviranosti učiteljev za delo?
- Katere oblike motiviranja učiteljev s strani ravnatelja zaznavate?
- Kako bi ravnatelj po vašem mnenju lahko učinkoviteje motiviral učitelje?
- Kdo je po vašem mnenju najbolj odgovoren za motivacijo učiteljev?