

Vloga ravnateljev pri opolnomočenju učiteljev

Urška Žerak

Univerza v Ljubljani

Eva Boštjančič

Univerza v Ljubljani

V zadnjih dveh desetletjih se je povečalo zanimanje za raziskovanje ravnateljevega vedenja, ki pozitivno vpliva na opolnomočenje učiteljev, saj se to pozitivno povezuje z vrsto vidikov (motivacija, zadovoljstvo z delom, pripadnost organizaciji in stroki), ki vplivajo na učiteljevo delo v razredu. Namen prispevka je predstaviti pregled novejših raziskav o ravnateljevi vlogi pri opolnomočenju učiteljev ter poudariti pomen psihološkega opolnomočenja učiteljev za zagotavljanje kakovosti njihovega vzgojno-izobraževalnega dela. Ravnatelj s svojim vedenjem na različne načine vpliva na učitelje. Z ustvarjanjem ustreznih delovnih pogojev, dodeljevanjem pristojnosti, dajanjem primernih povratnih informacij in spodbujanjem sodelovalne klime pozitivno vpliva na učiteljevo strokovno avtonomijo in psihološko opolnomočenje, kar posredno pozitivno vpliva na učne dosežke učencev. Na osnovi pregleda raziskav bomo predstavili tudi nekatere možnosti za prenos spoznanj v prakso ter smernice za prihodnje raziskovanje.

Ključne besede: vodenje, psihološko opolnomočenje, učitelji, ravnatelj

Uvod

Ravnateljeva vloga postaja v zadnjem desetletju vse kompleksnejša, ravnatelji so razpeti med upravljanjem in pedagoškim vodenjem, povečuje pa se tudi družbeni pritisk zaradi odgovornosti za dosežke učencev (Erčulj 2014, 83). Pedagoško vodenje lahko opredelimo kot ravnateljevo spremljanje in usmerjanje učiteljevega dela, k čemur sodi spodbujanje medsebojnega sodelovanja in učenja v šoli, timskega dela ter sodelovanja šole z lokalnim okoljem (Erčulj in Koren 2003). Raziskovalci (Sleegers idr. 2014, 618–625) poročajo, da vodenje za učenje (npr. inštruktorsko, sodelovalno, transformacijsko vodenje) na splošno pozitivno vpliva na učiteljevo delo, zlasti na njegov strokovni razvoj. Temeljna značilnost vodenja za učenje je, da ravnatelj s svojim vodenjem lahko vpliva na dosežke učencev, vendar ne le v smislu učnih rezultatov. Vpliv na dosežke učencev je posreden, in sicer ravnatelj z motiviranjem

učiteljev, ustvarjanjem ustreznih razmer za njihovo strokovno rast in razvoj pozitivno vpliva na njihovo opolnomočenje, kar pa vodi do boljših učnih dosežkov učencev (Erčulj 2014, 84–87).

Delo učiteljev v današnjem času zaradi napredujoče tehnologije in vedno izrazitejše globalizacije postaja vse zahtevnejše. Pri poučevanju morajo namreč upoštevati spremenjen odnos učencev do informacij, kulture in znanja (Silvar 2009, 4–15) ter v svoj odnos z učenci vložiti veliko pozornosti in časa (Skaalvik in Skaalvik 2011, 1029–1038). Zavedanje o pomembnosti znanja, inovativnosti in raziskovanja pri razvoju družbe, potreba po vseživljenjskem učenju ter nenehno povečevanje izobraževalnih standardov prispevajo k povečanemu socialnemu pritisku na izobraževalni sistem oziroma na učitelje kot ključne osebe v izobraževalnem procesu (Silvar 2009, 4–15). Zaradi navedenega je psihološko opolnomočenje učiteljev ključnega pomena za to, da bodo kar najbolje opravljali svoje delo.

V preteklem stoletju se je povečalo zanimanje za raziskovanje ravnateljevega vedenja, ki pozitivno vpliva na opolnomočenje učiteljev (npr. Davis in Wilson 2000; Lee in Nie 2014; Vecchio, Justin in Pearce 2010; Vrhovnik idr. 2018; Wan 2005).

Opolnomočenje učiteljev se namreč pozitivno povezuje z vrsto vidikov, ki vplivajo na njihovo delo v razredu, kot so na primer kakovost poučevanja in inovativnost (Sagnak 2012, 1636–1640), zadovoljstvo z delom (Zembylas in Papanastasiu 2005, 434–450), povečana motivacija učiteljev (Davis in Wilson 2000, 349–353), pripadnost organizaciji in stroki (Lim 2007, 89).

Opredelitev opolnomočenja

F. S. Bolin (1989, 89) opolnomočenje opredeli kot možnost učiteljev, da aktivno sodelujejo pri oblikovanju ciljev šole in izobraževalnih politik ter strokovno presojujejo o tem, kaj in kako poučevati. V skladu s tem imajo opolnomočeni učitelji dostop do informacij in gradiv, ki jih uporabijo za kakovostno poučevanje in zadovoljevanje potreb vseh svojih učencev. Sweetlaand in Hoy (2000, 715) opolnomočenje učiteljev opredelita kot učiteljevo zmožnost, da nadzoruje kritične odločitve glede učenja in pogojev za učenje. Ključni vidik opolnomočenja učiteljev predstavlja pojmovanje, da so učitelji avtonomni strokovnjaki, ki so pripravljeni opravljati svoje delo po svojih najboljših močeh, kadar so notranje motivirani in zadovoljni pri delu (Dee, Henkin in Duemer 2003, 269). Raziskovalci se lotevajo proučevanja opolnomočenja učite-

ljev z dveh vidikov: socialno-strukturnega in psihološkega (Lee in Nie 2014, 68).

Vidiki preučevanja opolnomočenja

Socialno-strukturni vidik upošteva okoljske delovne dejavnike, ki lahko neposredno ali posredno vplivajo na to, kako učitelji ocenjujejo svoje delovne naloge (Sweetland in Hoy 2000, 718). Študije, ki opolnomočenje preučujejo s socialno-strukturne perspektive, gledajo nanj z vidika dejanj vodje šole oziroma ravnatelja; k temu sodi dodeljevanje pristojnosti oziroma pooblastil učitelju. Vecchio, Justin in Pearce (2010, 530–542) so ugotovili, da se je vedenje vodje šole, ki je bilo naravnano k opolnomočenju učiteljev, povezovalo z višjimi ravnmi učiteljeve delovne uspešnosti in njegovega zadovoljstva, pa tudi z manj pogostim odporom do sprememb. Sagnak (2012, 1640) je ugotovil, da je bilo ravnateljevo vedenje, ki prispeva k opolnomočenju učiteljev, pomemben napovednik inovativne šolske klime ter učiteljeve ustvarjalnosti in inovativnosti.

Psihološka perspektiva pa opolnomočenje definira kot posameznikovo psihološko stanje, ki se izraža v štirih kategorijah: pomen, kompetentnost, samodoločenost in vpliv (Spreitzer 1995, 1448). Pomen predstavlja stopnjo ujemanja med tem, kako posameznik občuti svojo delovno vlogo, in njegovimi prepričanji, vrednotami in vedenji. Kompetentnost pomeni samoučinkovitost oziroma prepričanje o zmožnosti učinkovitega opravljanja delovnih nalog. Samodoločenost ali avtonomija predstavlja občutek, da se lahko v zvezi s svojimi dejanji odločamo sami. Kategorija vpliva pa se nanaša na to, koliko/kako močno posameznik čuti, da lahko vpliva na strateške, administrativne ali operativne rezultate na delovnem mestu (Lee in Nie 2014, 68).

Dejavniki, ki vplivajo na učiteljev občutek opolnomočenosti

Na učiteljev občutek opolnomočenosti vplivajo naslednji dejavniki: učiteljeva osebnost, njegove delovne izkušnje in položaj v šoli, šolska kultura, ravnateljev stil vodenja in njegove osebnostne značilnosti ter odnos in način komunikacije učitelja z ravnateljem (Lim 2007, 74).

Ravnateljevo vedenje

Kadar ravnatelj ali vodstveni delavci šol prenašajo določena pooblastila na učitelje, to pozitivno vpliva na njihov občutek avto-

nomnosti in kompetentnosti, kar učiteljem omogoča, da prevzamejo odgovornost in uporabijo svojo strokovno presojo za reševanje nepredvidenih težav, ki se lahko pojavijo pri delu v razredu. Pozitiven vpliv na učiteljevo zaznavanje pomena, kompetentnosti, samodoločenosti in vpliva imajo ravnatelji, ki učitelje spodbujajo k ustvarjalnosti pri delu v razredu in jim za dobro opravljeno delo pogosto zagotavljajo priznanja ali nagrade. Tako učitelji dobijo povratno informacijo, da njihova prizadevanja in dobre rezultate cenijo in jih opazijo (Lee in Nie 2014, 69).

Davis in Wilson (2000, 349–353) sta v svoji raziskavi ugotovila, da ravnateljevo vedenje, ki opolnomoči učitelje, ni neposredno povezano z učiteljevim zadovoljstvom s službo, temveč z njegovo motivacijo za delo (smiselnost, kompetentnost, izbira in vpliv).

V novejši študiji so raziskovalci (Lee in Nie 2014, 67–79) preučili odnose med učiteljevim zaznavanjem ravnateljevega vedenja, ki pozitivno prispeva k opolnomočenju, in njegovim psihološkim opolnomočenjem, zadovoljstvom pri delu, organizacijski in strokovni pripadnosti. Študijo so izvedli na vzorcu 304 učiteljev v Singapuru. Rezultati so pokazali, da so vse štiri dimenzije psihološkega opolnomočenja (pomen, kompetentnost, samodoločenost in vpliv) posredno vplivale na odnos med učiteljevim zaznavanjem ravnateljevega vedenja, ki pripomore k opolnomočenju, in njegovim zadovoljstvom pri delu ter pripadnostjo organizaciji in stroki.

Ravnateljev stil vodenja

Leithwood, Leonard in Sharratt (1998, 243–276) opisujejo osem razsežnosti ravnateljevega transformacijskega vodenja, ki pozitivno vplivajo na delo učiteljev in pripomorejo k njihovi opolnomočenosti:

- ravnatelj v sodelovanju z učitelji oblikuje vizijo šole, ki navdihuje in spodbuja vse deležnike ter pozitivno vpliva na šolsko kulturo;
- ravnatelj spodbuja sprejemanje skupnih ciljev in soodločanje učiteljev o ciljeh ter strategijah, s katerimi jih bodo dosegli;
- ravnatelj od učiteljev veliko pričakuje in zahteva zelo kakovostno delo ter jih spodbuja k strokovnemu razvoju;
- ravnatelj predstavlja pozitiven zgled učiteljem, se zavzema za pozitivne vrednote in obvlada socialne spretnosti;
- ravnatelj učiteljem zagotavlja individualno podporo pri strokovnem razvoju, zna jim prisluhniti in jih pohvaliti;

- ravnatelj zagotavlja intelektualne spodbude tako, da učiteljem posreduje aktualne informacije na strokovnem področju ter spodbuja kritično vrednotenje dela in načrtovanje izboljšav;
- ravnatelj skrbi za vzpostavitev produktivne šolske kulture, tako da oblikuje vrednote in prepričanja, ki so osnova za nenehno izboljševanje učenja in poučevanja;
- ravnatelj oblikuje organizacijske strukture, ki omogočajo soodločanje različnih deležnikov (učiteljev, učencev, dijakov, staršev, širšega okolja).

Predvsem to, da učiteljem dodeljuje pristojnosti in jih spodbuja, da na določenih področjih prevzemajo vlogo vodje, pozitivno vpliva na njihovo strokovno avtonomijo in psihološko opolnomočenje.

O pozitivnem vplivu soodločanja na psihološko opolnomočenje učiteljev poročajo tudi avtorji slovenske raziskave, ki so na vzorcu 525 osnovnošolskih učiteljev preučevali razmerje med tem, kako učitelji zaznavajo ravnateljevo vedenje, ki pripomore k opolnomočenju, ter dimenzijami psihološkega opolnomočenja (pomen, kompetentnost, samodoločenost in vpliv). Ugotovili so, da je zaznavanje učiteljev, da jim je ravnatelj dodelil pristojnosti (kar je ena od dimenzij ravnateljevega vedenja, ki pripomorejo k opolnomočenju), pozitivno in statistično značilno vplivalo na njihovo psihološko opolnomočenje (Vrhovnik idr. 2018, 112–120). Kirgan (2009, 90) pa je v svoji študiji ugotovil, da se učiteljevo zaznavanje, da je ravnateljevo vodenje transformacijsko, statistično značilno povezuje z njegovim zaznavanjem opolnomočenosti, kar pomeni, da mora ravnatelj pri vodenju pokazati določene veščine, da lahko vpliva na opolnomočenost učitelja.

V nedavno objavljeni metaanalitični študiji je raziskovalce zanimalo, v kakšnih razmerah se opolnomočenje zaposlenih pokaže kot najbolj učinkovito. Preučili so, ali je stil vodenja, ki opolnomoči zaposlene, povezan z učinkovitejšim delom glede na naslednje spremenljivke: rutinska izvedba nalog, pripadnost posameznika organizaciji in ustvarjalnost. Raziskovalce so zanimale tudi mediacijske spremenljivke, ki bi lahko pojasnile, kako tovrstno vodenje vpliva na uspešnejše delo; na primer, ali so bili ti učinki posledica tega, da so imeli zaposleni občutek opolnomočenosti, ali večjega zaupanja v vodjo. Raziskali so tudi razlike pri vodjih, ki si prizadevajo za opolnomočenje zaposlenih, v različnih kulturah, panogah ter glede na delovne izkušnje. Najpomembnejše ugotovitve študije so bile naslednje: vodje, ki si prizadevajo za opolnomočenje

zaposlenih, so pri vplivanju na njihovo ustvarjalnost in pripadnost organizaciji veliko učinkovitejši kakor pri vplivu na izvedbo rutinskih nalog. Opolnomočenje zaposlenih je povezano tudi z večjim zaupanjem zaposlenih v vodje. Vodje, ki so opolnomočili zaposlene, so bili učinkovitejši pri vplivanju na uspešnost zaposlenih v vzhodnih kulturah ter so imeli bolj pozitiven vpliv na zaposlene, ki so imeli manj izkušenj pri delu v svojih organizacijah (Lee, Willis in Wei Tian 2017, 306–325).

Pomen spoznanj in njihov prenos v prakso

Sklenemo lahko, da je ravnateljeva vloga pri opolnomočenju učiteljev večplastna. Njen pomen se izraža v vedenju, h kateremu sodi posredovanje primernih povratnih informacij, dodelitev ustreznih pristojnosti učiteljem, zagotavljanje priložnosti za refleksijo, podpiranje sodelovanja med učitelji ter poudarjanje pomena vseživljenjskega učenja in nenehnega strokovnega izpopolnjevanja.

Opolnomočenje učiteljev je danes, ko se učitelji pri svojem delu soočajo z vedno večjimi izzivi, hkrati pa se ugled učiteljskega poklica v družbi zmanjšuje, aktualna in zelo pomembna tema. Poleg tega se zaradi pritiskov vodstva in staršev, ki v šolo vse pogostejše vključujejo tudi druge deležnike (odvetniki, šolska inšpekcija), zmanjšuje avtonomija učiteljev, kar seveda negativno vpliva na njihovo opolnomočenje. Prav tako se povečuje splošno nezaupanje širše javnosti v šolstvo, učiteljevo delo pa je preveč zbirokratizirano. Zaradi naštetega je ključno, da se ravnatelj zaveda svoje vloge pri opolnomočenju učiteljev in aktivno deluje na tem področju, tako da deli vizijo o delu vzgojno-izobraževalne ustanove s sodelavci ter jim zaupa, da bodo sprejemali dobre odločitve in da bodo pri doseganju zastavljenih ciljev uspešni. Če si ravnatelj pridobi zaupanje učiteljskega kolektiva, se bodo učitelji pri svojem delu počutili tudi bolj opolnomočene.

Koncept opolnomočenja se – predvsem s psihološkega vidika raziskovanja – prekriva s teorijo samodoločenosti (angl. *Self Determination Theory*), ki sta jo razvila psihologa Ryan in Deci (2000). Avtorja v motivacijski teoriji poudarjata pomembno vlogo treh osnovnih psiholoških potreb: kompetentnosti, povezanosti z drugimi in avtonomnosti posameznika pri uravnavanju vedenja. Kompetentnost pomeni, da so izzivi v delovnem okolju usklajeni s posameznikovimi sposobnostmi, tako da se lahko ta razvija in učinkovito deluje. Povezanost ali pripadnost govori o tem, kako posameznik občuti, da je povezan z drugimi, kolikšna je pripad-

nost organizaciji in kako v njej skrbijo drug za drugega. Avtonomnost predstavlja posameznikov občutek, da na podlagi lastnih interesov, želja in izbir sam usmerja in uravnava svoje vedenje. Te potrebe morajo biti kar najbolj zadovoljene, da se lahko posameznikova motivacija za opravljanje določene dejavnosti poveča. Torej ima na motiviranost posameznika ključni vpliv kontekst oziroma okolje, v katerem deluje, saj vpliva tudi na njegovo psihološko blagostanje (Deci in Ryan 2008, 184).

Ravnatelj lahko začne z opolnomočenjem učiteljev tako, da jim na primer omogoči avtonomijo pri izbiri delovnega prostora (kabineta, učilnice). Lahko jim prepusti možnost, da se sami odločijo, s katerimi sodelavci bodo sodelovali pri določenih projektih. Učitelje, ki dobro poznajo delovanje vzgojno-izobraževalne ustanove, lahko vključi v proces zaposlovanja novih sodelavcev. Da bi navedene pristope lahko uspešno uvedli, pa sta potrebni predvsem ustrezna kultura in klima v vzgojno-izobraževalni ustanovi.

Smernice za prihodnje raziskovanje opolnomočenja

Opolnomočenje učiteljev nedvomno predstavlja pomemben dejavnik, ki pozitivno vpliva na učne dosežke učencev. V prihodnje bi bilo zato smiselno natančneje raziskati model odnosov med psihološkim opolnomočenjem učiteljev in učnimi dosežki učencev. Ali se učitelji, ki so zadovoljni z vedenjem učencev in njihovimi učnimi dosežki, pri delu počutijo bolj opolnomočene? Ali učitelji, ki so bolj opolnomočeni, pomagajo učencem, da usvojijo znanje in imajo boljše učne dosežke v primerjavi z učenci, katerih učitelji niso opolnomočeni? Kakšen vpliv ima pri tem ravnateljevo vodenje? Kako na opolnomočenje učiteljev vplivajo ravnateljeve osebnostne značilnosti? Pri odgovoru na ta vprašanja je treba upoštevati specifičen socialni kontekst posamezne vzgojno-izobraževalne ustanove in osebnostne značilnosti učitelja, ki prav tako pomembno vplivajo na njegov občutek opolnomočenosti. Ključno je, da učitelj v procesu opolnomočenja prevzame dejavno vlogo, pri tem pa mu mora ravnatelj zagotavljati podporo, tako da skrbi za razvoj spodbudnega delovnega okolja, ki učitelju omogoča strokovni in osebni razvoj. Na drugi strani je prav tako pomembno, da se učitelj zaveda svoje vloge in odgovornosti pri poučevanju učencev, saj lahko pomembno vpliva na njihove vrednote in odnos do dela, sooblikuje njihov pogled na življenje ter v njih vzbuja radovednost in željo po znanju. Danes učenci bolj kot kdaj prej potrebujejo opolnomočenega učitelja odprtega duha, ki natančno ve, kam jih vodi,

poleg tega pa jim zaupa proces lastnega učenja, jih med seboj povezuje, krepi njihove socialne veščine in skrbi za njihov celostni osebnostni razvoj. Vse to pa od učitelja zahteva veliko samoodločanja, potrpljenja, poguma, razuma in predvsem opolnomočenost.

Literatura

- Bolin, F. S. 1989. »Empowering Leadership.« *Teachers College Record* 91:81–96.
- Davis, J., in S. M. Wilson. 2000. »Principals' Efforts to Empower Teachers: Effect on Teacher Motivation and Job Satisfaction and Stress.« *The Clearing House* 73 (6): 349–353.
- Deci, L. E., in R. M. Ryan. 2008. »Self-Determination Theory: A Macrotheory of Human Motivation, Development, and Health.« *Canadian Psychology* 49 (3): 182–185.
- Dee, J. R., A. B. Henkin in L. Duemer. 2003. »Structural Antecedents and Psychological Correlates of Teacher Empowerment.« *Journal of Educational Administration* 41 (3): 257–277.
- Erčulj, J. 2014. »Vodenje za učenje: ravnateljeva vloga v profesionalnem razvoju strokovnih delavcev.« *Sodobna pedagogika* 65 (4): 82–100.
- Erčulj, J., in A. Koren. 2003. »O vodenju vzgojno-izobraževalnih organizacij.« *Vodenje v vzgoji in izobraževanju* 1 (1): 7–16.
- Kirgan, B. G. 2009. »The Correlation between Teacher Empowerment and Principal Leadership Behaviors in High Schools.« Doktorska disertacija, Univerza Capella, Minneapolis, MN.
- Lee, A. N., in Y. Nie. 2014. »Understanding Teacher Empowerment: Teachers' Perceptions of Principal's and Immediate Supervisor's Empowering Behaviours, Psychological Empowerment and Work-Related Outcomes.« *Teaching and Teacher Education* 41:67–79.
- Lee, A., S. Willis in A. Wei Tian. 2017. »Empowering Leadership: A Meta-Analytic Examination of Incremental Contribution, Mediation, and Moderation.« *Journal of Organizational Behaviour* 39 (3): 306–325.
- Leeithwood, K., L. Leonard in L. Sharratt. 1998. »Conditions Fostering Organizational Learning in Schools.« *Educational Administration Quarterly* 34 (2): 243–276.
- Lim, M. M.-L. 2007. »Perceptions of Teacher Empowerment in Turning Points School: A Case Study of Teachers in a Middle School in New England.« Doktorska disertacija, Univerza Massachusetts, Amherst, MA.
- Ryan, R. M., in E. L. Deci. 2000. »Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions.« *Contemporary Educational Psychology* 25:54–67.
- Silvar, B. 2009. »Raziskava o poklicnem stresu pri slovenskih vzgojiteljih, učiteljih in učiteljicah.« <http://www2.sviz.si/media/RAZISKAVA%20O%20DELOVNEM%20STRESU%20PRI%20SLOVENSKIH%20uciteljih%20in%20vzgojiteljih.pdf>

- Sagnak, M. 2012. »The Empowering Leadership and Teachers' Innovative Behaviour: The Mediating Role of Innovation Climate.« *African Journal of Business Management* 6 (4): 1635–1641.
- Skaalvik, E. M., in S. Skaalvik. 2011. »Teacher Job Satisfaction and Motivation to Leave the Teaching Profession: Relations with School Context, Feeling of Belonging, and Emotional Exhaustion.« *Teaching and Teacher Education* 27 (6): 1029–1038.
- Sleegers, P. J. C., E. E. J. Thoonen, F. J. Ort in T. T. D. Peetsma. 2014. »Changing Classroom Practices: The Role of School-Wide Capacity for Sustainable Improvement.« *Journal of Educational Administration* 52 (2): 617–652.
- Spreitzer, G. M. 1995. »Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation.« *Academy of Management Journal* 38 (5): 1442–1465.
- Sweetland, S. R., in W. K. Hoy. 2000. »School Characteristics and Educational Outcomes: Toward an Organizational Model of Student Achievement in Middle Schools.« *Educational Administration Quarterly* 36 (5): 703–729.
- Vecchio, R. P., J. E. Justin in C. L. Pearce. 2010. »Empowering Leadership: An Examination of Mediating Mechanisms within a Hierarchical Structure.« *The Leadership Quarterly* 21:530–542.
- Vrhovnik, T., M. Marič, J. Žnidaršič in G. Jordan. 2018. »The Influence of Teachers' Perceptions of School Leaders Empowering Behaviours on the Dimensions of Psychological Empowerment.« *Organizacija* 51 (2): 112–120.
- Wan, E. 2005. »Teacher Empowerment: Concepts, Strategies, and Implications for Schools in Hong Kong.« *Teachers College Records* 107 (4): 824–861.
- Zembylas, M., in E. C. Papanastasiou. 2005. »Modeling Teacher Empowerment: The Role of Job Satisfaction.« *Educational Research and Evaluation* 11 (5): 433–459.

- Urška Žerak je asistentka na Pedagoški fakulteti
Univerze v Ljubljani. urska.zerak@pef.uni-lj.si
Eva Boštjančič je predavateljica na Filozofski fakulteti
Univerze v Ljubljani. eva.bostjancic@ff.uni-lj.si