

UNIVERZA V MARIBORU
FILOZOFSKA FAKULTETA
Oddelek za pedagogiko

DIPLOMSKO DELO

Kaja Krajnc

Maribor, 2016

UNIVERZA V MARIBORU
FILOZOFSKA FAKULTETA
Oddelek za pedagogiko

Diplomsko delo
MEHKE VEŠČINE Z VIDIKA
OSNOVNOŠOLSKIH UČITELJEV

Mentorica:

red. prof. dr. Mateja Pšunder

Kandidatka:

Kaja Krajnc

Maribor, 2016

Lektorica:

Špela Lipošek, prof. slovenščine in pedagogike

Prevajalka:

Alenka Ratej, prof. angleškega jezika

Zahvala

Zahvaljujem se svoji mentorici, red. prof. dr. Mateji Pšunder, za vse strokovne napotke, usmerjanje in pomoč pri nastajanju diplomske naloge.

Hvala vsem učiteljem za pripravljenost na sodelovanje v raziskavi.

Posebna zahvala velja moji družini, ki me je v času študija podpirala, mi stala ob strani in verjela vame.

Najlepša hvala tudi vsem ostalim za vse vzpodbudne besede, ki so pripomogle k uresničitvi mojega cilja.



FILOZOFSKA FAKULTETA
Koroška cesta 160
2000 Maribor, Slovenija
www.ff.um.si

IZJAVA

Podpisana KAJA KRAJNC, rojena 22. 7. 1988, študentka Filozofske fakultete Univerze v Mariboru, smer PEDAGOGIKA IN SLOVENSKI JEZIK S KNJIŽEVNOSTJO, izjavljam, da je diplomsko delo z naslovom MEHKE VEŠČINE Z VIDIKA OSNOVNOŠOLSKIH UČITELJEV pri mentorici RED. PROF. DR. MATEJI PŠUNDER, avtorsko delo.

V diplomskem delu so uporabljeni viri in literatura korektno navedeni; teksti niso prepisani brez navedbe avtorjev.

Maribor, 13. 3. 2016

(podpis študenta-ke)

POVZETEK

V diplomski nalogi smo raziskovali mehke veščine z vidika osnovnošolskih učiteljev. V teoretičnem delu smo najprej opredelili kompetence in veščine, nato pa smo se podrobneje osredotočili na mehke veščine. Pojasnili smo razliko med mehкими in trdimi veščinami, ugotavljali zakaj in katere mehke veščine so pomembne ter kje jih je mogoče pridobiti. Proučili smo učiteljevo vlogo v sodobni šoli in kompetence, ki so pomembne v pedagoškem poklicu, ter predstavili nekaj mehkih veščin, ki jih učitelji potrebujejo pri svojem delu. V empiričnem delu smo predstavili rezultate raziskave, ki smo jo izvedli na vzorcu 206 osnovnošolskih učiteljev. Zanimalo nas je, kako učitelji ocenjujejo pomembnost mehkih veščin v pedagoškem poklicu, lasten razvoj in pridobivanje mehkih veščin ter vključevanje mehkih veščin v pouk in spodbujanje njihovega razvoja pri učencih. Ugotovili smo, da so učiteljem pri delu pomembne tako trde kot tudi mehke veščine. Učitelji so ocenjevali pomembnost in sedanjo ter želeno razvitost naslednjih skupin mehkih veščin: komunikacije, timskega dela, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, reševanja problemov, vseživljenjskega učenja in upravljanja z informacijami, upravljanja s časom, prilagodljivosti ter vodenja. Ocenili so, da so navedene mehke veščine precej pomembne pri pedagoškem delu, da so pri njih od delno do kar dobro razvite in da bi jih večino želeli izpopolniti. Učitelji so izrazili, da so mehke veščine najbolj pridobili z izkušnjami na delovnem mestu in izven službe (s samoizobraževanjem, članstvom v društvih ...), najmanj pa na fakulteti med študijem. Glede na ocene učiteljev smo ugotovili, da ti v precejšnji meri vključujejo mehke veščine v pouk in jih spodbujajo pri učencih.

Ključne besede: kompetence, veščine, mehke veščine, učitelji, osnovna šola

ABSTRACT

In the thesis soft skills from the primary teacher's perspective have been researched. Firstly, in the theoretical part the competences and skills have been determined and then further focus has been on the soft skills. This part also explains the difference between soft and hard skills, determines why and which soft skills are important, and where can they be learnt. Moreover, the role of a teacher in a modern school and the competences that are important for the pedagogical process have been studied, and finally, some soft skills necessary for the teacher to master have been introduced. The empirical part introduces the results of the research that has been implemented with the sample of 206 primary school teachers. The aim was to determine how the teachers evaluate the importance of soft skills in the pedagogical process, personal development and acquisition of soft skills, inclusion of soft skills in teaching, and inspiring development of students' soft skills. It has been established that the teachers find equally important both hard and soft skills. The teachers have evaluated the importance and also the present and desired level of development of the following groups of soft skills: communication, team work, creative and critical thinking, problem solving, lifelong learning and information management, time management, adjustability and leadership. They have estimated that the listed soft skills are significantly important, that they have developed them partly to quite well and that they would like to develop them further. The teachers have expressed that they have mainly acquired soft skills through experience at work and outside work (through self-education, membership in different societies and clubs, etc.) and much less at the faculty during studies. According to the estimates of the teachers it has been established that they in a large extent incorporate soft skills in their teaching and try to stimulate students' soft skills as well.

Key words: competence, skills, soft skills, teachers, primary school

KAZALO VSEBINE

1 UVOD	1
2 TEORETIČNI DEL	3
2.1 OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV	3
2.1.1 Opredelitev kompetenc	3
2.1.2 Opredelitev veščin	5
2.2 MEHKE VEŠČINE	7
2.2.1 Mehke veščine v primerjavi s trdimi veščinami	7
2.2.2 Pomembnost mehkih veščin	10
2.2.3 Delitev mehkih veščin	11
2.2.4 Pridobivanje mehkih veščin	14
2.3 MEHKE VEŠČINE V KONTEKSTU UČITELJSKEGA POKLICA ...	16
2.3.1 Kdo je učitelj?	16
2.3.2 Vloga in naloge učitelja	19
2.3.3 Učiteljeve kompetence in veščine	20
2.3.4 Učiteljeve mehke veščine	25
2.3.4.1 Komunikacija	26
2.3.4.2 Timsko delo	29
2.3.4.3 Reševanje problemov in odločanje	34
2.3.4.4 Ustvarjalnost	38
2.3.4.5 Načrtovanje in organiziranje	43
2.3.4.6 Vodenje	46
2.3.4.7 Upravljanje s časom	51
2.3.4.8 Čustvena inteligenca	53
2.3.4.9 Prilagodljivost	54
2.3.4.10 Medkulturna zavest	55
3 EMPIRIČNI DEL	59
3.1 NAMEN RAZISKAVE	59
3.2 RAZČLENITEV IN PODROBNA OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA	59
3.2.1 Raziskovalna vprašanja	59
3.2.2 Raziskovalne hipoteze	62

3.2.3 Spremenljivke	62
3.2.3.1 Seznam spremenljivk	62
3.2.3.2 Izvor podatkov za spremenljivke	66
3.2.3.3 Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami	67
3.3 METODOLOGIJA	67
3.3.1 Raziskovalna metoda.....	67
3.3.2 Raziskovalni vzorec	68
3.3.3 Postopki zbiranja podatkov	70
3.3.3.1 Organizacija zbiranja podatkov	70
3.3.3.2 Vsebinsko-metodološke značilnosti anketnega vprašalnika	70
3.3.4 Postopki obdelave podatkov	72
3.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA	73
3.4.1 Ocene učiteljev o pomembnosti mehkih veščin v pedagoškem poklicu.....	73
3.4.1.1 Pomembnost veščin pri delu učiteljev	73
3.4.1.2 Pomembnost mehkih veščin pri delu učiteljev	74
3.4.1.3 Trditve o pomembnosti mehkih veščin na posameznih področjih dela učiteljev	103
3.4.2 Ocene učiteljev o lastnem razvoju in pridobivanju mehkih veščin	107
3.4.2.1 Sedanja in želena razvitost mehkih veščin pri učiteljih	107
3.4.2.2 Oblike izobraževanja, ki so prispevale k pridobivanju mehkih veščin učiteljev	154
3.4.2.3 Trditve o razvoju mehkih veščin pri učiteljih	166
3.4.3. Ocene učiteljev o vključevanju mehkih veščin v pouk in spodbujanju njihovega razvoja pri učencih	171
3.4.3.1 Spodbujanje mehkih veščin pri učencih	171
3.4.3.2 Trditve o razvoju mehkih veščin pri učencih	175
3.5 SKLEP	178
LITERATURA IN VIRI	181
PRILOGA	190

KAZALO SLIK

Slika 1: Model kompetenc.....	4
Slika 2: Krog podajanja listov po metodi 635.	41

KAZALO TABEL

Tabela 1: Mehke in trde veščine.	9
Tabela 2: Prednosti in slabosti govornega ter pisnega komuniciranja.	27
Tabela 3: Razlike med skupinskim in timskim delom.....	31
Tabela 4: Šest klobukov razmišljanja.....	36
Tabela 5: Pozitivne in negativne lastnosti vodje.....	46
Tabela 6: Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami po raziskovalnih vprašanjih.	67
Tabela 7: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na delovno dobo.....	68
Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na predmet poučevanja.....	68
Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na naziv...	69
Tabela 10: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na vzgojno-izobraževalno obdobje poučevanja.....	69
Tabela 11: Ranžirna vrsta pomembnosti veščin pri delu učiteljev.....	73
Tabela 12: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti veščin pri delu učiteljev glede na delovno dobo.	74
Tabela 13: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti veščin pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.	74
Tabela 14: Ranžirna vrsta pomembnosti mehkih veščin po posameznih sklopih pri delu učiteljev.	75
Tabela 15: Ranžirna vrsta pomembnosti sklopov mehkih veščin pri delu učiteljev.....	79
Tabela 16: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa komunikacija pri delu učiteljev glede na delovno dobo.	80

Tabela 17: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa timsko delo pri delu učiteljev glede na delovno dobo.....	82
Tabela 18: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje pri delu učiteljev glede na delovno dobo.....	83
Tabela 19: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa reševanje problemov pri delu učiteljev glede na delovno dobo.....	84
Tabela 20: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami pri delu učiteljev glede na delovno dobo.....	86
Tabela 21: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa upravljanje s časom pri delu učiteljev glede na delovno dobo.	87
Tabela 22: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa prilagodljivost pri delu učiteljev glede na delovno dobo.	89
Tabela 23: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vodenje pri delu učiteljev glede na delovno dobo.	90
Tabela 24: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa komunikacija pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.	92
Tabela 25: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa timsko delo pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.	94
Tabela 26: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.....	96
Tabela 27: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa reševanje problemov pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.....	97
Tabela 28: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.....	98
Tabela 29: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa upravljanje s časom pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.....	99

Tabela 30: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa prilagodljivost pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja. ..	100
Tabela 31: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vodenje pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.	102
Tabela 32: Ranžirna vrsta trditev o pomembnosti mehkih veščin na posameznih področjih dela učiteljev.	103
Tabela 33: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o pomembnosti mehkih veščin na posameznih področjih dela učiteljev glede na delovno dobo.....	104
Tabela 34: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o pomembnosti mehkih veščin na posameznih področjih dela učiteljev glede na predmet poučevanja.....	106
Tabela 35: Sedanja in zelena razvitosti mehkih veščin z vidika učiteljev.	108
Tabela 36: Sedanja in zelena razvitost sklopov mehkih veščin z vidika učiteljev.....	114
Tabela 37: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa komunikacija glede na delovno dobo.....	115
Tabela 38: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa timsko delo glede na delovno dobo.	116
Tabela 39: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na delovno dobo.	117
Tabela 40: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa reševanje problemov glede na delovno dobo.	119
Tabela 41: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami glede na delovno dobo.	120
Tabela 42: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na delovno dobo.....	122
Tabela 43: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa prilagodljivost glede na delovno dobo.....	123

Tabela 44: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vodenje glede na delovno dobo.....	124
Tabela 45: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa komunikacija glede na predmet poučevanja.....	126
Tabela 46: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa timsko delo glede na predmet poučevanja.	127
Tabela 47: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na predmet poučevanja.....	129
Tabela 48: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa reševanje problemov glede na predmet poučevanja. ..	130
Tabela 49: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami glede na predmet poučevanja.	131
Tabela 50: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na predmet poučevanja....	132
Tabela 51: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa prilagodljivost glede na predmet poučevanja.....	133
Tabela 52: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vodenje glede na predmet poučevanja.....	134
Tabela 53: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa komunikacija glede na delovno dobo.....	136
Tabela 54: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa timsko delo glede na delovno dobo.	137
Tabela 55: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na delovno dobo.	138
Tabela 56: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa reševanje problemov glede na delovno dobo.	139
Tabela 57: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami glede na delovno dobo.	140

Tabela 58: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na delovno dobo.....	141
Tabela 59: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa prilagodljivost glede na delovno dobo.....	142
Tabela 60: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vodenje glede na delovno dobo.....	143
Tabela 61: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa komunikacija glede na predmet poučevanja.....	145
Tabela 62: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa timsko delo glede na predmet poučevanja.	146
Tabela 63: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na predmet poučevanja.....	147
Tabela 64: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa reševanje problemov glede na predmet poučevanja. ..	148
Tabela 65: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami glede na predmet poučevanja.	149
Tabela 66: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na predmet poučevanja.....	150
Tabela 67: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa prilagodljivost glede na predmet poučevanja.....	151
Tabela 68: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vodenje glede na predmet poučevanja.....	153
Tabela 69: Oblike izobraževanja, ki so prispevale k razvoju mehkih veščin učiteljev.....	154
Tabela 70: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin med študijem glede na delovno dobo.....	156
Tabela 71: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin med študijem glede na predmet poučevanja.....	157

Tabela 72: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na delovno dobo.....	158
Tabela 73: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na predmet poučevanja.....	160
Tabela 74: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin z izkušnjami na delovnem mestu glede na delovno dobo.	161
Tabela 75: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin z izkušnjami na delovnem mestu glede na predmet poučevanja.....	162
Tabela 76: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin izven službe glede na delovno dobo.	163
Tabela 77: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin izven službe glede na predmet poučevanja.	164
Tabela 78: Ranžirna vrsta trditve o razvoju mehkih veščin učiteljev med študijem in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih.....	166
Tabela 79: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o razvoju mehkih veščin učiteljev med študijem in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na delovno dobo.....	167
Tabela 80: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o razvoju mehkih veščin učiteljev med študijem in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na predmet poučevanja.	168
Tabela 81: Ranžirna vrsta trditve o izboljšavi mehkih veščin.	169
Tabela 82: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvijo o izboljšavi mehkih veščin glede na delovno dobo.	170
Tabela 83: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvijo o izboljšavi mehkih veščin glede na predmet poučevanja.	170
Tabela 84: Ranžirna vrsta spodbujanja mehkih veščin pri učencih.....	171
Tabela 85: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v spodbujanju mehkih veščin pri učencih glede na delovno dobo.....	172

Tabela 86: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v spodbujanju mehkih veščin pri učencih glede na predmet poučevanja.....	173
Tabela 87: Ranžirna vrsta trditev o razvoju mehkih veščin pri učencih..	175
Tabela 88: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o razvoju mehkih veščin pri učencih glede na delovno dobo...	176
Tabela 89: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o razvoju mehkih veščin pri učencih glede na predmet poučevanja.....	177

1 UVOD

Hiter tehnološki razvoj, velike družbene spremembe ter razvoj novih informacijsko-komunikacijskih tehnologij od posameznikov zahtevajo nova znanja in razvoj ustreznih veščin, s katerimi se bodo lahko uspešno odzivali na nenehne spremembe in jim bodo omogočile kakovostno življenje v današnjem okolju.

Na trgu dela so in bodo tudi v prihodnosti uspešni tisti kandidati, ki bodo imeli dobro razvite t. i. mehke veščine: veščine komunikacije, sodelovanja, upravljanja odnosov, reševanja problemov ..., še posebno, če bodo te veščine kombinirali s svojimi trdimi veščinami, torej s strokovnim znanjem svojega poklicnega področja (Zaletel in Prah, 2012, str. 40).

Hitre spremembe v današnjem času od učiteljev ne zahtevajo zgolj spodbujanja kognitivnega razvoja pri učencih, temveč se od učiteljev tudi pričakuje, da bodo udeležence vzgojno-izobraževalnega procesa opremili s številnimi mehкими veščinami, ki jim bodo omogočile celovit razvoj osebnosti in pripravljenost na soočanje z izzivi sodobne družbe. Seveda pa morajo najprej učitelji za učinkovito poučevanje učencev omenjene veščine dodobra razviti sami ter se zavedati njihovega pomena.

V diplomskem delu bomo obravnavali mehke veščine z vidika osnovnošolskih učiteljev. V prvem, teoretičnem delu bomo najprej opredelili kompetence in veščine, nato pa se bomo podrobneje osredotočili na mehke veščine. Pojasnili bomo razliko med mehкими in trdimi veščinami, ugotavljali zakaj in katere mehke veščine so pomembne ter kje jih je mogoče pridobiti. Posvetili se bomo učiteljevi vlogi v sodobni šoli, kompetencam in veščinam, ki so pomembne v pedagoškem poklicu, ter predstavili nekaj najpomembnejših mehkih veščin, ki jih učitelji potrebujejo pri svojem delu.

V empiričnem delu bomo predstavili rezultate raziskave, ki smo jo s pomočjo spletnega anketnega vprašalnika izvedli med osnovnošolskimi

učitelji podravske, savinjske in osrednjeslovenske statistične regije. Zanimalo nas je, kako učitelji ocenjujejo pomembnost mehkih veščin v pedagoškem poklicu, lasten razvoj in pridobivanje mehkih veščin ter vključevanje mehkih veščin v pouk in spodbujanje njihovega razvoja pri učencih.

2 TEORETIČNI DEL

2.1 OPREDELITEV OSNOVNIH POJMOV

2.1.1 Opredelitev kompetenc

Kompetenca je kombinacija znanja, veščin, stališč in vedenja, osvojiti pa jo je mogoče na več načinov, in sicer formalno, neformalno in priložnostno, namerno ali nenamerno (*Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje*, 2006, str. 9).

Weinert (2001, po Pušnik, 2005, str. 134) razume kompetence kot »teoretične konstrukte in hipotetične psihološke procese, ki vključujejo kognitivne, čustvene, motivacijske, socialne in vedenjske komponente«. Po Weinertu (prav tam) kompetenca na splošno vključuje celovit sistem, ne le znanja in spretnosti, temveč tudi strategije ter rutine, ki so potrebne za uporabo tega znanja in spretnosti, prav tako pa tudi ustrezna čustva in stališča ter učinkovito samoregulacijo teh kompetenc.

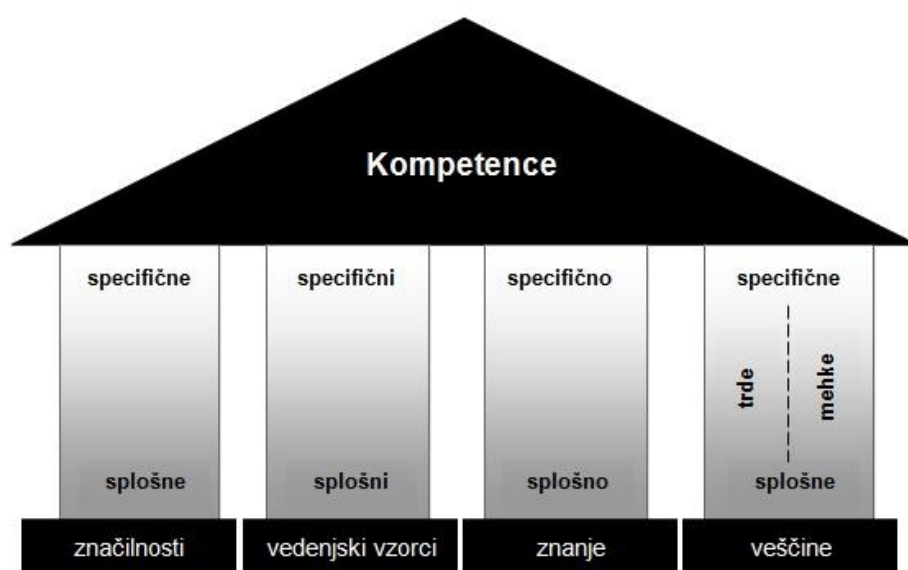
Perrenoud (Svetlik, 2006, po Devjak in Polak, 2007, str. 26) definira kompetence kot »zmožnost posameznika, da aktivira, uporabi in poveže pridobljeno znanje v kompleksnih, raznovrstnih in nepredvidljivih situacijah«.

Medvešu (2004, po Devjak in Polak, 2007, str. 25–26) pomenijo kompetence:

- sintezo znanja v smislu obvladovanja vsebin, spoznanj in informacij ob uporabi višjih spoznavnih procesov (t. i. vsebinsko znanje);
- sintezo veščin, spretnosti ter metod posameznega strokovnega področja (t. i. proceduralno znanje);
- sintezo razvoja interesa, motivacije, osebne odziva posameznika in njegove socialne vključenosti.

Dokument *Definition and Selection of Competencies* (2002, po Muršak, 2007, str. 18) opredeljuje kompetence kot »sposobnost/zmožnost za uspešno soočanje z individualnimi in socialnimi zahtevami ali za izvajanje določenih dejavnosti in opravil«.

Evropska komisija (2011, str. 20) kompetence definira kot »skupek prirojenih ali pridobljenih osebnostnih značilnosti, vedenjskih vzorcev, znanja in veščin, ki vodijo do visokokakovostnega delovanja«.



Slika 1: Model kompetenc (European Commission, 2011, str. 20).

»Ključne kompetence predstavljajo prenosljiv, večfunkcionalen paket znanja, veščin in stališč, ki jih vsi posamezniki potrebujejo za osebno izpolnitev oz. razvoj, vključenost in zaposljivost, ki bi morale biti razvite do konca obveznega izobraževanja ali usposabljanja in ki predstavlja osnovo vseživljenjskemu učenju« (*Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje*, 2006, str. 9).

Delovna skupina za ključne kompetence, ki jo je ustanovila Evropska komisija, je izpostavila, da je bolj zaželeno govoriti o ključnih kompetencah kot o temeljnih veščinah, saj je v drugih jezikih, razen v angleščini, veščine

težko ločiti od kompetenc. Kompetence na splošno razumemo kot kombinacijo veščin, znanja, stališč ter vedenja – v tej družini izrazov je termin kompetence najširši in lahko vsebuje manj otipljive sposobnosti (*Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje*, 2006, str. 7).

Določili so osem ključnih kompetenc (prav tam, str. 9):

- komunikacija v maternem jeziku,
- komunikacija v tujih jezikih,
- številska predstavljenost in kompetence v matematiki, naravoslovju in tehnologiji,
- informacijska in komunikacijska tehnologija (IKT),
- učenje učenja,
- medosebne in družbene kompetence,
- inovativnost in podjetnost,
- kulturna zavest in izražanje.

2.1.2 Opredelitev veščin

Slovar slovenskega knjižnega jezika pojasnjuje besedo *veščina* bodisi kot »lastnost, značilnost veščega« bodisi »dejanje, dejavnost, ki zahteva to lastnost«, pridevnik *vešč* pa ali kot »ki zna dobro, praktično opraviti, opravljati kako dejavnost« ali »ki kaže tako lastnost koga« (*SSKJ*, 2014, str. 887).

V *Slovarju družboslovne informatike* (Rebolj, 2011) je beseda *veščina* pojasnjena kot »zmožnost opravljanja določene praktične naloge, spretnost«.

Muršak (2012, str. 99) uporablja izraz *spretnosti* in jih definira kot »veščine, povezane z znanjem, izkušnjami in pridobljenimi zmožnostmi, ki so potrebne za opravljanje določene naloge ali dela in reševanje problemov«.

Tudi Peklajeva in Pečjakova (2015, str. 191) govorita o spretnostih. Razlagata, da kompetence vključujejo deklarativno in proceduralno znanje, vrednote in stališča, kadar govorimo o spretnostih, pa imamo v mislih bolj proceduralni vidik določene kompetence. Pri spretnostih gre torej za vedenje in znanje o tem, kako nekaj narediti, kompetence pa zajemajo tudi podatkovno znanje.

Ashton in Green (1996, po Clarke in Winch, 2006, str. 256) veščine opredeljujeta v smislu socialnih lastnosti, splošnega izobraževanja, usposabljanja, kvalifikacij in tehničnih veščin.

Veščine pomenijo sposobnost uporabe znanja za izvedbo nalog in reševanje problemov. Razdelimo jih lahko na kognitivne (vključujejo uporabo logičnega, intuitivnega in ustvarjalnega mišljenja) in praktične (zajemajo ročne spretnosti in uporabo metod, materialov, orodij). Pogosto jih delimo tudi na strokovne (trde) in mehke veščine (Souto-Otero idr., 2012, str. 37).

Veščine so lahko bodisi splošne bodisi specifične. Splošne veščine so tiste, ki povečujejo vrednost osebe na trgu dela (v podjetjih, sektorjih, poklicih), specifične veščine pa po drugi strani povečujejo vrednost osebe samo znotraj tistega podjetja, kjer je oseba te veščine pridobila. Obstoj strogo splošnih oziroma strogo specifičnih veščin je v življenju zelo redek (European Commission, 2011, str. 21).

Bolj ko so veščine splošne, večja je verjetnost, da bi zaposleni vlagali v njihovo pridobitev in si tako povečali svojo zaposljivost v drugih podjetjih, sektorjih, poklicih. Nasprotno pa velja za specifične veščine, bolj ko so te specifične, manjša je verjetnost, da bodo zaposleni vlagali v njihovo pridobitev, saj je njihova uporaba ozka; če zaposleni zapustijo določeno podjetje, lahko te veščine postanejo povsem neuporabne. Delodajalcem na drugi strani splošne veščine povečajo tveganje za izgubo zaposlenega, medtem ko vlaganje v pridobivanje specifičnih veščin zaposlene tesneje poveže s podjetjem (prav tam).

2.2 MEHKE VEŠČINE

2.2.1 Mehke veščine v primerjavi s trdimi veščinami

Mehke veščine so zelo različno definirane in interpretirane. Pogosto so obravnavane kot kompetence, veščine, spretnosti ali lastnosti. Zaradi nejasnega poimenovanja je termin *mehke veščine* pogosto zamenjan z drugimi izrazi, kot so *bistvene spretnosti*, *splošna znanja*, *temeljne veščine* (Chau Mai, Simkin in Cartledge, 2010, str. 3). Tudi Vadnjal (2013, str. 46) opozarja na različno razumevanje in mnoge pomene mehkih veščin ter dodaja, da je izraz *mehke veščine* veliko slabše in manj poenoteno opredeljen kot izraz *kompetence*.

Mehke veščine so opredeljene kot tiste, ki niso skupne le enemu poklicu ali področju znanja (Golding, Marginson in Pascoe, 1996, po Chau Mai, Simkin in Cartledge, 2010, str. 3). Bennett (2000, po Chau Mai, Simkin in Cartledge, 2010, str. 3) jih definira kot tiste skupne veščine, ki se lahko uporabljajo v najrazličnejših okoljih, kot npr. delovno mesto, nadaljnji študij, vsakodnevno življenje.

Perreault (2004, po Mitchell, Skinner in White, 2010, str. 44) mehke veščine opredeljuje kot osebne lastnosti in značilnosti po katerih se določena oseba loči od drugih posameznikov, ki imajo lahko podobne veščine in izkušnje. James in James (2004, po Mitchell, Skinner in White, 2010, str. 44) se strinjata, da so mehke veščine izraz za nabor talentov in spretnosti, ki jih posameznik lahko prinese na delovno mesto.

»Sociološki izraz mehke veščine se nanaša na količnik čustvene inteligence posameznika (EQ – emocionalni inteligenčni količnik), kamor spadajo osebne lastnosti, socialni čut, komunikacija, navade in stališča posameznika, ki vplivajo na odnose z drugimi ljudmi. Mehke veščine so vedenjske kompetence. Poznane so tudi kot osebne veščine oziroma veščine dela z ljudmi« (Snoj, 2011, str. 28).

Mehke veščine so medosebne veščine, ki predstavljajo posameznikovo sposobnost učinkovitega komuniciranja ter grajenja odnosov s posamezniki, skupinami in timi. Vključujejo poslušanje in odzivanje na poglede drugih ljudi, sodelovanje, prilagodljivost ter pozitivno naravnost v razmerah, ki zahtevajo razumevanje okoliščin in kulture osebe, organizacije, tima, s katerimi je posameznik v interakciji (Kamin, 2013, str. 12).

Mehke veščine definiramo kot osebne oziroma notranje in medosebne (socialno-čustvene) veščine, ki so bistvene za osebni razvoj, socialno vključenost in uspešnost na delovnem mestu. Mednje uvrščamo spretnosti, kot so komunikacija, zmožnost dela v multidisciplinarnih timih, prilagodljivost ..., razlikujejo pa se od tehničnih ali trdih veščin (Kechagias, 2011, str. 33).

Mehke veščine so tista neoprijemljiva znanja, ki jih težko kvantificiramo in kodificiramo, saj se nanašajo bolj na osebne značilnosti ter vključujejo presoje. So osebna, skrita, neformalizirana znanja, ki jih pridobimo z izkušnjami in vajo. Mehke veščine dopolnjujejo trde veščine (Svetličič in Kajnč, 2009, str. 61).

Trdo znanje lahko kodificiramo, daje pa odgovore na vprašanja kaj in zakaj. Gre za formalno znanje, ki se ga da prenašati in je eksplicitno izraženo z besedami, številkami, podatki, formulami, zapisi ali priročniki. Trde veščine so ozko gledano tiste, za katere velja, da iz A vedno sledi B (prav tam). Trde veščine lahko na enostaven način opazujemo in jih merimo, so enostavne za usposabljanje in močno povezane z znanjem (specifično tehnično znanje, IKT-veščine, poznavanje zakonov, pravil, predpisov) (European Commission, 2011, str. 22).

Medtem ko se trde veščine nanašajo na tehnične sposobnosti in poznavanje dejstev, potrebnih za opravljanje določenih nalog, mehke veščine omogočajo učinkovitejšo uporabo tehničnih sposobnosti in znanja (Klaus, 2008, str. 2).

Tabela 1: Mehke in trde veščine (European Commision, 2011, str. 26).

	Mehke veščine	Trde veščine
Splošne	<ul style="list-style-type: none"> – Samonadzor in odpornost na stres, – samozavest, – prilagodljivost, – ustvarjalnost, – vseživljenjsko učenje, – medosebno razumevanje, – sodelovanje z drugimi, – komunikacija, – vodenje, – ciljna usmerjenost, – skrb za red, kakovost in točnost, – samoiniciativnost, – reševanje problemov, – načrtovanje in organiziranje, – raziskovanje informacij, – analitično razmišljanje, – konceptualno razmišljanje. 	<ul style="list-style-type: none"> – Zakonodajna/regulativna zavest, – gospodarska zavest, – osnovne kompetence v znanosti in tehnologiji, – okoljska ozaveščenost, – IKT-veščine, – tuji jeziki (razumevanje, sporočanje, sporazumevanje).
Specifične	Mehke veščine so vedno opisane kot splošne.	Tehnično risanje, ravnanje z odpadki, ročno šivanje ...

Iz zapisanega lahko vidimo, da ni enotnega poimenovanja, kaj so mehke veščine. Gotovo pa se je mogoče strinjati, da gre za veščine, ki posamezniku omogočajo uspešno odzivanje na spremembe in kakovostnejše življenje v današnji družbi.

2.2.2 Pomembnost mehkih veščin

Razlog za velik pomen mehkih veščin v sodobnem času je današnji trg dela, ki postaja vedno bolj konkurenčen. Za uspešnost v tem težkem okolju morajo imeti kandidati za delovno mesto t. i. konkurenčno prednost in se razlikovati od ostalih kandidatov s podobnimi kvalifikacijami. Konkurenčna prednost se kaže v dodatnih znanjih in veščinah ter prepričljivih osebnostnih lastnostih (Schulz, 2008, str. 150).

V zadnjem času se je v mnogih družbah mnenje o mehkih veščinah precej spremenilo. Če so bile trde veščine v preteklosti ocenjene kot najpomembnejše pri zaposlitvi, za mehke veščine pa je veljalo, da je lepo, če so, je današnje dožemanje veščin bistveno drugačno. Danes v splošnem velja, da ljudi, ki so ekstrovertirani, imajo dobre marketinške sposobnosti, se hitro vključijo v družbo, nadrejeni ocenjujejo bolje kot tiste, ki imajo pomanjkanje teh lastnosti (prav tam). Mehke veščine so namreč tiste, ki naredijo razliko med uspešnimi delavci in običajnimi zaposlenimi (Bhanot, 2009, str. 21).

Mehke veščine posameznika prispevajo k uspehu podjetja in ustvarjanju boljšega delovnega okolja. Delodajalci zato pri svojih bodočih zaposlenih ne iščejo le funkcionalnega strokovnega znanja, ampak tudi mehke veščine, ki so prav tako pomemben pokazatelj uspešnosti dela kot trde veščine. Trde veščine nam zagotovijo razgovor za zaposlitev, toda potrebne so mehke veščine, da delo dobimo in ga tudi obdržimo (Snoj, 2011, str. 28).

Študentje bi morali že v času študija čim bolj stremeti k pridobivanju in razvijanju mehkih veščin, kot so učinkovita komunikacija, strateško načrtovanje, analitično mišljenje, delo v timu, samozavedanje, upravljanje s časom itd., ne pa se samo osredotočati na zadovoljevanje študijskih obveznosti. Pridobljene mehke veščine bodo študentom pripomogle k povišanju njihove zaposljivosti ter jih soočile z izzivi današnjega časa (Ethaiya Rani, 2010, str. 3).

Coates (2006, str. 1) poudarja, da mehke veščine niso pomembne le na delovnem mestu, temveč tudi v vsakdanjem življenju, saj imajo opravka s tem, kako ljudje med seboj komunicirajo, poslušajo, sodelujejo, dajejo povratne informacije in rešujejo probleme.

2.2.3 Delitev mehkih veščin

Mehke veščine, ki jim delodajalci pripisujejo največji pomen, se sicer razlikujejo od podjetja do podjetja, vendar pa obstaja nekaj takšnih, ki so skupne vsem. Učinkovita komunikacija največkrat zaseda najpomembnejše mesto med vsemi mehкими veščinami. Osnovne medosebne spretnosti, kot so samozavedanje, socialna zavest, upravljanje odnosov in konfliktov so veščine, ki odlično dopolnjujejo komunikacijske spretnosti. Med pomembnejšimi veščinami so tudi spretnosti učinkovitega vodenja, timsko delo, timsko reševanje problemov, pogajalske spretnosti, upravljanje sprememb (Bancino in Zevalkink, 2007, str. 21).

Leta 2006 so v ZDA izvedli raziskavo (Kamin, 2013, str. 8), v kateri so prosili več kot 400 delodajalcev, med njimi tudi iz podjetij Microsoft, Dell Inc., Phillip Morris, Ford, da navedejo mehke veščine, ki so v podjetjih najbolj zaželeni. Izbrali so naslednje mehke veščine:

- kritično mišljenje/reševanje problemov,
- govorno in pisno komuniciranje,
- timsko delo,
- raznolikost,
- vodenje,
- ustvarjalnost/inovativnost,
- vseživljenjsko učenje,
- profesionalizem/delovna etika,
- etika/socialna odgovornost.

Pachauri in Yadav (2014, str. 22) uvrščata med najpomembnejše naslednje mehke veščine:

- komunikacija,
- reševanje problemov in mišljenje,
- timsko delo,
- vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami,
- podjetniške spretnosti,
- etika, morala in strokovnost,
- spretnosti vodenja.

Na IFTF (Institute for the Future) Univerze v Phoenixu so leta 2011 definirali in analizirali bistvene mehke veščine, ki bodo po njihovem potrebne za delo v naslednjih desetih letih. To so (Davies, Fidler in Gorbis, 2011, str. 8–12):

1. Razumno mišljenje

Pametni stroji opravljajo rutinska in mehanična dela ter storitve, zato bo vse večje povpraševanje po veščinah, ki jih te naprave ne morejo opravljati. Mednje sodijo miselne spretnosti višje ravni, npr. kritično mišljenje in odločanje, ki jih ni mogoče kodificirati.

2. Socialna inteligenca

Socialno inteligentni ljudje so sposobni hitro oceniti čustva tistih, ki jih obdajajo, in se prilagoditi njihovim besedam, tonu glasu ter gestam. Ljudje s to veščino bodo imeli nadvlado nad pametnimi stroji, saj kljub prvim poskusom izdelovanja »socialnih« in »čustvenih« robotov, ki lahko prikažejo zelo omejen razpon čustev, ti niso sposobni izkazovati sočutja kot ga lahko ljudje.

3. Izvirno in prilagodljivo mišljenje

Sposobnost odzivanja na trenutne nepričakovane okoliščine bo v naslednjem desetletju visoko cenjena veščina, pa naj bo šlo za visoko

plačana tehnična in strokovna dela ali pa za nižje plačane zaposlitve ter fizična dela.

4. Medkulturna kompetentnost

Sposobnost delovanja v različnem kulturnem okolju je v današnjem svetu globalizacije zelo pomembna veščina za vse delavce, ne le za tiste, ki opravljajo delo v geografsko različnem prostoru. Medkulturna kompetentnost ne zajema samo jezikovnih spretnosti, temveč tudi prilagodljivost na spreminjajoče se okoliščine in sposobnost zaznavanja ter odzivanja na nove okvire. Številna podjetja dojemajo raznolikost kot gonilo inovativnosti in poudarjajo, da so različne starosti, veščine, strokovna znanja in načini dela ter razmišljanja tiste lastnosti, ki naredijo delovno skupino resnično inteligentno in inovativno.

5. Medijska pismenost

Ta veščina zajema sposobnost kritične presoje in razvoja vsebin, ki se izražajo skozi najrazličnejše oblike medijev, ter zavzemanje za nove medije, ki omogočajo prepričljivo komunikacijo. Nove generacije delavcev bodo morale tekoče obvladovati medije, kot so videi, blogi itd., in ustvarjati ter predstavljati svoje vizualne informacije. Ker postaja vizualna stimulacija predstavitve informacij nekakšna norma, bodo delavci potrebovali visoko razvite spretnosti za uporabo različnih orodij, s katerimi bodo prepričevali svoje občinstvo.

6. Transdisciplinarnost

Številni današnji globalni problemi so prezapleteni, da bi jih reševala samo ena usposobljena stroka. Taki večplastni problemi potrebujejo transdisciplinarne rešitve. Transdisciplinarnost dobiva vedno večji poudarek, že zdaj je prisotna pri nastajanju novih študijskih smeri, kot je npr. nanotehnologija, ki združuje molekularno biologijo, biokemijo in druga področja. Transdisciplinarnost presega združevanje raziskovalcev iz različnih strok za delo v multidisciplinarnih timih. Pomeni namreč

izobraževanje raziskovalcev, da lahko razumejo različne vede (npr. biologi, ki imajo znanje matematike, matematiki, ki imajo znanje biologije).

7. Kognitivno upravljanje obremenitev

Svet preplavljajo informacije, ki prihajajo v različnih oblikah in iz različnih naprav. Ta pojav postavlja v ospredje vprašanje o kognitivni preobremenitvi. Podjetja in delavci bodo lahko ogromen pritok podatkov obrnili sebi v prid le, če se bodo naučili učinkovitega filtriranja podatkov in se osredotočili na tisto, kar je pomembno. Naslednja generacija delavcev bo tako morala razviti svoje lastne tehnike za reševanje problema kognitivne preobremenitve.

2.2.4 Pridobivanje mehkih veščin

Dandanes, ko izobraževanje dojemamo kot vseživljenjski proces, katerega naloga je ljudem omogočiti maksimalno izpolnitev pri delu in v osebem življenju, je postalo zelo pomembno, da daje izobraževalni sistem mladim ljudem možnosti za pridobivanje in razvijanje tistega znanja ter zmožnosti, ki jih bodo potrebovali za svoj razvoj. Pri tem ima obvezno izobraževanje ključno vlogo za razvoj mehkih veščin in kompetenc učencev, saj daje skupno osnovo vsem učencem ne glede na to, v katere dele izobraževanja ali delovnega procesa se bodo kasneje vključili (Pušnik, 2005, str. 132).

Če je še ne dolgo nazaj veljalo, da le formalno izobraževanje zagotavlja znanja, potrebna za življenje, pa je danes že dejstvo, da obseg znanja, ki ga daje šolski sistem, ne zadošča za življenjsko in poklicno uspešnost. Sicer šole v svoje učne načrte vse bolj vključujejo nove metode, kot so projektno delo, razne delavnice itd., a je še vedno opazen primanjkljaj t. i. mehkih veščin, ki jih šole v celoti ne morejo zagotoviti (Kozoderc, b. d.).

Čeprav se v institucionalnem izobraževanju dogajajo premiki v smeri kompetenčne zasnovanosti programov, pa je resnične kompetence in veščine mogoče razviti le neposredno v procesu dela, ne glede na to, ali

gre za plačano ali prostovoljno delo. Od institucionalnega izobraževanja tako ne moremo pričakovati, da bo razvil kompetenčnost mladih do take mere, ki bi zadovoljila potrebe delodajalcev. Pri mladih sta za razvoj veščin, ki jih zahtevajo delodajalci, ključni neformalno in priložnostno učenje (Muršak, 2007, str. 18).

Muršak (prav tam) v nadaljevanju navaja, da delo mladih (ne glede na to, kje poteka) in njihove izkušnje, ki jih pri tem pridobijo, v celoti pozitivno vplivajo na razvoj njihove poklicne kariere. Zaposljivost mladih je zelo odvisna od aktivnosti, v katere se mladi vključujejo takrat, ko niso vključeni v proces institucionalnega izobraževanja. Za ustrezno načrtovanje in ovrednotenje aktivnosti mladih bi bilo potrebno sodelovanje šol, še posebno kadar so te usmerjene v oblikovanje poklicnih spretnosti in kompetenc ter mlade pripravljajo za vključitev v poklicno življenje, vendar pa je vse pre pogosto nezanimanje šol za to, kaj delajo mladi, ko niso vključeni v formalno izobraževanje. Šolski sistem bi moral veliko bolj, kot je to v njegovi praksi, vključevati izkušnje, ki jih mladi pridobivajo zunaj sistema, zlasti ko gre za razvoj socialnih spretnosti, jezikovne kulture in podobno. V ta namen bi bilo treba razmisliti tudi o intenzivnejšem sodelovanju in prepletanju mentorskih oblik dela, pri katerih lahko mentorja v šoli nadomesti mladinski delavec zunaj šole, hkrati pa strokovnjake v šoli vključiti v delo z mladimi zunaj šole. To bi omogočilo sinergijske učinke in presegalo postavljeno ločnico med šolo in življenjem. Ne nazadnje pa bi se morala v mladinsko delo dejavneje vključevati tudi podjetja; sodelovanje med izobraževalnimi ustanovami, podjetji in mladinskimi organizacijami bi tako zagotovilo pravo sinergijo vseh treh polov.

Mladinske organizacije, društva in klubi so odlično okolje, kjer lahko mladi pridobijo mehke veščine, potrebne za nadaljnje življenje in zaposlovanje. Učno okolje v mladinskih organizacijah mlade ne postavlja le v vlogo učencev, temveč jim omogoča, da postanejo sami soustvarjalci učnega procesa in vir znanja za sovrstnike, s katerimi se skupaj učijo ter

nadgrajujejo znanje. Mladi tako pridobijo pozitiven odnos do učenja ter prevzemajo odgovornost za svoj učni proces in usvojeno znanje (Bakovnik in Beočanin, 2010, str. 14). Mladi lahko svoje mehke veščine razvijejo še s študentskim delom, projektnim delom, na praksi ali pripravništvu.

Mehke veščine je možno pridobiti ter razviti tudi drugje, in sicer z udeležbo na različnih tečajih in treningih (npr. treningi usvajanja metod Edwarda de Bona, nevrolingvističnega programiranja, retorike ...). Po končanih tečajih udeleženci večinoma prejmejo potrdila o udeležbi oz. certifikate, ki so lahko uporabni pri prijavi na delovno mesto ali pri napredovanju. Mehke veščine lahko pridobimo še s samoizobraževanjem, ki temelji na branju knjig in e-izobraževanju, ter s članstvom v raznih klubih, društvih in nevladnih organizacijah, kjer člani niso zgolj mladi, ampak so lahko člani pripadniki različnih generacij (npr. debatni klubi itd.). Podjetja in organizacije, ki se zavedajo pomena mehkih veščin, svoje zaposlene tudi redno usposabljaajo za uporabo omenjenih veščin.

2.3 MEHKE VEŠČINE V KONTEKSTU UČITELJSKEGA POKLICA

2.3.1 Kdo je učitelj?

*»Edini učitelj, ki je vreden tega imena,
je tisti, ki prebuja duha svobodnega mišljenja
in razvija čut odgovornosti.« (Komensky)*

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/2007) določa, da mora učitelj obvladati slovenski knjižni jezik, imeti visokošolsko izobrazbo ustrezne smeri in pedagoško izobrazbo ter imeti opravljen strokovni izpit. Njegova delovna obveznost obsega pouk in različne druge oblike organiziranega dela z učenci, pripravo na pouk, popraviljanje in ocenjevanje izdelkov ter drugo delo, kot so sodelovanje s starši in v strokovnih organih šole, razredništvo, strokovno izobraževanje in izpopolnjevanje, mentorstvo, organiziranje kulturnih in športnih akcij,

priprava in vodenje ekskurzij, izletov, tekmovanj, ki jih organizira šola, ter opravljanje drugih nalog, določenih z letnim delovnim načrtom.

Po naravi svojega dela učitelj sodeluje v javnem življenju, spremlja proces razvoja okolja, spoznava delovanje različnih dejavnikov, ki vplivajo na vzdušje, v katerem poteka vzgojno-izobraževalni proces (Pšunder, 1994, str. 26).

Učitelj je tisti, prek katerega dobijo učenci stik s kulturo in družbenim življenjem, izpelje učni program, v učencih zbuja nova zanimanja ter potrebo po spoznavanju novih resnic in vrednot. Za doseg tega mora učitelj skrbeti za svojo kulturno in strokovno rast, imeti mora notranjo moč in gotovost ter biti osebna avtoriteta (Gogale, 1966, po Peček Čuk in Lesar, 2009, str. 221).

V sodobnem pouku je učitelj sodelavec, svetovalec, vzgojitelj, strokovnjak ter pedagog, ki organizira vzgojno-izobraževalni proces, poučuje učence in uporablja metode, ki učencem omogočajo, da zavestno, z razumevanjem in aktivno usvajajo vzgojno-izobraževalne vsebine (Bežen, Jelavić, Pletenac in Kujundžić, 1993, po Peklaj idr., 2009, str. 28). Po navedbah Marentič Požarnikove (2012) je učitelj v pedagoškem procesu vodja, posredovalec informacij, spraševalec, poslušalec in svetovalec, vzdrževalec discipline ter reševalec konfliktov. Peček Čukova in Lesarjeva (2009, str. 221) pa razlagata, da je učitelj zgled oziroma objekt identifikacije, predvsem kadar postavlja učencem jasna in razumljiva pravila, ki veljajo za vse udeležence, ter izraža spoštljiv odnos do učencev in ga ne pogojuje z njihovim primernim vedenjem in ravnanjem.

Hargreaves (2003, po Peklaj idr., 2009, str. 13) opozarja, da so učitelji ujeti v sklop nasprotujočih si interesov in visokih zahtev, saj:

- naj bi spodbujali družbo znanja ter vse možnosti, ki jo ta prinaša;
- naj bi blažili vse negativne vidike ter grožnje za vključenost, varnost in družbeno življenje, ki ga prinaša družba znanja;

- so obenem tudi žrtve družbe znanja v svetu, v katerem naraščajo zahteve do izobraževanja in izobraževalcev ter tudi zahteve po standardiziranih rešitvah ob kar najmanjših stroških.

Cvetek (2005, str. 12) pravi, da »se dober učitelj ne odlikuje le po poznavanju vsebine svojega predmeta, temveč tudi po sposobnosti poučevanja, kot je na primer sposobnost jasne in zanimive razlage, sposobnost zastavljanja vprašanj, ki spodbujajo k sodelovanju, sposobnost uporabe stimulativnih tehnik komuniciranja v razredu in podobno«.

Kovačeva (2013, str. 11) navaja, da dober učitelj prepozna pozitivne vidike lastne osebnosti in jih uporablja pri delu v razredu, motivira učence za sodelovanje, snov podaja na pregleden in razumljiv način, pri tem pa si pomaga z vizualnimi pripomočki, spodbuja iskanje ustvarjalnih rešitev ter se izogiba faktografskemu podajanju in preverjanju informacij, zbuja spoštovanje, hkrati pa je prijeten in dostopen.

Walker (2008, po Peklaj in Pečjak, 2015, str. 106) izpostavlja naslednje značilnosti učinkovitega učitelja:

- učitelj prihaja k pouku pripravljen, začne točno in ne izgublja časa, ki je namenjen pouku;
- ima pozitiven odnos do poučevanja in učencev;
- ima visoka pričakovanja in verjame, da lahko vsak učenec uspe;
- pri poučevanju je ustvarjalen in inovativen;
- je pošten pri ocenjevanju in daje učencem enake možnosti;
- ima osebni pristop do učencev;
- vzdržuje in razvija občutek pripadnosti v razredu;
- je razumevajoč do problemov, ki jih imajo učenci, in jim pomaga;
- ima smisel za humor;
- spoštuje učence in se izogiba situacijam, v katerih bi bilo lahko učencem neprijetno;
- odpušča in ne kuha zamere;

- prizna napake in se opraviči, če je potrebno, ter napake tudi popravi.

2.3.2 Vloga in naloge učitelja

Resman (1990, str. 31) poudarja, da ima učitelj v izobraževalnem procesu tri vloge, ki med seboj delujejo bolj ali manj usklajeno. Učitelj se pojavlja v vlogi (prav tam):

- uslužbenca: učitelj kot uslužbenec upošteva zakone in predpise ter izvaja naloge, ki jih opredeljuje šolski sistem;
- strokovnjaka: učitelj kot strokovnjak s pomočjo svojega strokovno-pedagoškega znanja izbira med različnimi oblikami, metodami, sredstvi in pristopi, s katerimi rešuje vzgojno-izobraževalne situacije;
- osebe in osebnosti: učitelju kot osebnosti bi morala šola predstavljati mesto, kjer lahko izrazi svoje osebne strokovne zamisli, ambicije in cilje.

Spremembe v družbi so učitelje privedle do tega, da morajo sprejeti nekatere nove vloge, nekatere prejšnje pa spremeniti ali jih celo opustiti. Najpogostejše nove vloge so preusmeritev od poučevanja k učenju, uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije, usposobljenost za delo z različnimi učenci, sodelovanje z drugimi učitelji, strokovnimi delavci in starši, usposobljenost za refleksijo in vrednotenje lastnega dela (Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006, str. 32, Razdevšek Pučko, 2013, str. 9–10).

Od učiteljev se na eni strani pričakuje, da bodo razvijali družbo znanja in ustvarjalnost, spodbujali inovativnost, prilagodljivost in zavezanost k spremembam, ki so bistvene za doseganje ekonomske blaginje. Od njih pa se tudi pričakuje, da bodo znali blažiti številne probleme, ki jih prinašajo družba znanja, naraščanje potrošništva, rast individualizma ter razlike med revnimi in bogatimi (Hargreaves, 2003, po Peklaj idr., 2009, str. 13).

Šola ni le prostor, kjer učenci pridobivajo nova znanja, spretnosti in navade, ampak se v njej učenci tudi osebno oblikujejo in zadovoljujejo svoje številne socializacijske potrebe. Učiteljevo delo tako ne predstavlja samo posredovanja znanja in organizacije učnega procesa, ampak tudi delo na področju osebnostnega oblikovanja mladega človeka (Peklaj idr., 2009, str. 24).

Po Hayonu (1993, po Ivanuš Grmek, Javornik Krečič, Kolnik in Konečnik Kotnik, 2007. str. 29) naj bi učitelji pri učencih razvijali:

- visoko stopnjo kognitivnih sposobnosti,
- fleksibilnost,
- intelektualno radovednost,
- motivacijo za učenje,
- socialne spretnosti in psihološke moči, ki jih učenci potrebujejo za obvladovanje težavnih ter stresnih situacij.

Kiswardayeva (2015, str. 136) navaja, da je pomembno, da učitelji učence usposobijo za ustvarjalno rabo informacij, znanja in veščin v novih situacijah, jim pomagajo razviti kritično zavedanje, sprejemanje različnosti, socialno kompetentnost, veščine reševanja problemov in strategije čustvenega obvladovanja težav.

Učiteljeva naloga je torej pri učencih spodbujati razvoj trdih (znanje posameznega predmetnega področja, IKT-veščine ...) in mehkih (komunikacija, ustvarjalnost, prilagodljivost, usposobljenost za timsko delo, reševanje problemov, čustvena inteligentnost ...) veščin.

2.3.3 Učiteljeve kompetence in veščine

V študijske programe izobraževanja učiteljev je potrebno vključiti nekatere nove spretnosti, kot so na primer socialne veščine, digitalna pismenost itd., ki so v primerjavi s preteklostjo sedaj bolj pomembne, da so lahko posamezniki aktivni udeleženci v družbi znanja in na trgu dela. V današnjem svetu morajo biti posamezniki pripravljeni za učenje in

osmišljanje informacij, sposobni morajo biti bolj strpnega in sodelujočega vedenja, hkrati pa morajo biti pripravljeni na hitro pridobivanje novih veščin in se znati prilagajati novim situacijam ter izzivom (Devjak in Polak, 2007, str. 25).

Začetno izobraževanje učiteljem ne zagotavlja znanj in spretnosti, ki jih potrebujejo za poučevanje v svoji celotni poklicni karieri, ampak je pridobivanje novega znanja učiteljeva vseživljenjska naloga, za katero so potrebni ustrezni viri in podpora na nacionalni ravni. Najboljše je tekoče prehajanje iz začetnega izobraževanja v obdobje pripravništva (uvajanje v poklic), od tam pa do stalnega strokovnega razvoja na celotni poklicni poti (Peklaj idr., 2009, str. 14).

Čeprav učitelji ob zaključku svojega študija nimajo dovolj dobro razvitih vseh veščin in kompetenc, ki so potrebne pri poučevanju, pa bolonjska prenova visokega šolstva na področju profesionalnega razvoja ter nadaljnjega izobraževanja in usposabljanja odpira nove možnosti za večjo kompetentnost pedagoškega poklica (Devjak in Polak, 2007, str. 26–27).

Zaradi vse večjega pomena razvijanja kompetenc in veščin morajo šole v svoje izobraževalne programe vključevati povsem nove vsebine, kot so etika in družbena odgovornost, spoznavanje različnih kultur, organizacijske in podjetniške veščine, povečati pa morajo tudi obseg vsebin, ki jih do sedaj niso ponujali v zadostnem obsegu, na primer informacijsko-komunikacijsko tehnologijo, več tujih jezikov, komunikacijske spretnosti ... Poleg tega pa zahteva tudi poučevanje tradicionalnih splošnih predmetov (materne jezika, matematike, zgodovine ...) nove pristope s poudarkom na njihovi uporabnosti in razvoju ključnih kompetenc. Kompetenc in veščin nikakor ni mogoče razvijati le z dodajanjem vsebin in novih predmetov, ampak so veliko bolj učinkoviti drugačni načini in metode dela ter sodobni didaktični pristopi, ki temeljijo na interakciji in problemskem učenju. Ne nazadnje pa veliko kompetenc temelji na tistem oziroma skritem znanju, kot na primer mehke veščine, ki

ga je težko razviti v obliki izobraževalnih programov, saj jih lahko pridobimo predvsem z izkustvenim učenjem (Zupan, 2011, str. 25).

Učitelj potrebuje znanje, s katerim bo lahko učenca pripeljal do uresničitve vseh njegovih potencialov. Zlasti mora znati: (Komisija Evropske skupnosti, 2007, po Peklaj idr., 2009, str. 14):

- opredeliti potrebe vsakega učenca in se nanje odzvati z uporabo različnih strategij poučevanja;
- podpreti razvoj mladih v samostojne učence za vse življenje;
- mladim pomagati pri pridobivanju kompetenc, ki so navedene v evropskem referenčnem okviru ključnih kompetenc;
- delati v večkulturnih okoljih in razumeti ter spoštovati različnost;
- tesno sodelovati s kolegi, starši in širšo skupnostjo.

Tancigova (2006, str. 27–28) navaja naslednji seznam kompetenc, ki naj bi jih potrebovali strokovni delavci v vzgoji in izobraževanju:

- poznavanje in razumevanje socialnih sistemov, še posebej procesov v vzgoji in izobraževanju;
- občutljivost ter odprtost za ljudi in socialne situacije;
- poznavanje in razumevanje razvojnih značilnosti, razlik ter potreb posameznika;
- znanje o vzgojnih in izobraževalnih konceptih;
- poznavanje in razumevanje institucionalnih okvirov dela (zahteve, zakonodaja ...);
- usposobljenost za raziskovanje v vzgoji in izobraževanju;
- organizacijske in vodstvene spretnosti;
- uporaba komunikacijsko-informacijske tehnologije;
- obvladovanje profesionalno-etičnih vprašanj;
- poznavanje, razumevanje in usmerjenost v inkluzijo ter multikulturalnost.

Razdevšek Pučkova in Rugelj (2006, str. 34) izpostavljata naslednje kompetence učiteljev, ki so bistvene za delo v šoli:

- dobro znanje didaktike in psihologije, ki učitelju omogoča spoznavanje učencev ter načrtovanje in organiziranje spodbudnega učnega okolja;
- usposobljenost za timsko delo (poučevanje) in sodelovanje z drugimi učitelji ter strokovnimi sodelavci;
- spremenjena vloga učitelja v razredu (učitelj kot mentor, ki organizira samostojno ali sodelovalno delo učencev);
- usposabljanje učencev za vseživljenjsko učenje;
- razvijanje lastnega profesionalnega razvoja v procesu vseživljenjskega učenja;
- uporaba sodobne informacijsko-komunikacijske tehnologije pri pouku in pri drugem strokovnem delu.

Marentič Požarnikova (2007, str. 44–45) predlaga seznam kompetenc dobrega učitelja, ki jih razdeli na pet področij:

1. Komunikacija in odnosi

- učinkovita komunikacija z učenci;
- razvijanje sporazumevalne zmožnosti v slovenskem jeziku;
- razvijanje socialnih veščin pri učencih;
- oblikovanje varnega in spodbudnega okolja, v katerem se učenci počutijo sprejete;
- (so)oblikovanje jasnih pravil za disciplino v razredu;
- uporaba ustreznih strategij za spopadanje z neprimernim vedenjem;
- izkazovanje pozitivnega odnosa do učencev.

2. Učinkovito poučevanje

- dobro načrtovanje, uresničevanje in vrednotenje učnega procesa;

- ustrezno povezovanje in usklajevanje ciljev, vsebin, učnih metod in upoštevanje sodobnih didaktičnih spoznanj;
- upoštevanje razvojnih značilnosti učencev, prilagajanje individualnim posebnostim učencev;
- uporaba različnih učnih metod in strategij, ki spodbujajo miselno aktivnost učencev;
- spodbujanje motivacije in razvijanje strategij samostojnega učenja pri učencih (učenje učenja);
- vključevanje informacijsko-komunikacijske tehnologije v pouk, razvijanje informacijske pismenosti pri učencih;
- uporaba različnih načinov preverjanja in ocenjevanja znanja ter dosežkov;
- dajanje konstruktivnih povratnih informacij, primerno sporočanje učnih rezultatov.

3. Organizacija in vodenje

- obvladovanje organizacijskih in administrativnih nalog v zvezi z načrtovanjem, opravljanjem, spremljanjem in vrednotenjem učnega procesa;
- učinkovito vodenje razreda.

4. Sodelovanje z delovnim in družbenim okoljem

- učinkovito komuniciranje in sodelovanje z učitelji ter drugimi delavci na šoli, s starši, z drugimi šolami in institucijami v šolskem okolju ter strokovnjaki na vzgojno-izobraževalnem področju;
- poznavanje, razumevanje in upoštevanje institucionalnih okvirov delovanja šole (zakonodaja).

5. Profesionalni razvoj

- sposobnost analiziranja dobre in šibke strani svojega pedagoškega dela, načrtovanje svojega profesionalnega razvoja;
- odprtost za povratne informacije in nasvete v svojem poklicnem okolju;

- seznanjanje s sodobnimi dosežki ved, ki so pomembni za poklicno delovanje, premišljeno vključevanje novih spoznanj v svoje delo;
- interes za stalno strokovno izpopolnjevanje.

Sklenemo lahko, da potrebujejo učitelji za učinkovito poučevanje poleg znanja predmetnih področij, ki jih poučujejo, in pedagoškega znanja tudi niz številnih mehkih veščin, ki učiteljem pomagajo, da so uspešni v delovnem okolju. Skrbno morajo načrtovati pouk, pri čemer morajo upoštevati predznanje in izkušnje učencev, ter jim pomagati razvijati spretnosti, da bodo lahko obvladovali stresne situacije in težave, s katerimi se bodo srečevali. Učitelji morajo imeti zadostno mero čustvene inteligence, da prepoznajo in razumejo lastne ter učenčeve občutke in čustva, spodbujati morajo sodelovalni odnos med učenci ter med učenci in učiteljem, imeti pa morajo tudi dobro razvite komunikacijske spretnosti ter pri učencih spodbujati medosebno komunikacijo.

2.3.4 Učiteljeve mehke veščine

V nadaljevanju podrobneje predstavljamo nekaj mehkih veščin, ki jih učitelji po našem mnenju in po navedbah avtorjev, ki smo jih obravnavali v predhodnem poglavju, potrebujejo za učinkovito opravljanje svojega poklica. To so:

- komunikacija,
- timsko delo,
- reševanje problemov in odločanje,
- ustvarjalnost,
- načrtovanje in organiziranje,
- vodenje,
- upravljanje s časom,
- čustvena inteligenca,
- prilagodljivost,
- medkulturna zavest.

2.3.4.1 Komunikacija

Komunikacija je pretok informacij med ljudmi in nas vključuje kot oddajnike ter sprejemnike. Za izboljšanje svoje komunikacije moramo poskrbeti za to, kaj pošiljamo in kako pošiljamo, prav tako moramo biti pozorni, kako dobro sprejemamo, kar nam sporočajo drugi (Evans in Russell, 1992, str. 149).

Račnik (2010, str. 58) opredeljuje komunikacijo kot »proces izmenjave informacij ali zgolj odnos, ki poteka med vsaj dvema človekoma«. Ko drugim prenašamo svoja sporočila, se ti na to odzivajo. Njihov odziv je odvisen od tega, kako naša sporočila vplivajo na njihove misli in občutke.

Ker ljudje različno pojmujejo stvari, se pogosto zgodi, da sogovornikovo sporočilo dojamemo drugače, kot ga je sam želel sporočiti, ali pa on drugače razume naše sporočilo.

Od komunikacije je odvisno (Kristančič in Ostrman, 1999, str. 12):

- kako bomo dosegli svoje cilje;
- kako bomo razvijali svoja notranja intimna doživljanja;
- kako bomo dosegli usklajenost s seboj in drugimi;
- kako bomo oblikovali odnose z drugimi;
- kako bomo ustvarjalno reševali nasprotja in različnosti.

Ljudje, ki dobro komunicirajo, imajo dobre medosebne odnose, več uspeha pri dogovarjanju in reševanju konfliktov, so samozavestnejši in zato posledično uspešnejši ter zadovoljnejši (Petar, 2006, str. 21).

Komunikacijo lahko delimo na neverbalno in verbalno. »Neverbalna komunikacija ne poteka niti v govorni niti v pisni obliki, obsega pa vsa nebesedna sporočila, namenjena kateremukoli človeškemu čutu« (Brajša, 1983, po Treven, 2001, str. 202). Nanaša se na uporabo kretenj, izrazov na obrazu in tona glasu. Izraz na obrazu in ton glasu veliko prispevata k učinku tega, kar povemo, npr. s hladnim tonom glasu in mrkim obrazom

dosežemo drugačen učinek kot s prijateljskim tonom in nasmeškom na obrazu.

Pri verbalnem komuniciranju se za prenos sporočil uporabljajo besede, kot sredstvo za prenašanje sporočil pa jezik (Treven, 2001, str. 197). Ločimo govorno in pisno verbalno komunikacijo, vsaka od omenjenih oblik pa ima svoje prednosti in slabosti.

Tabela 2: Prednosti in slabosti govornega ter pisnega komuniciranja (Treven, 2001, str. 197–198).

	Govorno komuniciranje	Pisno komuniciranje
Prednosti	<ul style="list-style-type: none"> – Sporočilo je lahko oddano v minimalnem času; – takojšnje povratno informiranje; – hitro odkritje napake v sporočilu in njen popravek; – sočasno komuniciranje z več osebami. 	<ul style="list-style-type: none"> – Trajnost; – možnost premisleka in oblikovanja sporočil; – jasnost in dodelanost sporočil.
Slabosti	<ul style="list-style-type: none"> – Čim več ljudi sodeluje, tem večja je verjetnost, da pride do entropije; – sporočilo, ki doseže prejemnika, se lahko močno razlikuje od poslanega sporočila. 	<ul style="list-style-type: none"> – Za prenos je potrebno več časa; – ni takojšnjega povratnega informiranja; – pošiljatelj ne ve, ali je prejemnik sporočilo prejel in ga pravilno razumel.

Za bolj učinkovito komunikacijo se lahko uporabljajo tudi različne elektronske naprave (npr. telefon, računalnik, telefaks ...), ki se povezujejo z govorom ali pisanjem. Prednosti elektronskih medijev so hitro posredovanje informacij, točnost in natančnost, slabost pa, da pošiljatelj ne ve, ali je prejemnik sporočilo razumel, kot je bilo mišljeno, razen pri

telefonskem pogovoru, kjer se lahko takoj prejme povratna informacija (Možina, 1992, po Treven, 2001, str. 198).

Kadar med seboj komunicirajo ljudje, ki pripadajo različnim kulturam, govorimo o medkulturni komunikaciji. Takšna komunikacija je težja od tiste, pri kateri so udeleženci pripadniki iste kulture. Pri medkulturni komunikaciji se lahko pojavijo motnje zaradi razlik v vedenju in vrednotah ljudi ter zaradi jezikovnih razlik (Treven, 2001, str. 196). V takšnih primerih je pomembno, da poznamo kulturo in tradicijo sogovornika, da lahko z njim uspešno komuniciramo. Prav tako moramo s sogovornikom govoriti isti jezik (njegov materni jezik oz. enega od svetovnih jezikov, ki ga govori tudi naš sogovornik).

Pomembna elementa komunikacije sta poslušanje in slišanje. Pogost vzrok neučinkovite komunikacije je, da ena oseba druge ne posluša pozorno oziroma jo posluša, a je ne sliši (Kristančič in Ostrman, 1999, str. 17). Pri aktivnem poslušanju smo osredotočeni na sogovornika in smo do njega spoštljivi, upoštevamo njegovo stališče, uporabljamo spodbudna glasovna ter telesna sporočila in znamo povzeti sogovornikova sporočila. Sogovorniku tako dokažemo, da pogovoru sledimo, preverimo pa tudi, če smo ga dobro razumeli (Petar, 2006, str. 22).

Komunikacijske spretnosti so izjemnega pomena pri javnih nastopih in predstavitev. »Predstavitve je ustna izmenjava podatkov. Njen namen je doseganje ciljev, kakršni so potrditev rešitev, odpravljanje težav, iskanje zamisli, motivacija sodelujočih, priprava dela itd. Njeno trajanje je časovno omejeno, poteka pod določenimi pogoji in ob izpolnjenih tehničnih zahtevah. Za predstavitve se uporabljajo vizualizacija in diskusijske tehnike« (Petar, 2006, str. 9).

Temelja dobre predstavitve sta znanje in ustrezna pripravljenost, ki ju navzočim predstavimo s primernim glasom, obnašanjem, kretnjami in z uporabo tehničnih pripomočkov (prav tam, str. 62).

Vzgojno-izobraževalnega procesa si ne moremo predstavljati brez komunikacije. Pšundrova (1998, str. 39) navaja, da učitelj uspešno komunicira z učencem ali njegovimi starši, kadar:

- zna poslušati;
- zna spodbujati, soglašati;
- išče pojasnila in postavlja podvprašanja;
- ne daje neposrednih nasvetov;
- ustvari medsebojno zaupanje;
- je odprt in se obnaša naravno;
- z nebesedno podpre besedno komunikacijo.

Če učitelj ne zmore ali ne zna odgovoriti na določeno vprašanje učenca ali staršev, mora poiskati možnost za odgovor drugje, npr. pri drugih učiteljih, šolskem pedagogu, psihologu ... (prav tam, str. 41).

Komunikacija ni zgolj govorjenje, ampak obsega sporočila, ki jih učitelji pošiljajo z videzom in nastopom, posredovanjem navodil, načinom vodenja učne ure, poročanjem staršem ... (Paterson, 2008, str. 47).

2.3.4.2 Timsko delo

»Tim je majhna skupina ljudi, pri kateri imajo skupni cilji prednost in ki delujejo usklajeno, da bi te cilje dosegli« (Treven, 2001, str. 173). »Tim tvorijo ljudje, ki se strokovno dopolnjujejo, si medsebojno zaupajo, imajo skupni namen ter skupne cilje in znajo ter zmorejo uporabljati metode timskega dela« (Račnik, 2010, str. 173).

»Nihče izmed nas ni tako pameten, kot smo vsi skupaj« (Blanchard idr., 2005, str. 50). Skupna moč tima prekosi prizadevanja posameznika. Ko vsak od članov tima v prvo vrsto postavi doseganje skupnih ciljev in misli na to, kako bo tim še uspešnejši, nastane močna sinergija (prav tam).

Po Trevenovi (2001, str. 174) ima uspešen tim naslednje značilnosti:

- predanost članov skupnemu cilju;

- prostovoljno, aktivno sodelovanje, ki vključuje usklajeno, dopolnjujoče in solidarno delovanje;
- kontinuirana skupna ustvarjalnost, da bi se cilj dosegel čim prej in z najmanjšimi stroški virov;
- enakopravni položaj članov, ki omogoča njihov stalni in popolni razvoj ter uporabo vseh njihovih delovnih in miselnih sposobnosti;
- pozitivno ozračje, v katerem se občuti močna motivacija, usklajenost odnosov, odprta komunikacija, kohezija in zanos.

Če omenjenih značilnosti v skupini ne opazimo, pred seboj nimamo tima, ampak le delovno skupino, v kateri pa imajo člani bistveno drugačen položaj kot člani tima, zato se razlikuje tudi njihov prispevek k skupni stvari (prav tam).

Pri skupinskem delu sodeluje več ljudi, vendar delo ne zahteva vzpostavitve posebnih socialnih stikov. Teh sicer ne moremo zanikati med posameznimi člani, a za izvršitev naloge niso bistvenega pomena (Lipičnik, 1996, str. 51). V delovni skupini si posamezniki razdelijo delo, ga individualno opravijo in se kasneje pogovorijo o narejenem, gre torej za seštevek individualnega dela. Tim opravi faze dela skupaj; med člani vladajo dobri odnosi, skupaj si zastavijo cilje ter razdelijo vloge, sodelujejo pri odločanju in odprto komunicirajo.

Timsko delo je nepogrešljivo, ko se soočamo z zapletenimi problemi, pri katerih rešitev in pot reševanja nista znani, ter dvomimo, da bo za reševanje problema zadostovalo naše znanje. Tedaj potrebujemo več idej in mnenj, ki lahko po usklajevanju privedejo do najboljše rešitve. Za uspešen tim je najbolje, da ga sestavljajo člani (optimalna velikost tima je od pet do sedem članov) s podobnim, vendar pa s heterogenim znanjem (različna strokovna znanja) in s takšnimi osebnostnimi lastnostmi, ki so pri timskem delu zaželeni in omogočajo razvoj tima (Lipičnik, 1996, str. 52).

Tabela 3: Razlike med skupinskim in timskim delom (Maddux, 1992, str. 13).

SKUPINSKO DELO	TIMSKO DELO
Posamezniki delajo neodvisno; le včasih, če so cilji skupni, delajo v povezavi z drugimi.	Člani spoznavajo svojo medsebojno odvisnost in vedo, da je osebne in timske cilje najlažje doseči z vzajemno pomočjo.
Ker člani niso dovolj vključeni v načrtovanje ciljev skupine, skušajo vso pozornost usmeriti sami nase. Delo jemljejo preprosto kot najemni delavci.	Člani sprejemajo delo za svojo last in združijo svoje moči, ker so zavezani istemu cilju, ki so ga sami pomagali postaviti.
Članom prej naložijo, kaj morajo delati, kot pa da bi jih spraševali, kakšen bi bil najboljši način.	Člani prispevajo k uspešnosti podjetja z izvirnostjo, talentom in znanjem, kar omogoči boljše doseganje ciljev tima.
Člani ne zaupajo ciljem svojih sodelavcev, ker ne razumejo njihove vloge v skupini. Izražanje lastnega mnenja ali nestrinjanje se obravnava kot nezaželeno, ker ne podpira, temveč deli enotnost skupine.	Člani delajo v ozračju zaupanja, drug drugega spodbujajo, da prosto izrazijo svoje mnenje, predloge, občutke ali nesoglasja. Vprašanja so dobrodošla.
Člani so previdni pri tem, kaj povedo, tako da je resnično razumevanje v skupini nemogoče.	Člani si prizadevajo za odprto in pošteno komunikacijo. Trudijo se, da bi razumeli stališče vsakega izmed njih.
Člani so za delo lahko dobro usposobljeni, vendar jih šef ali drugi ovirajo, da bi znanje lahko uporabili.	Člane spodbujajo, da razvijejo svojo usposobljenost in da pri delu uporabljajo, kar so se naučili.
Člani se znajdejo v konfliktnih situacijah, za katere ne vedo, kako bi jih rešili. Njihov šef lahko odlaga posredovanje, dokler ni povzročena že resna škoda.	Člani priznajo konflikt za normalen pojav v medčloveških odnosih. V takšnih primerih vidijo priložnost za nove rešitve in kreativnost. Trudijo se, da konflikt rešijo hitro in konstruktivno.

Pri kulturno raznolikih timih se je potrebno izogibati domnevi, da je kultura, ki ji pripada en član skupine, pomembnejša od kultur drugih članov. Člani tima morajo razviti medsebojno spoštovanje do kultur vseh članov in

priznati prispevek posameznega člana na podlagi njegove strokovnosti (Treven, 2001, str. 191).

V *Pedagoški enciklopediji* (1989, po Polak, 1999, str. 9) je timsko delo učiteljev opredeljeno kot »oblika aktivnosti, ki jo opravlja skupina pedagoških strokovnjakov na podlagi neposrednega in enakovrednega sodelovanja ter v smeri doseganja skupnih ciljev. V najbolj zahtevni obliki se kaže kot timsko poučevanje v istem oddelku ali skupini učencev«.

Timsko delo v šoli lahko poteka na eni ali več stopnjah, in sicer kot timsko načrtovanje pouka, timsko poučevanje in timska evalvacija. Značilnost timskega poučevanja je hkraten in neposreden stik pedagoških delavcev ter učencev, pri tinskem načrtovanju in timski evalvaciji pa se pedagoški delavci na učence usmerjajo posredno, npr. v diskusiji (Polak, 1999, str. 10).

V šolah obstajajo različni timi; tim lahko oblikujejo učitelji istega predmetnega področja, učitelji različnih predmetnih področij, učitelji in vzgojitelji predšolskih otrok, učitelji mentorji in študentje na pedagoški praksi, učitelji mentorji in učitelji pripravniki, učitelji in drugi pedagoški delavci (npr. šolski svetovalni delavci, ravnatelji), učitelji in nepedagoški delavci v šoli, učitelji in drugi strokovnjaki (zunanji sodelavci) (prav tam, str. 41).

Ko govorimo o tinskem delu v šoli, to ne vključuje le življenja in dela učiteljev, temveč tudi timsko sodelovanje učencev (Resman, 2005, po Pšunder, 2011, str. 129). Učenci sodelujejo v šoli bodisi formalno bodisi neformalno, in sicer z izmenjevanjem idej in mnenj, medsebojno pomočjo, igro, izvajanjem skupnih projektov, s sodelovalnim učenjem ... (Pšunder, 2011, str. 129). Z udeležbo v timskih dejavnostih se učenci naučijo pomembnih lekcij o skupinski dinamiki, razvijejo spretnosti sporazumevanja, spoštovanja drugačnih stališč, načrtovanja, odločanja, delitve dela, vzpodbujanja drugih, reševanja problemov, prevzemanja odgovornosti, sklepanja kompromisov itd. (Schilling, 2000, str. 16).

Za dobro delovanje tima je treba precej pozornosti nameniti oblikovanju in utrjevanju tima oziroma teambuildingu. Večina aktivnosti na teambuildingih spominja na otroške igre, vendar je ta igra zgolj sredstvo za vplivanje na procese razmišljanja. Namen teambuildinga je, da spoznamo, kakšna je dobra komunikacija, kako se obvladuje stres, kako se učinkovito upravlja s časom, kako se rešujejo konflikti (Račnik, 2010, str. 168).

Ko udeleženci teambuildinga rešujejo naloge, se v skupini dogaja naslednje (prav tam):

- poveča se pripadnost;
- komunikacija postane bolj odprta;
- poveča se medsebojno zaupanje;
- izboljša se sodelovanje;
- izboljša se skupinsko iskanje rešitev;
- udeleženci prepoznajo svojo vlogo v timu;
- udeleženci se učijo upravljati s konflikti;
- udeleženci presegajo omejujoča prepričanja;
- izboljša se učinkovitost tima;
- pri reševanju nalog se zgodijo AHA efekti;
- učenje je spontano, izkustveno in zabavno.

Račnik (prav tam) loči zabavni in strokovni teambuilding. Pri zabavnem teambuildingu je večina aktivnosti igrivega, zabavnega in sproščujočega značaja, s tem pa se v timu povečata stopnja zaupanja in motivacija za sodelovanje. Zabavne aktivnosti vplivajo na bolj odprto komunikacijo in sproščenost, člani tima pa se med seboj tudi bolje povežejo. Tudi pri strokovnem teambuildingu gre v bistvu za aktivnosti v obliki iger, vendar pa se tukaj globlje poseže v razvojne procese tima. Igre so specifično izbrane, njihov namen pa je pri udeležencih ustvariti vnaprej točno določena stanja, ki povzročajo izkustvene »AHA« učinke. S pomočjo ustreznega strokovnega teambuildinga se lahko skozi timske vaje in naloge odpravijo tudi kakšne specifične težave tima.

2.3.4.3 Reševanje problemov in odločanje

»Pomembnih problemov, s katerimi se srečujemo, ne moremo rešiti z enakim načinom razmišljanja, kot smo ga imeli, ko so se problemi pojavili.« (Albert Einstein)

»Problemi so vsakdanje gibalno našega življenja. Ljudi silijo v reakcije, jih neprestano zaposlujejo, s tem rojevajo neprestane spremembe in jim tako pomagajo k napredku« (Lipičnik, 1996, str. 12).

Gričar in Piskar (1988, str. 35) navajata več opredelitev problema:

- problem je povezan z neko težavo, ki jo želimo odpraviti, ali z neko nevarnostjo, ki se ji želimo izogniti;
- o problemu lahko govorimo kot o težko izvedljivi nalogi, ki jo je treba rešiti;
- problem je nerešena zadeva, ki zahteva rešitev ali odločitev, za kar je potrebno precej razmišljanja;
- problem je nekaj, kar izvira iz znatne težave, zmedenosti ali skrbi;
- problem je ciljno usmerjena situacija;
- problem je razmerje med obstoječim in želenim stanjem;
- problem se izraža v nezadovoljstvu s sedanjim ali pričakovanim prihodnjim stanjem.

Neka situacija človeku predstavlja problem tedaj, ko jo želi spremeniti, izboljšati ali se ji izogniti. Problem je toliko večji, kolikor močnejša je želja po njegovi rešitvi. Ko želja po rešitvi narašča, možnosti za uresničitev pa se zmanjšujejo, se stopnjuje občutek neprijetnosti (Lipičnik, 1996, str. 34).

Gričar in Piskar (1988, str. 88) reševanje problema pojmujejo kot postopen in sistematičen proces, v katerem iz obstoječega stanja, v katerem je obravnavani problem, prestopimo v zeleno stanje, v katerem obravnavanega problema ne bo več. Problem je rešen takrat, ko je zadovoljena potreba, zaradi katere je nastal.

Pri reševanju problemov so pomembne naslednje faze (Gričar in Piskar, 1988, po Lipičnik, 1996, str. 89):

- odkrivanje problemskega stanja;
- doseganje enotnih pogledov na problemsko stanje;
- postavljanje ciljev;
- snovanje rešitev za prehod iz problemskega v ciljno stanje.

Med učitelji priljubljen model reševanja problemov je Bransfordov model IDEAL (Gage, Berliner, 1992, po Marentič Požarnik, 2012, str. 86):

- Identificiraj problem – bistvo problema.
- Definiraj – opredeli, za kakšen tip problema gre. Ali obstaja v spominu že model reševanja podobnega problema?
- Eksploriraj – preizkušaj različne strategije.
- Akcija – delaj, rešuj, spremljaj učinke.
- Look – pogledj, če si prišel do rešitve ali moraš spremeniti strategijo.

V podjetjih, vse bolj pa tudi v vzgojno-izobraževalnih ustanovah, je pri reševanju različnih problemov v uporabi metoda šestih klobukov Edwarda de Bona. De Bono (2014, str. 72) razlaga, da so klobuki orodje za usmerjanje naše pozornosti. Namesto da se trudimo narediti vse hkrati, raje izvajamo le eno vrsto razmišljanja naenkrat. De Bono (prav tam, str. 68–69) metodo primerja z barvno fotografijo, kjer so različne osnovne barve obdelane posebej, a skupaj tvorijo večbarvno sliko. Tako tudi s šestimi klobuki razmišljanja ločimo načine razmišljanja, da dobimo na koncu celovit vpogled.

V tabeli podrobneje predstavljamo šest klobukov razmišljanja, ki jih je de Bono (prav tam) poimenoval po barvah – vsaka predstavlja določen način oziroma smer razmišljanja.

Tabela 4: Šest klobukov razmišljanja (prav tam).

 <p>BEL KLOBUK</p> <p>Razmišljanje o dejstvih in podatkih.</p>	 <p>RDEČ KLOBUK</p> <p>Razmišljanje o čustvih, občutkih, intuiciji.</p>	 <p>RUMEN KLOBUK</p> <p>Razmišljanje o prednostih in koristih.</p>
 <p>ČRN KLOBUK</p> <p>Razmišljanje o tveganjih, kje se nahajajo težave, kje moramo biti pazljivi.</p>	 <p>ZELEN KLOBUK</p> <p>Razmišljanje o novih, kreativnih idejah, rešitvah in alternativah.</p>	 <p>MODER KLOBUK</p> <p>Nadzor nad celotnim procesom razmišljanja, povzetek razmišljanja in določitev naslednjih korakov.</p>

Sprejemanje odločitev je proces, ki vključuje izbiranje med različnimi možnostmi. Ključna spretnost pri sprejemanju odločitev je, da se osredotočimo na dejanje in nekaj ukrenemo, namesto da omahujemo ali pa sploh ničesar ne storimo (Keenan, 1996b, str. 24–25).

Za odločanje so potrebni naslednji pogoji (Kristančič in Ostrman, 1999, str. 97):

- dva ali več možnih izidov, sicer izbire ni;
- vrednost ali pomembnost, povezana z izidom;
- možnosti učinkovitosti izida in kako močno si ga želimo.

Odločanje je povezano s prihodnjimi dogodki, ki jih ne moremo popolnoma predvideti, zato sta osnovi vsakega odločanja negotovost o izidu in tveganje. Za ocenjevanje negotovosti različnih možnih izidov ponavadi uporabljamo pretekle izkušnje, intuicijo in osebno videnje možnosti, da se bo nekaj zgodilo (prav tam).

Za učinkovito odločanje je treba (prav tam, str 98):

- definirati situacijo, ugotoviti, katere so ovire in omejitve odločanja;

- analizirati in razjasniti situacijo;
- prepoznati alternativne smeri rešitve problema v dani situaciji;
- vključiti našo osebno izbiro in natančno vedeti, kaj sami želimo;
- imeti racionalen in sistematičen stil odločanja, hkrati pa uporabljati naše »dobre« instinkte, kar zagotavlja večjo ustvarjalnost.

Kljub strokovnemu znanju in izkušnjam se lahko učitelji znajdejo pred problemi, ki jih sami ne znajo ali ne zmorejo rešiti. Največkrat gre za reševanje vzgojnih in učnih problemov ter slabih medsebojnih odnosov, ki povzročajo slabše vzgojne in učne rezultate. Učitelji morajo znati presoditi, kdaj je smiselno, da v reševanje problemov vključijo druge strokovne delavce, šolske svetovalne delavce, vodstvo šole ali celo institucije izven šole (Kunstelj, 2001, str. 128). Pomembno je, da učitelji na težavne situacije ne gledajo kot na problem, ampak jih sprejmejo kot izziv in priložnost za osebno rast (Paterson, 2008, str. 77).

Pšundrova (1998, str. 76) razlaga, da je za reševanje problemov ugodno, kadar zavzame učitelj do učenca položaj »jaz sem v redu, ti si v redu«. Z upoštevanjem tega položaja učitelj učenca sprejema kot osebo, ne sprejema pa vsakega njegovega vedenja. Če učenec stori napako, učitelj njegovega vedenja ne odobrava, a ga sprejema kot osebo, ki ima tudi pozitivne osebne poteze. Tako učenec lažje sprevidi napako in poišče možnost, da jo popravi.

Pri sestavljanju nalog ali oblikovanju projektov naj bi učitelji uporabljali obširna navodila, saj s tem učencem omogočijo širok spekter različnih pristopov k reševanju problema oz. naloge (Brown, 2001, str. 47). Pomembno je, da se učenci srečajo z raznovrstnimi problemi, tudi s takimi, ki imajo več rešitev ali pa preveč oz. premalo podatkov, učenci pa jih morajo poiskati sami. Učitelji morajo navajati učence, da tudi sami zastavljajo probleme, da so zanje občutljivi, da razvijejo radovednost ter da ne sprejemajo le gotovih rešitev (Marentič Požarnik, 2012, str. 86).

Kaplan (1990, po Marentič Požarnik, str. 86) navaja nekaj idej za poučevanje reševanja problemov:

- učence naučiti, kako opredelijo problem;
- seznaniti jih s strategijami, kot so reševanje od cilja nazaj, glasno razmišljanje, tehtanje vseh možnosti;
- zagotoviti, da imajo potrebno predznanje;
- jih spodbujati, da preoblikujejo problem;
- poskrbeti za sproščeno vzdušje;
- spodbujati spraševanje in zastavljanje problemov;
- jih spodbujati, da pokažejo svoj način razmišljanja;
- dopuščati več poti reševanja problemov;
- upoštevati razvojno stopnjo mišljenja učencev;
- spodbujati sodelovalno učenje.

Vključevanje reševanja problemov v pouk, še posebej odprtih, zahteva od učitelja prepričanost vase, saj poteka in rezultata ne more povsem predvideti. Učitelji, ki niso najbolj naklonjeni nepredvidljivim situacijam, redkeje uporabljajo metodo reševanja problemov (Marentič Požarnik, 2012, str. 87).

2.3.4.4 Ustvarjalnost

»Ustvarjalnost je produciranje novih idej. Izražamo jo v produktih, metodah, pisnih izdelkih ali dejanjih, vendar ti postopki le oblikujejo idejo, ki je bila že pred tem v zavesti. Najprej imamo idejo in šele nato proizvod ali izum, znanstveno ali umetniško delo. Imamo tudi obratno pot, poskuse in napake, po kateri pridemo slučajno do cilja, a celo v tem primeru mora mislec najprej ugotoviti, da je naključno prišel do nečesa novega« (Pečjak, 2001, str. 8).

Pečjak (prav tam, str. 16–17) navaja štiri faze, ki so pomembne pri nastajanju ideje:

- priprava – mislec v tej fazi zbira podatke o problemu in o njem razmišlja;
- inkubacija – faza mirovanja, gradivo ni v središču pozornosti in mislec o problemu ne premišljuje (vsaj ne zavedno);
- iluminacija – pomeni nenadno, nepričakovano razsvetlitev problema;
- preverjanje – v tej fazi mora mislec ugotoviti uporabnost svoje ideje.

Ustvarjalnost se kaže v razmišljanju zunaj okvirjev (»thinking out of the box«), kar pomeni, da se pri inovativnih pristopih k reševanju problemov ne oziramo na dana ustaljena pravila in omejitve (Schulz, 2008, str. 149).

Za ustvarjalni duh je značilno, da vidi običajne stvari na neobičajen način, dvomi o proklamiranih resnicah, ima odpor do ponavljanja ali posnemanja, ni ukalupljen in tolerira večmiselnost. Značilnost ustvarjalnih ljudi je, da najdejo nove odgovore tam, kjer jih drugi ljudje ne vidijo (Pečjak, 2001, str. 8).

Pomembna značilnost ustvarjalnega mišljenja je divergentnost, za katero je, v nasprotju s konvergentnim mišljenjem, ki išče edino pravilno in logično smiselno rešitev, značilno iskanje rešitev za določen problem v različnih smereh. Divergentno mišljenje je primernejše za reševanje odprtih problemov, pri zaprtih pa je bolje razmišljati konvergentno (Marentič Požarnik, 2012, str. 90).

Guildford (prav tam, str. 91) je opredelil naslednje sestavine divergentnega mišljenja:

- originalnost – zmožnost iskanja novih, redkih, oddaljenih rešitev, težnja k fantastičnim, nemogočim rešitvam;
- fleksibilnost (prožnost) – produciranje različnih idej, hitro spreminjanje pristopa in strategije reševanja;

- fluentnost – produciranje velikega števila idej.

Edward de Bono (2014, str. 167) je leta 1967 uvedel izraz lateralno razmišljanje ter ga definiral kot »beg od uveljavljenih idej in zaznav, da bi lahko našli nove« (prav tam, str. 168). Opozoril je, da se težave težko rešujejo z vedno istimi idejami in pristopi, zato se je potrebno premakniti »na stran« in preizkusiti nove ideje ter nove pristope. Namen lateralnega razmišljanja je, da raziskuje in razvija nove zaznave, namesto da se samo še bolj trudi z obstoječimi (prav tam, str. 168–169). Je nujno dopolnilo tradicionalnemu logičnemu razmišljanju, saj je to brez lateralnega precej nepopolno (de Bono, 2006, str. 136).

Mnogi psihologi so mnenja, da imajo vsi ljudje ustvarjalni duh, vendar je ta zaradi okoliščin večinoma zatrt. S posebnimi postopki, kot so tehnike ustvarjalnega mišljenja, pa je mogoče speči potencial tudi prebuditi (Pečjak, 2001, str. 8–12).

V nadaljevanju je opisanih nekaj tehnik, s katerimi prebujamo ustvarjalnost.

- Nevihta možganov

Je najbolj znana in najpogosteje uporabljena skupinska tehnika ustvarjalnega mišljenja. Primerna je za spodbujanje idej na vseh področjih ter za reševanje širokih in šibko opredeljenih ter ozkih in dobro opredeljenih problemov (Pečjak, 2001, str. 39). Tehnika temelji na predpostavki, da je potrebno dati prosto pot idejam, ki jih ljudje nosijo v sebi, in da je potrebno odstraniti ovire, ki bi to lahko preprečile (Lipičnik, 1996, str. 81).

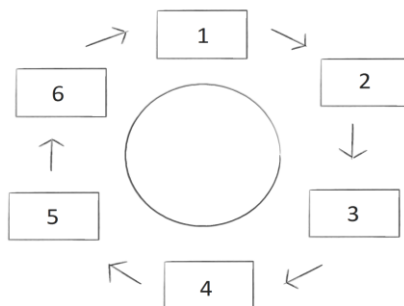
Pečjak (2001, str. 42–45) opredeljuje naslednje faze nevihte možganov:

- reševanje preizkusnega problema (za vajo);
- predstavitev glavnega problema;
- ponovna opredelitev problema (potrebna pri zelo zapletenih problemih);

- dajanje idej;
 - ocenitev idej.
- Metoda 635 (Rohrbackov postopek)

Metoda je podobna nevihti možganov, vendar gre tu za zapisovanje misli («brainwriting»), tako da udeležencem ni treba govoriti. Primerna je za ljudi, ki niso gostobesedni ali se čutijo ovirane, ko se morajo ustno izražati. Tehnika je napol anonimna, zlahka pa jo izvedemo povsem anonimno (Pečjak, 2001, str. 55).

Metoda ima takšno ime, ker je v skupini šest udeležencev, od katerih mora vsak navesti tri ideje v petih minutah. V krogu sedeči udeleženci svoje ideje zapišejo na list papirja, po preteku petih minut ga podajo svojemu sosedu, obenem pa od soseda iz nasprotne strani prejmejo list z idejami. Udeleženci morajo na vsak list, ki ga prejmejo, pripisati tri ideje, pred tem pa morajo ideje, ki so že zapisane na listu, prebrati, da se ne bi ponavljali. Menjava listov traja toliko časa, dokler vsi ne dobijo v roke lista, ki so ga imeli na začetku. S to metodo lahko v 30 minutah zberemo 108 idej (Lipičnik, 1996, str. 83–84).



Slika 2: Krog podajanja listov po metodi 635.

- Tehnika prisilnih povezav

Tehnika temelji na slučajno izbranih besedah oziroma pojmi, ki jih povezujemo med seboj ali z vnaprej določenim problemom. Gre za individualno tehniko, čeprav jo je mogoče uporabljati tudi v manjši skupini. Ker so besede izbrane naključno, lahko ljudje presegajo okvire, znotraj katerih se nahajajo njihove misli, saj jih ne usmerjajo prejšnje izkušnje in kalupi. Obstaja verjetnost, da slučajno izbrane besede ne ustrezajo, a je mogoče, da z njimi odkrijemo izvirno zvezo, ki je drugače ne bi našli (Pečjak, 2001, str. 86).

Besede izbiramo naključno iz ustreznih seznamov, slovarjev, leksikonov, priročnikov itd., pri tem pa moramo zagotoviti slučajnost izbora. Ko imamo izbrani besedi (lahko izberemo tudi več besed), ju skušamo smiselno povezati, ideje, ki se nam ob tem porajajo, pa zapišemo. Tako povezovanje slučajnih besed ne izhaja iz problemov, ampak obratno, odkriva probleme in daje ideje, za katere moramo probleme šele poiskati. Obstaja tudi druga varianta, pri kateri imamo znan problem, ki ga povezujemo z naključno besedo zato, da pridemo do novih rešitev (prav tam, str. 87–88).

- Metoda prostih asociacij

Pri metodi prostih asociacij je majhna samokontrola, zato lahko misli tečejo, ne da bi jih skušali ustaviti. Prosto asociiranje nas lahko odpelje daleč od problema, toda nekatere asociacije so zelo izvirne in s samokontrolo do njih nikoli ne bi prišli (Pečjak, 2001, str. 93).

Metoda poteka tako, da najprej na list papirja zapišemo številke od 1 do 20. K prvi številki zapišemo prvo besedo, ki se jo spomnimo v zvezi s problemom. Nato zapišemo k drugi številki prvo besedo, ki se jo spomnimo v zvezi z drugo besedo. K tretji številki pripišemo prvo besedo, ki se jo spomnimo v zvezi z besedo pri prejšnji številki. Tako nadaljujemo, dokler ne napišemo vseh 20 besed, potem pa sledi pregled besed. Ugotovimo, kakšen vpogled nam dajejo v problem (prav tam).

Ustvarjalnost se v izobraževanju še vedno preveč tesno povezuje z estetskimi in tehničnimi predmeti (risbe, tehnični izdelki, ustvarjalni prosti spisi), pozablja pa se na možnost vključevanja ustvarjalnosti pri drugih predmetih. Povesod bi bilo potrebno ustvariti vzdušje, ki spodbuja ustvarjalne ideje in odgovore (Marentič Požarnik, 2012, str. 93).

Učitelj bi se moral izogibati zastavljanju vprašanj, na katera je možen le en pravilen odgovor, razen v primerih, kadar gre za dejstva. Vprašanja odprtega tipa spodbujajo ustvarjalno razmišljanje učencev, pri čemer mora učitelj paziti, da sprejema različne odgovore, četudi ti morda niso enaki tistim, ki jih je sam imel v mislih. Pri učencih mora spodbujati ustvarjanje novih, neobičajnih idej ter zagotoviti okolje, kjer bodo ideje cenjene in ne bo prišlo do kritiziranja (Brown, 2001, str. 47–48).

Marentič Požarnikova (2012, str. 93–94) navaja, da učitelj, ki spodbuja ustvarjalnost:

- predstavlja učencem model odprtosti za novosti, za preizkušanje idej, ima ustvarjalna stališča;
- obvlada tehnike spodbujanja ustvarjalnih idej;
- učencem večkrat postavlja uganke, paradokse;
- se je še vedno pripravljen učiti in to tudi kaže;
- je odprt za ideje učencev;
- ima smisel za humor;
- rad skupaj z učenci raziskuje in odkriva stvari, ki jih tudi sam še ne pozna;
- spodbuja učence, da zapisujejo ustvarjalne ideje;
- ustvari primerno skupinsko klimo, tj. tolerantnost do neobičajnih idej, sodelovanje in spoštovanje prispevka vsakega posameznika.

2.3.4.5 Načrtovanje in organiziranje

»Načrtovanje je dejavnost, ki nas privede od tam, kjer smo, do tja, kamor bi radi prišli« (Keenan, 1996a, str. 5). Obsega analiziranje sedanjega

položaja, izbiranje ciljev in sestavljanje programov, tako da prave naloge izpolnimo v pravem zaporedju (Keenan, 1996b, str. 14).

Najpomembnejši korak pri načrtovanju je presoja položaja, saj s poznavanjem svojega izhodišča lažje določimo, kje bi radi bili. Pri tem si najlažje pomagamo z analizo dogajanja oziroma analizo SWOT (»strengths«, »weaknesses«, »opportunities«, »threats«), s katero presojamo naslednje vidike (Keenan, 1996a, str. 13–14):

- močne točke, prednosti: sposobnosti, ki jih imamo, in kar nam uspeva pri delu;
- šibke točke, slabosti: stvari, ki jih lahko izboljšamo, ali tiste, ki jih ne moremo spremeniti in se jih moramo zato ogibati;
- priložnosti: kje so ali kje bi lahko bile za nas ugodne možnosti;
- bojazni, nevarnosti: tiste ovire, ki nas lahko odvrnejo od želenega početja.

Ko dobimo jasno in natančno sliko svojega sedanjega stanja, opredelimo namen in cilje svoje dejavnosti. Odlična metoda za opredeljevanje ciljev je model SMART (»specific«, »measurable«, »achievable«, »realistic«, »timed«) ciljev. Cilji morajo biti določeni, merljivi, izvedljivi, ustrezni in časovno opredeljivi.

»Če vemo, kam smo namenjeni, še ne pomeni, da tudi znamo priti do tja« (Keenan, 1996a, str. 33). Potrebujemo namreč podroben načrt, v katerem pripravimo seznam pomembnih faz ali ključnih opravil, ki jih je treba izpeljati, specificirati pa moramo tudi finance in porabljen čas (prav tam).

Z načrtovanjem pridobimo naslednje (Keenan, 1996a, str. 63):

- jasno poznamo svoje cilje;
- zmožni smo objektivno analizirati;
- začnemo bolj sistematično razmišljati;
- zmožni smo unovčiti močne točke svojega podjetja ali poklica;
- zmanjšamo šibke točke.

Da bi svoj načrt učinkovito uresničili, moramo organizirati vse, kar želimo narediti, to pomeni, da moramo razdeliti delo in podrobno navesti sredstva, potrebna za opravljanje nujnih del, ter jih pravilno razporediti. Organiziranje zahteva, da premislimo in se odločimo o tem, katere posebne naloge je treba opraviti, katere materiale potrebujemo za posamezno delo in kdo bo izpeljal zastavljene naloge (Keenan, 1996b, str. 16).

Za uspešno realizacijo učnega programa potrebujejo učitelji temeljit načrt dela. Najprej je potrebno za vsako posamezno učno uro definirati jasne cilje, ki jih morajo učitelji ustrezno prilagajati in usklajevati z nacionalnim učnim programom. Pri oblikovanju načrta morajo učitelji natančno določiti tudi pričakovane rezultate, časovni obseg doseganja posameznih ciljev in učne pripomočke, ki jih potrebujejo pri delu (Brown, 2001, str. 24–25).

Razredniki morajo vsako leto načrtovati letni načrt dela oddelčne skupnosti, ki je skladen z dogovori, ki veljajo v šoli. Vanj vključijo (Ažman, 2012, str. 41–42):

- osnovne podatke: ime in priimek razrednika, šolsko leto, ime oddelka, število, starost in spol učencev;
- načela, ki usmerjajo delovanje razrednika in učencev v smeri doseganja zastavljenih ciljev;
- cilje, ki morajo biti jasni, konkretni, skupni in razumljivi vsem članom oddelka. Pred oblikovanjem ciljev je potrebna analiza stanja in potreb razrednika, učencev ter drugih udeležencev;
- organizacijo: določanje metod in oblik dela, odgovarjanje na vprašanja kdo, kdaj, kje, kako in s čim bo deloval v smeri zastavljenih ciljev;
- vsebino: predvidevanje vsebine ur oddelčne skupnosti, vsebine roditeljskih sestankov, vključitev učencev v projekte v šoli in zunaj nje, skupne aktivnosti, kot so ekskurzije, tabori ipd.;
- načine spremljave in vrednotenja: opazovanje in pridobivanje povratne informacije od učencev, drugih učiteljev in staršev.

2.3.4.6 Vodenje

»Vodenje je vplivanje, motiviranje in usmerjanje zaposlenih, da bi ustrezno opravili naloge, ki so jim bile dodeljene« (Stare, 2011, str. 198).

»Vodja je ponavadi oseba, ki v največji meri vpliva na aktivnost določene skupine, institucije ali množice in ji olajša doseganje zastavljenih ciljev« (Ule, 2009, str. 370). Račnik (2010, str. 47) vodjo definira kot »osebo, ki ima v skupini drugačen položaj kot drugi. Vodja je oseba, ki pri skupini izstopa. Je spredaj. Je vzor. Je oseba, ki kaže smer. Je oseba, ki mora znati zaupati najprej sebi in nato še svojim sledilcem«.

Naslednja tabela prikazuje pozitivne in negativne lastnosti vodij.

Tabela 5: Pozitivne in negativne lastnosti vodje (Račnik, 2010, str. 37–38).

Univerzalne pozitivne lastnosti vodje	Univerzalne negativne lastnosti vodje
<ul style="list-style-type: none">– Spoštljiv,– pravičen,– zanesljiv,– spodbujajoč,– optimističen,– sodelujoč,– odločen,– komunikativen,– razgledan,– dober pogajalec,– motivator,– usmerjen v prihodnost,– prilagodljiv,– iznajdljiv,– dostopen,– človeški.	<ul style="list-style-type: none">– Žaljiv,– razdražljiv,– nergaški,– zamerljiv,– obtožujoč,– očitajoč,– pristranski,– egocentričen,– neizprosen,– vzvišen,– negativen,– omahljiv,– kritičen,– diktatorski.

Hogg in Vaughan (2008, po Ule, 2009, str. 370–372) navajata tri vrste nalog vodje, in sicer psihološke, socialne in strokovne.

Psihološke naloge veljajo za pomembnejše, nanašajo pa se na zahteve, želje in potrebe, ki jih člani skušajo zadovoljiti s pomočjo vodje. Psihološke funkcije vodje so:

- vodja kot psihološka opora članom skupine,
- vodja kot simbol skupine,
- vodja kot nosilec odgovornosti za počutje in delovanje skupine,
- vodja kot »grešni kozel« skupine v krizi,
- vodja, ki daje članom občutek varnosti, potrditve in samozaupanja.

Socialne naloge so bolj funkcionalne in so povezane z organizacijo življenja ter z družbenim ozračjem v skupini. Sem so uvrščene naslednje funkcije vodje:

- vodja kot organizator in koordinator delitve dela med člani,
- vodja kot razsodnik v konfliktih znotraj skupine,
- vodja kot predstavnik skupine navzven,
- vodja kot kadrovik, ki razdeljuje funkcije in vloge članom skupine.

Strokovne naloge vodje so vodja kot načrtovalec aktivnosti, kot mentor in vodja kot strokovnjak.

Vodja lahko uporablja različne stile vodenja. Pri avtokratskem stilu vodenja vodja sam opredeljuje cilje, načrtuje aktivnosti, sprejema odločitve in deli naloge članom. Za ta sistem vodenja je značilna enosmerna komunikacija, saj člani nimajo možnosti ugovora in dajanja svojih predlogov – opravljati morajo naloge, ki jih določa njihov vodja. Avtokratsko vodenje povzroča pri članih pasivnost, privlačno pa je za tiste, ki so radi vodeni in usmerjeni (Lewin, 1947, po Ule, 2009, str. 376–377).

Značilnost demokratskega stila vodenja je, da skupina odloča in načrtuje aktivnosti s sodelovanjem vseh članov. Komunikacija je večstranska, poteka od vodje k članom in obratno ter tudi med člani samimi. Vodja

skupino usmerja s spodbudami, sprejemljiv je za predloge članov in prepušča dejansko vodenje skupini. Ta stil vodenja ugodno vpliva na skupinsko dinamiko in motivacijo članov za sodelovanje v skupini (prav tam).

Anarhoiden stil vodenja je način, pri katerem vodja malo posega v delo skupine, zato so člani večinoma prepuščeni sami sebi. Vodja je članom na razpolago le, kadar od njega hočejo kakšen nasvet (prav tam).

Račnik (2010, str. 41–42) opredeljuje še mentorski stil vodenja. Zanj je značilno, da vodja deluje predvsem kot svetovalec, ki pozna cilje in vrednote članov in jim pomaga razvijati njihove sposobnosti. Vodja članom pomaga, da prepoznajo prednosti in potenciale ter področja, kjer so šibki. Člane postavlja pred izzive, ki so malo nad njihovimi trenutnimi sposobnostmi, s čimer jim omogoča stalni razvoj. Uporablja tudi povratne informacije v obliki konstruktivnih kritik ali pohval. Komunikacija je odprta in poteka v vse smeri. Ta stil vodenja je primeren za člane, ki kažejo pobudo in so motivirani za svoj razvoj, še posebej pa je primeren, ko je treba motiviranemu članu pomagati, da izboljša svojo storilnost z razvijanjem sposobnosti. Mentorsko vodenje izključuje pretiran nadzor vodje nad člani, saj bi ta lahko vplival na nižjo samozavest članov, to pa bi posledično privedlo do manjše storilnosti.

Rothstein-Fisch in Trumbull (2008, po Pšunder, 2011, str. 18) vodenje razreda opredeljujeta kot »vrsto strategij, ki jih uporabljajo učitelji in učenci, da bi zagotovili produktivno, harmonično učno okolje in tako preprečevali motenje v učnem procesu«. Po mnenju Evertsona in Weinsteina (2006, po Pšunder, 2011, str. 19) je namen vodenja razreda ustvarjanje in vzdrževanje reda v razredu, hkrati pa vodenje razreda podpira in spodbuja socialno-čustveni razvoj učencev.

Marzano (2003, po Ažman, 2012, str. 91) ugotavlja, da sta uspešnost učencev in njihovo obnašanje v veliki meri odvisna od učiteljeve spretnosti vodenja oddelka.

Ažmanova (2012, str. 146) navaja, da želijo učenci glede vodenja oddelka razrednika, ki:

- jih obvešča o pomembnih informacijah;
- rešuje oddelčno problematiko;
- jih spremlja na ekskurzijah in izletih;
- se o težavah oddelka pogovori z drugimi učitelji;
- se mu lahko potožijo, če se jim godi krivica;
- se z njim pogovarjajo o stvareh, ki jih zanimajo;
- je njihov zagovornik pri drugih učiteljih in vodstvu šole.

Pšundrova (2011, str. 75) razlaga, da morajo učitelji za vodenje razreda in za vodenje vedenja učencev poznati številne pristope ter strategije, ki jih prilagajajo številnim situacijam. K preventivnim in proaktivnim strategijam vodenja razreda uvršča:

- načrtovanje začetka šolskega leta,
- obvladovanje fizičnega prostora (urejenost razreda, sedežni red),
- oblikovanje pravil in postopkov,
- vzpostavljanje dobrih odnosov med učiteljem in učenci,
- oblikovanje sodelovalne oddelčne skupnosti,
- partnerstvo med domom in šolo,
- načrtovanje in izvajanje pouka.

Ker preventivne strategije ne zagotavljajo, da se bodo učenci zmeraj vedli v skladu s pričakovanji, avtorica (prav tam, str. 179–180) navaja še številne reaktivne strategije za obravnavanje neprimerne vedenja, ki jih učitelji izberejo glede na okoliščine. Te so:

- neverbalni signali,
- zasebno opozorilo,
- opominjanje na pravila,
- pohvala primernemu vedenju,
- preusmeritev učenčeve aktivnosti,

- odvzem privilegijev ali želenih aktivnosti,
- dodelitev dodatnih nalog,
- sestanek s starši,
- uporaba posledic na ravni šole,
- vključitev drugih strokovnjakov ...

Učitelj je pogosto v vlogi organizatorja in vodje različnih sestankov, npr. vodi roditeljske sestanke, razredne ure, sestanke strokovnih aktivov, aktiva razrednikov ... (Ažman, 2012, str. 49).

Učiteljevo delo vključuje tudi vodenje projektov. »Projekt je enkraten, časovno in finančno omejen ter ciljno usmerjen kompleksen proces logično povezanih aktivnosti z namenom ustvarjanja proizvodov ali storitev v skladu s standardi kakovosti in naročnikovimi zahtevami« (Stare, 2011, str. 5).

Osrednja oseba pri projektu je projektni menedžer. Ta je odgovoren za učinkovito izvedbo projekta (čas, stroški, kakovost), kar doseže z ustreznim načrtovanjem, organiziranjem, vodenjem tima in kontroliranjem izvedbe (prav tam, str. 25).

Projekt je sestavljen iz naslednjih faz (prav tam, str. 21–22):

- snovanje: opredelitev ideje, namena in obsega projekta, proučevanje možnosti izvedbe;
- priprava: priprava seznama aktivnosti, mrežnega oziroma terminskega načrta, načrta stroškov, načrta obvladovanja tveganj;
- izvedba: izvajanje načrtovanih aktivnosti;
- zaključevanje: izdelava dokumentacije in predaja proizvodov naročniku.

Dober primer pristnega poučevanja je vključevanje projektne dela v pouk. To od učenca zahteva raziskovanje, zbiranje podatkov, načrtovanje, reševanje problemov, ustvarjanje, oblikovanje, povezovanje snovi, predstavljanje in vrednotenje (Paterson, 2003, str. 101).

2.3.4.7 Upravljanje s časom

»Čas je edinstven omejen vir, pri katerem ne moremo odločati o tem, ali ga bomo porabili ali ne, ampak odločamo zgolj o tem, kako ga bomo porabili« (Šarotar Žižek, 2008, str. 126). Veščina upravljanja s časom je nujno potrebna tako za izboljšanje osebne in poklicne uspešnosti posameznika kakor tudi organizacije kot celote (prav tam).

Za dobro organizacijo časa je najpomembnejše, da razpoznamo in izberemo ključna opravila, se jim nato v celoti posvetimo, preostale naloge pa opustimo oziroma zanje usposobimo nekoga drugega. Tak pristop je ključ do povečanja naše storilnosti (Schmidt, 2007, str. 36).

Organizacija časa nam omogoča (prav tam, str. 37):

- da zlahka ločujemo nujno od pomembnega in bistveno od nebistvenega;
- da brez zadržkov rečemo ne stvarem, ki niso ključne za to, kar želimo doseči.

Prednost upravljanja časa ni nadzor nad časom kot takim, temveč nad njegovo rabo, da bi si izboljšali življenje. Področja, kjer upravljanje časa zagotavlja pozitivne učinke, so stres, ravnovesje med delom in zasebnim življenjem, osebna storilnost ter uspešno uresničevanje ciljev (Mackenzie, 1998, str. 29–30).

S časom ravnamo ustrezno takrat, ko ga preišljeno razporedimo. Dobro je, da nekaj časa posvetimo naslednjemu (Keenan, 1996b, str. 55–56):

- čas prek dneva si moramo razporediti tako, da ga lahko kar najbolje izkoristimo;
- spoznati moramo navade, s katerimi zapravljamo čas, in jih opustiti;
- smotrno moramo izrabiti čas, ki ga preživimo na letalu, vlaku, avtobusu ..., tako da počnemo kaj koristnega;

- programirati si moramo čas, ki ga bomo namenili za razmišljanje o pomembnih rečeh (načrti za prihodnost, sestanki ...) ali za sprejemanje odločitev o porabi svojega časa.

Z zapisovanjem aktivnosti, ki v delovnem dnevu zahtevajo našo pozornost, dobimo jasno predstavo o porabi časa. Dnevnik nam pomaga prepoznati resnične težave s časom in nas prisili, da napake odpravimo (Mackenzie, 1998, str. 68).

»Čas je učiteljeva največja dobrina in najhujši nasprotnik« (Paterson, 2003, str. 7). Kadar učiteljem zmanjkuje časa, zanemarijo najpomembnejši vidik poučevanja, tj. ljubečo skrb za učenca, ter svoje lastne potrebe, želje in zdravje (prav tam).

Veliko učiteljev si želi, da bi bil dan daljši, da bi lahko dokončali vse, kar bi radi, a le najboljši učitelji zaključijo dan z več zapolnjenega in manj zapravljenega časa. Slednji to dosežejo z zapisovanjem vsega, vključno s sestanki, prihajajočimi dogodki v šoli in ostalimi obveznostmi, z razporejanjem nalog po pomembnosti, z načrtovanjem dela tako, da ena dejavnost služi več namenom, s pravočasnim prihajanjem v šolo ter točnim začetkom in koncem učnih ur, s podajanjem jasnih in jedrnatih navodil, z izogibanjem preseganja rokov, ki si jih postavijo (Paterson, 2008, str. 35).

Učitelji si pogosto nalagajo preveč bremen in poleg vseh nalog, ki jih zahteva njihov poklic, prevzamejo še mnogo dodatnih šolskih dejavnosti. Preobremenjenost z dejavnostmi vpliva, da se učitelji nobeni ne morejo zares učinkovito posvetiti, usihati pa začneta tudi njihova moč in vzdržljivost. Za učitelje je pomembno, da imajo nekaj časa samo zase, saj bodo lahko le takrat, ko bodo poskrbeli zase, poučevali tako dobro, kot si želijo (Paterson, 2003, str. 136).

2.3.4.8 Čustvena inteligenca

Goleman (2001, str. 338) čustveno inteligentnost opredeljuje kot »sposobnost prepoznavanja lastnih čustev in čustev drugih, sposobnost osebnega motiviranja in obvladovanja čustev v nas samih in v odnosih z drugimi. Obsega sposobnosti, ki se razlikujejo od kognitivnih sposobnosti akademske inteligentnosti, merljivih z IQ, a jih dopolnjuje«.

Račnik (2010, str. 83) razume pod pojmom čustvena inteligentnost dvoje:

- Znotrajosebna (intrapersonalna) inteligenca je emocionalno samozavedanje, asertivnost – sposobnost sprejemanja in izražanja lastnih čustev, prepričanj in misli, zavzemanje za svoje pravice na nedestruktiven način, samospoštovanje, samoaktualizacija in neodvisnost.
- Medosebna (interpersonalna) inteligentnost pomeni sposobnost empatičnega doživljanja drugih, sposobnost ustvarjanja in vzdrževanja vzajemno zadovoljnih medosebnih odnosov ter sposobnost biti konstruktiven član skupine.

Značilnosti čustveno inteligentnih oseb so (prav tam, str. 84):

- sposobnost ustreznega ravnanja s svojimi čustvi in čustvi drugih;
- empatično vživljanje v občutke ali stališča drugih ljudi;
- odprta ter spoštljiva komunikacija in sposobnost reševanja konfliktov;
- ustrezna samopodoba in občutek lastne vrednosti;
- čustvena samostojnost in osebna celovitost;
- odgovorno sprejemanje odločitev;
- veselje do življenja in poglobljanje odnosa s samim seboj.

Čustveno inteligentni ljudje razumejo svoje razpoloženje in poznajo svoja čustva ter učinke svojega delovanja na druge ljudi. Na delovnem mestu so sposobni nadzorovati svoje notranje impulze, se zlahka prilagajajo spremembam, pri odločitvah pa sprejemajo tudi čustva ostalih članov tima.

Čustvena inteligentnost je pomembna predvsem za tiste, ki veliko delajo z ljudmi.

Čustva vplivajo na življenjska področja, kot so zdravje, učenje, vedenje, medsebojni odnosi. Učenci z visoko razvitimi čustvenimi spretnostmi imajo več možnosti za srečno in produktivno življenje ter za obvladovanje miselnih navad, ki jim bodo kot odraslim prinesle osebni in poklicni uspeh (Schilling, 2000, str. 6).

Vključevanje čustvene inteligence v klasične predmete pomaga učencem, da dojamajo povezave med področji akademskega znanja in življenjskimi izkušnjami ter jih vzpodbudi k uporabi več vrst inteligence (prav tam, str. 15). Učitelj se mora z učenci pogovoriti o tem, da so čustva in občutki povsem naravni, ter jim pomagati pri razvoju strategij za spopadanje s posameznimi čustvi (Brown, 2001, str. 55).

V šolah, ki pozornost namenjajo tako čustveni inteligenci kot IQ, so učenci in učitelji manj nagnjeni k frustracijam, bolj so osredotočeni, sporazumevanje poteka gladko, konflikti pa se obravnavajo na učinkovit način (Schilling, 2000, str. 18).

2.3.4.9 Prilagodljivost

»Življenje se odvija veliko hitreje kot kdajkoli prej – predvsem naraščajo podatki, znanje, tehnika in izumi. Zato potrebujemo drugačnega človeka; takega, ki bo sposoben živeti v svetu, ki se neprestano spreminja, in ki bo vzgojen tako, da se bo počutil dobro tudi, ko se bo položaj spreminjal. Družba, ki bo oblikovala take ljudi, bo preživela; družbe, ki tega ne bodo zmogle, pa ne.« (Abraham Maslow)

Globalizacija, migracije, mešanje kultur ter informacijska in komunikacijska tehnologija od nas zahtevajo večjo prilagodljivost ter pripravljenost, da spreminjamo obstoječe vzorce.

Edina stalnica v današnjem svetu so spremembe. To na delovnem mestu pomeni, da se morajo zaposleni nenehno prilagajati spremembam,

sprejemati novosti ter uvajati inovativne pristope, zato prilagodljivost in inovativnost postajata nujni pri skoraj vsakem delu (Zupan, 2011, str. 20).

Zaposleni morajo biti sposobni prepoznati in se odzvati na nepričakovane spremembe, pravočasno prilagoditi načrte in dejavnosti ter odgovoriti na nove zahteve in izzive (Treven, 2001, str. 22). Delodajalci zaposlujejo delavce, ki se hitro uvedejo v delo, ki ga bodo upravljali. Tako za uvajanje ne izgubljajo preveč časa in denarja (Zaletel in Prah, 2012, str. 33). Na trgu dela so torej uspešni tisti, ki se znajo hitro prilagoditi načinu dela in potrebam določenega delodajalca.

Prilagodljivost učiteljev se odraža pri diferenciranju učnih ciljev, skladnih s sposobnostmi učencev in z njihovimi predhodnimi izkušnjami; namreč če učitelj za vse učence pripravi enake naloge, zadovolji le potrebe nekaterih (Brown, 2001, str. 17). Učitelji morajo tudi znati stopiti z začrtane poti dela v razredu, saj se lahko le tako odzovejo na morebitne nepričakovane reakcije učencev na določene teme (prav tam, str. 24). Prilagodljivi učitelji sicer razumejo potrebo po dobro pripravljeni učni pripravi, a so pripravljeni načrtovane priprave sproti spreminjati, saj jih vodi zamisel o sproščnem učenju. Ne nazadnje pa se prilagodljivost učiteljev kaže s spodbujanjem razlik v razmišljanju in sprejemanjem drugačnih zamisli učencev (Paterson, 2008, str. 78).

Če želijo učitelji ohraniti moč, potrebujejo pri svojem delu redne spremembe. Spremembe so lahko neznatne kot recimo nadgradnja obstoječih gradiv ali tako velike, kot je menjava šole. Zadnje so način za ponovno oživitev osebne rasti in povečanje moči poučevanja (prav tam, str. 32).

2.3.4.10 Medkulturna zavest

Globalizacija je privedla do tega, da v mnogih podjetjih in organizacijah zaposlujejo ljudi, ki pripadajo različnim narodnostim in kulturam. V takih podjetjih in organizacijah morajo vzpostaviti kulturo, ki podpira raznolikost

zaposlenih, in si prizadevati za dobre odnose med nadrejenimi in podrejenimi delavci (Treven, 2001, str. 21).

Medkulturna zavest vključuje dve lastnosti, in sicer zavedanje lastne kulture ter zavest o drugi kulturi. Gre torej za sposobnost posameznikovega zavedanja ne samo lastnih kulturnih vrednot, prepričanj in zaznav, temveč tudi vrednot ter prepričanj drugih kultur. Medkulturna zavest je bistvenega pomena pri komuniciranju s pripadniki različnih kultur. Ker ljudje vidijo, razlagajo ter ocenjujejo stvari na različne načine in ker so določene stvari v eni kulturi povsem sprejemljive, v drugi pa veljajo kot neprimerne, lahko pri sporazumevanju z ljudmi iz različnih kultur pride do nesporazumov (Zhu, 2011, str. 116).

Kdor je v stiku z ljudmi, ki prihajajo iz različnih kultur, potrebuje veliko mero medkulturne inteligence. Ta vključuje razumevanje osnov medkulturnega sodelovanja, razvoj pozitivnega pristopa v medkulturnih interakcijah in grajenje tistih vedenjskih vzorcev, ki so učinkoviti v različnih medkulturnih situacijah. Medkulturna inteligenca pomeni, da posamezniki razumejo kulturo ter so do nje prilagodljivi, se v stiku z njo o njej še več naučijo in se v interakciji z drugimi kulturami primerno obnašajo (Thomas in Inkson, 2003, str. 14–15).

Predvidevamo lahko, da bo Slovenija zaznamovana z intenzivnejšimi medkulturnimi vplivi in da bo naša družba vse bolj odprta za priseljevanje ljudi iz drugih kulturnih okolij, zato sta še posebej pomembni vzgoja in izobraževanje za medsebojno spoštovanje ter dialog (*Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v RS*, 2011, str. 45). Mnogo avtorjev (Lukšič Hacin, 1999, Mrvar, 2004, po Grobelšek, 2010, str. 157) izpostavlja šolo kot najpomembnejšo institucijo, ki lahko zagotovi medkulturno vzgojo in izobraževanje.

V *Beli knjigi o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011, str. 118) je zapisano, da so cilji osnovne šole pri spodbujanju medkulturnosti:

- razvijanje spoštovanja človekovih pravic in temeljnih svoboščin ter vzgajanje za udeleževanje dolžnosti posameznika, ki izhajajo iz teh pravic;
- vzgajanje za medsebojno strpnost, spoštovanje drugačnosti in sodelovanje z drugimi;
- poznavanje, razvijanje ter ohranjanje lastne kulture, razvijanje narodne identitete in spoznavanje kultur drugih narodov (posebno pozornost je treba nameniti tudi kulturam učencev priseljencev);
- vzgajanje za obče kulturne in civilizacijske vrednote, ki izvirajo iz evropske tradicije.

Resman (2006, str. 204) pravi, da medkulturna vzgoja na šolski ravni pomeni oblikovanje okolja, ko se upošteva kulturna različnost učencev, v katerem se tudi šola prilagaja drugačnim učencem, ne pa samo učenci prevladujoči večini. Avtor (prav tam) poudarja, da medkulturno okolje temelji na svobodi, spoštovanju sočloveka, strpnosti, enakosti, pravičnosti, solidarnosti, odgovornosti in sodelovanju.

V društvu za človekove pravice in človeku prijazne dejavnosti Humanitas (Kraševac, Suša in Vodopivec, 2008, str. 5) navajajo naslednje cilje medkulturnega učenja:

- boljše razumevanje različnih družb in drugačnosti v sodobnem svetu;
- več možnosti komunikacije med posamezniki iz različnih okolij;
- prepoznavanje predsodkov v vsakdanjem življenju in njihovo premagovanje;
- razumevanje drugačnosti, učenje komuniciranja in poslušanja;
- oblikovanje in zavedanje kritičnega pristopa pri sprejemanju družbeno priznanih stereotipov;
- reševanje konfliktnih situacij na miren način.

Učitelj se mora pri svojem delu izogibati vsakršni diskriminaciji in delanju razlik med učenci, ki so pripadniki različnih narodnosti, ras, kultur. Preveriti mora, ali imajo vsi učenci enake možnosti, kadar zastavlja vprašanja ali kadar oni izražajo svoja mnenja. Paziti pa mora tudi, da ne pripoveduje anekdot in šal, ki bi delovale zatiralno do katerekoli skupine (Brown, 2001, str. 16–17).

Knafličeva (1998, po Čančar, 2013, str. 17) poudarja da mora učitelj, ki dela v kulturno in jezikovno mešanih razredih, upoštevati, da se bodo učenci, ki se med seboj razlikujejo po maternem jeziku in kulturi, v kateri so odraščali, razlikovali tudi po tem, kako bodo dojemali različne učne vsebine. Prav zaradi tega je pomembno, da imajo učitelji primerno znanje in stališča, da bodo lahko pri učencih razvijali medkulturno zavest in obravnavali medkulturne vsebine. Čančarjeva (2013, str. 17–18) opozarja, da izobraževanje za delo z učenci, ki prihajajo iz drugačnega kulturnega in jezikovnega okolja, ni del formalnega izobraževanja učiteljev, zato ti brez samoizobraževanja teh znanj niso pridobili. Avtorica (prav tam) nadalje navaja, da Zavod RS za šolstvo vsako leto organizira nekaj dodatnih strokovnih usposabljanj o medkulturnosti, Center za slovenščino kot drugi/tuji jezik pa usposabljanje za poučevanje slovenščine kot neprvega jezika.

3 EMPIRIČNI DEL

3.1 NAMEN RAZISKAVE

V empiričnem delu diplomske naloge so nas zanimale ocene osnovnošolskih učiteljev o:

- pomembnosti mehkih in trdih veščin v pedagoškem poklicu;
- pomembnosti različnih mehkih veščin v pedagoškem poklicu;
- njihovi sedanji razvitosti različnih mehkih veščin;
- njihovi želeni razvitosti različnih mehkih veščin;
- tem, katere oblike izobraževanja in usposabljanja so največ prispevale k pridobivanju njihovih mehkih veščin;
- tem, ali vključujejo mehke veščine v pouk in spodbujajo njihov razvoj pri učencih.

3.2 RAZČLENITEV IN PODROBNA OPREDELITEV RAZISKOVALNEGA PROBLEMA

3.2.1 Raziskovalna vprašanja

Raziskovalna vprašanja smo oblikovali glede na cilje raziskave in jih zaradi boljše preglednosti razvrstili v posebne sklope (A, B, C). Zaradi velikega števila obravnavanih spremenljivk so navedena splošna, ne specifična raziskovalna vprašanja.

Pri vsakem raziskovalnem vprašanju nas je zanimal obstoj razlik glede na delovno dobo učiteljev in predmet poučevanja.

A) VPRAŠANJA, VEZANA NA OCENE UČITELJEV O POMEBNOSTI MEHKIH VEŠČIN V PEDAGOŠKEM POKLICU

1. Ali so učiteljem pri delu pomembne različne veščine?

1.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

1.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

2. Kako pomembne so učiteljem različne mehke veščine?
 - 2.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?
 - 2.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?
3. Ali so mehke veščine za učitelje pomembne pri delu z ljudmi?
 - 3.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?
 - 3.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?
4. Ali so po mnenju vprašanih učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami uspešnejši pri svojem delu?
 - 4.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?
 - 4.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?
5. Ali so po mnenju vprašanih učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami hitreje zaposljivi?
 - 5.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?
 - 5.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

B) VPRAŠANJA, VEZANA NA OCENE UČITELJEV O LASTNEM RAZVOJU IN ŽELJI PO PRIDOBIVANJU MEHKIH VEŠČIN

6. Koliko so pri učiteljih razvite različne mehke veščine?
 - 6.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?
 - 6.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?
7. Koliko bi učitelji želeli razviti mehke veščine?
 - 7.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?
 - 7.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?
8. Katere oblike izobraževanja in usposabljanja so največ prispevale k pridobivanju mehkih veščin učiteljev?
 - 8.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

8.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

9. Ali je po mnenju učiteljev mogoče izboljšati mehke veščine?

9.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

9.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

10. Ali učitelji menijo, da bi morale fakultete posvetiti več pozornosti razvijanju mehkih veščin študentov pedagoških smeri?

10.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

10.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

11. Ali bi morali po mnenju vprašanih bodoči učitelji že v času študija sami nameniti več pozornosti razvijanju mehkih veščin?

11.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

11.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

12. Ali bi se morali po mnenju vprašanih učitelji na stalnih strokovnih spopolnjenjih bolj usposablјati na področju mehkih veščin?

12.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

12.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

C) VPRAŠANJA, VEZANA NA OCENE UČITELJEV O VKLJUČEVANJU MEHKIH VEŠČIN V POUK IN SPODBUJANJU NJIHOVEGA RAZVOJA PRI UČENCIH

13. Ali učitelji spodbujajo razvoj mehkih veščin pri učencih?

13.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

13.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

14. Ali učitelji menijo, da bi bilo potrebno v osnovnih šolah nameniti več pozornosti razvijanju mehkih veščin učencev?

14.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

14.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

15. Ali učitelji menijo, da večje vključevanje mehkih veščin v pouk pozitivno vpliva na osebni razvoj učencev?

15.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

15.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

16. Kdo je po mnenju učiteljev najbolj odgovoren za razvoj mehkih veščin učencev?

16.1 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na delovno dobo?

16.2 Ali obstajajo razlike v odgovorih glede na predmet poučevanja?

3.2.2 Raziskovalne hipoteze

Hipoteze smo izrazili implicitno v obliki raziskovalnih vprašanj o odvisnih zvezah ali razlikah.

3.2.3 Spremenljivke

3.2.3.1 Seznam spremenljivk

NEODVISNE SPREMENLJIVKE:

1. Delovna doba.
2. Predmet poučevanja.
3. Naziv.
4. Vzgojno-izobraževalno obdobje poučevanja.

ODVISNE SPREMENLJIVKE:

5. Pomembnost veščin pri delu učiteljev.

5.1 Trde veščine.

5.2 Mehke veščine.

6. Pomembnost mehkih veščin pri delu učiteljev.

6.1 Sklop komunikacija.

6.2 Sklop timsko delo.

6.3 Sklop ustvarjalno in kritično mišljenje.

6.4 Sklop reševanje problemov.

6.5 Sklop vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami.

6.6 Sklop upravljanje s časom.

6.7 Sklop prilagodljivost.

6.8 Sklop vodenje.

Zaradi velikega števila neodvisnih spremenljivk (61) smo pri točki 6. navedli le sklope mehkih veščin.

7. Pomembnost mehkih veščin učiteljev pri delu z ljudmi.

7.1 Z učenci.

7.2 S starši.

7.3 Z vodstvom šole.

7.4 Z drugimi učitelji in strokovnimi delavci.

8. Pomembnost mehkih veščin pri delovni uspešnosti učiteljev.

9. Pomembnost mehkih veščin pri zaposlovanju učiteljev.

10. Sedanja razvitost mehkih veščin pri učiteljih.

10.1 Sklop komunikacija.

10.2 Sklop timsko delo.

10.3 Sklop ustvarjalno in kritično mišljenje.

- 10.4 Sklop reševanje problemov.
- 10.5 Sklop vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami.
- 10.6 Sklop upravljanje s časom.
- 10.7 Sklop prilagodljivost.
- 10.8 Sklop vodenje.

Zaradi velikega števila neodvisnih spremenljivk (61) smo pri točki 10. navedli le sklope mehkih veščin.

11. Zelena razvitost mehkih veščin.

- 11.1 Sklop komunikacija.
- 11.2 Sklop timsko delo.
- 11.3 Sklop ustvarjalno in kritično mišljenje.
- 11.4 Sklop reševanje problemov.
- 11.5 Sklop vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami.
- 11.6 Sklop upravljanje s časom.
- 11.7 Sklop prilagodljivost.
- 11.8 Sklop vodenje.

Zaradi velikega števila neodvisnih spremenljivk (61) smo pri točki 11. navedli le sklope mehkih veščin.

12. Oblike izobraževanja.

12.1 Študij.

- 12.1.1 Komunikacija.
- 12.1.2 Timsko delo.
- 12.1.3 Ustvarjalno in kritično mišljenje.
- 12.1.4 Reševanje problemov.
- 12.1.5 Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami.
- 12.1.6 Upravljanje s časom.
- 12.1.7 Prilagodljivost.
- 12.1.8 Vodenje.

12.2 Stalna strokovna spopolnjevanja.

- 12.2.1 Komunikacija.
- 12.2.2 Timsko delo.
- 12.2.3 Ustvarjalno in kritično mišljenje.
- 12.2.4 Reševanje problemov.
- 12.2.5 Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami.
- 12.2.6 Upravljanje s časom.
- 12.2.7 Prilagodljivost.
- 12.2.8 Vodenje.

12.3 Izkušnje na delovnem mestu.

- 12.3.1 Komunikacija.
- 12.3.2 Timsko delo.
- 12.3.3 Ustvarjalno in kritično mišljenje.
- 12.3.4 Reševanje problemov.
- 12.3.5 Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami.
- 12.3.6 Upravljanje s časom.
- 12.3.7 Prilagodljivost.
- 12.3.8 Vodenje.

12.4 Izven službe.

- 12.4.1 Komunikacija.
- 12.4.2 Timsko delo.
- 12.4.3 Ustvarjalno in kritično mišljenje.
- 12.4.4 Reševanje problemov.
- 12.4.5 Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami.
- 12.4.6 Upravljanje s časom.
- 12.4.7 Prilagodljivost.
- 12.4.8 Vodenje.

13. Možnost izpopolnjevanja mehkih veščin.

14. Pozornost fakultet pri razvijanju mehkih veščin.
15. Pozornost bodočih učiteljev pri razvijanju mehkih veščin v času študija.
16. Boljša usposabljanja učiteljev na področju mehkih veščin.
17. Spodbujanje mehkih veščin pri učencih.
 - 17.1 Komunikacija.
 - 17.2 Timsko delo.
 - 17.3 Ustvarjalno in kritično mišljenje.
 - 17.4 Reševanje problemov.
 - 17.5 Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami.
 - 17.6 Upravljanje s časom.
 - 17.7 Prilagodljivost.
 - 17.8 Vodenje.
18. Pozornost osnovnih šol pri razvijanju mehkih veščin učencev.
19. Vpliv vključevanja mehkih veščin v pouk na osebni razvoj učencev.
20. Odgovornost za razvoj mehkih veščin učencev.
 - 20.1 Šola.
 - 20.2 Starši.

3.2.3.2 Izvor podatkov za spremenljivke

Podatke za spremenljivke smo dobili z anketnim vprašalnikom za učitelje.

3.2.3.3 Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami

Tabela 6: Pregled odvisnih zvez med spremenljivkami po raziskovalnih vprašanjih.

Raziskovalna vprašanja	Odvisne spremenljivke	Neodvisne spremenljivke
1.1, 1.2	5.1, 5.2	1, 2
2.1, 2.2	6.1–6.8	1, 2
3.1, 3.2	7.1–7.4	1, 2
4.1, 4.2	8	1, 2
5.1, 5.2	9	1, 2
6.1, 6.2	10.1–10.8	1, 2
7.1, 7.2	11.1–11.8	1, 2
8.1, 8.2	12.1–12.4	1, 2
9.1, 9.2	13	1, 2
10.1, 10.2	14	1, 2
11.1, 11.2	15	1, 2
12.1, 12.2	16	1, 2
13.1, 13.2	17.1–17.8	1, 2
14.1, 14.2	18	1, 2
15.1, 15.2	19	1, 2
16.1, 16.2	20.1, 20.2	1, 2

3.3 METODOLOGIJA

3.3.1 Raziskovalna metoda

Uporabili smo deskriptivno in kavzalno-neeksperimentalno metodo empiričnega pedagoškega raziskovanja.

3.3.2 Raziskovalni vzorec

V vzorec naše raziskave je bilo vključenih 206 naključno izbranih osnovnošolskih učiteljev iz podravske, savinjske in osrednjeslovenske statistične regije. Statistične regije in osnovne šole smo izbrali slučajnostno. V vzorec smo zajeli 19 šol podravske, 13 šol savinjske in 23 šol osrednjeslovenske statistične regije.

Zajeti vzorec učiteljev se razlikuje po delovni dobi, predmetu poučevanja, nazivu in vzgojno-izobraževalnem obdobju, v katerem učitelji največ poučujejo.

Tabela 7: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na delovno dobo.

DELOVNA DOBA	f	f %
Do 5 let	41	19,9
6–10 let	40	19,4
11–20 let	50	24,3
Nad 20 let	75	36,4
SKUPAJ	206	100,0

V raziskavi je sodelovalo največ učiteljev z delovno dobo nad 20 let (36,4 %). Sledijo jim učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let (24,3 %). 19,9 % učiteljev ima do 5 let delovne dobe, malo manj učiteljev (19,4 %) pa ima od 6 do 10 let delovne dobe.

Tabela 8: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na predmet poučevanja.

PREDMET POUČEVANJA	f	f %
Družboslovno-humanistični predmet	52	25,2
Naravoslovno-tehnični predmet	49	23,8
Razredni pouk	58	28,2
Umetnostni predmet, šport	18	8,7
Drugo	29	14,1
SKUPAJ	206	100,0

Med anketiranimi učitelji prevladujejo učitelji razrednega pouka (28,2 %). 25,2 % jih poučuje družboslovno-humanistični predmet, 23,8 %

naravoslovno-tehnični predmet, 14,1 % pa drugo. Najmanj učiteljev (8,7 %) poučuje umetnostni predmet in šport.

Pod drugo so učitelji navedli dodatno strokovno pomoč (DSP) (f = 14), oddelek podaljšanega bivanja (OPB) (f = 7), delo v šolski svetovalni službi (f = 6), medpredmetno področje knjižnična informacijska znanja (KIZ) (f = 1) in zdrav življenjski slog (f = 1).

Zavedamo se, da se profili razlikujejo, vendar bomo v nadaljevanju učitelje iz kategorije *umetnostni predmet, šport* in kategorije *drugo* združili zaradi enakomernejše porazdelitve podatkov glede na zastopanost skupin v tabeli. Novo kategorijo bomo poimenovali *umetnostni predmeti in drugo*.

Tabela 9: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na naziv.

NAZIV	f	f %
Brez naziva	52	25,2
Mentor	70	34,0
Svetovalac	75	36,4
Svetnik	9	4,4
SKUPAJ	206	100,0

Največ je učiteljev z nazivom svetovalac (36,4 %), sledijo jim učitelji z nazivom mentor (34,0 %). 25,2 % učiteljev je brez naziva, samo 4,4 % učiteljev pa ima naziv svetnik.

Tabela 10: Število (f) in strukturni odstotki (f %) učiteljev glede na vzgojno-izobraževalno obdobje poučevanja.

VZGOJNO-IZOBRAŽEVALNO OBDOBJE	f	f %
Prvo vzgojno-izobraževalno obdobje	55	26,7
Drugo vzgojno-izobraževalno obdobje	37	18,0
Tretje vzgojno-izobraževalno obdobje	114	55,3
SKUPAJ	206	100,0

V vzorcu prevladujejo učitelji, ki večinoma poučujejo v tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju (55,3 %). 26,7 % učiteljev največ poučuje v prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju, najmanj učiteljev (18,0 %) pa poučuje v drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

3.3.3 Postopki zbiranja podatkov

3.3.3.1 Organizacija zbiranja podatkov

Zbiranje podatkov je potekalo od aprila do junija 2015 s pomočjo spletnih anketnih vprašalnikov, ki so bili posredovani naključno izbranim učiteljem osnovnih šol podravske, savinjske in osrednjeslovenske statistične regije.

Najprej smo s pomočjo prebrane strokovne literature izdelali anketni vprašalnik, ki ga je pregledala in dopolnila mentorica. Nato smo ravnateljem osnovnih šol po elektronski pošti poslali prošnjo za sodelovanje njihovih učiteljev v raziskavi ter jim predstavili podrobnosti raziskave. Po dogovoru o sodelovanju so ravnatelji zaposlenim učiteljem posredovali spletni anketni vprašalnik oziroma smo učiteljem na njihove službene elektronske naslove vprašalnik posredovali sami. Učitelji so se za izpolnjevanje anketnega vprašalnika odločili prostovoljno. Anketiranje je bilo anonimno in nevodeno.

3.3.3.2 Vsebinsko-metodološke značilnosti anketnega vprašalnika

a) Vsebinsko-formalne značilnosti anketnega vprašalnika

Anketni vprašalnik, ki smo ga uporabili v raziskavi, vsebuje devet vprašanj, in sicer osem vprašanj zaprtega tipa ter eno vprašanje zaprtega tipa z možnostjo dopolnitve.

Uvodni del anketnega vprašalnika (1.–4. vprašanje) prinaša podatke o objektivnih dejstvih, kot so delovna doba, predmet poučevanja, naziv in vzgojno-izobraževalno obdobje poučevanja. Sledijo vprašanja o mehkih veščinah z vidika osnovnošolskih učiteljev. Vprašanja sestavlja petstopenjska ocenjevalna lestvica.

Pri 5. vprašanju nas je zanimalo, kako učitelji ocenjujejo pomembnost trdih in mehkih veščin pri pedagoškem delu. Učitelji so svoje ocene izrazili z lestvico od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži).

Pri 6. vprašanju so učitelji na lestvici od 1 do 5 (1 – nepomembno/sploh nimam razvite, 2 – manj pomembno/nimam dovolj razvite, 3 – delno pomembno/imam delno razvito, 4 – pomembno/imam razvito, 5 – izjemno pomembno/imam zelo razvito) izrazili svoje ocene o pomembnosti mehkih veščin pri opravljanju pedagoškega dela in o sedanji ter želeni razvitosti mehkih veščin. Ovrednotiti so morali osem sklopov mehkih veščin, in sicer komunikacijo, timsko delo, ustvarjalno in kritično mišljenje, reševanje problemov, vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami, upravljanje s časom, prilagodljivost ter vodenje, vsak sklop pa je sestavljalo sedem oziroma osem trditev. Sklope mehkih veščin in trditve znotraj posameznih sklopov smo določili skupaj z mentorico, pri čemer smo se opirali na model mehkih veščin Ministrstva za visoko šolstvo Malezije (Gonzalez idr., 2013).

Pri 7. vprašanju so učitelji s petstopenjsko lestvico (1 – nisem pridobil, 2 – malo sem pridobil, 3 – deloma sem pridobil, 4 – veliko sem pridobil, 5 – zelo veliko sem pridobil) ocenili, v kolikšni meri so osem skupin mehkih veščin pridobili na fakulteti v času študija, na stalnih strokovnih spopolnjenjih, z izkušnjami na delovnem mestu in izven službe (s samoizobraževanjem, članstvom v društvih ...). Namen ocenjevalne lestvice je bil ugotoviti, katere oblike izobraževanja in usposabljanja so največ prispevale k pridobivanju mehkih veščin učiteljev.

Pri 8. vprašanju so učitelji podali oceno o tem, ali vključujejo osem skupin mehkih veščin v pouk in spodbujajo njihov razvoj pri učencih. Svoje ocene so izrazili z lestvico od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži).

V zadnjem, 9. vprašanju smo učiteljem zastavili 14 trditev, pri čemer se jih je šest nanašalo na pomembnost mehkih veščin pri delu učiteljev, štiri na razvoj mehkih veščin pri učiteljih in štiri na razvoj mehkih veščin pri učencih. Učitelji so svoje ocene o trditvah izrazili na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži).

b) Merske karakteristike anketnega vprašalnika

Veljavnost smo zagotovili s pregledom literature in mentorčinim pregledom ter sondažno uporabo.

Zanesljivost smo zagotovili z enopomensko in specifično zastavljenimi vprašanji ter natančnimi navodili pri vsakem vprašanju.

Objektivnost smo zagotovili z uporabo vprašanj zaprtega tipa, pri katerih anketiranci s subjektivnim presojanjem niso mogli spreminjati informacij. Ker pri izpolnjevanju vprašalnikov nismo bili prisotni, na anketirance tako nismo imeli vpliva.

3.3.4 Postopki obdelave podatkov

Podatke smo obdelali s programom za statistično obdelavo podatkov SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) in jih prikazali tabelarično. Uporabili smo naslednje statistične metode:

- frekvenčne distribucije (porazdelitve) (f , f %) za naslednje atributivne (neštevilске) spremenljivke: delovna doba, predmet poučevanja, naziv in vzgojno-izobraževalno obdobje poučevanja;
- aritmetično sredino (\bar{x}) za prikaz deskriptivno izraženih stopenj strinjanja učiteljev s pomembnostjo mehkih veščin pri njihovem delu, z razvojem njihovih mehkih veščin in s spodbujanjem mehkih veščin pri učencih;
- Kruskal-Wallisov preizkus za preverjanje razlik med učitelji glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

3.4 REZULTATI IN INTERPRETACIJA

3.4.1 Ocene učiteljev o pomembnosti mehkih veščin v pedagoškem poklicu

3.4.1.1 Pomembnost veščin pri delu učiteljev

Učitelji so na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži) ocenjevali, ali so trde in mehke veščine pomembne pri njihovem delu.

Tabela 11: Ranžirna vrsta pomembnosti veščin pri delu učiteljev.

POMEMBNOST VEŠČIN	\bar{x}
Mehke veščine (vodenje, timsko delo, komunikacija ...)	4,74
Trde veščine (strokovno znanje)	4,56

Iz podatkov v tabeli je razvidno, da so učitelji po pomembnosti najvišje uvrstili mehke veščine ($\bar{x} = 4,74$), tesno pa jim sledijo trde veščine ($\bar{x} = 4,56$). Rezultati kažejo na prepričanje učiteljev, da pri svojem delu ne potrebujejo le formalnega znanja, ampak tudi mehke veščine.

Številni avtorji (Bancino in Zevalkink, 2007, Bhanot, 2009, Snoj, 2011, Vadnjal, 2013, Subramaniam, 2013) razlagajo, da so mehke veščine komplementarne trdim veščinam. Schulz (2008, str. 152) pripisuje mehkim veščinam enako pomembnost kot trdim veščinam, poudari pa, da mehkih veščin ne smemo izrabiti za prikrivanje pomanjkanja strokovnega znanja na določenem področju.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v pomembnosti veščin pri delu učiteljev glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 12: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti veščin pri delu učiteljev glede na delovno dobo.

POMEMBNOST VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Trde veščine	Do 5 let	41	93,54	2,081	0,556
	6–10 let	40	103,64		
	11–20 let	50	107,32		
	Nad 20 let	75	106,33		
Mehke veščine	Do 5 let	41	109,10	6,910	0,075
	6–10 let	40	116,25		
	11–20 let	50	101,97		
	Nad 20 let	75	94,66		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti veščin pri delu učiteljev glede na delovno dobo ni pokazal statistično pomembnih razlik.

Tabela 13: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti veščin pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.

POMEMBNOST VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Trde veščine	Družb.-hum.	52	121,04	9,432	0,024
	Nar.-teh.	49	91,97		
	RP	58	97,68		
	Um. in drugo	47	103,30		
Mehke veščine	Družb.-hum.	52	107,42	3,277	0,351
	Nar.-teh.	49	95,69		
	RP	58	100,86		
	Um. in drugo	47	110,55		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid preizkusa je pokazal na statistično značilno razliko pri pomembnosti trdih veščin ($P = 0,024$). Po mnenju vprašanih tem največ pomembnosti pripisujejo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 121,04$). Sledijo jim učitelji, ki poučujejo umetnostne predmete in drugo ($\bar{R} = 103,30$). Trde veščine so po mnenju učiteljev pri delu manj pomembne učiteljem razrednega pouka ($\bar{R} = 97,68$), najmanj pa učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 91,97$).

3.4.1.2 Pomembnost mehkih veščin pri delu učiteljev

Učitelji so svoje ocene o pomembnosti mehkih veščin pri svojem delu podali na lestvici od 1 (nepomembno) do 5 (izjemno pomembno).

Tabela 14: Ranžirna vrsta pomembnosti mehkih veščin po posameznih sklopih pri delu učiteljev.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	\bar{x}
Komunikacija:	
Sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki.	4,80
Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije.	4,76
Sposobnost aktivnega poslušanja.	4,75
Sposobnost zagotavljanja povratnih informacij.	4,73
Sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj.	4,64
Sposobnost uporabe neverbalne komunikacije.	4,45
Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij.	4,29
Sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij.	4,26
Timsko delo:	
Sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu.	4,76
Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima.	4,61
Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima.	4,58
Sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih.	4,51
Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog.	4,50
Sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima.	4,39
Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve.	4,36
Sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji.	4,20
Ustvarjalno in kritično mišljenje:	
Sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi.	4,69
Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev.	4,67
Sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (npr. razlage, analize, vrednotenja ...).	4,57
Sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (npr. metode prostih asociacij, nevihte možganov ...).	4,47
Sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi.	4,42
Sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej.	4,38
Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej.	4,36
Reševanje problemov:	
Sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov.	4,67
Sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme.	4,66
Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem.	4,66
Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu.	4,63
Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo.	4,56
Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu.	4,51
Sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov.	4,51
Sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme.	4,45

Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami:	
Sposobnost prenašanja znanja na druge.	4,79
Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso.	4,75
Sposobnost nenehnega razvijanja radovednosti in želje po znanju.	4,75
Sposobnost samostojnega učenja.	4,71
Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov.	4,63
Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja.	4,57
Sposobnost načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja.	4,48
Sposobnost učenja v skupini.	4,33
Upravljanje s časom:	
Sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti.	4,66
Sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti.	4,66
Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa.	4,58
Sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili.	4,54
Sposobnost lotevanja obsežnejših nalog po posameznih korakih.	4,49
Sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi upravljamo čas.	4,48
Sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa.	4,37
Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca.	4,32
Prilagodljivost:	
Sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ...	4,63
Sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov.	4,52
Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje.	4,52
Sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti.	4,50
Sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam.	4,47
Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela.	4,44
Sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...).	4,31
Vodenje:	
Sposobnost vodenja učencev.	4,89
Sposobnost vodenja odraslih (staršev, strokovnih delavcev ...).	4,61
Sposobnost vodenja projekta.	4,54
Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov.	4,51
Sposobnost nudenja opore članom skupine.	4,50
Sposobnost uporabe primerne stila vodenja.	4,46
Sposobnost supervizije.	4,38

Iz tabele je razvidno, da smo mehke veščine razdelili na osem sklopov. V sklopu **komunikacija** je učiteljem najpomembnejša sposobnost jasne,

učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki ($\bar{x} = 4,80$). Učitelji visoko pomembnost pripisujejo tudi sposobnosti razvijanja medosebne komunikacije ($\bar{x} = 4,76$), sposobnosti aktivnega poslušanja ($\bar{x} = 4,75$) in sposobnosti zagotavljanja povratnih informacij ($\bar{x} = 4,73$). Najmanj sta učiteljem pomembni sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij ($\bar{x} = 4,26$) in sposobnost pogajanja ter doseganja soglasij ($\bar{x} = 4,29$).

V sklopu **timsko delo** učitelji izpostavljajo kot najpomembnejšo mehko veščino sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu ($\bar{x} = 4,76$). Visoko oceno pomembnosti so namenili tudi sposobnosti enakopravnega obravnavanja vseh članov tima ($\bar{x} = 4,61$) ter sposobnosti prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima ($\bar{x} = 4,58$). Manj pomembni sta učiteljem sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve ($\bar{x} = 4,36$) in sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima ($\bar{x} = 4,39$). Sposobnost dajanja prednosti skupinskim ciljem pred individualnimi pa so učitelji ocenili kot najmanj pomembno mehko veščino pri svojem delu ($\bar{x} = 4,20$).

V sklopu **ustvarjalno in kritično mišljenje** so učitelji namenili najvišjo oceno sposobnosti argumentiranja lastnih stališč ter sprejemanja argumentov drugih ljudi ($\bar{x} = 4,69$) in sposobnosti razmišljanja zunaj okvirjev ($\bar{x} = 4,67$). Učitelji so glede na pomembnost mehkih veščin najnižje ocenili veščini, ki se nanašata na ustvarjalno mišljenje, in sicer sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej ($\bar{x} = 4,36$) in sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej ($\bar{x} = 4,38$).

V sklopu **reševanje problemov** so učitelji ocenili, da je pri njihovem delu najpomembnejša mehka veščina sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov ($\bar{x} = 4,67$). Po pomembnosti ji sledita sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme ($\bar{x} = 4,66$) in sposobnost osredotočanja na rešitev, namesto na sam problem ($\bar{x} = 4,66$). Med manj pomembnimi sta po oceni učiteljev sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu ($\bar{x} = 4,51$) in sposobnost razumevanja,

da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov ($\bar{x} = 4,51$). Učiteljem je v tem sklopu najmanj pomembna sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme ($\bar{x} = 4,45$).

V sklopu **vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami** je učiteljem najpomembnejša sposobnost prenašanja znanja na druge ($\bar{x} = 4,79$), sledita ji sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso ($\bar{x} = 4,75$) in sposobnost nenehnega razvoja radovednosti ter želje po znanju ($\bar{x} = 4,75$). Kot manj pomembno mehko veččino so ovrednotili sposobnost načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja ($\bar{x} = 4,48$), najmanjšo pomembnost pa so pripisali sposobnosti učenja v skupini ($\bar{x} = 4,33$).

V sklopu **upravljanje s časom** sta učiteljem najpomembnejši sposobnost pravočasnega lotevanja nalog ($\bar{x} = 4,66$) in sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog oziroma obveznosti ($\bar{x} = 4,66$). Najnižji oceni po pomembnosti mehkih veščin pri delu učiteljev zasedata sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa ($\bar{x} = 4,37$) ter sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca ($\bar{x} = 4,32$).

V sklopu **prilagodljivost** učitelji med najpomembnejšo mehko veččino uvrščajo sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ($\bar{x} = 4,63$). Visoko ocenjeni sta tudi sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov ($\bar{x} = 4,52$) in sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij ter odzivanja nanje ($\bar{x} = 4,52$). Učiteljem je pri njihovem delu najmanj pomembna sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij ($\bar{x} = 4,31$).

Med vsemi mehкими veščinami iz sklopa **vodenje** učitelji namenjajo najvišjo oceno sposobnosti vodenja učencev ($\bar{x} = 4,89$). Pomembni sta jim tudi sposobnost vodenja odraslih ($\bar{x} = 4,61$) in sposobnost vodenja

projekta ($\bar{x} = 4,54$), medtem ko sposobnost supervizije ocenjujejo kot najmanj pomembno pri svojem delu ($\bar{x} = 4,38$).

Če pogledamo posamezne mehke veščine ne glede na sklop, vidimo, da so učiteljem najpomembnejše sposobnost vodenja učencev ($\bar{x} = 4,89$), sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki ($\bar{x} = 4,80$), sposobnost prenašanja znanja na druge ($\bar{x} = 4,79$), sposobnost razvijanja medosebne komunikacije ($\bar{x} = 4,76$) ter sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu ($\bar{x} = 4,76$). Kot manj pomembne mehke veščine učitelji ocenjujejo sposobnost dajati prednost skupinskim ciljem pred individualnimi ($\bar{x} = 4,20$), sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij ($\bar{x} = 4,26$), sposobnost pogajanja ter doseganja soglasij ($\bar{x} = 4,29$), sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij ($\bar{x} = 4,31$) ter sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca ($\bar{x} = 4,32$).

Poglejmo, kako so učitelji razvrstili sklope mehkih veščin glede na pomembnost pri svojem delu.

Tabela 15: Ranžirna vrsta pomembnosti sklopov mehkih veščin pri delu učiteljev.

POMEMBNOST SKLOPOV MEHKIH VEŠČIN	\bar{x}
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	4,63
Komunikacija	4,59
Reševanje problemov	4,58
Vodenje	4,56
Ustvarjalno in kritično mišljenje	4,51
Upravljanje s časom	4,51
Timsko delo	4,49
Prilagodljivost	4,48

Najpomembnejši sklop mehkih veščin je po mnenju učiteljev vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($\bar{x} = 4,63$), sledita pa komunikacija ($\bar{x} = 4,59$) ter reševanje problemov ($\bar{x} = 4,58$). Tudi strokovnjaki uvrščajo vseživljenjsko učenje in komunikacijo med najpomembnejše veščine, ki jih učitelji potrebujejo pri svojem delu. Marentič Požarnikova (2007) uvršča komunikacijo na vrh svojega seznama kompetenc dobrega učitelja, ki

mora biti usposobljen za učinkovito komunikacijo z učenci, starši in drugimi učitelji ter delavci na šoli. Razdevšek Pučkova in Rugelj (2006, str. 33) poudarjata, da potrebujejo učitelji za učinkovito prevzemanje vlog in nalog vseživljenjsko učenje ter stalni profesionalni razvoj. Razdevšek Pučkova (2013, str. 9) meni, da imajo učenci pravico, da jih poučujejo dobri učitelji, ki se nenehno izpopolnjujejo. Javornik Krečičeva (2006, str. 42) razlaga, da mora učitelj sebe vedno znova videti kot učenca in da mora biti njegovo znanje vedno znova v središču. Tudi Kiswardayeva (2015, str. 135) se strinja, da je za kakovostno opravljanje učiteljskega poklica nujen vseživljenjski proces poklicne rasti vsakega posameznega učitelja.

Rezultati so pokazali, da med mehкими veščinami, ki so navedene v tabeli, ni zaznati velikih razlik glede na njihovo pomembnost pri delu učiteljev (povprečne ocene pomembnosti posameznih mehkih veščin ne glede na sklop segajo od $\bar{x} = 4,20$ do $\bar{x} = 4,89$). Glede na rezultate lahko povzamemo, da so mehke veščine učiteljem pomembne pri opravljanju njihovega dela.

Ocenjevanje pomembnosti mehkih veščin glede na delovno dobo

Tabela 16: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa komunikacija pri delu učiteljev glede na delovno dobo.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija:					
Sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki.	Do 5 let	41	121,50	12,997	0,005
	6–10 let	40	93,25		
	11–20 let	50	107,60		
	Nad 20 let	75	96,39		
Sposobnost aktivnega poslušanja.	Do 5 let	41	99,68	1,033	0,793
	6–10 let	40	106,60		
	11–20 let	50	107,20		
	Nad 20 let	75	101,47		
Sposobnost zagotavljanja povratnih informacij.	Do 5 let	41	103,87	0,825	0,843
	6–10 let	40	108,90		
	11–20 let	50	100,86		
	Nad 20 let	75	102,18		
Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij.	Do 5 let	41	106,26	8,275	0,041
	6–10 let	40	81,44		
	11–20 let	50	109,56		
	Nad 20 let	75	109,72		

Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije.	Do 5 let	41	102,50	2,076	0,557
	6–10 let	40	107,00		
	11–20 let	50	109,05		
	Nad 20 let	75	98,48		
Sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij.	Do 5 let	41	105,71	7,715	0,052
	6–10 let	40	83,79		
	11–20 let	50	115,55		
	Nad 20 let	75	104,77		
Sposobnost uporabe neverbalne komunikacije.	Do 5 let	41	115,02	7,242	0,065
	6–10 let	40	90,99		
	11–20 let	50	113,91		
	Nad 20 let	75	96,93		
Sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj.	Do 5 let	41	128,24	14,311	0,003
	6–10 let	40	103,78		
	11–20 let	50	98,62		
	Nad 20 let	75	93,08		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa komunikacija je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki ($P = 0,005$), sposobnosti pogajanja in doseganja soglasij ($P = 0,041$), sposobnosti jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj ($P = 0,003$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki najpomembnejša učiteljem z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 121,50$), sledijo učitelji, ki poučujejo od 11 do 20 ($\bar{R} = 107,60$) in nad 20 let ($\bar{R} = 96,39$), najmanj pa je pomembna učiteljem z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 93,25$).

Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem z več kot 20-letnimi delovnimi izkušnjami ($\bar{R} = 109,72$). Sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 ($\bar{R} = 109,56$) in do 5 let ($\bar{R} = 106,26$), najmanj pa je mehka večina pomembna učiteljem, ki poučujejo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 81,44$).

Učitelji so izrazili, da je sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj najpomembnejša učiteljem, ki poučujejo do 5 let ($\bar{R} = 128,24$), sledijo pa učitelji z delovno

dobo od 6 do 10 ($\bar{R} = 103,78$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 98,62$). Veščina je najmanj pomembna učiteljem, ki poučujejo več kot 20 let ($\bar{R} = 93,08$).

Tabela 17: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa timsko delo pri delu učiteljev glede na delovno dobo.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Timsko delo:					
Sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	102,43 106,89 104,01 101,94	0,396	0,941
Sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	112,05 110,48 106,08 93,39	4,819	0,186
Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	114,29 99,21 101,68 101,10	2,545	0,467
Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	122,45 93,53 103,99 98,13	8,161	0,043
Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	119,76 89,36 112,52 96,14	9,900	0,019
Sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	118,96 97,79 103,25 98,26	4,404	0,221
Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	105,93 83,08 116,95 104,10	8,930	0,030
Sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	114,55 82,08 111,44 103,59	9,241	0,026

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa timsko delo je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri štirih primerih, in sicer pri sposobnosti prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima ($P = 0,043$), sposobnosti učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog ($P = 0,019$), sposobnosti prevzemanja odgovornosti za

skupinske odločitve ($P = 0,030$), sposobnosti razumevanja različnih vlog članov tima ($P = 0,026$).

Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima, sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog ter sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima so po lastnih ocenah najpomembnejše učiteljem z delovnimi izkušnjami do 5 let, sledijo pa učitelji z delovno dobo od 11 do 20 in nad 20 let. Učitelji so navedli, da so omenjene tri mehke veščine najmanj pomembne učiteljem, ki poučujejo od 6 do 10 let.

Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 116,95$), sledijo učitelji, ki poučujejo do 5 ($\bar{R} = 105,93$) in nad 20 let ($\bar{R} = 104,10$), najmanj pomembna pa je učiteljem z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 83,08$).

Tabela 18: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje pri delu učiteljev glede na delovno dobo.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Ustvarjalno in kritično mišljenje:					
Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	120,65 94,90 98,96 101,74	7,084	0,069
Sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	112,50 100,50 98,64 103,42	1,697	0,638
Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	115,94 96,59 104,89 99,46	3,329	0,344
Sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (npr. metode prostih asociacij, nevihte možganov ...).	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	119,90 87,78 116,46 94,28	12,908	0,005
Sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (npr. razlage, analize, vrednotenja ...).	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	104,20 88,16 99,52 113,95	7,392	0,060

Sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi.	Do 5 let	41	122,24	11,244	0,010
	6–10 let	40	88,80		
	11–20 let	50	105,38		
	Nad 20 let	75	99,84		
Sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi.	Do 5 let	41	120,46	10,368	0,016
	6–10 let	40	84,28		
	11–20 let	50	98,29		
	Nad 20 let	75	107,95		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja ($P = 0,005$), sposobnosti argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi ($P = 0,010$), sposobnosti ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi ($P = 0,016$).

Učitelji so ocenili, da sta sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja ter sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi najpomembnejši učiteljem z delovno dobo do 5 let. Sledijo učitelji, ki poučujejo od 11 do 20 in nad 20 let, večini pa sta po mnenju učiteljev najmanj pomembni tistim, ki poučujejo od 6 do 10 let.

Sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi je po navedbah učiteljev najpomembnejša učiteljem, ki imajo do 5 let delovnih izkušenj ($\bar{R} = 120,46$). Sledijo učitelji, ki poučujejo nad 20 ($\bar{R} = 107,95$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 98,29$). Po lastnih ocenah je večina najmanj pomembna učiteljem z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 84,28$).

Tabela 19: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa reševanje problemov pri delu učiteljev glede na delovno dobo.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Reševanje problemov:					
Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu.	Do 5 let	41	126,46	11,743	0,008
	6–10 let	40	89,68		
	11–20 let	50	103,72		
	Nad 20 let	75	98,17		

Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	130,26 92,31 99,90 97,24	14,833	0,002
Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	118,15 110,14 99,81 94,41	7,190	0,066
Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	123,49 101,58 103,38 93,68	10,718	0,013
Sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	119,20 108,10 96,08 97,41	7,252	0,064
Sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	123,80 84,04 102,30 103,58	11,433	0,010
Sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	117,34 83,80 103,92 106,16	8,929	0,030
Sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	120,61 94,75 102,09 99,75	7,395	0,060

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa reševanje problemov je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri petih primerih, in sicer pri sposobnosti razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu ($P = 0,008$), sposobnosti zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo ($P = 0,002$), sposobnosti osredotočanja na rešitev in ne na problem ($P = 0,013$), sposobnosti iskanja alternativnih rešitev za probleme ($P = 0,010$), sposobnosti razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov ($P = 0,030$).

Učitelji so ocenili, da sta sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu, ter sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo, najpomembnejši učiteljem z delovno dobo do 5 let. Sledijo učitelji, ki poučujejo od 11 do 20 in nad 20 let, po lastnih ocenah pa sta večini najmanj pomembni učiteljem z delovno dobo od 6 do 10 let.

Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 123,49$), sledijo učitelji, ki poučujejo od 11 do 20 ($\bar{R} = 103,38$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 101,58$), najmanj pa je veščina pomembna učiteljem z delovno dobo nad 20 let ($\bar{R} = 93,68$).

Učitelji so izrazili, da sta sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme in sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov, najpomembnejši učiteljem, ki poučujejo do 5 let. Sledijo učitelji z delovno dobo nad 20 in od 11 do 20 let, veščini pa sta po mnenju učiteljev najmanj pomembni tistim, ki poučujejo od 6 do 10 let.

Tabela 20: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami pri delu učiteljev glede na delovno dobo.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami:					
Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov.	Do 5 let	41	116,24	5,674	0,129
	6–10 let	40	90,39		
	11–20 let	50	103,68		
	Nad 20 let	75	103,41		
Sposobnost samostojnega učenja.	Do 5 let	41	125,43	12,477	0,006
	6–10 let	40	92,63		
	11–20 let	50	98,84		
	Nad 20 let	75	100,42		
Sposobnost učenja v skupini.	Do 5 let	41	108,11	6,455	0,091
	6–10 let	40	85,23		
	11–20 let	50	113,26		
	Nad 20 let	75	104,22		
Sposobnost prenašanja znanja na druge.	Do 5 let	41	108,22	1,929	0,587
	6–10 let	40	107,85		
	11–20 let	50	102,80		
	Nad 20 let	75	99,07		
Sposobnost nenehnega razvijanja radovednosti in želje po znanju.	Do 5 let	41	116,15	6,137	0,105
	6–10 let	40	106,40		
	11–20 let	50	102,38		
	Nad 20 let	75	95,79		
Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso.	Do 5 let	41	110,67	2,123	0,547
	6–10 let	40	97,55		
	11–20 let	50	105,67		
	Nad 20 let	75	101,31		
Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja.	Do 5 let	41	121,20	15,757	0,001
	6–10 let	40	78,04		
	11–20 let	50	103,83		
	Nad 20 let	75	107,19		

Sposobnost načrtovanja osebnotnega in profesionalnega razvoja.	Do 5 let	41	125,61	12,330	0,006
	6–10 let	40	85,19		
	11–20 let	50	102,15		
	Nad 20 let	75	102,08		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti samostojnega učenja ($P = 0,006$), sposobnosti zavedanja pomena vseživljenjskega učenja ($P = 0,001$), sposobnosti načrtovanja osebnotnega ter profesionalnega razvoja ($P = 0,006$).

Učitelji so ocenili, da sta sposobnost samostojnega učenja in sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja najpomembnejši učiteljem, ki poučujejo do 5 let. Sledijo učitelji z delovno dobo nad 20 in od 11 do 20 let, najmanj pa sta veščini po lastnih ocenah pomembni učiteljem, ki imajo od 6 do 10 let delovnih izkušenj.

Sposobnost načrtovanja osebnotnega ter profesionalnega razvoja je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem z do 5-letnimi delovnimi izkušnjami ($\bar{R} = 125,61$). Sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 ($\bar{R} = 102,15$) in nad 20 let ($\bar{R} = 102,08$). Učitelji so izrazili, da je veščina najmanj pomembna učiteljem, ki poučujejo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 85,19$).

Tabela 21: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa upravljanje s časom pri delu učiteljev glede na delovno dobo.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Upravljanje s časom:					
Sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti.	Do 5 let	41	117,60	4,539	0,209
	6–10 let	40	98,33		
	11–20 let	50	100,23		
	Nad 20 let	75	100,73		
Sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili.	Do 5 let	41	115,18	8,215	0,042
	6–10 let	40	85,10		
	11–20 let	50	110,39		
	Nad 20 let	75	102,33		

Sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti.	Do 5 let	41	117,15	5,293	0,152
	6–10 let	40	93,08		
	11–20 let	50	103,68		
	Nad 20 let	75	101,48		
Sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi upravljamo čas.	Do 5 let	41	118,70	14,104	0,003
	6–10 let	40	77,70		
	11–20 let	50	110,93		
	Nad 20 let	75	104,00		
Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa.	Do 5 let	41	113,85	8,662	0,034
	6–10 let	40	86,05		
	11–20 let	50	112,41		
	Nad 20 let	75	101,21		
Sposobnost lotevanja obsežnejših nalog po posameznih korakih.	Do 5 let	41	118,10	7,322	0,062
	6–10 let	40	86,76		
	11–20 let	50	105,15		
	Nad 20 let	75	103,35		
Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca.	Do 5 let	41	119,23	9,653	0,022
	6–10 let	40	82,46		
	11–20 let	50	102,79		
	Nad 20 let	75	106,59		
Sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa.	Do 5 let	41	112,44	6,380	0,095
	6–10 let	40	86,04		
	11–20 let	50	111,20		
	Nad 20 let	75	102,79		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa upravljanje s časom je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri štirih primerih, in sicer pri sposobnosti ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili ($P = 0,042$), sposobnosti prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi upravljamo čas ($P = 0,003$), sposobnosti reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti zmanjkuje časa ($P = 0,034$), sposobnosti in pripravljenosti analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca ($P = 0,022$).

Učitelji so ocenili, da so sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili, sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi upravljamo čas, ter sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti zmanjkuje časa, najpomembnejše učiteljem z delovno dobo do 5 let. Sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 in nad 20 let, večine pa so po lastnih ocenah najmanj pomembne učiteljem, ki poučujejo od 6 do 10 let.

Po navedbah učiteljev je sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca najpomembnejša učiteljem, ki imajo do 5 let ($\bar{R} = 119,23$) delovnih izkušenj. Sledijo učitelji z delovno dobo nad 20 ($\bar{R} = 106,59$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 102,79$), večšina pa je po lastnih ocenah najmanj pomembna učiteljem, ki poučujejo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 82,46$).

Tabela 22: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa prilagodljivost pri delu učiteljev glede na delovno dobo.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Prilagodljivost:					
Sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	111,35 97,70 102,66 102,86	1,461	0,691
Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	103,17 87,75 111,33 106,86	4,891	0,180
Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	108,51 101,81 99,88 104,07	0,682	0,877
Sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	109,32 103,53 100,46 102,33	0,703	0,873
Sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	117,06 85,35 104,90 104,83	7,800	0,050
Sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ...	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	120,74 100,56 89,13 105,22	9,870	0,020
Sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...).	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	121,27 101,65 99,11 97,70	5,614	0,132

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa prilagodljivost je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri dveh primerih, in sicer pri sposobnosti spreminjanja načina dela za doseganje

drugačnih, boljših rezultatov ($P = 0,050$), sposobnosti prilagajanja potrebam učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ($P = 0,020$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov najpomembnejša učiteljem, ki poučujejo do 5 let ($\bar{R} = 117,06$). Sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 ($\bar{R} = 104,90$) in nad 20 let ($\bar{R} = 104,83$). Po lastnih ocenah je večšina najmanj pomembna učiteljem z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 85,35$).

Sposobnost prilagajanja potrebam učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo je po navedbah učiteljev najpomembnejša učiteljem, ki imajo do 5 let delovnih izkušenj ($\bar{R} = 120,74$). Sledijo učitelji z delovno dobo nad 20 ($\bar{R} = 105,22$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 100,56$), najmanj pa je po lastnih ocenah pomembna učiteljem, ki poučujejo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 89,13$).

Tabela 23: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vodenje pri delu učiteljev glede na delovno dobo.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vodenje:					
Sposobnost vodenja projekta.	Do 5 let	41	131,35	18,610	0,000
	6–10 let	40	84,55		
	11–20 let	50	104,34		
	Nad 20 let	75	97,82		
Sposobnost vodenja učencev.	Do 5 let	41	111,99	4,050	0,256
	6–10 let	40	104,20		
	11–20 let	50	100,08		
	Nad 20 let	75	100,77		
Sposobnost vodenja odraslih (staršev, strok. delavcev ...).	Do 5 let	41	119,28	8,974	0,030
	6–10 let	40	103,04		
	11–20 let	50	88,37		
	Nad 20 let	75	105,21		
Sposobnost supervizije.	Do 5 let	41	123,30	7,095	0,069
	6–10 let	40	96,24		
	11–20 let	50	98,56		
	Nad 20 let	75	99,84		

Sposobnost uporabe primernega stila vodenja.	Do 5 let	41	124,00	8,567	0,036
	6–10 let	40	104,85		
	11–20 let	50	97,56		
	Nad 20 let	75	95,53		
Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov.	Do 5 let	41	125,04	8,978	0,030
	6–10 let	40	95,33		
	11–20 let	50	98,67		
	Nad 20 let	75	99,31		
Sposobnost nudenja opore članom skupine.	Do 5 let	41	117,52	3,910	0,271
	6–10 let	40	98,56		
	11–20 let	50	102,66		
	Nad 20 let	75	99,03		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vodenje je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri štirih primerih, in sicer pri sposobnosti vodenja projekta ($P = 0,000$), sposobnosti vodenja odraslih ($P = 0,030$), sposobnosti uporabe primernega stila vodenja ($P = 0,036$), sposobnosti delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov ($P = 0,030$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost vodenja projekta najpomembnejša učiteljem, ki poučujejo do 5 let ($\bar{R} = 131,35$), sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 ($\bar{R} = 104,34$) in nad 20 let ($\bar{R} = 97,82$), najmanj pa je po lastnih ocenah pomembna učiteljem z delovnimi izkušnjami od 6 do 10 let ($\bar{R} = 84,55$).

Sposobnost vodenja odraslih je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 119,28$), sledijo učitelji z delovno dobo nad 20 ($\bar{R} = 105,21$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 103,04$), najmanj pomembna pa je učiteljem z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 88,37$).

Učitelji so izrazili, da je sposobnost uporabe primernega stila vodenja najpomembnejša učiteljem, ki poučujejo do 5 let ($\bar{R} = 124,00$), sledijo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 ($\bar{R} = 104,85$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 97,56$). Po mnenju učiteljev je mehka večšina najmanj pomembna tistim, ki poučujejo nad 20 let ($\bar{R} = 95,53$).

Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem z delovnimi

izkušnjami do 5 let ($\bar{R} = 125,04$), sledijo učitelji z delovno dobo nad 20 ($\bar{R} = 99,31$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 98,67$), najmanj pomembna pa je učiteljem z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 95,33$).

Če sklenemo poglavje o ocenjevanju pomembnosti mehkih veščin pri delu učiteljev glede na delovno dobo, vidimo, da so večino mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, ovrednotili kot najpomembnejše pri opravljanju pedagoškega dela učitelji z delovnimi izkušnjami do 5 let. Rezultate bi morda lahko pojasnili s pomočjo Berlinerjevega (1992, po Javornik Krečič, 2006, str. 44) opredeljevanja učiteljevega profesionalnega razvoja. Berliner (prav tam) razlaga, da učitelj po približno štirih letih poučevanja loči bistveno od manj bistvenega in na podlagi izkušenj ve, kaj je pomembnejše in kaj zanemarljivo. Na osnovi tega bi morda lahko sklepali, da učitelji z najkrajšo delovno dobo zaradi pomanjkanja izkušenj v pedagoškem poklicu še nimajo realnih predstav o tem, katere mehke veščine so pri delu učitelja bolj oziroma manj pomembne, verjetno pa se pri opredeljevanju opirajo tudi na teoretično znanje, ki so ga pridobili v času študija.

Ocenjevanje pomembnosti mehkih veščin glede na predmet poučevanja

Zanimale so nas razlike med učitelji, ki poučujejo družboslovno-humanistične, naravoslovno-tehnične predmete, razredni pouk ter umetnostne predmete in drugo. Kot smo že zapisali, v slednjo skupino sodijo: glasbena, likovna umetnost, šport, šolska svetovalna služba, OPB, DSP, KIZ, zdrav življenjski slog.

Tabela 24: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa komunikacija pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija:					
Sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki.	Družb.-hum.	52	112,17	5,760	0,124
	Nar.-teh.	49	107,27		
	RP	58	100,67		
	Um. in drugo	47	93,47		

Sposobnost aktivnega poslušanja.	Družb.-hum.	52	113,84	18,070	0,000
	Nar.-teh.	49	80,95		
	RP	58	106,09		
	Um. in drugo	47	112,38		
Sposobnost zagotavljanja povratnih informacij.	Družb.-hum.	52	103,38	7,650	0,054
	Nar.-teh.	49	88,99		
	RP	58	109,50		
	Um. in drugo	47	111,35		
Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij.	Družb.-hum.	52	100,74	6,171	0,104
	Nar.-teh.	49	93,03		
	RP	58	117,81		
	Um. in drugo	47	99,81		
Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije.	Družb.-hum.	52	109,76	10,823	0,013
	Nar.-teh.	49	85,66		
	RP	58	109,83		
	Um. in drugo	47	107,36		
Sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij.	Družb.-hum.	52	103,26	17,598	0,001
	Nar.-teh.	49	76,86		
	RP	58	119,36		
	Um. in drugo	47	111,97		
Sposobnost uporabe neverbalne komunikacije.	Družb.-hum.	52	100,15	12,096	0,007
	Nar.-teh.	49	83,88		
	RP	58	110,12		
	Um. in drugo	47	119,49		
Sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj.	Družb.-hum.	52	111,67	2,213	0,529
	Nar.-teh.	49	103,31		
	RP	58	98,28		
	Um. in drugo	47	101,10		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa komunikacija je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri štirih primerih, in sicer pri sposobnosti aktivnega poslušanja ($P = 0,000$), sposobnosti razvijanja medosebne komunikacije ($P = 0,013$), sposobnosti komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij ($P = 0,001$), sposobnosti uporabe neverbalne komunikacije ($P = 0,007$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost aktivnega poslušanja najpomembnejša učiteljem družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 113,84$), sledijo učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 112,38$) ter razrednega pouka ($\bar{R} = 106,09$). Po mnenju učiteljev je večšina najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 80,95$).

Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem razrednega pouka ($\bar{R} = 109,83$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih ($\bar{R} = 109,76$) ter umetnostnih predmetov in

drugega ($\bar{R} = 107,36$), najmanj pomembna pa je učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 85,66$).

Po navedbah učiteljev je sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij najpomembnejša učiteljem razrednega pouka ($\bar{R} = 119,36$), sledijo učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 111,97$) ter družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 103,26$). Po lastnih ocenah je večšina najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 76,86$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost uporabe neverbalne komunikacije najpomembnejša učiteljem umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 119,49$). Sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 110,12$) in družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 100,15$), po lastnih ocenah pa je večšina najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 83,88$).

Tabela 25: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa timsko delo pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Timsko delo:					
Sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu.	Družb.-hum.	52	95,20	7,632	0,054
	Nar.-teh.	49	97,43		
	RP	58	105,58		
	Um. in drugo	47	116,45		
Sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih.	Družb.-hum.	52	113,88	15,151	0,002
	Nar.-teh.	49	81,41		
	RP	58	100,63		
	Um. in drugo	47	118,60		
Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima.	Družb.-hum.	52	99,35	9,913	0,019
	Nar.-teh.	49	88,43		
	RP	58	107,71		
	Um. in drugo	47	118,62		
Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima.	Družb.-hum.	52	100,61	1,414	0,702
	Nar.-teh.	49	99,64		
	RP	58	103,50		
	Um. in drugo	47	110,72		
Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog.	Družb.-hum.	52	121,31	9,519	0,023
	Nar.-teh.	49	91,35		
	RP	58	103,34		
	Um. in drugo	47	96,67		

Sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji.	Družb.-hum.	52	109,68	1,176	0,759
	Nar.-teh.	49	100,26		
	RP	58	104,38		
	Um. in drugo	47	98,96		
Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve.	Družb.-hum.	52	113,14	4,243	0,236
	Nar.-teh.	49	91,56		
	RP	58	102,40		
	Um. in drugo	47	106,64		
Sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima.	Družb.-hum.	52	112,63	6,580	0,087
	Nar.-teh.	49	89,68		
	RP	58	99,34		
	Um. in drugo	47	112,95		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa timsko delo je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih ($P = 0,002$), sposobnosti enakopravnega obravnavanja vseh članov tima ($P = 0,019$), sposobnosti učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog ($P = 0,023$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih najpomembnejša učiteljem umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 118,60$). Sledijo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 113,88$) in razrednega pouka ($\bar{R} = 100,63$). Po navedbah učiteljev pa je večšina najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 81,41$).

Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 118,62$). Sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 107,71$) in družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 99,35$), najmanjšo pomembnost večšine pa so izrazili učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 88,43$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog najpomembnejša učiteljem družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 121,31$). Sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 103,34$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 96,67$), po lastnih ocenah pa je najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 91,35$).

Tabela 26: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Ustvarjalno in kritično mišljenje:					
Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev.	Družb.-hum.	52	108,17	1,554	0,670
	Nar.-teh.	49	99,63		
	RP	58	99,40		
	Um. in drugo	47	107,43		
Sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej.	Družb.-hum.	52	102,46	6,570	0,087
	Nar.-teh.	49	89,69		
	RP	58	104,66		
	Um. in drugo	47	117,61		
Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej.	Družb.-hum.	52	104,62	4,087	0,252
	Nar.-teh.	49	92,27		
	RP	58	103,22		
	Um. in drugo	47	114,32		
Sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (npr. metode prostih asociacij, nevihte možganov ...).	Družb.-hum.	52	109,88	3,992	0,262
	Nar.-teh.	49	92,16		
	RP	58	109,71		
	Um. in drugo	47	100,61		
Sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (npr. razlage, analize, vrednotenja ...).	Družb.-hum.	52	111,28	2,202	0,531
	Nar.-teh.	49	97,30		
	RP	58	104,21		
	Um. in drugo	47	100,49		
Sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi.	Družb.-hum.	52	112,23	2,652	0,448
	Nar.-teh.	49	102,86		
	RP	58	98,98		
	Um. in drugo	47	100,09		
Sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi.	Družb.-hum.	52	120,71	8,970	0,030
	Nar.-teh.	49	102,96		
	RP	58	90,53		
	Um. in drugo	47	101,02		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi ($P = 0,030$), ki je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 120,71$). Sledijo učitelji naravoslovno-tehničnih ($\bar{R} = 102,96$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 101,02$). Učitelji so izrazili, da je večina najmanj pomembna učiteljem razrednega pouka ($\bar{R} = 90,53$).

Tabela 27: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa reševanje problemov pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Reševanje problemov:					
Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu.	Družb.-hum.	52	112,87	8,613	0,035
	Nar.-teh.	49	85,43		
	RP	58	104,59		
	Um. in drugo	47	110,64		
Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo.	Družb.-hum.	52	117,79	9,469	0,024
	Nar.-teh.	49	88,44		
	RP	58	107,84		
	Um. in drugo	47	98,04		
Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu.	Družb.-hum.	52	105,14	8,110	0,044
	Nar.-teh.	49	88,74		
	RP	58	103,37		
	Um. in drugo	47	117,22		
Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem.	Družb.-hum.	52	103,76	7,572	0,056
	Nar.-teh.	49	91,64		
	RP	58	101,65		
	Um. in drugo	47	117,86		
Sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme.	Družb.-hum.	52	98,88	0,924	0,820
	Nar.-teh.	49	106,23		
	RP	58	102,51		
	Um. in drugo	47	106,98		
Sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme.	Družb.-hum.	52	105,92	0,297	0,961
	Nar.-teh.	49	100,32		
	RP	58	104,22		
	Um. in drugo	47	103,24		
Sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov.	Družb.-hum.	52	107,56	4,697	0,195
	Nar.-teh.	49	89,58		
	RP	58	108,95		
	Um. in drugo	47	106,80		
Sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov.	Družb.-hum.	52	103,26	6,093	0,107
	Nar.-teh.	49	92,33		
	RP	58	103,10		
	Um. in drugo	47	115,90		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa reševanje problemov je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu ($P = 0,035$), sposobnosti zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo ($P = 0,024$), sposobnosti soočanja s problemi na delovnem mestu ($P = 0,044$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu najpomembnejša učiteljem družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 112,87$). Sledijo učitelji umetnostnih

predmetov in drugega ($\bar{R} = 110,64$) ter razrednega pouka ($\bar{R} = 104,59$). Po navedbah učiteljev je večina najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 85,43$).

Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo, je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 117,79$), sledijo pa učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 107,84$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 98,04$). Učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov so izrazili najmanjšo pomembnost omenjene veščine ($\bar{R} = 88,44$).

Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 117,22$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 105,14$) in razrednega pouka ($\bar{R} = 103,37$), najmanj pomembna pa je učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 88,74$).

Tabela 28: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami:					
Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov.	Družb.-hum.	52	105,51	0,440	0,932
	Nar.-teh.	49	99,63		
	RP	58	104,85		
	Um. in drugo	47	103,64		
Sposobnost samostojnega učenja.	Družb.-hum.	52	106,22	2,208	0,530
	Nar.-teh.	49	95,57		
	RP	58	108,00		
	Um. in drugo	47	103,20		
Sposobnost učenja v skupini.	Družb.-hum.	52	108,01	2,269	0,519
	Nar.-teh.	49	94,95		
	RP	58	108,91		
	Um. in drugo	47	100,76		
Sposobnost prenašanja znanja na druge.	Družb.-hum.	52	105,15	2,606	0,456
	Nar.-teh.	49	95,43		
	RP	58	106,97		
	Um. in drugo	47	105,81		
Sposobnost nenehnega razvijanja radovednosti in želje po znanju.	Družb.-hum.	52	107,17	3,460	0,326
	Nar.-teh.	49	94,36		
	RP	58	103,16		
	Um. in drugo	47	109,39		

Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso.	Družb.-hum.	52	104,58	2,474	0,480
	Nar.-teh.	49	96,43		
	RP	58	109,66		
	Um. in drugo	47	102,09		
Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja.	Družb.-hum.	52	106,47	9,170	0,027
	Nar.-teh.	49	85,57		
	RP	58	114,28		
	Um. in drugo	47	105,60		
Sposobnost načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja.	Družb.-hum.	52	113,82	8,776	0,032
	Nar.-teh.	49	84,85		
	RP	58	107,67		
	Um. in drugo	47	106,38		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri sposobnosti zavedanja pomena vseživljenjskega učenja ($P = 0,027$) ter sposobnosti načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja ($P = 0,032$).

Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem razrednega pouka ($\bar{R} = 114,28$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih ($\bar{R} = 106,47$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 105,60$), najmanj pa je pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 85,57$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja najpomembnejša učiteljem družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 113,82$). Sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 107,67$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 106,38$). Veščina je po lastnih ocenah najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 84,85$).

Tabela 29: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa upravljanje s časom pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Upravljanje s časom:					
Sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti.	Družb.-hum.	52	101,69	4,499	0,212
	Nar.-teh.	49	95,49		
	RP	58	102,13		
	Um. in drugo	47	115,54		

Sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	103,81 101,01 106,47 102,09	0,348	0,951
Sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	101,04 93,43 105,84 113,83	4,574	0,206
Sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi zapravljamo čas.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	108,97 101,30 103,87 99,29	0,957	0,812
Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	111,56 98,70 98,28 106,03	2,642	0,450
Sposobnost lotevanja obsežnejših nalog po posameznih korakih.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	112,71 90,42 106,39 103,38	4,843	0,184
Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	105,88 97,38 105,92 104,27	0,843	0,839
Sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	111,19 90,31 110,15 100,54	5,035	0,169

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa upravljanje s časom pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja ni pokazal statistično značilnih razlik.

Tabela 30: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa prilagodljivost pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Prilagodljivost:					
Sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	107,12 90,28 110,53 104,61	4,516	0,211
Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	117,43 76,50 113,66 103,69	18,310	0,000
Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	106,87 83,94 111,02 110,89	9,421	0,024
Sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam.	Družb.-hum. Nar.-teh. RP Um. in drugo	52 49 58 47	109,62 83,14 104,76 116,40	10,861	0,013

Sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov.	Družb.-hum.	52	111,48	2,760	0,430
	Nar.-teh.	49	94,38		
	RP	58	104,14		
	Um. in drugo	47	103,39		
Sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ...	Družb.-hum.	52	105,55	5,574	0,134
	Nar.-teh.	49	89,54		
	RP	58	108,15		
	Um. in drugo	47	110,05		
Sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...).	Družb.-hum.	52	100,89	7,285	0,063
	Nar.-teh.	49	87,42		
	RP	58	110,65		
	Um. in drugo	47	114,33		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa prilagodljivost je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela ($P = 0,000$), sposobnosti prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje ($P = 0,024$), sposobnosti prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam ($P = 0,013$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela najpomembnejša učiteljem družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 117,43$). Sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 113,66$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 103,69$), po lastnih ocenah pa je večina najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 76,50$).

Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem razrednega pouka ($\bar{R} = 111,02$), sledijo učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 110,89$) ter družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 106,87$), najmanj pa je večina pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 83,94$).

Učitelji so izrazili, da je sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam najpomembnejša učiteljem umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 116,40$). Sledijo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 109,62$) in razrednega pouka ($\bar{R} = 104,76$),

veščina pa je po mnenju učiteljev najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 83,14$).

Tabela 31: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vodenje pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja.

POMEMBNOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vodenje:					
Sposobnost vodenja projekta.	Družb.-hum.	52	106,46	3,333	0,343
	Nar.-teh.	49	92,19		
	RP	58	105,41		
	Um. in drugo	47	109,65		
Sposobnost vodenja učencev.	Družb.-hum.	52	108,56	3,408	0,333
	Nar.-teh.	49	97,68		
	RP	58	105,62		
	Um. in drugo	47	101,35		
Sposobnost vodenja odraslih (staršev, strokovnih delavcev ...).	Družb.-hum.	52	100,52	5,586	0,134
	Nar.-teh.	49	92,07		
	RP	58	114,13		
	Um. in drugo	47	105,60		
Sposobnost supervizije.	Družb.-hum.	52	105,36	4,265	0,234
	Nar.-teh.	49	90,37		
	RP	58	111,18		
	Um. in drugo	47	105,66		
Sposobnost uporabe primerne stila vodenja.	Družb.-hum.	52	104,13	3,587	0,310
	Nar.-teh.	49	93,95		
	RP	58	102,31		
	Um. in drugo	47	114,22		
Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov.	Družb.-hum.	52	108,04	6,780	0,079
	Nar.-teh.	49	89,04		
	RP	58	101,91		
	Um. in drugo	47	115,52		
Sposobnost nudenja opore članom skupine.	Družb.-hum.	52	102,71	13,836	0,003
	Nar.-teh.	49	81,03		
	RP	58	113,04		
	Um. in drugo	47	116,02		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v pomembnosti sklopa vodenje je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti nudenja opore članom skupine ($P = 0,003$), ki je po lastnih ocenah najpomembnejša učiteljem umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 116,02$). Sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 113,04$) in družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 102,71$). Najmanjšo mero pomembnosti veščine so izrazili učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 81,03$).

Če sklenemo rezultate poglavja o ocenjevanju pomembnosti mehkih veščin pri delu učiteljev glede na predmet poučevanja, lahko ugotovimo, da je večina mehkih veščin, pri katerih obstajajo statistično pomembne razlike, najbolj pomembna učiteljem družboslovno-humanističnih predmetov, sledijo pa učitelji razrednega pouka. Večina mehkih veščin, pri katerih obstajajo statistično pomembne razlike, je po ocenah učiteljev najmanj pomembna učiteljem naravoslovno-tehničnih predmetov. Izjema je le sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi, ki so ji namenili najnižjo oceno pomembnosti učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 90,53$). Glede na to, da mehke veščine definiramo tudi kot medosebne veščine in da so pomembne na najrazličnejših delovnih mestih, še posebej tistih, ki vključujejo delo z ljudmi, smo pričakovali, da bodo tudi učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov izrazili večjo mero pomembnosti mehkih veščin pri opravljanju vzgojno-izobraževalnega dela.

3.4.1.3 Trditve o pomembnosti mehkih veščin na posameznih področjih dela učiteljev

Učitelji so svoje ocene o trditvah o pomembnosti mehkih veščin podali na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži).

Tabela 32: Ranžirna vrsta trditev o pomembnosti mehkih veščin na posameznih področjih dela učiteljev.

TRDITVE O POMEMBNOŠTI MEHKIH VEŠČIN NA POSAMEZNIH PODROČJIH DELA UČITELJEV	\bar{x}
Mehke veščine so pomembne pri delu z učenci.	4,61
Mehke veščine so pomembne pri delu s starši.	4,55
Mehke veščine so pomembne pri delu z drugimi učitelji in strokovnimi delavci.	4,47
Mehke veščine so pomembne pri delu z vodstvom šole.	4,46
Učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami so uspešnejši pri svojem delu.	4,36
Učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami so hitreje zaposljivi.	3,16

Iz tabele je razvidno, da se učitelji v največji meri strinjajo s trditvijo *Mehke veščine so pomembne pri delu z učenci* ($\bar{x} = 4,61$). Tak rezultat je bil pričakovan, saj preživijo učitelji na delovnem mestu največ časa ravno z učenci, zato so pri delu z njimi mehke veščine tudi najpomembnejše.

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (Ur. l. RS, št. 16/2007) navaja, da je tedenska učna obveznost učitelja do 22 ur, v oddelkih podaljšanega bivanja pa največ 25 ur. Torej je dobra polovica tedenske delovne obveznosti učitelja namenjena delu z učenci, preostali del pa sodelovanju s starši, strokovnimi organi šole in opravljanju drugih nalog.

Učitelji se manj strinjajo s tem, da so mehke veščine pomembne pri delu s starši ($\bar{x} = 4,55$), še manj pa s trditvama, da so mehke veščine pomembne pri delu z drugimi učitelji in strokovnimi delavci ($\bar{x} = 4,47$) ter z vodstvom šole ($\bar{x} = 4,46$).

Učitelji se najmanj strinjajo s trditvijo *Učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami so hitreje zaposljivi* ($\bar{x} = 3,16$). Tukaj smo pričakovali nekoliko večjo mero strinjanja, kajti zaposleni z dobro razvitimi mehкими veščinami prispevajo k ustvarjanju boljšega delovnega okolja, zato so v procesu zaposlovanja ravno mehke veščine bistvene pri razlikovanju posameznika od drugih iskalcev zaposlitve s podobno oziroma enako formalno izobrazbo. Snojeva (2012, str. 28) navaja, da nam formalno znanje zagotovi razgovor za službo, od mehkih veščin pa je odvisno, da delo dobimo ter ga obdržimo. Menimo, da so učiteljem pri zaposlovanju, še posebej v današnjih časih, ko so delovna mesta v šolstvu okrnjena, morda nekoliko pomembnejša poznanstva kot dobro razvite mehke veščine.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v strinjanju s trditvami o pomembnosti mehkih veščin na posameznih področjih dela učiteljev glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 33: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o pomembnosti mehkih veščin na posameznih področjih dela učiteljev glede na delovno dobo.

TRDITVE O POMEMBNOSTI MEHKIH VEŠČIN NA POSAMEZNIH PODROČJIH DELA UČITELJEV	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Mehke veščine so pomembne pri delu z učenci.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	119,22 128,81 98,87 84,49	25,546	0,000

Mehke veščine so pomembne pri delu s starši.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	101,34 131,43 99,42 92,51	15,665	0,001
Mehke veščine so pomembne pri delu z vodstvom šole.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	111,28 128,51 95,21 91,43	15,106	0,002
Mehke veščine so pomembne pri delu z drugimi učitelji in strokovnimi delavci.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	110,77 125,78 95,62 92,90	12,202	0,007
Učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami so uspešnejši pri svojem delu.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	107,90 105,35 104,07 99,73	0,696	0,874
Učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami so hitreje zaposljivi.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	88,94 102,25 108,55 108,76	3,748	0,290

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri trditvah *Mehke veščine so pomembne pri delu z učenci* ($P = 0,000$), *Mehke veščine so pomembne pri delu s starši* ($P = 0,001$), *Mehke veščine so pomembne pri delu z vodstvom šole* ($P = 0,002$) ter *Mehke veščine so pomembne pri delu z drugimi učitelji in strokovnimi delavci* ($P = 0,007$).

Pri vseh trditvah, kjer so se pokazale statistično pomembne razlike, izražajo najvišjo stopnjo soglašanja učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let, sledijo pa jim učitelji z delovnimi izkušnjami do 5 let. S trditvami se manj strinjajo učitelji, ki poučujejo od 11 do 20, najmanj pa učitelji z delovno dobo nad 20 let. Strokovnjaki s področja mehkih veščin (npr. Schulz, 2008, Kechagias, 2011) razlagajo, da le-te zajemajo znotraj- in medosebne veščine. Učitelji z več kot 10-letnimi izkušnjami so sicer ocenili, da so mehke veščine pomembne pri opravljanju pedagoškega dela, zato bi po našem mnenju na osnovi ocen učiteljev in spoznanj strokovnjakov morda lahko sklepali, da učitelji z delovno dobo nad 10 let mehke veščine dojemajo predvsem kot znotrajosebne veščine, ki vplivajo na posameznikov osebnostni razvoj, učitelji z do 10-letnimi delovnimi

izkušnjami pa mehke veščine v večji meri dojemajo kot medosebne veščine, ki so pomembne pri delu in sodelovanju z drugimi ljudmi.

Tabela 34: Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o pomembnosti mehkih veščin na posameznih področjih dela učiteljev glede na predmet poučevanja.

TRDITVE O POMEMBNOSTI MEHKIH VEŠČIN NA POSAMEZNIH PODROČJIH DELA UČITELJEV	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Mehke veščine so pomembne pri delu z učenci.	Družb.-hum.	52	108,80	6,628	0,085
	Nar.-teh.	49	87,64		
	RP	58	106,50		
	Um. in drugo	47	110,47		
Mehke veščine so pomembne pri delu s starši.	Družb.-hum.	52	101,18	5,611	0,132
	Nar.-teh.	49	90,26		
	RP	58	109,38		
	Um. in drugo	47	112,62		
Mehke veščine so pomembne pri delu z vodstvom šole.	Družb.-hum.	52	97,32	8,000	0,046
	Nar.-teh.	49	91,16		
	RP	58	106,39		
	Um. in drugo	47	119,64		
Mehke veščine so pomembne pri delu z drugimi učitelji in strokovnimi delavci.	Družb.-hum.	52	98,64	9,012	0,029
	Nar.-teh.	49	89,38		
	RP	58	106,11		
	Um. in drugo	47	120,37		
Učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami so uspešnejši pri svojem delu.	Družb.-hum.	52	109,95	1,651	0,648
	Nar.-teh.	49	102,23		
	RP	58	104,65		
	Um. in drugo	47	96,27		
Učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami so hitreje zaposljivi.	Družb.-hum.	52	99,68	0,920	0,821
	Nar.-teh.	49	103,60		
	RP	58	109,13		
	Um. in drugo	47	100,67		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v strinjanju učiteljev s trditvami o pomembnosti mehkih veščin pri delu učiteljev kaže, da sta glede na predmet poučevanja prisotni statistično značilni razliki pri trditvah *Mehke veščine so pomembne pri delu z vodstvom šole* ($P = 0,046$) ter *Mehke veščine so pomembne pri delu z drugimi učitelji in strokovnimi delavci* ($P = 0,029$). Z obema se najbolj strinjajo učitelji umetnostnih predmetov in drugega. Manjšo mero strinjanja so izrazili učitelji razrednega pouka in družboslovno-humanističnih predmetov, najmanjšo pa učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov. Menimo, da so mehke veščine pri delu z vodstvom šole ter drugimi učitelji in strokovnimi delavci med učitelji umetnostnih predmetov in drugega najpomembnejše ravno šolskim svetovalnim delavcem, saj ti po našem mnenju z njimi tudi vsakodnevno

nekoliko bolj sodelujejo kot ostali učitelji. V *Programskih smernicah svetovalne službe v osnovni šoli* (Čačinovič Vogrinčič idr., 2008, str. 16) je navedeno, da šolska svetovalna služba vzpostavlja svetovalni odnos z vsemi udeleženci v šoli in da je pomembno, da je do vseh udeležencev enako dostopna. Sodelovanje svetovalnega delavca z učitelji zajema neposredno pomoč učiteljem in posvetovalno delo pri izboljšanju učinkovitosti poučevanja, koordinacijo in sodelovanje pri strokovnem izpopolnjevanju učiteljev na šoli, posvetovanje z učitelji o vzgojno-izobraževalnih ravnanjih, posvetovanje z učitelji pri oblikovanju osnovnih vzgojnih smernic za posamezne učence, posvetovalno delo z učitelji pri izdelavi individualnih programov dela z učenci, ki imajo težave v telesnem, osebem in socialnem razvoju, sodelovanje z učitelji pri načrtovanju in izvedbi poklicne vzgoje ... Svetovalni delavec sodeluje z vodstvom šole pri spremljavi in evalvaciji vzgojno-izobraževalnega dela na področju poučevanja in učenja, pri preverjanju in zagotavljanju ustreznih pogojev za integracijo učencev s posebnimi potrebami, pri oblikovanju šolskega reda, zagotavljanju pogojev za oblikovanje ustrezne kulture in klime na šoli, pri oblikovanju letnega delovnega načrta itd. (prav tam, str. 19–25).

3.4.2 Ocene učiteljev o lastnem razvoju in pridobivanju mehkih veščin

3.4.2.1 Sedanja in želena razvitost mehkih veščin pri učiteljih

Učitelji so svoje ocene o sedanji in željeni razvitosti mehkih veščin podali na lestvici od 1 (sploh nimam razvite) do 5 (imam zelo razvito).

Tabela 35: Sedanja in zelena razvitosti mehkih veščin z vidika učiteljev.

RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	SEDANJA	ŽELENA
	\bar{x}	\bar{x}
Komunikacija:		
Sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki.	4,16	4,91
Sposobnost aktivnega poslušanja.	4,28	4,85
Sposobnost zagotavljanja povratnih informacij.	4,18	4,73
Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij.	3,82	4,45
Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije.	4,25	4,82
Sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij.	3,78	4,50
Sposobnost uporabe neverbalne komunikacije.	4,04	4,61
Sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj.	4,03	4,75
Timsko delo:		
Sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu.	4,39	4,85
Sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih.	4,04	4,62
Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima.	4,27	4,73
Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima.	4,16	4,69
Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog.	4,05	4,65
Sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji.	3,87	4,43
Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve.	4,03	4,49
Sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima.	4,14	4,50
Ustvarjalno in kritično mišljenje:		
Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev.	4,10	4,76
Sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej.	3,72	4,50
Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej.	3,71	4,49
Sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (npr. metode prostih asociacij, nevihte možganov ...).	3,95	4,65
Sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (npr. razlage, analize, vrednotenja ...).	4,08	4,67
Sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi.	4,14	4,77
Sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi.	3,96	4,62
Reševanje problemov:		
Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu.	4,05	4,67
Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo.	3,91	4,65
Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu.	3,97	4,69
Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem.	3,93	4,71
Sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme.	3,98	4,73
Sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme.	3,87	4,57
Sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov.	4,10	4,63
Sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov.	3,92	4,67

Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami:		
Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov.	4,19	4,73
Sposobnost samostojnega učenja.	4,52	4,81
Sposobnost učenja v skupini.	4,01	4,52
Sposobnost prenašanja znanja na druge.	4,45	4,87
Sposobnost nenehnega razvijanja radovednosti in želje po znanju.	4,34	4,82
Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso.	4,17	4,84
Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja.	4,42	4,71
Sposobnost načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja.	4,10	4,64
Upravljanje s časom:		
Sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti.	4,00	4,76
Sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili.	4,11	4,74
Sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti.	4,01	4,75
Sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi zapravljamo čas.	3,73	4,62
Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa.	3,21	4,69
Sposobnost lotevanja obsežnejših nalog po posameznih korakih.	3,92	4,60
Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca.	3,67	4,45
Sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa.	3,67	4,53
Prilagodljivost:		
Sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti.	4,12	4,71
Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela.	4,02	4,61
Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje.	3,96	4,62
Sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam.	3,99	4,58
Sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov.	3,99	4,66
Sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ...	4,09	4,72
Sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...).	3,83	4,39
Vodenje:		
Sposobnost vodenja projekta.	4,02	4,74
Sposobnost vodenja učencev.	4,54	4,92
Sposobnost vodenja odraslih (staršev, strokovnih delavcev ...).	3,98	4,68
Sposobnost supervizije.	3,73	4,46
Sposobnost uporabe primerne stila vodenja.	3,84	4,55
Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov.	3,92	4,57
Sposobnost nudenja opore članom skupine.	4,29	4,62

V sklopu **komunikacija** imajo učitelji po lastnih ocenah najbolj razvito sposobnost aktivnega poslušanja ($\bar{x} = 4,28$). Visoko razvite so po njihovem mnenju tudi sposobnost razvijanja medosebne komunikacije ($\bar{x} = 4,25$),

sposobnost zagotavljanja povratnih informacij ($\bar{x} = 4,18$) ter sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki ($\bar{x} = 4,16$). Najmanj razviti sta po ocenah učiteljev sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij ($\bar{x} = 3,78$) in sposobnost pogajanja ter doseganja soglasij ($\bar{x} = 3,82$).

Učitelji so ocenili, da si želijo najbolj razviti sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki ($\bar{x} = 4,91$), sposobnost aktivnega poslušanja ($\bar{x} = 4,85$) in sposobnost razvijanja medosebne komunikacije ($\bar{x} = 4,82$), najmanj pa bi si želeli izboljšati sposobnost pogajanja ter doseganja soglasij ($\bar{x} = 4,45$) in sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij ($\bar{x} = 4,50$).

V sklopu **timsko delo** so učitelji namenili sposobnosti vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu najvišjo oceno sedanje ($\bar{x} = 4,39$) ter želene ($\bar{x} = 4,85$) razvitosti. Glede na sedanji in želeni razvoj ji sledita sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima (aritmetična sredina sedanje razvitosti: $\bar{x} = 4,27$, aritmetična sredina želene razvitosti: $\bar{x} = 4,73$) ter sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima (aritmetična sredina sedanje razvitosti: $\bar{x} = 4,16$, aritmetična sredina želene razvitosti: $\bar{x} = 4,69$). Najmanj razvita mehka veščina je po njihovem mnenju sposobnost dajanja prednosti skupinskim ciljem pred individualnimi ($\bar{x} = 3,87$), učitelji pa ji izkazujejo tudi najmanjšo mero želene razvitosti ($\bar{x} = 4,43$).

V sklopu **ustvarjalno in kritično mišljenje** izpostavljajo učitelji kot najrazvitejšo mehko veščino sposobnost argumentiranja lastnih stališč ter sprejemanja argumentov drugih ljudi ($\bar{x} = 4,14$). Ocenili so, da želijo to mehko veščino tudi najbolj izboljšati ($\bar{x} = 4,77$). Visoko oceno sedanje in želene razvitosti so namenili še sposobnosti razmišljanja zunaj okvirjev (aritmetična sredina sedanje razvitosti: $\bar{x} = 4,10$, aritmetična sredina želene razvitosti: $\bar{x} = 4,76$) ter sposobnosti razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (aritmetična sredina sedanje razvitosti: $\bar{x} = 4,08$, aritmetična sredina želene razvitosti: $\bar{x} = 4,67$). Sposobnost generiranja

vsebinsko različnih ustvarjalnih idej je ocenjena kot najmanj razvita sedanja ($\bar{x} = 3,71$) in zelena ($\bar{x} = 4,49$) mehka večšina. Druga najmanj razvita sedanja in zelena mehka večšina je po ocenah učiteljev sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej, in sicer s povprečno vrednostjo sedanjega razvoja $\bar{x} = 3,72$ ter zelenega razvoja $\bar{x} = 4,50$.

V sklopu **reševanje problemov** so učitelji ocenili, da imajo najbolj razvito sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov ($\bar{x} = 4,10$). Malce manj razviti sta po njihovem mnenju sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu ($\bar{x} = 4,05$) in sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme ($\bar{x} = 3,98$). Ocenili so, da je pri njih najmanj razvita sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme ($\bar{x} = 3,87$).

Učitelji so izrazili, da želijo najbolj razviti sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme ($\bar{x} = 4,73$) ter sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem ($\bar{x} = 4,71$), najmanj pa sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme ($\bar{x} = 4,57$).

V sklopu **vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami** so učitelji ocenili, da imajo najbolj razvito sposobnost samostojnega učenja ($\bar{x} = 4,52$). Po razvitosti ji sledita sposobnost prenašanja znanja na druge ($\bar{x} = 4,45$) in sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja ($\bar{x} = 4,42$). Glede na sedanjo razvitost so učitelji najnižje ocenili sposobnost učenja v skupini ($\bar{x} = 4,01$).

Učitelji so ocenili, da bi se želeli najbolj usposobiti v prenašanju znanja na druge ($\bar{x} = 4,87$) in uspešnem prenašanju teoretičnega znanja v prakso ($\bar{x} = 4,84$), najmanj pa bi želeli razviti sposobnost učenja v skupini ($\bar{x} = 4,52$).

V sklopu **upravljanje s časom** imajo učitelji po lastnem mnenju najbolj razvito sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili ($\bar{x} = 4,11$), nekoliko manj pa sposobnost pravočasnega lotevanja

nalog oz. obveznosti ($\bar{x} = 4,01$) ter sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti ($\bar{x} = 4,00$). Ocenili so, da želijo omenjene tri veščine tudi najbolj izpopolniti. Glede na želeno razvitost mehkih veščin so na najvišje mesto postavili sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti ($\bar{x} = 4,76$), sledita sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti ($\bar{x} = 4,75$) ter sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili ($\bar{x} = 4,74$). Učitelji so kot najmanj razvito mehko veščino navedli sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa ($\bar{x} = 3,21$). Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca pa so ovrednotili kot veščino, ki bi jo želeli razviti v najmanjši meri ($\bar{x} = 4,45$).

V sklopu **prilagodljivost** učitelji med najbolj razvite mehke veščine uvrščajo sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti ($\bar{x} = 4,12$), sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ($\bar{x} = 4,09$) ter sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela ($\bar{x} = 4,02$). Učitelji so ocenili, da bi se želeli najbolj usposobiti v sposobnosti prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ($\bar{x} = 4,72$), sposobnosti pozitivne naravnosti do sprememb ($\bar{x} = 4,71$) in sposobnosti spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov ($\bar{x} = 4,66$). Pri sposobnosti prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...) so učitelji izrazili najmanjšo mero sedanje ($\bar{x} = 3,83$) in želene ($\bar{x} = 4,39$) razvitosti.

V sklopu **vodenje** so rezultati pokazali, da je po mnenju učiteljev najbolj razvita mehka veščina sposobnost vodenja učencev ($\bar{x} = 4,54$), pri njej so učitelji izrazili tudi največjo mero želene usposobljenosti ($\bar{x} = 4,92$). Glede na ocene učiteljev se je visoka stopnja sedanje razvitosti pokazala še pri sposobnosti nudenja opore članom skupine ($\bar{x} = 4,29$) in sposobnosti

vodenja projekta ($\bar{x} = 4,02$), visoka stopnja zelene razvitosti mehkih veščin pa pri sposobnosti vodenja projekta ($\bar{x} = 4,74$) in sposobnosti vodenja odraslih ($\bar{x} = 4,68$). Sposobnost supervizije so učitelji ovrednotili kot mehko večino z najnižjo sedanjo ($\bar{x} = 3,73$) in zeleno ($\bar{x} = 4,46$) razvitostjo.

Povprečne ocene sedanje razvitosti mehkih veščin, ki segajo od $\bar{x} = 3,21$ do $\bar{x} = 4,54$, so pokazale, da so mehke veščine pri učiteljih od delno do kar dobro razvite. Učitelji so ocenili, da imajo med vsemi mehкими veščinami ne glede na posamezne sklope najbolj razvito sposobnost vodenja učencev ($\bar{x} = 4,54$), sposobnost samostojnega učenja ($\bar{x} = 4,52$), sposobnost prenašanja znanja na druge ($\bar{x} = 4,45$), sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja ($\bar{x} = 4,42$) in sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu ($\bar{x} = 4,39$). Glede na sedanji razvoj mehkih veščin so najnižje ocenili sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa ($\bar{x} = 3,21$), sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa ($\bar{x} = 3,67$), sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca ($\bar{x} = 3,67$), sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej ($\bar{x} = 3,71$) in sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej ($\bar{x} = 3,72$).

Učitelji so pri vseh mehkih veščinah ne glede na posamezne sklope navedli, da bi jih želeli izpopolniti. Izrazili so, da želijo najbolj razviti sposobnost vodenja učencev ($\bar{x} = 4,92$), sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki ($\bar{x} = 4,91$), sposobnost prenašanja znanja na druge ($\bar{x} = 4,87$), sposobnost aktivnega poslušanja ($\bar{x} = 4,85$) in sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu ($\bar{x} = 4,85$), najmanj pa sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij ($\bar{x} = 4,39$), sposobnost dajanja prednosti skupinskim ciljem pred individualnimi ($\bar{x} = 4,43$), sposobnost pogajanja ter doseganja soglasij ($\bar{x} = 4,45$), sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti

tekem dneva, tedna, meseca ($\bar{x} = 4,45$) ter sposobnost supervizije ($\bar{x} = 4,46$).

Poglejmo, kako so učitelji ocenili sedanjo in želeno razvitost sklopov mehkih veščin.

Tabela 36: Sedanja in želeno razvitost sklopov mehkih veščin z vidika učiteljev.

RAZVITOST SKLOPOV MEHKIH VEŠČIN	SEDANJA	ŽELENA
	\bar{x}	\bar{x}
Komunikacija	4,07	4,70
Timsko delo	4,12	4,62
Ustvarjalno in kritično mišljenje	3,95	4,64
Reševanje problemov	3,97	4,67
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	4,28	4,74
Upravljanje s časom	3,79	4,64
Prilagodljivost	4,00	4,62
Vodenje	4,05	4,65

Po mnenju učiteljev je pri njih najbolj razvit sklop mehkih veščin vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($\bar{x} = 4,28$), sledita pa timsko delo ($\bar{x} = 4,12$) ter komunikacija ($\bar{x} = 4,07$). Tudi ravnatelji, ki so sodelovali v raziskavi (Razdevšek Pučko, 2004, po Razdevšek Pučko in Rugelj, 2006, str. 33) in odgovarjali na vprašanja o tem, katere kompetence mora imeti učitelj sodobne osnovne šole, so poudarili, da morajo imeti učitelji dobro razvite komunikacijske spretnosti, sposobnost timskega dela in pripravljenost za vseživljenjsko učenje.

Učitelji so ocenili, da bi želeli najbolj razviti mehke veščine iz sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($\bar{x} = 4,74$), sledita pa komunikacija ($\bar{x} = 4,70$) in reševanje problemov ($\bar{x} = 4,67$).

Ocenjevanje sedanje razvitosti mehkih veščin glede na delovno dobo

Tabela 37: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa komunikacija glede na delovno dobo.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija:					
Sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki.	Do 5 let	41	97,21	3,285	0,350
	6–10 let	40	93,56		
	11–20 let	50	108,78		
	Nad 20 let	75	108,72		
Sposobnost aktivnega poslušanja.	Do 5 let	41	97,43	2,147	0,542
	6–10 let	40	114,25		
	11–20 let	50	102,18		
	Nad 20 let	75	101,97		
Sposobnost zagotavljanja povratnih informacij.	Do 5 let	41	93,29	2,040	0,564
	6–10 let	40	108,21		
	11–20 let	50	103,47		
	Nad 20 let	75	106,59		
Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij.	Do 5 let	41	83,27	7,590	0,055
	6–10 let	40	102,78		
	11–20 let	50	107,75		
	Nad 20 let	75	112,11		
Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije.	Do 5 let	41	86,71	5,920	0,116
	6–10 let	40	113,83		
	11–20 let	50	108,58		
	Nad 20 let	75	103,79		
Sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij.	Do 5 let	41	100,37	3,147	0,370
	6–10 let	40	91,85		
	11–20 let	50	105,61		
	Nad 20 let	75	110,02		
Sposobnost uporabe neverbalne komunikacije.	Do 5 let	41	97,73	2,317	0,509
	6–10 let	40	95,96		
	11–20 let	50	104,57		
	Nad 20 let	75	109,96		
Sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj.	Do 5 let	41	103,30	0,034	0,998
	6–10 let	40	103,18		
	11–20 let	50	104,64		
	Nad 20 let	75	103,02		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa komunikacija glede na delovno dobo ni pokazal statistično značilnih razlik.

Tabela 38: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa timsko delo glede na delovno dobo.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	R̄	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Timsko delo:					
Sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	77,72 113,54 110,62 107,49	12,088	0,007
Sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	78,73 123,03 111,02 101,61	14,255	0,003
Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	107,41 101,65 105,72 100,87	0,530	0,912
Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	81,56 108,54 109,11 109,07	8,064	0,045
Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	99,57 95,40 108,58 106,58	1,758	0,624
Sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	93,27 82,94 113,20 113,59	11,181	0,011
Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	89,28 83,48 107,12 119,54	14,463	0,002
Sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	107,83 94,71 108,39 102,56	1,740	0,628

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa timsko delo je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri petih primerih, in sicer pri sposobnosti vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu ($P = 0,007$), sposobnosti prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih ($P = 0,003$), sposobnosti prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima ($P = 0,045$), sposobnosti dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji ($P = 0,011$), sposobnosti prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve ($P = 0,002$).

Učitelji so ocenili, da sta sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu ter sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanij ter vedenj drugih najbolj razviti pri učiteljih, ki poučujejo od 6 do 10 let. Sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 in nad 20 let, po lastnih ocenah pa sta veščini najmanj razviti pri učiteljih z delovno dobo do 5 let.

Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima je po navedbah učiteljev najbolj razvita pri učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 109,11$), sledijo učitelji z delovno dobo nad 20 ($\bar{R} = 109,07$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 108,54$), najmanj razvita pa je pri učiteljih, ki poučujejo do 5 let ($\bar{R} = 81,56$).

Učitelji so ocenili, da sta sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji in sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve najbolj razviti pri učiteljih z več kot 20-letnimi delovnimi izkušnjami. Sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 in do 5 let, po lastnih ocenah pa sta veščini najmanj razviti pri učiteljih z delovno dobo od 6 do 10 let.

Tabela 39: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na delovno dobo.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Ustvarjalno in kritično mišljenje:					
Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev.	Do 5 let	41	121,27	9,053	0,029
	6–10 let	40	89,41		
	11–20 let	50	94,41		
	Nad 20 let	75	107,36		
Sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej.	Do 5 let	41	69,80	20,766	0,000
	6–10 let	40	106,38		
	11–20 let	50	107,94		
	Nad 20 let	75	117,43		
Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej.	Do 5 let	41	75,24	16,074	0,001
	6–10 let	40	106,29		
	11–20 let	50	103,24		
	Nad 20 let	75	117,63		
Sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (npr. metode prostih asociacij, nevihte možganov ...).	Do 5 let	41	89,56	3,332	0,343
	6–10 let	40	104,71		
	11–20 let	50	106,90		
	Nad 20 let	75	108,21		

Sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (npr. razlage, analize, vrednotenja ...).	Do 5 let	41	88,74	11,699	0,008
	6–10 let	40	100,83		
	11–20 let	50	92,96		
	Nad 20 let	75	120,02		
Sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi.	Do 5 let	41	106,79	4,986	0,173
	6–10 let	40	89,41		
	11–20 let	50	99,41		
	Nad 20 let	75	111,94		
Sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi.	Do 5 let	41	121,43	10,100	0,018
	6–10 let	40	93,13		
	11–20 let	50	88,36		
	Nad 20 let	75	109,33		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri petih primerih, in sicer pri sposobnosti razmišljanja zunaj okvirjev ($P = 0,029$), sposobnosti generiranja večjega števila ustvarjalnih idej ($P = 0,000$), sposobnosti generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej ($P = 0,001$), sposobnosti razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti ($P = 0,008$), sposobnosti ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi ($P = 0,018$).

Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev je po lastnih ocenah najbolj razvita pri učiteljih z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 121,27$), sledijo učitelji z delovno dobo nad 20 ($\bar{R} = 107,36$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 94,41$), najmanj razvita pa je pri učiteljih, ki poučujejo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 89,41$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej najbolj razvita pri učiteljih, ki poučujejo nad 20 let ($\bar{R} = 117,43$), sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 ($\bar{R} = 107,94$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 106,38$), najmanj razvita večšina pa je pri učiteljih z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 69,80$).

Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej ter sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti sta po lastnih ocenah najbolj razviti pri učiteljih z več kot 20-letnimi delovnimi izkušnjami. Sledijo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 in od 11 do 20 let, po navedbah učiteljev pa sta veščini najmanj razviti pri učiteljih, ki poučujejo do 5 let.

Učitelji so izrazili, da je sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi najbolj razvita pri učiteljih z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 121,43$), sledijo pa učitelji z delovno dobo nad 20 ($\bar{R} = 109,33$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 93,13$). Učitelji, ki poučujejo od 11 do 20 let, so v primerjavi z ostalimi skupinami izkazali najmanjšo mero sedanje razvitosti veščine ($\bar{R} = 88,36$).

Tabela 40: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa reševanje problemov glede na delovno dobo.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Reševanje problemov:					
Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu.	Do 5 let	41	119,57	12,372	0,006
	6–10 let	40	87,64		
	11–20 let	50	88,73		
	Nad 20 let	75	113,02		
Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo.	Do 5 let	41	96,89	10,072	0,018
	6–10 let	40	89,09		
	11–20 let	50	96,82		
	Nad 20 let	75	119,25		
Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu.	Do 5 let	41	106,01	3,589	0,309
	6–10 let	40	96,21		
	11–20 let	50	95,23		
	Nad 20 let	75	111,53		
Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem.	Do 5 let	41	94,57	4,758	0,190
	6–10 let	40	97,61		
	11–20 let	50	99,13		
	Nad 20 let	75	114,43		
Sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme.	Do 5 let	41	95,41	2,691	0,442
	6–10 let	40	99,55		
	11–20 let	50	101,47		
	Nad 20 let	75	111,38		
Sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme.	Do 5 let	41	95,67	4,685	0,196
	6–10 let	40	97,10		
	11–20 let	50	98,79		
	Nad 20 let	75	114,33		
Sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov.	Do 5 let	41	104,82	7,147	0,067
	6–10 let	40	89,38		
	11–20 let	50	95,86		
	Nad 20 let	75	115,41		
Sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov.	Do 5 let	41	86,51	8,920	0,030
	6–10 let	40	93,29		
	11–20 let	50	106,47		
	Nad 20 let	75	116,25		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa reševanje problemov je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti razumevanja, zakaj pride do problemov

na delovnem mestu ($P = 0,006$), sposobnosti zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo ($P = 0,018$), sposobnosti potrpežljivosti pri reševanju problemov ($P = 0,030$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu, najbolj razvita pri učiteljih z delovnimi izkušnjami do 5 let ($\bar{R} = 119,57$), sledijo učitelji z delovno dobo nad 20 ($\bar{R} = 113,02$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 88,73$), najmanj razvita pa je pri učiteljih z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 87,64$).

Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo, je po lastnih ocenah najbolj razvita pri učiteljih z delovno dobo nad 20 let ($\bar{R} = 119,25$), sledijo učitelji, ki poučujejo do 5 ($\bar{R} = 96,89$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 96,82$), najmanj razvita pa je pri učiteljih z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 89,09$).

Po navedbah učiteljev je sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov najbolj razvita pri učiteljih z več kot 20-letnimi delovnimi izkušnjami ($\bar{R} = 116,25$), sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 ($\bar{R} = 106,47$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 93,29$), najmanj razvita pa je pri učiteljih z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 86,51$).

Tabela 41: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami glede na delovno dobo.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami:					
Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov.	Do 5 let	41	107,13	11,344	0,010
	6–10 let	40	78,13		
	11–20 let	50	109,90		
	Nad 20 let	75	110,78		
Sposobnost samostojnega učenja.	Do 5 let	41	117,15	11,757	0,008
	6–10 let	40	119,94		
	11–20 let	50	89,56		
	Nad 20 let	75	96,57		
Sposobnost učenja v skupini.	Do 5 let	41	97,00	1,733	0,630
	6–10 let	40	98,34		
	11–20 let	50	104,33		
	Nad 20 let	75	109,25		

Sposobnost prenašanja znanja na druge.	Do 5 let	41	101,06	5,009	0,171
	6–10 let	40	108,71		
	11–20 let	50	90,40		
	Nad 20 let	75	110,79		
Sposobnost nenehnega razvijanja radovednosti in želje po znanju.	Do 5 let	41	104,27	3,647	0,302
	6–10 let	40	106,21		
	11–20 let	50	91,40		
	Nad 20 let	75	109,70		
Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso.	Do 5 let	41	72,57	18,517	0,000
	6–10 let	40	109,78		
	11–20 let	50	104,72		
	Nad 20 let	75	116,25		
Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja.	Do 5 let	41	120,79	6,901	0,075
	6–10 let	40	97,93		
	11–20 let	50	92,40		
	Nad 20 let	75	104,42		
Sposobnost načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja.	Do 5 let	41	118,61	4,822	0,185
	6–10 let	40	101,69		
	11–20 let	50	93,09		
	Nad 20 let	75	103,15		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov ($P = 0,010$), sposobnosti samostojnega učenja ($P = 0,008$), sposobnosti uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso ($P = 0,000$).

Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov je po navedbah učiteljev najbolj razvita pri učiteljih, ki imajo več kot 20-letne delovne izkušnje ($\bar{R} = 110,78$). Sledijo jim učitelji z delovno dobo od 11 do 20 ($\bar{R} = 109,90$) in do 5 let ($\bar{R} = 107,13$). Učitelji, ki poučujejo od 6 do 10 let, so med vsemi skupinami izrazili najmanjšo stopnjo sedanje razvitosti omenjene veščine ($\bar{R} = 78,13$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost samostojnega učenja najbolj razvita pri učiteljih z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 119,94$), sledijo učitelji z delovno dobo do 5 ($\bar{R} = 117,15$) in nad 20 let ($\bar{R} = 96,57$), najmanj pa je razvita pri učiteljih, ki poučujejo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 89,56$).

Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso je po lastnih ocenah najbolj razvita pri učiteljih, ki poučujejo nad 20 let ($\bar{R} =$

116,25), sledijo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 ($\bar{R} = 109,78$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 104,72$), najmanj razvita pa je pri učiteljih z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 72,57$).

Tabela 42: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na delovno dobo.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Upravljanje s časom:					
Sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti.	Do 5 let	41	97,90	2,215	0,529
	6–10 let	40	98,53		
	11–20 let	50	100,77		
	Nad 20 let	75	111,03		
Sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili.	Do 5 let	41	106,18	4,675	0,197
	6–10 let	40	88,53		
	11–20 let	50	101,60		
	Nad 20 let	75	111,29		
Sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti.	Do 5 let	41	74,91	22,071	0,000
	6–10 let	40	89,61		
	11–20 let	50	111,11		
	Nad 20 let	75	121,46		
Sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi upravljamo čas.	Do 5 let	41	83,45	18,498	0,000
	6–10 let	40	90,85		
	11–20 let	50	99,45		
	Nad 20 let	75	123,91		
Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa.	Do 5 let	41	67,24	24,559	0,000
	6–10 let	40	112,11		
	11–20 let	50	100,05		
	Nad 20 let	75	121,03		
Sposobnost lotevanja obsežnejših nalog po posameznih korakih.	Do 5 let	41	96,83	2,079	0,556
	6–10 let	40	96,81		
	11–20 let	50	107,38		
	Nad 20 let	75	108,13		
Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca.	Do 5 let	41	85,68	10,227	0,017
	6–10 let	40	96,06		
	11–20 let	50	102,32		
	Nad 20 let	75	117,99		
Sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa.	Do 5 let	41	90,84	7,029	0,071
	6–10 let	40	91,04		
	11–20 let	50	107,47		
	Nad 20 let	75	114,42		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa upravljanje s časom je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri štirih primerih, in sicer pri sposobnosti pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti ($P = 0,000$), sposobnosti prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi upravljamo čas ($P = 0,000$), sposobnosti reči »ne«,

kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa ($P = 0,000$), sposobnosti in pripravljenosti analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca ($P = 0,017$).

Učitelji so ocenili, da so sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti, sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravi, s katerimi zapravljamo čas, ter sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca najbolj razvite pri učiteljih, ki poučujejo nad 20 let. Sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 in od 6 do 10 let. Omenjene veščine pa so po lastnih ocenah najmanj razvite pri učiteljih z delovno dobo do 5 let.

Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa, je po lastnih ocenah najbolj razvita pri učiteljih z delovno dobo nad 20 let ($\bar{R} = 121,03$), sledijo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 ($\bar{R} = 112,11$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 100,05$), najmanj razvita pa je veščina pri učiteljih, ki poučujejo do 5 let ($\bar{R} = 67,24$).

Tabela 43: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa prilagodljivost glede na delovno dobo.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Prilagodljivost:					
Sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti.	Do 5 let	41	105,30	0,494	0,920
	6–10 let	40	104,75		
	11–20 let	50	98,71		
	Nad 20 let	75	105,04		
Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela.	Do 5 let	41	95,89	1,225	0,747
	6–10 let	40	103,13		
	11–20 let	50	108,52		
	Nad 20 let	75	104,51		
Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje.	Do 5 let	41	91,06	5,178	0,159
	6–10 let	40	109,35		
	11–20 let	50	96,04		
	Nad 20 let	75	112,15		
Sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam.	Do 5 let	41	86,20	5,578	0,134
	6–10 let	40	111,10		
	11–20 let	50	103,15		
	Nad 20 let	75	109,14		
Sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov.	Do 5 let	41	96,32	3,222	0,359
	6–10 let	40	111,25		
	11–20 let	50	95,35		
	Nad 20 let	75	108,73		

Sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ...	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	101,40 89,24 99,17 115,14	6,642	0,084
Sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...).	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	92,62 108,05 96,19 111,89	4,589	0,204

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa prilagodljivost glede na delovno dobo ni pokazal statistično značilnih razlik.

Tabela 44: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vodenje glede na delovno dobo.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vodenje:					
Sposobnost vodenja projekta.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	76,32 113,51 106,58 110,97	12,623	0,006
Sposobnost vodenja učencev.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	105,22 113,41 90,73 105,79	4,726	0,193
Sposobnost vodenja odraslih (staršev, strokovnih delavcev ...).	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	84,13 115,40 91,06 116,03	13,321	0,004
Sposobnost supervizije.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	108,10 112,28 94,19 102,51	2,710	0,439
Sposobnost uporabe primerne stila vodenja.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	110,77 100,26 94,52 107,24	2,684	0,443
Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	98,67 97,75 105,50 107,87	1,354	0,716
Sposobnost nudenja opore članom skupine.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	124,83 90,88 96,76 103,07	9,280	0,026

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vodenje je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in

sicer pri sposobnosti vodenja projekta ($P = 0,006$), sposobnosti vodenja odraslih ($P = 0,004$), sposobnosti nudenja opore članom skupine ($P = 0,026$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost vodenje projekta najbolj razvita pri učiteljih z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 113,51$), sledijo pa učitelji, ki poučujejo nad 20 ($\bar{R} = 105,79$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 106,58$). Po navedbah učiteljev je veščina najmanj razvita pri učiteljih z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 76,32$).

Sposobnost vodenja odraslih je po lastnih ocenah najbolj razvita pri učiteljih z več kot 20-letnimi delovnimi izkušnjami ($\bar{R} = 116,03$). Sledijo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 ($\bar{R} = 115,40$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 91,06$), najmanjšo mero sedanje razvitosti veščine pa so izkazali učitelji z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 84,13$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost nudenja opore članom skupine najbolj razvita pri učiteljih z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 124,83$). Sledijo učitelji, ki poučujejo nad 20 ($\bar{R} = 103,07$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 96,76$), po lastnih ocenah pa je najmanj razvita pri učiteljih z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 90,88$).

Če sklenemo rezultate poglavja o ocenjevanju sedanje razvitosti mehkih veščin glede na delovno dobo, lahko ugotovimo, da sedanja razvitost mehkih veščin po navedbah učiteljev narašča z delovno dobo. Po mnenju učiteljev je največ mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, najbolj razvitih pri učiteljih z delovno dobo nad 20 let. Na drugo mesto so glede na sedanjo razvitost mehkih veščin uvrstili učitelje z delovno dobo od 11 do 20 let, sledijo pa jim učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let. Učitelji so ocenili, da je največ mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, najmanj razvitih pri učiteljih z delovno dobo do 5 let.

Rezultati raziskave ne presenečajo. Mehke veščine se pri posameznikih razvijejo predvsem z izkustvenim učenjem, zato imajo le-te učitelji z večletnimi delovnimi izkušnjami tudi bolj razvite. Verjetno pa k boljšemu razvoju mehkih veščin pripomore tudi stalno strokovno spopolnjevanje. Tudi Jarvis (1983, po Cvetek, 2005, str. 51) je prepričan, da od nekoga, ki je na začetku poklicne poti, ni mogoče pričakovati kompetentnega delovanja na vseh področjih, ki jih obsega poklic.

Ocenjevanje sedanje razvitosti mehkih veščin glede na predmet poučevanja

Tabela 45: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa komunikacija glede na predmet poučevanja.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija:					
Sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki.	Družb.-hum.	52	116,91	4,938	0,176
	Nar.-teh.	49	100,04		
	RP	58	95,77		
	Um. in drugo	47	101,81		
Sposobnost aktivnega poslušanja.	Družb.-hum.	52	116,43	6,977	0,073
	Nar.-teh.	49	89,45		
	RP	58	99,34		
	Um. in drugo	47	108,98		
Sposobnost zagotavljanja povratnih informacij.	Družb.-hum.	52	105,54	3,496	0,321
	Nar.-teh.	49	91,21		
	RP	58	107,28		
	Um. in drugo	47	109,38		
Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij.	Družb.-hum.	52	101,18	0,613	0,893
	Nar.-teh.	49	99,71		
	RP	58	106,66		
	Um. in drugo	47	106,12		
Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije.	Družb.-hum.	52	110,58	2,084	0,555
	Nar.-teh.	49	95,16		
	RP	58	104,05		
	Um. in drugo	47	103,68		
Sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij.	Družb.-hum.	52	105,56	10,247	0,017
	Nar.-teh.	49	85,81		
	RP	58	102,39		
	Um. in drugo	47	121,04		
Sposobnost uporabe neverbalne komunikacije.	Družb.-hum.	52	105,68	10,983	0,012
	Nar.-teh.	49	82,56		
	RP	58	107,64		
	Um. in drugo	47	117,81		
Sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj.	Družb.-hum.	52	119,45	7,109	0,069
	Nar.-teh.	49	101,07		
	RP	58	96,62		
	Um. in drugo	47	96,87		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa komunikacija je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij ($P = 0,017$). Učitelji so ocenili, da je omenjena večšina najbolj razvita pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 121,04$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 105,56$) in razrednega pouka ($\bar{R} = 102,39$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 85,81$).

Druga statistično pomembna razlika se je pokazala pri sposobnosti uporabe neverbalne komunikacije ($P = 0,012$). Ta je po lastnih ocenah najbolj razvita pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 117,81$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 107,64$) in družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 105,68$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 82,56$).

Tabela 46: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa timsko delo glede na predmet poučevanja.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Timsko delo:					
Sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu.	Družb.-hum.	52	106,61	1,005	0,800
	Nar.-teh.	49	97,22		
	RP	58	103,43		
	Um. in drugo	47	106,69		
Sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih.	Družb.-hum.	52	107,75	1,357	0,716
	Nar.-teh.	49	103,51		
	RP	58	105,98		
	Um. in drugo	47	95,72		
Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima.	Družb.-hum.	52	106,06	9,554	0,023
	Nar.-teh.	49	83,45		
	RP	58	109,26		
	Um. in drugo	47	114,47		
Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima.	Družb.-hum.	52	114,07	6,919	0,075
	Nar.-teh.	49	96,16		
	RP	58	111,46		
	Um. in drugo	47	89,64		
Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog.	Družb.-hum.	52	120,83	14,913	0,002
	Nar.-teh.	49	88,97		
	RP	58	113,59		
	Um. in drugo	47	87,03		
Sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji.	Družb.-hum.	52	111,52	13,780	0,003
	Nar.-teh.	49	91,41		
	RP	58	120,53		
	Um. in drugo	47	86,22		

Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve.	Družb.-hum.	52	110,05	2,118	0,548
	Nar.-teh.	49	95,11		
	RP	58	106,59		
	Um. in drugo	47	101,18		
Sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima.	Družb.-hum.	52	113,87	5,841	0,120
	Nar.-teh.	49	94,52		
	RP	58	94,92		
	Um. in drugo	47	111,98		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa timsko delo je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti enakopravnega obravnavanja vseh članov tima ($P = 0,023$), sposobnosti učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog ($P = 0,002$), sposobnosti dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji ($P = 0,003$).

Učitelji so ocenili, da je sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima najbolj razvita pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 114,47$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 109,26$) in družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 106,06$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 83,45$).

Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog je po lastnih ocenah najbolj razvita pri učiteljih družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 120,83$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 113,59$) in naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 88,97$), najmanj razvita pa je pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 87,03$).

Učitelji so navedli, da je sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji najbolj razvita pri učiteljih razrednega pouka ($\bar{R} = 120,53$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih ($\bar{R} = 111,52$) in naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 91,41$), najmanj razvita pa je pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 86,22$).

Tabela 47: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na predmet poučevanja.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Ustvarjalno in kritično mišljenje:					
Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev.	Družb.-hum.	52	97,63	7,377	0,061
	Nar.-teh.	49	92,50		
	RP	58	104,31		
	Um. in drugo	47	120,47		
Sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej.	Družb.-hum.	52	94,41	6,503	0,090
	Nar.-teh.	49	92,82		
	RP	58	111,71		
	Um. in drugo	47	114,56		
Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej.	Družb.-hum.	52	102,94	0,505	0,918
	Nar.-teh.	49	103,01		
	RP	58	107,35		
	Um. in drugo	47	99,87		
Sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (npr. metode prostih asociacij, nevihte možganov ...).	Družb.-hum.	52	120,34	10,414	0,015
	Nar.-teh.	49	86,35		
	RP	58	107,91		
	Um. in drugo	47	97,32		
Sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (npr. razlage, analize, vrednotenja ...).	Družb.-hum.	52	108,44	3,079	0,380
	Nar.-teh.	49	98,58		
	RP	58	96,09		
	Um. in drugo	47	112,30		
Sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi.	Družb.-hum.	52	111,30	1,769	0,622
	Nar.-teh.	49	101,56		
	RP	58	97,91		
	Um. in drugo	47	103,80		
Sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi.	Družb.-hum.	52	117,23	8,776	0,032
	Nar.-teh.	49	105,30		
	RP	58	86,53		
	Um. in drugo	47	107,37		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja ($P = 0,015$). Učitelji so navedli, da je najbolj razvita pri učiteljih družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 120,34$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 107,91$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 97,32$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 86,35$).

Druga statistično pomembna razlika se je pokazala pri sposobnosti ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi ($P = 0,032$). Veščina je po lastnih ocenah najbolj razvita pri učiteljih družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 117,23$), sledijo učitelji umetnostnih predmetov in drugega

($\bar{R} = 107,37$) ter naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 105,30$), najmanj razvita pa je pri učiteljih razrednega pouka ($\bar{R} = 86,53$).

Tabela 48: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa reševanje problemov glede na predmet poučevanja.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Reševanje problemov:					
Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu.	Družb.-hum.	52	113,69	5,031	0,170
	Nar.-teh.	49	89,27		
	RP	58	105,10		
	Um. in drugo	47	105,09		
Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo.	Družb.-hum.	52	113,28	9,465	0,024
	Nar.-teh.	49	83,26		
	RP	58	111,83		
	Um. in drugo	47	103,51		
Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu.	Družb.-hum.	52	105,35	9,296	0,026
	Nar.-teh.	49	83,46		
	RP	58	110,66		
	Um. in drugo	47	113,52		
Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem.	Družb.-hum.	52	110,12	6,377	0,095
	Nar.-teh.	49	86,30		
	RP	58	106,53		
	Um. in drugo	47	110,37		
Sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme.	Družb.-hum.	52	108,16	5,924	0,115
	Nar.-teh.	49	87,07		
	RP	58	106,69		
	Um. in drugo	47	111,53		
Sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme.	Družb.-hum.	52	106,67	1,715	0,634
	Nar.-teh.	49	95,91		
	RP	58	108,75		
	Um. in drugo	47	101,43		
Sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov.	Družb.-hum.	52	112,15	2,811	0,422
	Nar.-teh.	49	99,24		
	RP	58	106,14		
	Um. in drugo	47	95,11		
Sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov.	Družb.-hum.	52	102,39	3,763	0,288
	Nar.-teh.	49	97,34		
	RP	58	115,22		
	Um. in drugo	47	96,68		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa reševanje problemov je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo ($P = 0,024$). Po lastnih ocenah je najbolj razvita pri učiteljih družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 113,28$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 111,83$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 103,51$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 83,26$).

Druga statistično pomembna razlika se je pokazala pri sposobnosti soočanja s problemi na delovnem mestu ($P = 0,026$). Učitelji so ocenili, da je omenjena veščina najbolj razvita pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 113,52$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 110,66$) in družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 105,35$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 83,46$).

Tabela 49: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami glede na predmet poučevanja.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami:					
Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov.	Družb.-hum.	52	106,40	2,487	0,478
	Nar.-teh.	49	102,17		
	RP	58	109,76		
	Um. in drugo	47	93,95		
Sposobnost samostojnega učenja.	Družb.-hum.	52	116,31	4,662	0,198
	Nar.-teh.	49	100,18		
	RP	58	95,78		
	Um. in drugo	47	102,32		
Sposobnost učenja v skupini.	Družb.-hum.	52	97,10	10,422	0,015
	Nar.-teh.	49	85,73		
	RP	58	112,86		
	Um. in drugo	47	117,55		
Sposobnost prenašanja znanja na druge.	Družb.-hum.	52	114,64	4,600	0,204
	Nar.-teh.	49	97,11		
	RP	58	106,25		
	Um. in drugo	47	94,44		
Sposobnost nenehnega razvijanja radovednosti in želje po znanju.	Družb.-hum.	52	109,47	7,687	0,053
	Nar.-teh.	49	87,37		
	RP	58	101,63		
	Um. in drugo	47	116,02		
Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso.	Družb.-hum.	52	104,67	3,482	0,323
	Nar.-teh.	49	91,77		
	RP	58	106,17		
	Um. in drugo	47	111,14		
Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja.	Družb.-hum.	52	107,10	2,894	0,408
	Nar.-teh.	49	94,81		
	RP	58	100,69		
	Um. in drugo	47	112,05		
Sposobnost načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja.	Družb.-hum.	52	107,80	10,798	0,013
	Nar.-teh.	49	84,18		
	RP	58	101,97		
	Um. in drugo	47	120,78		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti učenja v skupini ($P = 0,015$). Ta

je po lastnih ocenah najbolj razvita pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 117,55$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 112,86$) in družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 97,10$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 85,73$).

Druga statistično pomembna razlika se je pokazala pri sposobnosti načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja ($P = 0,013$). Učitelji so navedli, da je omenjena večšina najbolj razvita pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 120,78$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 107,80$) in razrednega pouka ($\bar{R} = 101,97$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 84,18$).

Tabela 50: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na predmet poučevanja.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Upravljanje s časom:					
Sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti.	Družb.-hum.	52	99,88	4,115	0,249
	Nar.-teh.	49	92,53		
	RP	58	113,50		
	Um. in drugo	47	106,60		
Sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili.	Družb.-hum.	52	100,88	0,790	0,852
	Nar.-teh.	49	100,03		
	RP	58	104,40		
	Um. in drugo	47	108,90		
Sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti.	Družb.-hum.	52	104,06	2,240	0,524
	Nar.-teh.	49	94,26		
	RP	58	110,34		
	Um. in drugo	47	104,09		
Sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi zapravljamo čas.	Družb.-hum.	52	99,88	1,164	0,762
	Nar.-teh.	49	103,27		
	RP	58	109,70		
	Um. in drugo	47	100,11		
Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa.	Družb.-hum.	52	102,65	2,875	0,411
	Nar.-teh.	49	96,81		
	RP	58	113,78		
	Um. in drugo	47	98,73		
Sposobnost lotevanja obsežnejših nalog po posameznih korakih.	Družb.-hum.	52	113,31	4,728	0,193
	Nar.-teh.	49	101,59		
	RP	58	106,75		
	Um. in drugo	47	90,63		
Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca.	Družb.-hum.	52	102,58	1,781	0,619
	Nar.-teh.	49	102,68		
	RP	58	110,71		
	Um. in drugo	47	96,48		

Sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa.	Družb.-hum.	52	109,32	4,085	0,252
	Nar.-teh.	49	89,38		
	RP	58	108,12		
	Um. in drugo	47	106,09		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na predmet poučevanja ni pokazal statistično značilnih razlik.

Tabela 51: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa prilagodljivost glede na predmet poučevanja.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Prilagodljivost:					
Sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti.	Družb.-hum.	52	105,89	0,693	0,875
	Nar.-teh.	49	103,71		
	RP	58	98,64		
	Um. in drugo	47	106,63		
Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela.	Družb.-hum.	52	109,97	7,785	0,051
	Nar.-teh.	49	84,98		
	RP	58	105,49		
	Um. in drugo	47	113,19		
Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje.	Družb.-hum.	52	102,17	1,322	0,724
	Nar.-teh.	49	102,14		
	RP	58	99,41		
	Um. in drugo	47	111,44		
Sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam.	Družb.-hum.	52	111,31	9,486	0,023
	Nar.-teh.	49	89,56		
	RP	58	95,22		
	Um. in drugo	47	119,62		
Sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov.	Družb.-hum.	52	107,48	3,391	0,335
	Nar.-teh.	49	96,86		
	RP	58	97,13		
	Um. in drugo	47	113,88		
Sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ...	Družb.-hum.	52	100,80	9,053	0,029
	Nar.-teh.	49	85,91		
	RP	58	109,82		
	Um. in drugo	47	117,03		
Sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...).	Družb.-hum.	52	103,23	0,269	0,966
	Nar.-teh.	49	104,21		
	RP	58	105,73		
	Um. in drugo	47	100,30		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa prilagodljivost je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam (P = 0,023). Po navedbah učiteljev je omenjena večina najbolj razvita pri učiteljih

umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 119,62$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 111,31$) in razrednega pouka ($\bar{R} = 95,22$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 89,56$).

Druga statistično pomembna razlika se je pokazala pri sposobnosti prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ($P = 0,029$). Učitelji so ocenili, da je najbolj razvita pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 117,03$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 109,82$) in družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 100,80$), najmanj razvita pa je pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 85,91$).

Tabela 52: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v sedANJI razvitosti sklopa vodenje glede na predmet poučevanja.

SEDANJA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vodenje:					
Sposobnost vodenja projekta.	Družb.-hum.	52	108,46	1,066	0,785
	Nar.-teh.	49	98,04		
	RP	58	105,65		
	Um. in drugo	47	101,05		
Sposobnost vodenja učencev.	Družb.-hum.	52	108,27	3,010	0,390
	Nar.-teh.	49	98,26		
	RP	58	110,09		
	Um. in drugo	47	95,55		
Sposobnost vodenja odraslih (staršev, strokovnih delavcev ...).	Družb.-hum.	52	103,51	3,017	0,389
	Nar.-teh.	49	106,90		
	RP	58	109,94		
	Um. in drugo	47	92,00		
Sposobnost supervizije.	Družb.-hum.	52	98,13	3,748	0,290
	Nar.-teh.	49	94,00		
	RP	58	112,22		
	Um. in drugo	47	108,59		
Sposobnost uporabe primernega stila vodenja.	Družb.-hum.	52	103,29	0,463	0,927
	Nar.-teh.	49	100,72		
	RP	58	107,28		
	Um. in drugo	47	101,96		
Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov.	Družb.-hum.	52	116,08	3,821	0,281
	Nar.-teh.	49	99,03		
	RP	58	99,91		
	Um. in drugo	47	98,67		
Sposobnost nudenja opore članom skupine.	Družb.-hum.	52	99,80	5,828	0,120
	Nar.-teh.	49	97,14		
	RP	58	117,94		
	Um. in drugo	47	96,40		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v sedanji razvitosti sklopa vodenje glede na predmet poučevanja ni pokazal statistično značilnih razlik.

Če sklenemo poglavje o ocenjevanju sedanje razvitosti mehkih veščin glede na predmet poučevanja, lahko ugotovimo, da imajo na osnovi rezultatov po ocenah učiteljev med vsemi skupinami najbolj razvito večino mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično značilne razlike, učitelji umetnostnih predmetov in drugega. Sledijo jim učitelji družboslovno-humanističnih predmetov in razrednega pouka.

Učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov imajo po lastnih ocenah med vsemi učitelji najslabše razvito večino mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično značilne razlike. Izjema so le sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog ($\bar{R} = 88,97$) ter sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji ($\bar{R} = 91,41$), ki so ju kot najslabše razviti ocenili učitelji umetnostnih predmetov in drugega, in sposobnost ločevanja dejstev ter dokazov od mnenj ljudi ($\bar{R} = 105,30$), ki je med vsemi skupinami učiteljev najmanj razvita pri učiteljih razrednega pouka.

Schwanitz (1999, po Schulz, 2008, str. 146) je ocenil, da imajo diplomanti naravoslovnih in tehniških študijskih programov nižji nivo mehkih veščin kot diplomanti družboslovno-humanističnih smeri. Schulz (2008, str. 147) k njegovi trditvi dodaja dve možni razlagi, in sicer da družboslovni študijski programi že v osnovi namenjajo več pozornosti mehkim veščinam oziroma je družboslovje že samo po sebi bolj povezano z mehкими veščinami.

Ocenjevanje zelene razvitosti mehkih veščin glede na delovno dobo

Tabela 53: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v zeleni razvitosti sklopa komunikacija glede na delovno dobo.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija:					
Sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki.	Do 5 let	41	107,98	9,253	0,026
	6–10 let	40	107,85		
	11–20 let	50	108,88		
	Nad 20 let	75	95,15		
Sposobnost aktivnega poslušanja.	Do 5 let	41	103,00	1,451	0,694
	6–10 let	40	107,75		
	11–20 let	50	105,70		
	Nad 20 let	75	100,04		
Sposobnost zagotavljanja povratnih informacij.	Do 5 let	41	104,48	0,410	0,938
	6–10 let	40	107,05		
	11–20 let	50	101,44		
	Nad 20 let	75	102,45		
Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij.	Do 5 let	41	98,28	2,427	0,489
	6–10 let	40	95,80		
	11–20 let	50	103,94		
	Nad 20 let	75	110,17		
Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije.	Do 5 let	41	109,00	1,178	0,758
	6–10 let	40	103,56		
	11–20 let	50	103,05		
	Nad 20 let	75	100,76		
Sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij.	Do 5 let	41	97,49	1,303	0,728
	6–10 let	40	99,75		
	11–20 let	50	108,47		
	Nad 20 let	75	105,47		
Sposobnost uporabe neverbalne komunikacije.	Do 5 let	41	103,23	0,195	0,978
	6–10 let	40	103,13		
	11–20 let	50	106,04		
	Nad 20 let	75	102,15		
Sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj.	Do 5 let	41	117,60	16,348	0,001
	6–10 let	40	119,89		
	11–20 let	50	92,03		
	Nad 20 let	75	94,70		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v zeleni razvitosti sklopa komunikacija je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki ($P = 0,026$). Učitelji so izrazili, da želijo omenjeno veščino najbolj razviti učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 108,88$), sledijo učitelji, ki poučujejo do 5 ($\bar{R} = 107,98$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 107,85$), najmanj pa jo želijo razviti učitelji z več kot 20-letnimi delovnimi izkušnjami.

Druga statistično pomembna razlika se je pokazala pri sposobnosti jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitve različnih idej in spoznanj ($P = 0,001$). Po lastnih ocenah jo želijo najbolj razviti učitelji, ki poučujejo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 119,89$), sledijo učitelji z delovno dobo do 5 ($\bar{R} = 117,60$) in nad 20 let ($\bar{R} = 94,70$), najmanj pa želijo večino razviti učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 92,03$).

Tabela 54: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa timsko delo glede na delovno dobo.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Timsko delo:					
Sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	100,23 110,35 103,72 101,49	2,030	0,566
Sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	96,32 114,98 110,32 96,76	5,419	0,144
Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	109,68 105,65 94,65 104,87	3,111	0,375
Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	106,22 109,50 97,43 102,86	1,678	0,642
Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	107,90 116,85 100,74 95,81	5,635	0,131
Sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	112,76 103,78 100,42 100,35	1,665	0,645
Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	97,07 85,80 109,76 112,28	8,220	0,042
Sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	112,90 87,90 102,02 107,67	5,424	0,143

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa timsko delo je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti

prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve ($P = 0,042$). Učitelji so ocenili, da jo želijo najbolj razviti učitelji z delovno dobo nad 20 let ($\bar{R} = 112,28$), sledijo učitelji, ki poučujejo od 11 do 20 ($\bar{R} = 109,76$) in do 5 let ($\bar{R} = 97,07$), najmanj pa jo želijo razviti učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 85,80$).

Tabela 55: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na delovno dobo.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Ustvarjalno in kritično mišljenje:					
Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev.	Do 5 let	41	117,05	6,978	0,073
	6–10 let	40	93,85		
	11–20 let	50	106,60		
	Nad 20 let	75	99,17		
Sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej.	Do 5 let	41	108,44	0,648	0,885
	6–10 let	40	103,69		
	11–20 let	50	99,57		
	Nad 20 let	75	103,32		
Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej.	Do 5 let	41	109,10	1,813	0,612
	6–10 let	40	98,00		
	11–20 let	50	98,00		
	Nad 20 let	75	107,04		
Sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (npr. metode prostih asociacij, nevihte možganov ...).	Do 5 let	41	105,89	4,002	0,261
	6–10 let	40	109,28		
	11–20 let	50	109,94		
	Nad 20 let	75	94,82		
Sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (npr. razlage, analize, vrednotenja ...).	Do 5 let	41	101,27	1,741	0,628
	6–10 let	40	104,98		
	11–20 let	50	97,27		
	Nad 20 let	75	108,09		
Sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi.	Do 5 let	41	108,59	1,194	0,755
	6–10 let	40	99,94		
	11–20 let	50	105,60		
	Nad 20 let	75	101,22		
Sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi.	Do 5 let	41	114,91	4,239	0,237
	6–10 let	40	98,11		
	11–20 let	50	95,84		
	Nad 20 let	75	105,24		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na delovno dobo ni pokazal statistično značilnih razlik.

Tabela 56: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa reševanje problemov glede na delovno dobo.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	R̄	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Reševanje problemov:					
Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	120,33 106,05 91,44 100,98	8,862	0,031
Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	124,62 89,89 95,05 104,85	12,784	0,005
Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	118,89 107,50 95,34 98,39	7,177	0,066
Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	118,94 99,68 96,60 101,70	6,543	0,088
Sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	116,49 106,01 88,38 105,14	9,302	0,026
Sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	117,65 95,14 89,58 109,51	9,248	0,026
Sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	111,91 95,81 101,37 104,42	2,345	0,504
Sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	105,63 101,08 100,93 105,34	0,459	0,928

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa reševanje problemov je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri štirih primerih, in sicer pri sposobnosti razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu ($P = 0,031$), sposobnosti zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo ($P = 0,005$), sposobnosti iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme ($P = 0,026$), sposobnosti iskanja alternativnih rešitev za probleme ($P = 0,026$).

Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu, in sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme želijo po lastnih ocenah najbolj razviti učitelji, ki poučujejo do 5 let, sledijo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 in nad 20 let, najmanj pa ju želijo razviti učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let.

Učitelji so ocenili, da želijo sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo, najbolj razviti učitelji z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 124,62$), sledijo učitelji, ki poučujejo nad 20 ($\bar{R} = 104,85$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 95,05$), najmanjšo mero zelene razvitosti veščine pa so izkazali učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 89,89$).

Po navedbah učiteljev želijo sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme najbolj razviti učitelji z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 117,65$), sledijo učitelji, ki poučujejo nad 20 ($\bar{R} = 109,51$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 95,14$), najmanj pa želijo veščino razviti učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 89,58$).

Tabela 57: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v zeleni razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami glede na delovno dobo.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami:					
Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov.	Do 5 let	41	112,43	2,047	0,563
	6–10 let	40	102,45		
	11–20 let	50	99,90		
	Nad 20 let	75	101,58		
Sposobnost samostojnega učenja.	Do 5 let	41	117,98	12,141	0,007
	6–10 let	40	110,13		
	11–20 let	50	90,04		
	Nad 20 let	75	101,03		
Sposobnost učenja v skupini.	Do 5 let	41	109,00	2,085	0,555
	6–10 let	40	108,95		
	11–20 let	50	104,16		
	Nad 20 let	75	97,15		
Sposobnost prenašanja znanja na druge.	Do 5 let	41	108,50	2,865	0,413
	6–10 let	40	108,31		
	11–20 let	50	99,60		
	Nad 20 let	75	100,80		
Sposobnost nenehnega razvijanja radovednosti in želje po znanju.	Do 5 let	41	108,13	2,213	0,529
	6–10 let	40	108,25		
	11–20 let	50	102,64		
	Nad 20 let	75	99,01		

Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso.	Do 5 let	41	110,45	8,318	0,040
	6–10 let	40	115,35		
	11–20 let	50	97,84		
	Nad 20 let	75	97,15		
Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja.	Do 5 let	41	114,38	3,203	0,361
	6–10 let	40	97,85		
	11–20 let	50	101,78		
	Nad 20 let	75	101,71		
Sposobnost načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja.	Do 5 let	41	119,41	5,766	0,124
	6–10 let	40	99,60		
	11–20 let	50	98,00		
	Nad 20 let	75	100,55		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti samostojnega učenja ($P = 0,007$). Po lastnih ocenah jo želijo najbolj razviti učitelji, ki poučujejo do 5 let ($\bar{R} = 117,98$), sledijo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 ($\bar{R} = 110,13$) in nad 20 let ($\bar{R} = 101,03$), najmanj pa jo želijo razviti učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 90,04$).

Druga statistično pomembna razlika se je pokazala pri sposobnosti uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso ($P = 0,040$). Učitelji so ocenili, da želijo omenjeno večino najbolj razviti učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 115,35$), sledijo učitelji, ki poučujejo do 5 ($\bar{R} = 110,45$) in od 11 do 20 let ($\bar{R} = 97,84$), najmanjšo mero zelene razvitosti pa so izkazali učitelji z več kot 20-letnimi delovnimi izkušnjami ($\bar{R} = 97,15$).

Tabela 58: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na delovno dobo.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Upravljanje s časom:					
Sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti.	Do 5 let	41	114,56	4,343	0,227
	6–10 let	40	106,60		
	11–20 let	50	100,01		
	Nad 20 let	75	98,13		
Sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili.	Do 5 let	41	109,26	4,017	0,260
	6–10 let	40	112,50		
	11–20 let	50	100,54		
	Nad 20 let	75	97,53		

Sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	108,99 107,20 102,67 99,08	1,716	0,633
Sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi upravljamo čas.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	106,24 86,50 104,30 110,53	6,393	0,094
Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	95,46 113,26 103,83 102,47	3,134	0,371
Sposobnost lotevanja obsežnejših nalog po posameznih korakih.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	105,50 100,90 103,38 103,87	0,178	0,981
Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	108,89 93,23 99,70 108,57	2,897	0,408
Sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	103,40 99,49 105,67 104,25	0,358	0,949

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na delovno dobo ni pokazal statistično značilnih razlik.

Tabela 59: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa prilagodljivost glede na delovno dobo.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Prilagodljivost:					
Sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	107,89 108,00 98,34 102,14	1,475	0,688
Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	104,67 103,60 103,55 102,77	0,039	0,998
Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	102,98 102,96 101,34 105,51	0,234	0,972
Sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	103,04 103,95 103,54 103,49	0,007	1,000

Sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	105,11 107,76 100,54 102,32	0,600	0,896
Sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ...	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	116,74 106,54 91,23 102,82	7,987	0,046
Sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...).	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	115,94 101,73 106,69 95,52	4,086	0,252

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa prilagodljivost je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ($P = 0,046$). Učitelji so ocenili, da želijo večino najbolj razviti učitelji, ki poučujejo do 5 let ($\bar{R} = 116,74$), sledijo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 ($\bar{R} = 106,54$) in nad 20 let ($\bar{R} = 102,82$), najmanj pa jo želijo razviti učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 91,23$).

Tabela 60: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vodenje glede na delovno dobo.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vodenje:					
Sposobnost vodenja projekta.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	117,29 105,34 102,18 95,86	6,549	0,088
Sposobnost vodenja učencev.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	109,49 104,28 101,70 101,01	2,626	0,453
Sposobnost vodenja odraslih (staršev, strokovnih delavcev ...).	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	107,35 112,80 91,60 104,37	5,245	0,155
Sposobnost supervizije.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	112,00 109,80 100,74 97,33	2,794	0,424
Sposobnost uporabe primernege stila vodenja.	Do 5 let 6–10 let 11–20 let Nad 20 let	41 40 50 75	113,63 111,86 95,82 98,62	4,473	0,215

Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov.	Do 5 let	41	114,02	2,374	0,499
	6–10 let	40	102,95		
	11–20 let	50	101,84		
	Nad 20 let	75	99,15		
Sposobnost nujenja opore članom skupine.	Do 5 let	41	123,28	8,586	0,035
	6–10 let	40	98,55		
	11–20 let	50	97,41		
	Nad 20 let	75	99,39		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa prilagodljivost je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti nujenja opore članom skupine ($P = 0,035$). Po lastnih ocenah jo želijo najbolj razviti učitelji z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 123,28$), sledijo učitelji, ki poučujejo nad 20 ($\bar{R} = 99,39$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 98,55$), najmanj pa jo želijo razviti učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 97,41$).

Če sklenemo poglavje o ocenjevanju zelene razvitosti mehkih veščin glede na delovno dobo, vidimo, da imajo med vsemi skupinami največjo željo po razvoju večine mehkih veščin, pri katerih so se pojavile statistično pomembne razlike, učitelji z delovno dobo do 5 let. Sledijo jim učitelji z delovno dobo od 6 do 10 in nad 20 let, najmanjšo željo po razvoju večine mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, pa imajo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let. Glede na dobljene rezultate bi bilo po našem mnenju mogoče sklepati, da imajo največjo željo po razvoju mehkih veščin ravno učitelji z najkrajšo delovno dobo, saj so ocenili, da imajo najmanj razvito večino mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike.

Ocenjevanje zelene razvitosti mehkih veščin glede na predmet poučevanja

Tabela 61: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa komunikacija glede na predmet poučevanja.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija:					
Sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki.	Družb.-hum.	52	101,12	0,789	0,852
	Nar.-teh.	49	102,49		
	RP	58	105,90		
	Um. in drugo	47	104,23		
Sposobnost aktivnega poslušanja.	Družb.-hum.	52	104,20	8,671	0,034
	Nar.-teh.	49	90,81		
	RP	58	108,91		
	Um. in drugo	47	109,28		
Sposobnost zagotavljanja povratnih informacij.	Družb.-hum.	52	102,03	9,316	0,025
	Nar.-teh.	49	87,83		
	RP	58	112,41		
	Um. in drugo	47	110,47		
Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij.	Družb.-hum.	52	105,75	12,760	0,005
	Nar.-teh.	49	81,15		
	RP	58	116,81		
	Um. in drugo	47	107,88		
Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije.	Družb.-hum.	52	103,76	1,365	0,714
	Nar.-teh.	49	98,49		
	RP	58	107,36		
	Um. in drugo	47	103,67		
Sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij.	Družb.-hum.	52	97,25	19,077	0,000
	Nar.-teh.	49	79,48		
	RP	58	115,82		
	Um. in drugo	47	120,26		
Sposobnost uporabe neverbalne komunikacije.	Družb.-hum.	52	93,60	30,414	0,000
	Nar.-teh.	49	77,07		
	RP	58	116,46		
	Um. in drugo	47	126,02		
Sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj.	Družb.-hum.	52	101,66	2,523	0,471
	Nar.-teh.	49	96,43		
	RP	58	106,09		
	Um. in drugo	47	109,71		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa komunikacija je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri petih primerih, in sicer pri sposobnosti aktivnega poslušanja ($P = 0,034$), sposobnosti zagotavljanja povratnih informacij ($P = 0,025$), sposobnosti pogajanja in doseganja soglasij ($P = 0,005$), sposobnosti komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij ($P = 0,000$), sposobnosti uporabe neverbalne komunikacije ($P = 0,000$).

Sposobnost aktivnega poslušanja, sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij in sposobnost uporabe neverbalne komunikacije želijo po lastnih ocenah najbolj razviti učitelji umetnostnih predmetov in drugega, sledijo učitelji razrednega pouka ter družboslovno-humanističnih predmetov, najmanj pa jih želijo razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov.

Učitelji so navedli, da želijo sposobnost zagotavljanja povratnih informacij ter sposobnost pogajanja in doseganja soglasij najbolj razviti učitelji razrednega pouka. Sledijo učitelji umetnostnih predmetov in drugega ter učitelji družboslovno-humanističnih predmetov. Po lastnih ocenah želijo večini v najmanjši meri razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov.

Tabela 62: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa timsko delo glede na predmet poučevanja.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Timsko delo:					
Sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu.	Družb.-hum.	52	103,99	2,909	0,406
	Nar.-teh.	49	96,89		
	RP	58	103,93		
	Um. in drugo	47	109,32		
Sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih.	Družb.-hum.	52	112,71	6,830	0,078
	Nar.-teh.	49	89,65		
	RP	58	101,15		
	Um. in drugo	47	110,65		
Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima.	Družb.-hum.	52	102,88	2,564	0,464
	Nar.-teh.	49	96,01		
	RP	58	105,33		
	Um. in drugo	47	109,73		
Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima.	Družb.-hum.	52	97,66	1,618	0,655
	Nar.-teh.	49	106,35		
	RP	58	102,20		
	Um. in drugo	47	108,60		
Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog.	Družb.-hum.	52	115,79	7,741	0,052
	Nar.-teh.	49	89,55		
	RP	58	104,76		
	Um. in drugo	47	102,89		
Sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji.	Družb.-hum.	52	105,09	1,746	0,627
	Nar.-teh.	49	98,45		
	RP	58	110,14		
	Um. in drugo	47	98,82		
Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve.	Družb.-hum.	52	109,87	3,682	0,298
	Nar.-teh.	49	94,86		
	RP	58	109,93		
	Um. in drugo	47	97,53		

Sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima.	Družb.-hum.	52	116,65	5,694	0,127
	Nar.-teh.	49	92,13		
	RP	58	101,85		
	Um. in drugo	47	102,83		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa timsko delo glede na predmet poučevanja ni pokazal statistično značilnih razlik.

Tabela 63: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na predmet poučevanja.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Ustvarjalno in kritično mišljenje:					
Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev.	Družb.-hum.	52	107,38	2,364	0,500
	Nar.-teh.	49	95,78		
	RP	58	103,33		
	Um. in drugo	47	107,47		
Sposobnost generiranja večjega števila ustvarjalnih idej.	Družb.-hum.	52	99,55	2,038	0,564
	Nar.-teh.	49	99,40		
	RP	58	103,09		
	Um. in drugo	47	112,66		
Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej.	Družb.-hum.	52	102,06	0,314	0,957
	Nar.-teh.	49	100,96		
	RP	58	104,76		
	Um. in drugo	47	106,19		
Sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (npr. metode prostih asociacij, nevihte možganov ...).	Družb.-hum.	52	103,96	5,546	0,136
	Nar.-teh.	49	90,62		
	RP	58	112,36		
	Um. in drugo	47	105,48		
Sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (npr. razlage, analize, vrednotenja ...).	Družb.-hum.	52	105,42	4,029	0,258
	Nar.-teh.	49	92,53		
	RP	58	105,03		
	Um. in drugo	47	110,93		
Sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi.	Družb.-hum.	52	102,03	7,224	0,065
	Nar.-teh.	49	94,78		
	RP	58	100,99		
	Um. in drugo	47	117,32		
Sposobnost ločevanja dejstev in dokazov od mnenj ljudi.	Družb.-hum.	52	108,74	6,961	0,073
	Nar.-teh.	49	94,49		
	RP	58	96,24		
	Um. in drugo	47	116,05		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje glede na predmet poučevanja ni pokazal statistično značilnih razlik.

Tabela 64: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa reševanje problemov glede na predmet poučevanja.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Reševanje problemov:					
Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu.	Družb.-hum.	52	108,68	6,617	0,085
	Nar.-teh.	49	88,59		
	RP	58	109,51		
	Um. in drugo	47	105,89		
Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo.	Družb.-hum.	52	114,85	8,798	0,032
	Nar.-teh.	49	92,87		
	RP	58	110,68		
	Um. in drugo	47	93,17		
Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu.	Družb.-hum.	52	101,73	4,749	0,191
	Nar.-teh.	49	92,81		
	RP	58	106,64		
	Um. in drugo	47	112,73		
Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem.	Družb.-hum.	52	102,56	9,255	0,026
	Nar.-teh.	49	89,95		
	RP	58	104,41		
	Um. in drugo	47	117,54		
Sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme.	Družb.-hum.	52	95,82	2,883	0,410
	Nar.-teh.	49	109,80		
	RP	58	106,75		
	Um. in drugo	47	101,43		
Sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme.	Družb.-hum.	52	98,97	2,961	0,398
	Nar.-teh.	49	96,38		
	RP	58	106,77		
	Um. in drugo	47	111,90		
Sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov.	Družb.-hum.	52	97,70	10,573	0,014
	Nar.-teh.	49	89,36		
	RP	58	107,35		
	Um. in drugo	47	119,90		
Sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov.	Družb.-hum.	52	100,83	8,643	0,034
	Nar.-teh.	49	89,15		
	RP	58	115,19		
	Um. in drugo	47	106,99		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa reševanje problemov je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri štirih primerih, in sicer pri sposobnosti zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo ($P = 0,032$), sposobnosti osredotočanja na rešitev in ne na problem ($P = 0,026$), sposobnosti razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov ($P = 0,014$), sposobnosti potrpežljivosti pri reševanju problemov ($P = 0,034$).

Učitelji so ocenili, da želijo sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo, najbolj razviti učitelji družboslovno-humanističnih

predmetov ($\bar{R} = 114,85$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 110,68$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 93,17$), najmanj pa jo želijo razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 92,87$).

Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem ter sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov, želijo po lastnih ocenah najbolj razviti učitelji umetnostnih predmetov in drugega, sledijo učitelji razrednega pouka in družboslovno-humanističnih predmetov, najmanj pa ju želijo razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov.

Učitelji so navedli, da želijo sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov v največji meri razviti učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 115,19$), sledijo učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 106,99$) ter družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 100,83$). Po lastnih ocenah želijo večino v najmanjši meri razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 89,15$).

Tabela 65: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami glede na predmet poučevanja.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami:					
Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov.	Družb.-hum.	52	99,12	3,810	0,283
	Nar.-teh.	49	96,64		
	RP	58	105,41		
	Um. in drugo	47	113,14		
Sposobnost samostojnega učenja.	Družb.-hum.	52	99,23	9,217	0,027
	Nar.-teh.	49	91,47		
	RP	58	108,79		
	Um. in drugo	47	114,23		
Sposobnost učenja v skupini.	Družb.-hum.	52	98,87	2,999	0,392
	Nar.-teh.	49	95,69		
	RP	58	110,19		
	Um. in drugo	47	108,51		
Sposobnost prenašanja znanja na druge.	Družb.-hum.	52	103,93	1,070	0,784
	Nar.-teh.	49	99,27		
	RP	58	105,40		
	Um. in drugo	47	105,10		
Sposobnost nenehnega razvijanja radovednosti in želje po znanju.	Družb.-hum.	52	105,31	6,912	0,075
	Nar.-teh.	49	91,14		
	RP	58	106,93		
	Um. in drugo	47	110,15		

Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso.	Družb.-hum.	52	98,71	4,539	0,209
	Nar.-teh.	49	97,38		
	RP	58	106,29		
	Um. in drugo	47	111,73		
Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja.	Družb.-hum.	52	103,75	7,906	0,048
	Nar.-teh.	49	88,46		
	RP	58	110,28		
	Um. in drugo	47	110,54		
Sposobnost načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja.	Družb.-hum.	52	104,96	13,196	0,004
	Nar.-teh.	49	82,63		
	RP	58	111,48		
	Um. in drugo	47	113,79		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti samostojnega učenja ($P = 0,027$), sposobnosti zavedanja pomena vseživljenjskega učenja ($P = 0,048$), sposobnosti načrtovanja osebnostnega in profesionalnega razvoja ($P = 0,004$). Vse omenjene veščine želijo po lastnih ocenah najbolj razviti učitelji umetnostnih predmetov in drugega, sledijo učitelji razrednega pouka ter družboslovno-humanističnih predmetov, najmanj pa jih želijo razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov.

Tabela 66: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa upravljanje s časom glede na predmet poučevanja.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Upravljanje s časom:					
Sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti.	Družb.-hum.	52	104,97	3,626	0,305
	Nar.-teh.	49	93,69		
	RP	58	105,49		
	Um. in drugo	47	109,64		
Sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili.	Družb.-hum.	52	102,04	3,613	0,306
	Nar.-teh.	49	94,36		
	RP	58	109,43		
	Um. in drugo	47	107,33		
Sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti.	Družb.-hum.	52	102,13	0,270	0,966
	Nar.-teh.	49	106,28		
	RP	58	103,00		
	Um. in drugo	47	102,74		
Sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi zapravljamo čas.	Družb.-hum.	52	103,71	5,775	0,123
	Nar.-teh.	49	104,86		
	RP	58	113,14		
	Um. in drugo	47	89,96		

Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa.	Družb.-hum.	52	109,66	3,106	0,376
	Nar.-teh.	49	94,16		
	RP	58	104,11		
	Um. in drugo	47	105,66		
Sposobnost lotevanja obsežnejših nalog po posameznih korakih.	Družb.-hum.	52	112,42	7,646	0,054
	Nar.-teh.	49	92,52		
	RP	58	112,55		
	Um. in drugo	47	93,90		
Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne delovne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca.	Družb.-hum.	52	101,66	6,810	0,078
	Nar.-teh.	49	94,72		
	RP	58	118,28		
	Um. in drugo	47	96,45		
Sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa.	Družb.-hum.	52	108,87	8,125	0,043
	Nar.-teh.	49	97,06		
	RP	58	115,43		
	Um. in drugo	47	89,55		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa upravljanje s časom je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti načrtovanja in izvedbe prostega časa ($P = 0,043$). Po lastnih ocenah jo želijo najbolj razviti učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 115,43$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih ($\bar{R} = 108,87$) in naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 97,06$), najmanj pa jo želijo razviti učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 89,55$).

Tabela 67: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa prilagodljivost glede na predmet poučevanja.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Prilagodljivost:					
Sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti.	Družb.-hum.	52	103,42	3,304	0,347
	Nar.-teh.	49	93,77		
	RP	58	107,62		
	Um. in drugo	47	108,65		
Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela.	Družb.-hum.	52	106,80	18,498	0,000
	Nar.-teh.	49	77,55		
	RP	58	115,81		
	Um. in drugo	47	111,71		
Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje.	Družb.-hum.	52	103,93	4,811	0,186
	Nar.-teh.	49	90,71		
	RP	58	109,66		
	Um. in drugo	47	108,74		
Sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam.	Družb.-hum.	52	103,54	8,562	0,036
	Nar.-teh.	49	86,28		
	RP	58	109,91		
	Um. in drugo	47	113,50		

Sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov.	Družb.-hum.	52	104,48	4,244	0,236
	Nar.-teh.	49	93,10		
	RP	58	103,58		
	Um. in drugo	47	113,16		
Sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ...	Družb.-hum.	52	101,19	4,979	0,173
	Nar.-teh.	49	93,06		
	RP	58	109,84		
	Um. in drugo	47	109,11		
Sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...).	Družb.-hum.	52	103,67	8,054	0,045
	Nar.-teh.	49	86,19		
	RP	58	115,21		
	Um. in drugo	47	106,90		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa prilagodljivost je pokazal obstoj statistično značilnih razlik pri treh primerih, in sicer pri sposobnosti hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela ($P = 0,000$), sposobnosti prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam ($P = 0,036$), sposobnosti prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij ($P = 0,045$).

Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela ter sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij, želijo po lastnih ocenah najbolj razviti učitelji razrednega pouka. Sledijo učitelji umetnostnih predmetov in drugega ter učitelji družboslovno-humanističnih predmetov. Po lastnih ocenah ju želijo najmanj razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov.

Učitelji so ocenili, da želijo sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam najbolj razviti učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 113,50$), sledijo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 109,91$) in družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 103,54$), najmanj pa želijo veččino razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 86,28$).

Tabela 68: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vodenje glede na predmet poučevanja.

ŽELENA RAZVITOST MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Vodenje:					
Sposobnost vodenja projekta.	Družb.-hum.	52	106,51	4,960	0,175
	Nar.-teh.	49	93,07		
	RP	58	102,58		
	Um. in drugo	47	112,18		
Sposobnost vodenja učencev.	Družb.-hum.	52	108,04	2,845	0,416
	Nar.-teh.	49	99,39		
	RP	58	104,90		
	Um. in drugo	47	101,04		
Sposobnost vodenja odraslih (staršev, strokovnih delavcev ...).	Družb.-hum.	52	108,13	2,775	0,428
	Nar.-teh.	49	97,41		
	RP	58	108,84		
	Um. in drugo	47	98,15		
Sposobnost supervizije.	Družb.-hum.	52	100,86	4,174	0,243
	Nar.-teh.	49	91,97		
	RP	58	109,58		
	Um. in drugo	47	110,95		
Sposobnost uporabe primerne stila vodenja.	Družb.-hum.	52	105,44	3,732	0,292
	Nar.-teh.	49	91,53		
	RP	58	106,51		
	Um. in drugo	47	110,12		
Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov.	Družb.-hum.	52	102,67	1,638	0,651
	Nar.-teh.	49	96,16		
	RP	58	107,45		
	Um. in drugo	47	107,19		
Sposobnost nudenja opore članom skupine.	Družb.-hum.	52	94,50	12,871	0,005
	Nar.-teh.	49	88,05		
	RP	58	115,18		
	Um. in drugo	47	115,15		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v želeni razvitosti sklopa vodenje je pokazal obstoj statistično značilne razlike pri sposobnosti nudenja opore članom skupine ($P = 0,005$). Po lastnih ocenah jo želijo v največji meri razviti učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 115,18$), sledijo učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 115,15$) ter učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 94,50$), v najmanjši meri pa jo želijo razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 88,05$).

Na osnovi rezultatov poglavja o ocenjevanju zelene razvitosti mehkih veščin glede na predmet poučevanja lahko povzamemo, da so učitelji razrednega pouka med vsemi skupinami izkazali največjo mero zelene razvitosti večine mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično

pomembne razlike. Sledijo jim učitelji umetnostnih predmetov in drugega ter učitelji družboslovno-humanističnih predmetov. Učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov imajo po lastnih ocenah v primerjavi z drugimi učitelji najmanjšo željo po razvijanju večine mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike. Izjema je le sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa ($\bar{R} = 97,06$), ki jo želijo med vsemi skupinami najmanj razviti učitelji umetnostnih predmetov in drugega.

Rezultati so nas nekoliko presenetili, saj smo pričakovali, da bodo mehke veščine najbolj želeli razviti učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov, saj je po njihovih ocenah sedanja razvitost le-teh pri njih najnižja. Presenetili so tudi učitelji umetnostnih predmetov in drugega, saj so ocenili, da imajo v primerjavi z ostalimi učitelji najbolj razvite sedanje mehke veščine, a so kljub temu izrazili visoko mero zelenega razvoja veščin, kar pa lahko kaže na njihovo veliko zavest o pomenu mehkih veščin.

3.4.2.2 Oblike izobraževanja, ki so prispevale k pridobivanju mehkih veščin učiteljev

Učitelji so na lestvici od 1 (nisem pridobil) do 5 (zelo veliko sem pridobil) ocenjevali, v kolikšni meri so pridobili mehke veščine v različnih oblikah izobraževanja.

Tabela 69: Oblike izobraževanja, ki so prispevale k razvoju mehkih veščin učiteljev.

PRIDOBLJENE MEHKE VEŠČINE	Med študijem	Na stalnih strokovnih spopolnjevanjih	Z izkušnjami na delovnem mestu	Izven službe
	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}	\bar{x}
Komunikacija	2,66	3,10	4,54	4,34
Timsko delo	2,59	3,13	4,36	3,64
Ustvarjalno in kritično mišljenje	2,92	3,21	4,33	4,29
Reševanje problemov	2,72	3,11	4,53	4,34
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	2,80	3,29	4,16	4,34
Upravljanje s časom	2,87	2,40	4,22	4,31
Prilagodljivost	3,06	2,80	4,47	4,44
Vodenje	2,10	2,63	4,42	3,90
SKUPAJ	2,72	2,96	4,38	4,20

Učitelji so ocenili, da so na fakulteti med študijem v največji meri pridobili veščine s področja prilagodljivosti ($\bar{x} = 3,06$), ustvarjalnega in kritičnega mišljenja ($\bar{x} = 2,92$) ter upravljanja s časom ($\bar{x} = 2,87$), najmanj pa veščine s področja vodenja ($\bar{x} = 2,10$). Na stalnih strokovnih spopolnjenjih so po lastnih ocenah najbolj razvili sklope vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($\bar{x} = 3,29$), ustvarjalno in kritično mišljenje ($\bar{x} = 3,21$) ter timsko delo ($\bar{x} = 3,13$), najmanj pa sklop upravljanje s časom ($\bar{x} = 2,40$). Z izkušnjami na delovnem mestu so učitelji po lastnih ocenah v največji meri pridobili veščine s področja komunikacije ($\bar{x} = 4,54$), reševanja problemov ($\bar{x} = 4,53$) ter prilagodljivosti ($\bar{x} = 4,47$), najmanj pa veščine sklopa vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($\bar{x} = 4,16$). Učitelji menijo, da so izven službe najbolj razvili veščine s področja prilagodljivosti ($\bar{x} = 4,44$), komunikacije ($\bar{x} = 4,34$), reševanja problemov ($\bar{x} = 4,34$) ter vseživljenjskega učenja in upravljanja z informacijami ($\bar{x} = 4,34$), v najmanjši meri pa sklop timsko delo ($\bar{x} = 3,64$).

Učitelji so ocenili, da so mehke veščine najbolj pridobili z izkušnjami na delovnem mestu, nato izven službe (s samoizobraževanjem, članstvom v društvih ...), najmanj pa na fakulteti med študijem. Rezultati so skladni z navedbami strokovnjakov, ki se ukvarjajo z veščinami. Ti navajajo, da formalno izobraževanje ne zagotavlja zadostnega razvoja mehkih veščin, ki so potrebne za nadaljnjo poklicno in življenjsko uspešnost, zato sta ključnega pomena za pridobitev mehkih veščin neformalno izobraževanje in priložnostno učenje. Muršak (2007) in Zupanova (2011) se strinjata, da je mehke veščine najlažje pridobiti neposredno v procesu dela, saj je za njihov razvoj potrebno predvsem izkustveno učenje.

Ocenjevanje razvoja mehkih veščin med študijem

Zanimalo nas je, ali obstajajo razlike v razvoju mehkih veščin med študijem glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 70: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin med študijem glede na delovno dobo.

PRIDOBLENE MEHKE VEŠČINE MED ŠTUDIJEJEM	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Do 5 let	41	131,34	12,951	0,005
	6–10 let	40	97,08		
	11–20 let	50	100,82		
	Nad 20 let	75	93,49		
Timsko delo	Do 5 let	41	134,11	16,983	0,001
	6–10 let	40	101,20		
	11–20 let	50	103,53		
	Nad 20 let	75	87,97		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Do 5 let	41	102,62	0,627	0,890
	6–10 let	40	107,61		
	11–20 let	50	98,64		
	Nad 20 let	75	105,03		
Reševanje problemov	Do 5 let	41	121,94	6,565	0,087
	6–10 let	40	90,85		
	11–20 let	50	99,28		
	Nad 20 let	75	102,98		
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Do 5 let	41	137,16	22,951	0,000
	6–10 let	40	100,13		
	11–20 let	50	107,30		
	Nad 20 let	75	84,37		
Upravljanje s časom	Do 5 let	41	151,65	37,244	0,000
	6–10 let	40	98,10		
	11–20 let	50	95,66		
	Nad 20 let	75	85,29		
Prilagodljivost	Do 5 let	41	141,22	22,321	0,000
	6–10 let	40	90,45		
	11–20 let	50	97,99		
	Nad 20 let	75	93,51		
Vodenje	Do 5 let	41	102,21	1,855	0,603
	6–10 let	40	94,21		
	11–20 let	50	103,38		
	Nad 20 let	75	109,24		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal na obstoj statistično značilnih razlik pri sklopih komunikacija ($P = 0,005$), timsko delo ($P = 0,001$), vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($P = 0,000$), upravljanje s časom ($P = 0,000$) in prilagodljivost ($P = 0,000$).

Vse sklope mehkih veščin, pri katerih so se pojavile statistično pomembne razlike, so med študijem po lastnih ocenah v največji meri pridobili učitelji z delovno dobo do 5 let, najmanj pa učitelji z delovno dobo nad 20 let. Menimo, da se zadnja leta vse več pozornosti namenja pomembnosti mehkih veščin, zato so tudi študijski programi pedagoških smeri zasnovani

na večjem poudarjanju razvoja teh veščin pri bodočih učiteljih. Hkrati imajo učitelji z najkrajšo delovno dobo še svež spomin na študij, prav tako pa še niso imeli toliko drugih priložnosti za razvijanje mehkih veščin, kot so na primer stalna strokovna spopolnjevanja in izkušnje na delovnem mestu. Kiswardayeva (2014, v Juul, 2014, str. 12) poudarja, da »prenovljeni visokošolski programi pedagoških smeri, katerih diplomanti so pred kratkim že začeli poučevati v naših šolah, temeljijo na sodobnih spoznanjih in na evropski viziji kompetenc učitelja v sodobni družbi znanja«. Avtorica (prav tam) nadalje navaja, da ti programi vključujejo razvoj najrazličnejših kompetenc, in sicer od predmetno specifičnih do pedagoško-psiholoških, ki zajemajo kompetence s področja vodenja razreda, komunikacije in vzpostavljanja odnosov.

Tabela 71: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin med študijem glede na predmet poučevanja.

PRIDOBLJENE MEHKE VEŠČINE MED ŠTUDIJEJEM	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Družb.-hum.	52	105,40	7,842	0,049
	Nar.-teh.	49	87,54		
	RP	58	102,20		
	Um. in drugo	47	119,64		
Timsko delo	Družb.-hum.	52	89,25	6,283	0,099
	Nar.-teh.	49	111,46		
	RP	58	99,96		
	Um. in drugo	47	115,34		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Družb.-hum.	52	105,03	2,765	0,429
	Nar.-teh.	49	113,35		
	RP	58	95,09		
	Um. in drugo	47	101,93		
Reševanje problemov	Družb.-hum.	52	94,59	3,282	0,350
	Nar.-teh.	49	114,00		
	RP	58	100,15		
	Um. in drugo	47	106,55		
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Družb.-hum.	52	99,20	4,057	0,255
	Nar.-teh.	49	102,44		
	RP	58	96,69		
	Um. in drugo	47	117,77		
Upravljanje s časom	Družb.-hum.	52	103,42	1,495	0,683
	Nar.-teh.	49	109,74		
	RP	58	96,50		
	Um. in drugo	47	105,71		
Prilagodljivost	Družb.-hum.	52	94,43	3,200	0,362
	Nar.-teh.	49	105,16		
	RP	58	101,15		
	Um. in drugo	47	114,70		

Vodenje	Družb.-hum.	52	93,16	6,423	0,093
	Nar.-teh.	49	103,82		
	RP	58	118,33		
	Um. in drugo	47	96,31		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Statistično značilna razlika v razvoju mehkih veščin med študijem glede na predmet poučevanja je prisotna pri sklopu komunikacija ($P = 0,049$). Tega so po mnenju učiteljev med študijem najbolj razvili učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 119,64$), sledijo jim učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 105,40$) in razrednega pouka ($\bar{R} = 102,20$). Po ocenah učiteljev so veščine s področja komunikacije med študijem najmanj razvili učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 87,54$).

Ocenjevanje razvoja mehkih veščin na stalnih strokovnih spopolnjevanjih

Zanimalo nas je, ali obstajajo razlike v razvoju mehkih veščin na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 72: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na delovno dobo.

PRIDOBLENE MEHKE VEŠČINE NA STALNIH STROK. SPOPOLNJEVANJJIH	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Do 5 let	41	99,84	2,740	0,433
	6–10 let	40	95,80		
	11–20 let	50	100,50		
	Nad 20 let	75	111,61		
Timsko delo	Do 5 let	41	107,24	11,521	0,009
	6–10 let	40	77,36		
	11–20 let	50	104,54		
	Nad 20 let	75	114,70		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Do 5 let	41	99,20	11,944	0,008
	6–10 let	40	80,78		
	11–20 let	50	102,33		
	Nad 20 let	75	118,75		
Reševanje problemov	Do 5 let	41	88,37	6,403	0,094
	6–10 let	40	97,94		
	11–20 let	50	103,04		
	Nad 20 let	75	115,05		
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Do 5 let	41	117,98	14,768	0,002
	6–10 let	40	75,73		
	11–20 let	50	98,56		
	Nad 20 let	75	113,69		

Upravljanje s časom	Do 5 let	41	92,57	14,370	0,002
	6–10 let	40	80,15		
	11–20 let	50	106,30		
	Nad 20 let	75	120,06		
Prilagodljivost	Do 5 let	41	83,89	19,257	0,000
	6–10 let	40	83,21		
	11–20 let	50	104,91		
	Nad 20 let	75	124,10		
Vodenje	Do 5 let	41	88,50	8,301	0,040
	6–10 let	40	95,90		
	11–20 let	50	100,40		
	Nad 20 let	75	117,82		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na delovno dobo je pokazal na obstoj statistično značilnih razlik pri sklopih timsko delo ($P = 0,009$), ustvarjalno in kritično mišljenje ($P = 0,008$), vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($P = 0,002$), upravljanje s časom ($P = 0,002$), prilagodljivost ($P = 0,000$) ter vodenje ($P = 0,040$).

Na stalnih strokovnih spopolnjevanjih so mehke veščine, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, po lastnih ocenah v največji meri pridobili učitelji, ki poučujejo nad 20 let. Izjema je le sklop vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami, ki so ga po lastnem mnenju najbolj razvili učitelji z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 117,98$).

Glede na lastno oceno razvoja mehkih veščin na stalnih strokovnih spopolnjevanjih učiteljem z več kot 20-letnimi delovnimi izkušnjami sledijo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 in do 5 let. Mehke veščine, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, so po lastnem mnenju najmanj razvili učitelji, ki poučujejo od 6 do 10 let, razen sklopa vodenje, pri katerem so učitelji izrazili, da so ga v najmanjši meri pridobili učitelji z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 88,50$).

Na osnovi rezultatov bi bilo po našem mnenju mogoče sklepati, da so učitelji z daljšo delovno dobo imeli v svoji poklicni karieri več stalnih strokovnih spopolnjevanj, na katerih so lahko razvijali svoje mehke veščine. Seveda ne moremo trditi, da večje število strokovnih

spopolnjevanj zagotovi boljši razvoj mehkih veščin, saj je pri razvoju teh pomembna predvsem kakovost stalnih strokovnih spopolnjevanj. Mogoče bi bilo tudi sklepati, da stalna strokovna spopolnjevanja, ki so se jih udeležili učitelji z delovno dobo do 10 let, niso zadovoljila njihove potrebe po ustreznem razvoju mehkih veščin.

Tabela 73: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na predmet poučevanja.

PRIDOBLJENE MEHKE VEŠČINE NA STALNIH STROK. SPOPOLNJEVANJIH	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Družb.-hum.	52	112,84	3,956	0,266
	Nar.-teh.	49	91,32		
	RP	58	105,21		
	Um. in drugo	47	103,77		
Timsko delo	Družb.-hum.	52	103,46	5,486	0,139
	Nar.-teh.	49	92,07		
	RP	58	116,90		
	Um. in drugo	47	98,93		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Družb.-hum.	52	88,66	6,398	0,094
	Nar.-teh.	49	101,98		
	RP	58	115,93		
	Um. in drugo	47	106,16		
Reševanje problemov	Družb.-hum.	52	111,10	4,637	0,200
	Nar.-teh.	49	108,03		
	RP	58	105,14		
	Um. in drugo	47	88,35		
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Družb.-hum.	52	107,88	0,636	0,888
	Nar.-teh.	49	101,85		
	RP	58	104,52		
	Um. in drugo	47	99,13		
Upravljanje s časom	Družb.-hum.	52	90,65	10,586	0,014
	Nar.-teh.	49	95,92		
	RP	58	123,58		
	Um. in drugo	47	100,84		
Prilagodljivost	Družb.-hum.	52	96,86	3,919	0,270
	Nar.-teh.	49	103,09		
	RP	58	115,53		
	Um. in drugo	47	96,43		
Vodenje	Družb.-hum.	52	99,24	4,728	0,193
	Nar.-teh.	49	105,76		
	RP	58	115,06		
	Um. in drugo	47	91,60		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Kruskal-Wallisov preizkus je pokazal, da obstaja statistično pomembna razlika pri veščinah sklopa upravljanje s časom ($P = 0,014$). To skupino mehkih veščin so po lastnem mnenju na stalnih strokovnih spopolnjevanjih najbolj pridobili učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 123,58$), sledijo jim učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 100,84$) ter naravoslovno-

tehničnih predmetov ($\bar{R} = 95,92$), najmanj pa so jo pridobili učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 90,65$).

Ocenjevanje razvoja mehkih veščin z izkušnjami na delovnem mestu

Zanimalo nas je, ali obstajajo razlike v razvoju mehkih veščin z izkušnjami na delovnem mestu glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 74: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin z izkušnjami na delovnem mestu glede na delovno dobo.

PRIDOBLENE MEHKE VEŠČINE Z IZKUŠNjami NA DELOVNEM MESTU	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Do 5 let	41	107,88	1,905	0,592
	6–10 let	40	108,10		
	11–20 let	50	105,80		
	Nad 20 let	75	97,12		
Timsko delo	Do 5 let	41	99,54	2,962	0,398
	6–10 let	40	107,59		
	11–20 let	50	112,79		
	Nad 20 let	75	97,29		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Do 5 let	41	101,33	1,430	0,699
	6–10 let	40	97,74		
	11–20 let	50	101,35		
	Nad 20 let	75	109,19		
Reševanje problemov	Do 5 let	41	107,48	1,913	0,591
	6–10 let	40	105,91		
	11–20 let	50	107,80		
	Nad 20 let	75	97,17		
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Do 5 let	41	88,10	9,144	0,027
	6–10 let	40	89,95		
	11–20 let	50	114,50		
	Nad 20 let	75	111,81		
Upravljanje s časom	Do 5 let	41	109,71	2,099	0,552
	6–10 let	40	96,50		
	11–20 let	50	97,89		
	Nad 20 let	75	107,58		
Prilagodljivost	Do 5 let	41	107,99	0,971	0,808
	6–10 let	40	97,29		
	11–20 let	50	102,45		
	Nad 20 let	75	105,06		
Vodenje	Do 5 let	41	118,43	4,212	0,239
	6–10 let	40	99,50		
	11–20 let	50	102,24		
	Nad 20 let	75	98,31		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Kruskal-Wallisov preizkus je pokazal na obstoj statistično značilne razlike pri sklopu vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($P = 0,027$). Učitelji so ocenili, da so ta sklop z izkušnjami na delovnem mestu najbolj

pridobili učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 114,50$), sledijo jim učitelji, ki poučujejo več kot 20 ($\bar{R} = 111,81$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 89,95$). Po mnenju učiteljev so sklop najmanj pridobili učitelji z delovno dobo do 5 let ($\bar{R} = 88,10$). Glede na to, da strokovnjaki s področja mehkih veščin ugotavljajo, da je te mogoče pridobiti predvsem z izkustvenim učenjem, menimo, da so učitelji s krajšo delovno dobo na delovnem mestu v manjši meri pridobili omenjeno skupino mehkih veščin zaradi slabše izkušnosti na področju vzgojno-izobraževalnega dela.

Tabela 75: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin z izkušnjami na delovnem mestu glede na predmet poučevanja.

PRIDOBLJENE MEHKE VEŠČINE Z IZKUŠNJI NA DELOVNEM MESTU	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Družb.-hum.	52	108,02	11,168	0,011
	Nar.-teh.	49	84,82		
	RP	58	102,93		
	Um. in drugo	47	118,68		
Timsko delo	Družb.-hum.	52	104,66	2,110	0,550
	Nar.-teh.	49	93,99		
	RP	58	107,28		
	Um. in drugo	47	107,46		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Družb.-hum.	52	104,11	0,905	0,824
	Nar.-teh.	49	109,26		
	RP	58	101,25		
	Um. in drugo	47	99,61		
Reševanje problemov	Družb.-hum.	52	110,15	1,844	0,605
	Nar.-teh.	49	98,52		
	RP	58	99,72		
	Um. in drugo	47	105,99		
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Družb.-hum.	52	117,71	8,973	0,030
	Nar.-teh.	49	92,90		
	RP	58	110,75		
	Um. in drugo	47	89,88		
Upravljanje s časom	Družb.-hum.	52	109,37	1,021	0,796
	Nar.-teh.	49	98,55		
	RP	58	103,64		
	Um. in drugo	47	102,00		
Prilagodljivost	Družb.-hum.	52	108,78	1,281	0,734
	Nar.-teh.	49	98,72		
	RP	58	100,54		
	Um. in drugo	47	106,29		
Vodenje	Družb.-hum.	52	103,68	0,064	0,996
	Nar.-teh.	49	102,18		
	RP	58	104,73		
	Um. in drugo	47	103,15		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal na obstoj statistično značilne razlike pri sklopu komunikacija ($P = 0,011$). Tega so po ocenah

učiteljev z izkušnjami na delovnem mestu najbolj pridobili učitelji, ki poučujejo umetnostne predmete in drugo ($\bar{R} = 118,68$), manj učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 108,02$) ter razrednega pouka ($\bar{R} = 102,93$), najmanj pa učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 84,82$).

Statistično pomembna razlika se je pojavila še pri sklopu vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($P = 0,030$), ki so ga po lastnih ocenah z izkušnjami na delovnem mestu v največji meri pridobili učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 117,71$). Sledijo jim učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 110,75$) in naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 92,90$). Omenjeni sklop so po lastnem mnenju najmanj razvili učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 89,88$).

Ocenjevanje razvoja mehkih veščin izven službe

Zanimalo nas je, ali obstajajo razlike v razvoju mehkih veščin izven službe glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 76: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin izven službe glede na delovno dobo.

PRIDOBLJENE MEHKE VEŠČINE IZVEN SLUŽBE	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Do 5 let	41	115,59	19,461	0,000
	6–10 let	40	126,91		
	11–20 let	50	104,46		
	Nad 20 let	75	83,77		
Timsko delo	Do 5 let	41	96,06	2,476	0,480
	6–10 let	40	115,26		
	11–20 let	50	103,49		
	Nad 20 let	75	101,30		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Do 5 let	41	114,40	6,451	0,092
	6–10 let	40	115,69		
	11–20 let	50	99,86		
	Nad 20 let	75	93,47		
Reševanje problemov	Do 5 let	41	105,84	6,554	0,088
	6–10 let	40	120,91		
	11–20 let	50	101,61		
	Nad 20 let	75	94,19		

Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Do 5 let	41	120,70	21,496	0,000
	6–10 let	40	116,34		
	11–20 let	50	112,91		
	Nad 20 let	75	80,98		
Upravljanje s časom	Do 5 let	41	114,89	14,828	0,002
	6–10 let	40	119,34		
	11–20 let	50	109,35		
	Nad 20 let	75	84,93		
Prilagodljivost	Do 5 let	41	116,01	11,681	0,009
	6–10 let	40	116,95		
	11–20 let	50	105,68		
	Nad 20 let	75	88,03		
Vodenje	Do 5 let	41	97,32	3,693	0,297
	6–10 let	40	118,68		
	11–20 let	50	102,13		
	Nad 20 let	75	99,70		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin izven službe glede na delovno dobo je pokazal, da obstajajo statistično pomembne razlike pri sklopih komunikacija ($P = 0,000$), vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($P = 0,000$), upravljanje s časom ($P = 0,002$) in prilagodljivost ($P = 0,009$).

Učitelji so ocenili, da so skupine mehkih veščin, pri katerih obstajajo statistično značilne razlike, izven delovnega mesta najbolj pridobili učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let, sledijo učitelji z delovno dobo do 5 let, najmanj pa so jih pridobili učitelji, ki poučujejo več kot 20 let. Na osnovi rezultatov bi bilo po našem mnenju mogoče sklepati, da učitelji, ki poučujejo manj kot 10 let, izven svojega delovnega časa namenjajo več pozornosti pridobivanju mehkih veščin, saj so ocenili, da so njihove mehke veščine slabše razvite v primerjavi z učitelji z daljšo delovno dobo, prav tako pa so v največji meri izrazili željo po razvoju svojih mehkih veščin.

Tabela 77: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v razvoju mehkih veščin izven službe glede na predmet poučevanja.

PRIDOBLJENE MEHKE VEŠČINE IZVEN SLUŽBE	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Družb.-hum.	52	89,90	5,588	0,133
	Nar.-teh.	49	102,64		
	RP	58	107,32		
	Um. in drugo	47	114,72		

Timsko delo	Družb.-hum.	52	108,61	10,649	0,014
	Nar.-teh.	49	80,73		
	RP	58	114,98		
	Um. in drugo	47	107,41		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Družb.-hum.	52	105,09	8,272	0,041
	Nar.-teh.	49	96,08		
	RP	58	93,50		
	Um. in drugo	47	121,82		
Reševanje problemov	Družb.-hum.	52	111,16	5,045	0,169
	Nar.-teh.	49	95,94		
	RP	58	95,00		
	Um. in drugo	47	113,39		
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Družb.-hum.	52	104,77	5,887	0,117
	Nar.-teh.	49	96,03		
	RP	58	96,31		
	Um. in drugo	47	118,76		
Upravljanje s časom	Družb.-hum.	52	98,87	14,869	0,002
	Nar.-teh.	49	93,94		
	RP	58	94,38		
	Um. in drugo	47	129,85		
Prilagodljivost	Družb.-hum.	52	100,56	19,125	0,000
	Nar.-teh.	49	94,87		
	RP	58	90,38		
	Um. in drugo	47	131,95		
Vodenje	Družb.-hum.	52	112,31	5,416	0,144
	Nar.-teh.	49	91,65		
	RP	58	97,59		
	Um. in drugo	47	113,39		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal na obstoj statistično značilnih razlik pri štirih skupinah mehkih veščinah, in sicer pri tinskem delu ($P = 0,014$), ustvarjalnem in kritičnem mišljenju ($P = 0,041$), upravljanju s časom ($P = 0,002$) in prilagodljivosti ($P = 0,000$).

Učitelji so ocenili, da so sklop timsko delo izven službe najbolj razvili učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 114,98$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih ($\bar{R} = 108,61$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 107,41$), najmanj pa so ga razvili učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 80,73$).

Sklopa ustvarjalno in kritično mišljenje ter prilagodljivost so po lastnih ocenah izven službe najbolj razvili učitelji umetnostnih predmetov in drugega. Sledijo učitelji družboslovno-humanističnih in naravoslovno-tehničnih predmetov, po lastnih ocenah pa so ju najmanj razvili učitelji razrednega pouka.

Učitelji so navedli, da so sklop upravljanje s časom izven službe najbolj razvili učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 129,85$), sledijo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 98,87$) ter razrednega pouka ($\bar{R} = 94,38$), najmanj pa so ga razvili učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 93,94$).

Na osnovi rezultatov lahko povzamemo, da so po mnenju učiteljev sklope mehkih veščin, pri katerih so se pojavile statistično pomembne razlike, izven službe v največji meri razvili učitelji umetnostnih predmetov in drugega. Sledijo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ter razrednega pouka. Po lastnih ocenah so sklope mehkih veščin, pri katerih so se pojavile statistično pomembne razlike, izven službe v najmanjši meri razvili učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov.

3.4.2.3 Trditve o razvoju mehkih veščin pri učiteljih

Učitelji so svoja ocene o trditvah, ki se nanašajo na razvoj mehkih veščin pri učiteljih, podali na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži).

Trditve o razvoju mehkih veščin učiteljev med študijem in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih

Tabela 78: Ranžirna vrsta trditev o razvoju mehkih veščin učiteljev med študijem in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih.

TRDITVE O RAZVOJU MEHKIH VEŠČIN UČITELJEV MED ŠTUDIJEJEM IN NA STALNIH STROKOVNIH SPOPOLNJEVANJIH	\bar{x}
Fakultete bi morale dajati večji poudarek razvijanju mehkih veščin študentov pedagoških smeri.	4,53
Bodoči učitelji bi morali že v času študija sami nameniti več pozornosti pridobivanju in razvijanju mehkih veščin.	4,44
Učitelji bi se morali na stalnih strokovnih spopolnjevanjih bolj usposablјati na področju mehkih veščin.	4,28

Učitelji so pri vseh trditvah izkazali visoko stopnjo strinjanja, saj se povprečne ocene gibljejo od $\bar{x} = 4,53$ do $\bar{x} = 4,28$.

Učitelji se najbolj strinjajo s trditvijo *Fakultete bi morale dajati večji poudarek razvijanju mehkih veščin študentov pedagoških smeri* ($\bar{x} = 4,53$), kar se sklada z navedbami strokovnjakov s področja veščin, ki opozarjajo,

da so študijski programi resda vse bolj kompetenčno zasnovani, a je še vedno opazen primanjkljaj mehkih veščin.

Glede na stopnjo strinjanja, ki so jo izrazili učitelji, ji sledi trditev *Bodoči učitelji bi morali že v času študija sami nameniti več pozornosti pridobivanju in razvijanju mehkih veščin* ($\bar{x} = 4,44$). Mehke veščine, ki jih bodoči učitelji pridobijo v času študija, pozitivno vplivajo na njihovo nadaljnjo poklicno pot, vendar pa, kot navaja Muršak (2007, str. 18), od fakultet ne moremo pričakovati, da bodo pri svojih študentih razvile mehke veščine do take mere, ki bi zadovoljila delodajalce, saj je te veščine mogoče razviti le neposredno v procesu dela, pa naj gre bodisi za plačano bodisi za prostovoljno delo. Študentje pedagoških smeri morajo tako med študijem tudi sami poskrbeti za razvoj svojih mehkih veščin, ki pa jih lahko najlažje pridobijo in razvijejo v študentskih organizacijah, društvih ...

Učitelji so se v najmanjši meri strinjali s trditvijo *Učitelji bi se morali na stalnih strokovnih spopolnjevanjih bolj usposabljeni na področju mehkih veščin* ($\bar{x} = 4,28$).

Nadalje nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v strinjanju s trditvami o razvoju mehkih veščin učiteljev med študijem in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 79: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o razvoju mehkih veščin učiteljev med študijem in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na delovno dobo.

TRDITVE O RAZVOJU MEHKIH VEŠČIN UČITELJEV MED ŠTUDIJE IN NA STALNIH STROKOVNIH SPOPOLNJEVANJIH	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Fakultete bi morale dajati večji poudarek razvijanju mehkih veščin študentov pedagoških smeri.	Do 5 let	41	119,73	5,183	0,159
	6–10 let	40	101,41		
	11–20 let	50	99,09		
	Nad 20 let	75	98,68		
Bodoči učitelji bi morali že v času študija sami nameniti več pozornosti pridobivanju in razvijanju mehkih veščin.	Do 5 let	41	126,77	10,085	0,018
	6–10 let	40	100,60		
	11–20 let	50	97,54		
	Nad 20 let	75	96,30		

Učitelji bi se morali na stalnih strokovnih spopolnjevanjih bolj usposablјati na področju mehkih veščin.	Do 5 let	41	120,83	8,707	0,033
	6–10 let	40	85,25		
	11–20 let	50	104,34		
	Nad 20 let	75	103,20		

* Primera, pri katerima se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal, da obstajata statistično značilni razliki pri trditvah *Bodoči učitelji bi morali že v času študija sami nameniti več pozornosti pridobivanju in razvijanju mehkih veščin* ($P = 0,018$) in *Učitelji bi se morali na stalnih strokovnih spopolnjevanjih bolj usposablјati na področju mehkih veščin* ($P = 0,033$).

S trditvama se najbolj strinjajo učitelji z delovno dobo do 5 let. Ti imajo najmanj izkušenj z učiteljevanjem in s tem tudi najmanj razvite mehke veščine, ker je le-te, kot navajata Muršak (2007) in Zupanova (2011), mogoče pridobiti neposredno v procesu dela. Menimo, da se učitelji z najkrajšo delovno dobo ravno zaradi tega v največji meri strinjajo, da morajo študentje pedagoških smeri že v času študija poskrbeti za lasten razvoj mehkih veščin, da se bodo lahko, kot pravi Ethaiya Rani (2010, str. 3), na začetku poklicne poti lažje soočili z izzivi na delovnem mestu. Prav tako menimo, da se želijo učitelji z najkrajšo delovno dobo zaradi ocene, da imajo slabše razvite mehke veščine, na stalnih strokovnih spopolnjevanjih bolj usposablјati na tem področju, da bi lahko izpopolnili pomanjkljivo razvite veščine, ki so nujno potrebne za opravljanje njihovega dela.

Tabela 80: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o razvoju mehkih veščin učiteljev med študijem in na stalnih strokovnih spopolnjevanjih glede na predmet poučevanja.

TRDITVE O RAZVOJU MEHKIH VEŠČIN UČITELJEV MED ŠTUDIJEV IN NA STALNIH STROKOVNIH SPOPOLNJEVANJIH	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Fakultete bi morale dajati večji poudarek razvijanju mehkih veščin študentov pedagoških smeri.	Družb.-hum.	52	111,69	12,554	0,006
	Nar.-teh.	49	82,27		
	RP	58	114,90		
	Um. in drugo	47	102,51		
Bodoči učitelji bi morali že v času študija sami nameniti več pozornosti pridobivanju in razvijanju mehkih veščin.	Družb.-hum.	52	109,04	8,812	0,032
	Nar.-teh.	49	84,51		
	RP	58	106,28		
	Um. in drugo	47	113,73		

Učitelji bi se morali na stalnih strokovnih spopolnjevanjih bolj usposablјati na področju mehkih veščin.	Družb.-hum.	52	107,46	5,686	0,128
	Nar.-teh.	49	88,08		
	RP	58	112,05		
	Um. in drugo	47	104,64		

* Primera, pri katerima sta se pokazali statistično pomembni razliki, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal na obstoj statistično značilne razlike pri trditvi *Fakultete bi morale dajati večji poudarek razvijanju mehkih veščin študentov pedagoških smeri* ($P = 0,006$). S trditvijo se v največji meri strinjajo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 114,90$). Sledijo učitelji družboslovno-humanističnih ($\bar{R} = 111,69$) ter umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 102,51$), s trditvijo pa se najmanj strinjajo učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 82,27$).

Statistično pomembna razlika je prisotna še pri trditvi *Bodoči učitelji bi morali že v času študija sami nameniti več pozornosti pridobivanju in razvijanju mehkih veščin* ($P = 0,032$). Z njo se najbolj strinjajo učitelji, ki poučujejo umetnostne predmete in drugo ($\bar{R} = 113,73$). Sledijo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 109,04$) ter razrednega pouka ($\bar{R} = 106,28$). Tudi pri tej trditvi so najmanjšo mero strinjanja podali učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 88,08$).

Trditev o izboljšavi mehkih veščin

Tabela 81: Ranžirna vrsta trditve o izboljšavi mehkih veščin.

TRDITEV O IZBOLJŠAVI MEHKIH VEŠČIN	\bar{x}
Mehke veščine je mogoče izboljšati.	4,41

Učitelji so do trditve *Mehke veščine je mogoče izboljšati* izkazali visoko stopnjo strinjanja ($\bar{x} = 4,41$).

Mnogi strokovnjaki (Coates, 2006, Schulz, 2008, Kechagias, 2011, Subramaniam, 2013) menijo, da lahko mehke veščine nadgrajujemo s treningi. Snojeva (2011, str. 28) navaja, da jih lahko izpopolnujemo še s pronicljivim branjem in opazovanjem, dodaja pa, da je predvsem pomembno obilo vaje. Tudi Bhanot (2009, str. 21) se strinja, da lahko mehke veščine izboljšamo, vendar pa napredka ni mogoče doseči čez

noč. Mehke veščine, ki temeljijo na skritem oziroma tacitnem znanju, se po mnenju Tancigove (2006, str. 21) povečujejo z izkušnjami. Tancigova (prav tam) poudarja, da izkušnje same po sebi ne zadostujejo za izboljšanje skritega znanja, ampak je pomembno, kako se je posameznik pripravljen učiti iz izkušenj.

Sledijo rezultati preizkusa razlik v strinjanju s trditvijo o izboljšavi mehkih veščin glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 82: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvijo o izboljšavi mehkih veščin glede na delovno dobo.

TRDITEV O IZBOLJŠAVI MEHKIH VEŠČIN	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Mehke veščine je mogoče izboljšati.	Do 5 let	41	98,48	1,792	0,617
	6–10 let	40	104,60		
	11–20 let	50	111,46		
	Nad 20 let	75	100,35		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik pri trditvi o izboljšavi mehkih veščin glede na delovno dobo ni pokazal statistično pomembne razlike.

Tabela 83: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvijo o izboljšavi mehkih veščin glede na predmet poučevanja.

TRDITEV O IZBOLJŠAVI MEHKIH VEŠČIN	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Mehke veščine je mogoče izboljšati.	Družb.-hum.	52	110,03	5,835	0,120
	Nar.-teh.	49	89,39		
	RP	58	111,75		
	Um. in drugo	47	100,81		

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa razlik pri trditvi o izboljšavi mehkih veščin glede na predmet poučevanja ni pokazal statistično pomembne razlike.

3.4.3. Ocene učiteljev o vključevanju mehkih veščin v pouk in spodbujanju njihovega razvoja pri učencih

3.4.3.1 Spodbujanje mehkih veščin pri učencih

Učitelji so svoje ocene o spodbujanju mehkih veščin pri učencih podali na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži).

Tabela 84: Ranžirna vrsta spodbujanja mehkih veščin pri učencih.

SPODBUJANJE MEHKIH VEŠČIN PRI UČENCIH	\bar{x}
Komunikacija	4,59
Reševanje problemov	4,42
Ustvarjalno in kritično mišljenje	4,41
Timsko delo	4,21
Prilagodljivost	4,15
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	4,15
Upravljanje s časom	3,99
Vodenje	3,87

Učitelji so ocenili, da pri učencih najbolj spodbujajo sklop komunikacija ($\bar{x} = 4,59$), sledita sklopa reševanje problemov ($\bar{x} = 4,42$) ter ustvarjalno in kritično mišljenje ($\bar{x} = 4,41$), najmanj pa spodbujajo sklopa vodenje ($\bar{x} = 3,87$) in upravljanje s časom ($\bar{x} = 3,99$).

Na osnovi dobljenih rezultatov je mogoče sklepati, da učitelji v precejšnji meri vključujejo mehke veščine v pouk in jih spodbujajo pri učencih, saj segajo povprečne ocene spodbujanja sklopov mehkih veščin od $\bar{x} = 4,59$ do $\bar{x} = 3,87$. Rezultati so spodbudni, saj Tancigova (2006) in Zupanova (2011) razlagata, da je mehke veščine težko poučevati oziroma učiti, ker jih lahko pridobimo predvsem z izkušnjami. Po navedbah Pušnikove (2005, str. 132) ima osnovnošolsko izobraževanje bistveno vlogo za razvoj mehkih veščin učencev, ker daje vsem učencem skupno osnovo ne glede na to, v katere dele izobraževanja ali delovnega procesa se bodo vključili po končanem obveznem šolanju. Tudi Schulz (2008, str. 153) meni, da bi morali učitelji v pouk aktivno vključevati mehke veščine in spodbujati njihov razvoj pri učencih.

V nadaljevanju nas je zanimalo, ali obstajajo razlike v spodbujanju mehkih veščin pri učencih glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 85: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v spodbujanju mehkih veščin pri učencih glede na delovno dobo.

SPODBUJANJE MEHKIH VEŠČIN PRI UČENCIH	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Do 5 let	41	98,45	5,144	0,162
	6–10 let	40	98,33		
	11–20 let	50	117,61		
	Nad 20 let	75	99,61		
Timsko delo	Do 5 let	41	91,78	4,306	0,230
	6–10 let	40	107,06		
	11–20 let	50	113,25		
	Nad 20 let	75	101,51		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Do 5 let	41	91,57	7,890	0,048
	6–10 let	40	106,05		
	11–20 let	50	93,37		
	Nad 20 let	75	115,41		
Reševanje problemov	Do 5 let	41	95,30	4,440	0,218
	6–10 let	40	107,16		
	11–20 let	50	94,77		
	Nad 20 let	75	111,85		
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Do 5 let	41	74,35	18,546	0,000
	6–10 let	40	103,15		
	11–20 let	50	103,68		
	Nad 20 let	75	119,50		
Upravljanje s časom	Do 5 let	41	104,91	2,442	0,486
	6–10 let	40	107,33		
	11–20 let	50	93,18		
	Nad 20 let	75	107,57		
Prilagodljivost	Do 5 let	41	99,67	1,346	0,718
	6–10 let	40	99,66		
	11–20 let	50	101,35		
	Nad 20 let	75	109,07		
Vodenje	Do 5 let	41	95,67	12,743	0,005
	6–10 let	40	82,00		
	11–20 let	50	104,40		
	Nad 20 let	75	118,65		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike pri sklopih ustvarjalno in kritično mišljenje ($P = 0,048$), vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami ($P = 0,000$) ter vodenje ($P = 0,005$).

Po ocenah učiteljev sklope mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, pri učencih najbolj spodbujajo učitelji z

delovno dobo nad 20 let, najmanj pa učitelji z delovno dobo do 5 let, razen sklopa vodenje, ki ga po mnenju učiteljev v najmanjši meri spodbujajo učitelji z delovno dobo od 6 do 10 let ($\bar{R} = 82,00$). Na osnovi rezultatov bi bilo mogoče sklepati, da mehke veščine v pouk najbolj vključujejo ravno učitelji z delovno dobo nad 20 let, saj so ocenili, da imajo v primerjavi z učitelji s krajšo delovno dobo najbolj razvite mehke veščine. Tudi Subramaniam (2013, str. 20) se strinja, da je vključevanje mehkih veščin v pouk močno odvisno od razvitosti mehkih veščin učitelja, njegovega razumevanja, znanja ter pripravljenosti za spodbujanje teh veščin pri učencih.

Polakova (1996, 1998, po Devjak in Polak, 2007, str. 70) navaja, da učitelji s pedagoškimi izkušnjami in novim znanjem skozi čas preoblikujejo svoj odnos do učencev, strokovnega dela, ki ga opravljajo, spreminjajo pristope dela z učenci in spreminjajo svoja osebna prepričanja ter predstave. Razdevšek Pučkova (1990, po Devjak in Polak, 2007, str. 71) meni, da so učitelji v obdobju preživetja, ki traja do tretjega leta poučevanja, preveč zaposleni z vodenjem razreda, z vzdrževanjem discipline v razredu, z reševanjem razredne problematike in z »obvladovanjem« zahtevnih učencev. Tako jim ostane manj časa za preizkušanje novih metod dela z učenci, ki temeljijo na sodelovalnem in izkustvenem učenju, ki ne nazadnje pri učencih spodbujata razvoj mehkih veščin.

Tabela 86: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v spodbujanju mehkih veščin pri učencih glede na predmet poučevanja.

SPODBUJANJE MEHKIH VEŠČIN PRI UČENCIH	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
Komunikacija	Družb.-hum.	52	110,04	1,855	0,603
	Nar.-teh.	49	96,36		
	RP	58	103,05		
	Um. in drugo	47	104,27		
Timsko delo	Družb.-hum.	52	97,25	16,032	0,001
	Nar.-teh.	49	84,49		
	RP	58	122,76		
	Um. in drugo	47	106,47		
Ustvarjalno in kritično mišljenje	Družb.-hum.	52	91,05	4,239	0,237
	Nar.-teh.	49	104,08		
	RP	58	109,78		
	Um. in drugo	47	108,91		

Reševanje problemov	Družb.-hum.	52	97,97	3,305	0,347
	Nar.-teh.	49	97,50		
	RP	58	113,52		
	Um. in drugo	47	103,51		
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	Družb.-hum.	52	102,65	5,753	0,124
	Nar.-teh.	49	89,53		
	RP	58	106,41		
	Um. in drugo	47	115,41		
Upravljanje s časom	Družb.-hum.	52	87,35	12,889	0,005
	Nar.-teh.	49	96,09		
	RP	58	107,03		
	Um. in drugo	47	124,73		
Prilagodljivost	Družb.-hum.	52	83,11	13,683	0,003
	Nar.-teh.	49	99,35		
	RP	58	117,41		
	Um. in drugo	47	113,22		
Vodenje	Družb.-hum.	52	88,17	8,328	0,040
	Nar.-teh.	49	105,84		
	RP	58	117,90		
	Um. in drugo	47	100,26		

* Primere, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal, da obstajajo statistično značilne razlike pri štirih skupinah mehkih veščin.

Prva statistično pomembna razlika se pojavi pri sklopu timsko delo ($P = 0,001$), ki ga pri učencih po mnenju učiteljev najbolj spodbujajo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 122,76$), manj učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 106,47$) ter družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 97,25$), najmanj pa učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 84,49$).

Druga statistično značilna razlika je prisotna pri sklopu upravljanje s časom ($P = 0,005$). Učitelji so ocenili, da ta sklop v največji meri spodbujajo učitelji, ki poučujejo umetnostne predmete in drugo ($\bar{R} = 124,73$). Sledijo jim učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 107,03$) in naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 96,09$). Po ocenah anketiranih sklop upravljanje s časom pri učencih najmanj spodbujajo učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 87,35$).

Naslednja statistično pomembna razlika je prisotna pri sklopu prilagodljivost ($P = 0,003$). Učitelji so izrazili, da ga pri učencih najbolj spodbujajo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 117,41$), manj učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 113,22$) ter učitelji naravoslovno-

tehničnih predmetov ($\bar{R} = 99,35$), najmanj pa učitelji družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 83,11$).

Zadnja statistično pomembna razlika se pojavi pri sklopu vodenje ($P = 0,040$), ki ga po lastnih ocenah pri učencih v največji meri spodbujajo učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 117,90$). Sklop vodenje po mnenju učiteljev v manjši meri v pouk vključujejo učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 105,84$) ter učitelji umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 100,26$). Učitelji družboslovno-humanističnih predmetov so ocenili, da spodbujajo sklop vodenje v najmanjši meri ($\bar{R} = 88,17$).

Učitelji so ocenili, da skupine mehkih veščin, pri katerih se pojavijo statistično značilne razlike, pri učencih najbolj spodbujajo učitelji razrednega pouka, nato učitelji umetnostnih predmetov in drugega ter naravoslovno-tehničnih predmetov, najmanj pa učitelji družboslovno-humanističnih predmetov. Malce so presenetili rezultati učiteljev naravoslovno-tehničnih predmetov, saj smo pričakovali, da bodo zaradi lastne ocene o najmanjši sedanji razvitosti mehkih veščin, le-te tudi pri učencih spodbujali v najmanjši meri.

3.4.3.2 Trditve o razvoju mehkih veščin pri učencih

Učitelji so svoje ocene trditev o razvoju mehkih veščin pri učencih podali na lestvici od 1 (sploh ne drži) do 5 (popolnoma drži).

Tabela 87: Ranžirna vrsta trditev o razvoju mehkih veščin pri učencih.

TRDITVE O RAZVOJU MEHKIH VEŠČIN PRI UČENCIH	\bar{x}
Večje vključevanje mehkih veščin v pouk pozitivno vpliva na osebni razvoj učencev.	4,39
V osnovnih šolah bi bilo potrebno več pozornosti nameniti razvijanju mehkih veščin pri učencih.	4,32
Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar staršev.	3,67
Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar šole.	3,35

Rezultati tabele so pokazali, da se učitelji najbolj strinjajo s trditvijo *Večje vključevanje mehkih veščin v pouk pozitivno vpliva na osebni razvoj učencev* ($\bar{x} = 4,39$). Manjšo stopnjo strinjanja so izrazili pri trditvi *V osnovnih šolah bi bilo potrebno več pozornosti nameniti razvijanju mehkih*

veščin pri učencih ($\bar{x} = 4,32$). Učitelji se zavedajo, kako pomembno je pri učencih spodbujati mehke veščine, se pa strinjajo, da bi lahko osnovne šole temu posvetile še več pozornosti.

Učitelji se še manj strinjajo s trditvijo *Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar staršev* ($\bar{x} = 3,67$), najmanj pa s trditvijo *Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar šole* ($\bar{x} = 3,35$). Menimo, da so se učitelji v malce večji meri strinjali s tem, da je razvoj mehkih veščin pri učencih v prvi vrsti stvar staršev, šele nato učiteljev, ker se primarna vzgoja otrok izvaja v domačem okolju. Subramaniam (2013, str. 19) navaja, da je usvajanje mehkih veščin dolgotrajen proces, zato je treba z razvojem pričeti že zelo zgodaj – najprej naj bi za to poskrbeli starši, nato pa bi se razvoj mehkih veščin nadaljeval v šoli. Juul (2014, str. 136) poudarja, da so »učiteljice in učitelji poleg staršev najpomembnejši odrasli ljudje v življenju večine otrok in mladostnikov. Posredovanje učne snovi ni njihova edina naloga.« Avtor (prav tam, str. 28) meni, da so učitelji enako odgovorni za učence kakor njihovi starši, saj učenci več časa preživijo s strokovnjaki kakor s starši. Osnovnošolci v Sloveniji preživijo v enem šolskem letu v šoli 1134 ur (pouk traja najmanj 189 dni, učenci so v šolah vsaj 6. ur), v času osnovne šole pa več kot 10.000 ur (Kiswarday, 2014, v Juul, 2014, str. 13).

Sledijo rezultati preizkusa razlik v strinjanju učiteljev s trditvami o razvoju mehkih veščin pri učencih glede na delovno dobo in predmet poučevanja.

Tabela 88: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o razvoju mehkih veščin pri učencih glede na delovno dobo.

TRDITVE O RAZVOJU MEHKIH VEŠČIN PRI UČENCIH	Delovna doba	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
V osnovnih šolah bi bilo potrebno več pozornosti nameniti razvijanju mehkih veščin pri učencih.	Do 5 let	41	115,09	2,720	0,437
	6–10 let	40	99,66		
	11–20 let	50	103,83		
	Nad 20 let	75	98,99		
Večje vključevanje mehkih veščin v pouk pozitivno vpliva na osebni razvoj učencev.	Do 5 let	41	108,90	6,012	0,111
	6–10 let	40	89,64		
	11–20 let	50	115,60		
	Nad 20 let	75	99,87		

Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar šole.	Do 5 let	41	106,59	1,081	0,782
	6–10 let	40	100,85		
	11–20 let	50	109,03		
	Nad 20 let	75	99,54		
Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar staršev.	Do 5 let	41	112,22	11,084	0,011
	6–10 let	40	101,71		
	11–20 let	50	119,84		
	Nad 20 let	75	88,79		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal, da obstaja statistično značilna razlika pri trditvi *Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar staršev* ($P = 0,011$). S trditvijo se najbolj strinjajo učitelji z delovno dobo od 11 do 20 let ($\bar{R} = 119,84$), manj učitelji z delovno dobo do 5 ($\bar{R} = 112,22$) in od 6 do 10 let ($\bar{R} = 101,71$), najmanj pa učitelji, ki poučujejo več kot 20 let ($\bar{R} = 88,79$). Bhanot (2009) in Subramaniam (2013) navajata, da je mehke veščine treba razvijati od otroštva. Schulz (2008, str. 152) pa poudarja, da se mora razvoj mehkih veščin pričeti že v otroški zibelki.

Tabela 89: Izid Kruskal-Wallisovega (K-W) preizkusa razlik v strinjanju s trditvami o razvoju mehkih veščin pri učencih glede na predmet poučevanja.

TRDITVE O RAZVOJU MEHKIH VEŠČIN PRI UČENCIH	Predmet poučevanja	n	\bar{R}	Izid K-W preizkusa	
				χ^2	P
V osnovnih šolah bi bilo potrebno več pozornosti nameniti razvijanju mehkih veščin pri učencih.	Družb.-hum.	52	108,55	3,058	0,383
	Nar.-teh.	49	92,27		
	RP	58	104,80		
	Um. in drugo	47	108,02		
Večje vključevanje mehkih veščin v pouk pozitivno vpliva na osebni razvoj učencev.	Družb.-hum.	52	101,27	8,092	0,044
	Nar.-teh.	49	89,48		
	RP	58	118,55		
	Um. in drugo	47	102,01		
Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar šole.	Družb.-hum.	52	98,56	2,505	0,474
	Nar.-teh.	49	111,17		
	RP	58	97,15		
	Um. in drugo	47	108,81		
Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar staršev.	Družb.-hum.	52	111,32	1,456	0,693
	Nar.-teh.	49	100,99		
	RP	58	100,13		
	Um. in drugo	47	101,63		

* Primer, pri katerem se je pokazala statistično pomembna razlika, smo poudarili.

Izid Kruskal-Wallisovega preizkusa je pokazal na obstoj statistično pomembne razlike pri trditvi *Večje vključevanje mehkih veščin v pouk pozitivno vpliva na osebni razvoj učencev* ($P = 0,044$). Največjo mero strinjanja so izrazili učitelji razrednega pouka ($\bar{R} = 118,55$). Sledijo učitelji

umetnostnih predmetov in drugega ($\bar{R} = 102,01$) ter družboslovno-humanističnih predmetov ($\bar{R} = 101,27$). S trditvijo se v najmanjši meri strinjajo učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov ($\bar{R} = 89,48$).

Ethaiya Rani (2010, str. 1) pravi, da igrajo mehke veščine pomembno vlogo pri razvoju osebnosti učencev. Trening mehkih veščin pomaga, da učenci izboljšajo svoje komunikacijske in predstavitvene veščine, se naučijo timskega dela, organizacije, skupinskega odločanja, vodenja, upravljanja s časom in medosebnih veščin.

3.5 SKLEP

Mehke veščine so različno razumljene in definirane. Na splošno jih lahko opredelimo kot znotraj- in medosebne veščine, veščine, s katerimi zadovoljivo opravljamo zadane naloge in nam pomagajo, da se učinkovito soočamo z izzivi na delovnem mestu ter v vsakodnevnem življenju, in kot veščine, ki dopolnjujejo strokovno znanje oziroma trde veščine. Zaradi nenehnih sprememb v družbi in povečevanja konkurenčnosti na trgu dela se mehkim veščinam v zadnjih letih pripisuje velik pomen.

V diplomskem delu so nas zanimale mehke veščine z vidika osnovnošolskih učiteljev. V raziskavi, ki smo jo izvedli med osnovnošolskimi učitelji podravske, savinjske in osrednjeslovenske statistične regije, smo se podrobneje osredotočili na ocene učiteljev o pomembnosti mehkih veščin v pedagoškem poklicu, njihovem razvoju in pridobivanju mehkih veščin ter vključevanju mehkih veščin v pouk in spodbujanju njihovega razvoja pri učencih.

V raziskavi smo ugotovili, da so učiteljem pri njihovem delu pomembne mehke in trde veščine, saj so do obeh izrazili veliko mero pomembnosti. Učitelji so nadalje ocenjevali pomembnost osmih sklopov mehkih veščin, in sicer komunikacije, timskega dela, ustvarjalnega in kritičnega mišljenja, reševanja problemov, vseživljenjskega učenja in upravljanja z informacijami, upravljanja s časom, prilagodljivosti ter vodenja. Po njihovih

ocenah so vsi sklopi mehkih veščin precej pomembni pri pedagoškem delu. Kot najpomembnejši so ocenili sklop vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami, sledita pa sklopa komunikacija in reševanje problemov. Po mnenju učiteljev je glede na delovno dobo večina mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično značilne razlike, najpomembnejša učiteljem z najkrajšo delovno dobo. Glede predmeta poučevanja pa smo ugotovili, da izražajo najmanjšo mero pomembnosti večine mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično značilne razlike, učitelji naravoslovno-tehničnih predmetov.

Učitelje smo povprašali tudi o pomembnosti mehkih veščin pri delu z različnimi ljudmi. Ocenili so, da so mehke veščine najpomembnejše pri delu z učenci, manj pomembne so pri delu s starši, najmanj pa pri delu z vodstvom šole. Učitelji umetnostnih predmetov in drugega so se v primerjavi z učitelji razrednega pouka ter družboslovno-humanističnih in naravoslovno-tehničnih predmetov najbolj strinjali, da so mehke veščine pomembne pri delu z drugimi učitelji in strokovnimi delavci ter vodstvom šole.

Izmed vseh trditev, ki so se nanašale na pomembnost mehkih veščin, so se anketirani najmanj strinjali s trditvijo, da so učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami hitreje zaposljivi. Ugotovili smo, da se tak rezultat ne ujema s prepričanji strokovnjakov s področja mehkih veščin, ki trdijo, da so te bistvenega pomena pri zaposlovanju, saj se posamezniki z enako formalno izobrazbo med seboj razlikujejo le po razvitosti mehkih veščin.

Nadalje smo pri učiteljih preučevali njihovo sedanjo in željeno razvitost mehkih veščin in ugotovili, da so te pri učiteljih od delno do kar dobro razvite. Učitelji menijo, da so pri njih najbolj razviti sklopi vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami, timsko delo in komunikacija, najmanj pa sklop upravljanje s časom. Ugotovili smo, da imajo glede na delovno dobo po ocenah učiteljev največ najmanj razvitih mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, učitelji z delovno dobo do 5 let, največ najbolj razvitih mehkih veščin pa učitelji z več kot 20-letnimi

delovnimi izkušnjami. Glede na predmet poučevanja so učitelji izrazili, da je večina mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, najbolj razvita pri učiteljih umetnostnih predmetov in drugega, najmanj pa pri učiteljih naravoslovno-tehničnih predmetov. Učitelji so navedli, da bi želeli vse mehke veščine izpopolniti. Po lastnih ocenah si želijo najbolj razviti sklope vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami, komunikacija ter reševanje problemov. Večino mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, želijo po lastnem mnenju najbolj razviti učitelji z najkrajšo delovno dobo, glede na predmet poučevanja pa učitelji umetnostnih predmetov in drugega.

Učitelji so ocenili, da so mehke veščine najbolj pridobili z izkušnjami na delovnem mestu, nato izven službe, najmanj pa na fakulteti med študijem. Izpostavljamo oceno učiteljev, da so vse mehke veščine, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, med študijem v največji meri pridobili učitelji z delovno dobo do 5 let, najmanj pa učitelji z delovno dobo nad 20 let.

Glede na ocene učiteljev smo ugotovili, da ti v precejšnji meri vključujejo mehke veščine v pouk in jih spodbujajo pri učencih. Izrazili so, da izmed vseh sklopov veščin pri učencih najbolj spodbujajo komunikacijo, reševanje problemov ter ustvarjalno in kritično mišljenje, najmanj pa vodenje. Po mnenju učiteljev večino mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, pri učencih najbolj spodbujajo učitelji z delovno dobo nad 20 let, najmanj pa učitelji z delovno dobo do 5 let, glede na predmet poučevanja večino mehkih veščin, pri katerih so se pokazale statistično pomembne razlike, najbolj spodbujajo učitelji razrednega pouka, najmanj pa učitelji družboslovno-humanističnih predmetov. V raziskavi nas je zanimalo le, v kolikšni meri vključujejo učitelji mehke veščine v pouk, nismo pa preučevali, kako jih spodbujajo pri učencih in katere metode ter oblike dela uporabljajo pri vključevanju mehkih veščin v pouk. Menimo, da bi bilo smiselno v prihodnje raziskati tudi ta vidik.

LITERATURA IN VIRI

- Ažman, T. (2012): *Sodobni razrednik. Priročnik za usposabljanje učiteljev za vodenje oddelčne skupnosti*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Bakovnik, N. in Beočanin, T. (ur.) (2010): *Izobraževanje mladih. Programski dokument Mladinskega sveta Slovenije*. Ljubljana: Mladinski svet Slovenije. Dostopno na http://www.mss.si/datoteke/dokumenti/izobrazevanje_web.pdf (Pridobljeno 8. 4. 2015.).
- Bancino, R. in Zevalkink, C. (2007): *Soft Skills: The Skills for the Job*. Dostopno na <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ764824.pdf> (Pridobljeno 23. 5. 2015.).
- Bela knjiga o vzgoji in izobraževanju v Republiki Sloveniji* (2011). Ljubljana: Ministrstvo za šolstvo in šport.
- Bhanot, S. (2009): Importance of Soft Skills for an Employee and for the Organization. *SIES Journal of Management* 6 (1). 18–22. Dostopno na <http://www.siescoms.edu/journals/siescoms/Journal2.pdf> (Pridobljeno 11. 5. 2015.).
- Blanchard, K. idr. (2005): *Zmagovalci: čarobnost skupnega dela*. Ljubljana: Orbis.
- Brown, S., Earlam, C. in Race, P. (2001): *500 nasvetov za učitelje*. Ljubljana: Educy.
- Chau Mai, R., Simkin, K. in Cartledge, D. (2010): Developing Soft Skill in Malaysian Polytechnics. Adelaide: National Centre for Vocational Education Research. Dostopno na <http://www.voced.edu.au/content/ngv44427> (Pridobljeno 6. 4. 2015.).
- Clarke, L. in Winch, C. (2006): A European skills framework? – but what are skills? Anglo-Saxon versus German concepts. *Journal of Education and Work* 19 (3). 255–269. Dostopno na http://westminsterresearch.wmin.ac.uk/2715/1/Clarke_%26_Winch_2006_final.pdf (Pridobljeno 18. 4. 2015.).

- Coates, D. E. (2006): *People Skills Training: Are You Getting a Return on Your Investment?* Dostopno na <http://www.praxisconsulting.org/PeopleSkills.pdf> (Pridobljeno 5. 5. 2015.).
- Cvetek, S. (2005): *Poučevanje kot profesija, učitelj kot profesionalec*. Radovljica: Didakta.
- Čačinovič Vogrinčič, G. idr. (2008): *Programske smernice. Svetovalna služba v osnovni šoli*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Čančar, I. (2013): *Interkulturalnost? Da: priročnik za interkulturalno pedagogiko – opis področij in dobrih praks*. Ljubljana: Bošnjaška kulturna zveza Slovenije.
- Davies, A., Fidler, D. in Gorbis, M. (2011): *Future Work Skills 2020*. Institute for the Future for University of Phoenix Research Institute. Dostopno na http://cdn.theatlantic.com/static/front/docs/sponsored/phoenix/future_work_skills_2020.pdf (Pridobljeno 13. 4. 2015.).
- De Bono, E. (2006): *Lateralno razmišljanje*. Ljubljana: New movement.
- De Bono, E. (2014): *Naučite svojega otroka razmišljati*. Maribor: Rotis.
- Devjak, T. in Polak, A. (2007): *Nadaljnje izobraževanje in usposabljanje delavcev v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Ethaiya Rani, S. M. (2010): Need and Importance of Soft Skills in Students. *Journal of Literature, Culture and Media studies* 2 (3). 1–6. Dostopno na <http://www.inflibnet.ac.in/ojs/index.php/JLCMS/article/viewFile/119/116> (Pridobljeno 23. 4. 2015.).
- European Commission (2011): *Transferability of Skills across Economic Sectors: Role and Importance for Employment at European Level*. Luksemburg: Publications Office of the European Union.
- Evans, R. in Russell, P. (1992): *Ustvarjalni manager*. Ljubljana: Alpha Center.

- Goleman, D. (2001): *Čustvena inteligenca na delovnem mestu*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.
- Gonzalez, M. A. G. idr. (2013): Soft skills and dental education. *European Journal for Dental Education* 17 (2). 73–82. Dostopno na <http://repository.um.edu.my/26099/1/eje12017.pdf> (Pridobljeno 22. 5. 2015.).
- Gričar, J. in Piskar, S. (1988): *Sistemska inženiring*. Ljubljana: Zavod za organizacijo poslovanja.
- Grobelšek, A. (2010): Izzivi multi-/interkulturalnosti v šolskem prostoru. *Socialna pedagogika* 14 (2). 153–176.
- Ivanuš Grmek, M., Javornik Krečič, M., Kolnik, K. in Konečnik Kotnik, E. (2007): Učitelji mentorji in visokošolski učitelji o kompetencah študentov – bodočih učiteljev. *Pedagoška obzorja* 22 (1–2). 28–42.
- Javornik Krečič, M. (2006): Poklicne izkušnje učiteljev in značilnosti pouka v osnovni šoli. *Sodobna pedagogika* 57 (2). 40–52.
- Juul, J. (2014): *Šolski infarkt: kaj lahko storimo, da bo šlo otrokom, staršem in učiteljem bolje*. Celovec: Mohorjeva družba.
- Kamin, M. (2013): *Soft Skills Revolution: A Guide For Connecting With Compassion For Trainers, Teams, and Leaders*. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Kechagias, K. (ur.) (2011): *Teaching and Assessing Soft Skills*. Solun: 1st Second Chance School of Thessaloniki. Dostopno na http://mass.educational-innovation.org/attachments/396_MASS%20wp4%20final%20report%20part-1.pdf (Pridobljeno 9. 5. 2015.).
- Keenan, K. (1996a): *Kako načrtujemo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Keenan, K. (1996b): *Kako upravljamo*. Ljubljana: Mladinska knjiga.
- Kiswarday, V. (2015): Stališča učiteljev o vplivu različnih posebnosti otrok in mladostnikov na njihove zmožnosti za aktivno učno in socialno vključevanje v šoli. V Hozjan, D. (ur.): *Aktivnosti učencev v učnem procesu* (str. 135–150). Koper: Univerzitetna založba Annales.

Klaus, P. (2008): *The Hard Truth About Soft Skills: Workplace Lessons Smart People Wish They'd Learned Sooner*. New York: HarperCollins Publishers.

Ključne kompetence za vseživljenjsko učenje (2006). Ljubljana: Movit NA Mladina.

Kovačev, A. N. (2013): Temeljne komponente samopodobe učiteljev. *Didakta* 22 (162). 11–12.

Kozoderc, D. (b. d.): *Neformalno izobraževanje – zaposlitveni potencial*. Dostopno na http://www.zaposlitev.net/delo.php?m=iskalci&a=karierni_center&a2=clanek&idb=31 (Pridobljeno 7. 5. 2015.).

Kraševac, M., Suša, R. in Vodopivec, N. (ur.) (2008): *Medkulturna komunikacija in izobraževanje za razvoj: pripomoček za učiteljice in učitelje*. Ljubljana: Društvo Humanitas.

Kristančič, A. in Ostrman, A. (1999): *Individualna in skupinska komunikacija*. Ljubljana: Združenje svetovalnih delavcev Slovenije.

Kunstelj, A. (2001): Naloge razrednika. V Žagar, D., Brajša, P., Žemva, B., Kunstelj, A., Grgurevič, J. in Guzelj, E.: *Razrednik – vloga, delo in odgovornost* (str. 113–129). Ljubljana: Jutro.

Lipičnik, B. (1996): *Reševanje problemov namesto reševanja konfliktov*. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.

Mackenzie, A. (1998): *Časovna past*. Ljubljana: Gospodarski vestnik.

Maddux, R. B. (1992): *Oblikovanje teama: vaja v vodenju*. Ljubljana: Mladinska knjiga.

Marentič Požarnik, B. (2007): Vloga mentorja pri spodbujanju profesionalne rasti študentov – prihodnjih učiteljev. V Peklaj, C. (ur.): *Mentorstvo in profesionalna rast učiteljev* (str. 7–48). Ljubljana: Center za pedagoško izobraževanje Filozofske fakultete.

Marentič Požarnik, B. (2012): *Psihologija učenja in pouka*. Ljubljana: DZS.

- Mitchell, G. W., Skinner, L. B. in White, B. J. (2010): Essential Soft Skills For Success In The Twenty-first Century Workforce As Perceived By Business Educators. *The Delta Pi Epsilon Journal* 52 (1). 43–53.
- Muršak, J. (2007): Neformalno izobraževanje in priložnostno učenje – nova priložnost ali nova ovira. V Dragar, M. in Matković, S. (ur.): *Neformalno učenje v kontekstu mladinskega dela* (str. 16–20). Ljubljana: Movit NA Mladina.
- Muršak, J. (2012): *Temeljni pojmi poklicnega in strokovnega izobraževanja*. Ljubljana: Center RS za poklicno izobraževanje.
- Pachauri, D. in Yadav, A. (2014): Importance of Soft Skills in Teacher Education Programme. *International Journal of Educational Research and Technology* 5 (1). 22–25. Dostopno na <http://soeagra.com/ijert/ijertmarch2014/5.pdf> (Pridobljeno 14. 4. 2015.).
- Paterson, K. (2003): *Kako lahko poučujem: namigi za začetnike in izkušene učitelje*. Ljubljana: Rokus.
- Paterson, K. (2008): *55 izzivov poučevanja in deset uporabnih rešitev za vsak izziv*. Ljubljana: Rokus Klett.
- Peček Čuk, M. in Lesar, I. (2009): *Moč vzgoje: sodobna vprašanja teorije vzgoje*. Ljubljana: Tehniška založba Slovenije.
- Pečjak, V. (2001): *Poti do novih idej*. Ljubljana: New Movement.
- Peklaj, C., Kalin, J., Pečjak, S., Puklek Levpušček, M., Valenčič Zuljan, M. in Ajdišek, N. (2009): *Učiteljske kompetence in doseganje vzgojno-izobraževalnih ciljev v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba Filozofske fakultete.
- Peklaj, C. in Pečjak, S. (2015): *Psihosocialni odnosi v šoli*. Ljubljana: Znanstvena založba filozofske fakultete.
- Petar, S. (2006): *Prodano! Priročnik veščin za uspešno predstavitev, pogajanja in prodajo*. Ljubljana: Založba Mladinska knjiga.

- Polak, A. (1999): *Aktivnosti za spodbujanje in razvijanje timskega dela: priročnik za timsko delo v šoli*. Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Polak, A. (2009): *Timsko delo v vzgoji in izobraževanju*. Ljubljana: Modrijan.
- Pšunder, Majda (1994): *Knjižica za učitelje in starše*. Maribor: Obzorja.
- Pšunder, Majda (1998): *Kaj bi učitelji in starši še lahko vedeli?* Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Pšunder, Mateja (2011): *Vodenje razreda*. Maribor: Mednarodna založba Oddelka za slovanske jezike in književnosti, Filozofska fakulteta.
- Pušnik, M. (2005): Od znanja h kompetencam. V Zupan, A. (ur.): *Od opazovanja do znanja, od znanja h kompetencam* (str. 132–150). Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo.
- Račnik, M., 2010: *Postani najboljši vodja*. Štore: samozal. M. Račnik.
- Razdevšek Pučko, C. (2013): Kakšnega učitelja potrebuje (pričakuje) današnja (in jutrišnja šola)? *Didakta* 22 (162). 8–10.
- Razdevšek Pučko, C. in Rugelj, J. (2006): Kompetence v izobraževanju učiteljev. V Tancig, S. in Devjak, T. (ur.): *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 30–44). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Rebolj, V. (2011): *Slovar družboslovne informatike*. Kamnik: Amebis. Dostopno na <http://www.termania.net/slovarji/91/slovar-druzboslovne-informatike> (Pridobljeno 17. 5. 2015.).
- Resman, M. (1990): Učitelj – uslužbenec, strokovnjak, oseba in osebnost. V Velikonja, M. (ur.): *Učitelj, vzgojitelj – družbena in strokovna perspektiva* (str. 31–36). Ljubljana: Zveza društev pedagoških delavcev Slovenije.
- Resman, M. (2006): Oblikovanje interkulture šolske skupnosti. *Sodobna pedagogika* 57 (posebna izdaja). 202–217.

- Schilling, D. (2000): *50 dejavnosti za razvijanje čustvene inteligence. Stopnja II, višji razredi OŠ*. Ljubljana: Inštitut za razvijanje osebne kakovosti.
- Schmidt, A. (2007): *Najmanj, kar bi morali vedeti o organizaciji časa*. Ljubljana: samozal.
- Schulz, B. (2008): The Importance of Soft Skills: Education beyond academic knowledge. *Nawa: Journal of Language and Communication* 2 (1). 146–154. Dostopno na <http://ir.polytechnic.edu.na/bitstream/10628/39/1/The%20Importance%20of%20Soft%20%20Skills-Education%20beyond%20academic%20knowledge.pdf> (Pridobljeno 19. 5. 2015.).
- Slovar slovenskega knjižnega jezika* (2014). Slovenska akademija znanosti in umetnosti in Znanstvenoraziskovalni center Slovenske akademije znanosti in umetnosti, Inštitut za slovenski jezik Frana Ramovša. Ljubljana: Cankarjeva založba.
- Snoj, T. (23. 5. 2011): Ne šteje le pamet, ampak tudi žamet: mehke veščine – vedno bolj pomembne v poslovnem svetu. *Primorske novice*, str. 28. Dostopno na <http://www.adecco.si/content/vmedijih/Primorske%20novice%20-%20Ne%20steje%20le%20pamet,%20ampak%20tudi%20zamet.pdf> (Pridobljeno 14. 5. 2015.).
- Souto-Otero, M. idr. (2012): *Study on the impact of Non-Formal Education in youth organisations on young people's employability*. European Youth Forum. Dostopno na http://issuu.com/yomag/docs/reportnfe_print (Pridobljeno 8. 4. 2015.).
- Stare, A. (2011): *Projektni management: teorija in praksa*. Ljubljana: Agencija Poti.
- Subramaniam, I. (2013): Teachers perception on their readiness in integrating soft skills in the teaching and learning. *Journal of Research and Method in Education* 2 (5). 19–29. Dostopno na <http://www.iosrjournals.org/iosr-jrme/papers/Vol-2%20Issue-5/D0251929.pdf?id=6742> (Pridobljeno 25. 4. 2015.).

- Svetličič, M. in Kajnč, S. (2009): Neformalni viri vpliva v EU: trda in mehka znanja ter učinkovitost slovenske državne uprave v času predsedovanja Svetu EU. *Družboslovne razprave* 25 (61). 59–79.
- Šarotar Žižek, S. (2008): Učinkovito upravljanje časa – upravljanje samega sebe v odnosu do časa. *Naše gospodarstvo* 54 (5–6). 126–134.
- Tancig, S. (2006): Generične in predmetno specifične kompetence v izobraževanju. V Tancig, Simona in Devjak, Tatjana (ur.): *Prispevki k posodobitvi pedagoških študijskih programov* (str. 17–29). Ljubljana: Pedagoška fakulteta.
- Thomas, D. C. in Inkson, K. (2003): *Cultural Intelligence: People Skills for Global Business*. San Francisco: Berrett-Koehler Publishers.
- Treven, S. (2001): *Mednarodno organizacijsko vedenje*. Ljubljana: GV Založba.
- Ule, M. (2009): *Socialna psihologija: analitični pristop k življenju v družbi*. Ljubljana: Fakulteta za družbene vede, Založba FDV.
- Vadnjal, J. (2013): Mehke veščine v visokošolskem izobraževanju. *Andragoška spoznanja* 19 (1). 45–57.
- Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI)* (2007). Uradni list Republike Slovenije št. 16. Dostopno na <http://www.uradni-list.si/1/objava.jsp?urlid=200716&stevilka=718> (Pridobljeno 16. 5. 2015.).
- Zaletel, A. in Prah, G. (2012): *Kako uspešno iskati zaposlitev? Vaš nujen pripomoček za učinkovito iskanje dela*. Ljubljana: Moje delo.
- Zhu, H. (2011): From Intercultural Awareness to Intercultural Empathy. *English Language Teaching* 4 (1). 116–119. Dostopno na <http://www.ccsenet.org/journal/index.php/elt/article/view/9671/6919> (Pridobljeno 13. 4. 2015.).

Zupan, N. (2011): Ali vaja še dela mojstra? Izzivi izobraževanja za odličnost v družbi znanja. V Bukovec, Boris (ur.): *Vzgoja, izobraževanje in vseživljenjsko učenje pri uveljavljanju univerzalne odličnosti in mojstrstva* (23. forum odličnosti in mojstrstva, Otočec). Novo mesto: Fakulteta za organizacijske študije. Dostopno na http://www.fos.unm.si/media/pdf/forum/23_forum/zbornik_FORUM_11_www_min.pdf#page=14 (Pridobljeno 15. 4. 2015.).

PRILOGA: Anketni vprašalnik

Spoštovana učiteljica, spoštovani učitelj!

Sem študentka smeri Pedagogika in Slovenski jezik s književnostjo na Filozofski fakulteti Univerze v Mariboru. V svojem diplomskem delu bom pisala o pomenu mehkih veščin, zato vas vljudno prosim za sodelovanje. Vprašalnik je anonimen, odgovori pa bodo uporabljeni izključno za raziskovalne namene.

Za podane odgovore se vam že vnaprej lepo zahvaljujem.

Kaja Krajnc

1. Kako dolgo že opravljate delo učitelja?

- a) Do 5 let.
- b) 6–10 let.
- c) 11–20 let.
- d) Nad 20 let.

2. Kateri predmet poučujete?

- a) Družboslovno-humanistični predmet.
- b) Naravoslovno-tehnični predmet.
- c) Umetnostni oz. drugi predmet (likovna umetnost, glasbena umetnost, šport).
- d) Razredni pouk.
- e) Drugo (navedite): _____.

3. Kateri naziv imate?

- a) Sem brez naziva.
- b) Mentor.
- c) Svetovalec.
- d) Svetnik.

4. V katerem vzgojno-izobraževalnem obdobju največ poučujete?

- a) V prvem vzgojno-izobraževalnem obdobju.
- b) V drugem vzgojno-izobraževalnem obdobju.
- c) V tretjem vzgojno-izobraževalnem obdobju.

5. Ali so naslednje veščine pomembne pri opravljanju vašega poklica? Odgovorite tako, da v vsaki vrstici z znakom X označite odgovor, ki vam najbolj ustreza.

Pri opravljanju mojega dela so pomembne:	Sploh ne drži	Ne drži	Ne vem	Drži	Popolnoma drži
Trde veščine (strokovno znanje)					
Mehke veščine (vodenje, timsko delo, komunikacija ...)					

6. V spodnji tabeli so navedene različne mehke veščine. Prosim, da pri vsaki veščini v vsakem stolpcu obkrožite odgovor, ki vam najbolj ustreza. V prvem stolpcu ovrednotite pomembnost mehkih veščin pri opravljanju vašega dela, v drugem vašo sedanjo razvitost mehkih veščin in v tretjem vašo želeno razvitost mehkih veščin.

1 – nepomembno/sploh nimam razvite 2 – manj pomembno/nimam dovolj razvite 3 – delno pomembno/imam delno razvito 4 – pomembno/imam razvito 5 – izjemno pomembno/imam zelo razvito	Pomembnost veščine pri vašem delu	Vaša sedanja razvitost veščine	Vaša želena razvitost veščine
Komunikacija:			
Sposobnost jasne, učinkovite in samozavestne predstavitve idej v ustni in pisni obliki.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost aktivnega poslušanja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost zagotavljanja povratnih informacij.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost pogajanja in doseganja soglasij.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost razvijanja medosebne komunikacije.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost komuniciranja s pripadniki iz različnih kulturnih okolij.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost uporabe neverbalne komunikacije.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost jasne in poslušalcu primerne osebne predstavitve ter predstavitev različnih idej in spoznanj.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Timsko delo:			
Sposobnost vzpostavljanja dobrih medosebnih odnosov na delovnem mestu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost prepoznavanja in spoštovanja prepričanj ter vedenj drugih.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost enakopravnega obravnavanja vseh članov tima.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost prispevanja k načrtovanju in usklajevanju dela tima.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost učinkovite interakcije in dela z drugimi pri doseganju skupnih nalog.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost dajati prednost skupnim ciljem tima pred individualnimi cilji.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost prevzemanja odgovornosti za skupinske odločitve.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost razumevanja različnih vlog članov tima.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

1 – nepomembno/sploh nimam razvite 2 – manj pomembno/nimam dovolj razvite 3 – delno pomembno/imam delno razvito 4 – pomembno/imam razvito 5 – izjemno pomembno/imam zelo razvito	Pomembnost veščine pri vašem delu	Vaša sedanja razvitost veščine	Vaša želena razvitost veščine
Ustvarjalno in kritično mišljenje:			
Sposobnost razmišljanja zunaj okvirjev.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost generiranja čim večjega števila ustvarjalnih idej.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost generiranja vsebinsko različnih ustvarjalnih idej.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost uporabe različnih tehnik ustvarjalnega mišljenja (npr. metode prostih asociacij, nevihte možganov ...).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost razvijanja in izpopolnjevanja miselnih spretnosti (npr. razlage, analize, vrednotenja ...).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost argumentacije lastnih stališč in sprejemanja argumentov drugih ljudi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost ločevanja dejstev, dokazov od mnenj ljudi.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Reševanje problemov:			
Sposobnost razumevanja, zakaj pride do problemov na delovnem mestu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost zaznavanja težav in problemov, preden se ti razširijo.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost soočanja s problemi na delovnem mestu.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost osredotočanja na rešitev in ne na problem.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost iskanja najboljše, konstruktivne rešitve za probleme.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost iskanja alternativnih rešitev za probleme.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost razumevanja, da lahko nekatere probleme rešimo na več načinov.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost potrpežljivosti pri reševanju problemov.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

1 – nepomembno/sploh nimam razvite 2 – manj pomembno/nimam dovolj razvite 3 – delno pomembno/imam delno razvito 4 – pomembno/imam razvito 5 – izjemno pomembno/imam zelo razvito	<u>Pomembnost</u> <u>veščine pri</u> <u>vašem delu</u>	<u>Vaša</u> <u>sedanja</u> <u>razvitost</u> <u>veščine</u>	<u>Vaša</u> <u>želena</u> <u>razvitost</u> <u>veščine</u>
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami:			
Sposobnost pridobivanja in uporabe ustreznih informacij iz različnih virov.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost samostojnega učenja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost učenja v skupini.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost prenašanja znanja na druge.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost nenehnega razvijanja radovednosti in želje po znanju.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost uspešnega prenašanja teoretičnega znanja v prakso.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost zavedanja pomena vseživljenjskega učenja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost načrtovanja osebnotnega in profesionalnega razvoja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Upravljanje s časom:			
Sposobnost načrtovanja razpoložljivega časa za izvedbo nalog in obveznosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost ločevanja med pomembnimi in manj pomembnimi opravili.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost pravočasnega lotevanja nalog oz. obveznosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost prepoznavanja in opuščanja navad ter opravil, s katerimi zapravljamo čas.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost reči »ne«, kadar nam zaradi drugih obveznosti primanjkuje časa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost lotevanja obsežnejših nalog po posameznih korakih.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost in pripravljenost analiziranja lastne učinkovitosti tekom dneva, tedna, meseca.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost načrtovanja in izvedbe prostega časa.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

1 – nepomembno/sploh nimam razvite 2 – manj pomembno/nimam dovolj razvite 3 – delno pomembno/imam delno razvito 4 – pomembno/imam razvito 5 – izjemno pomembno/imam zelo razvito	<u>Pomembnost</u> <u>veščine pri</u> <u>vašem delu</u>	<u>Vaša</u> <u>sedanja</u> <u>razvitost</u> <u>veščine</u>	<u>Vaša</u> <u>želena</u> <u>razvitost</u> <u>veščine</u>
Prilagodljivost:			
Sposobnost pozitivne naravnosti do sprememb, novosti.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost hitre prilagoditve predlaganemu oz. zahtevanemu načinu dela.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost prepoznavanja nepričakovanih situacij in odzivanja nanje.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost prilagajanja ciljev in načina dela nepričakovanim situacijam.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost spreminjanja načina dela za doseganje drugačnih, boljših rezultatov.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost prilagajanja potrebam različnih učencev glede na njihove interese, znanje, razvojno stopnjo ...	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost prilagajanja zahtevam in spremembam, določenih s strani nadrejenih institucij (npr. spremembam zakonodaje, priporočil, načinov dela ...).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Vodenje:			
Sposobnost vodenja projekta.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost vodenja učencev.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost vodenja odraslih (staršev, strokovnih delavcev ...).	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost supervizije.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost uporabe primerne stila vodenja.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost delegiranja nalog, primernih znanju in interesom posameznikov.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Sposobnost nudenja opore članom skupine.	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

7. V kolikšni meri ste spodaj navedene mehke veščine pridobili na fakulteti v času študija, na stalnih strokovnih spopolnjevanjih, z izkušnjami na delovnem mestu in izven službe? Prosim, da odgovor obkrožite pri vsaki od navedenih postavk.

1 – nisem pridobil 2 – malo sem pridobil 3 – deloma sem pridobil 4 – veliko sem pridobil 5 – zelo veliko sem pridobil	Pridobljene mehke veščine			
	Med študijem	Na stalnih strokovnih spopolnjevanjih	Z izkušnjami na delovnem mestu	Izven službe (samoizobraževanje, članstva v društvih ...)
Komunikacija	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Timsko delo	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Ustvarjalno in kritično mišljenje	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Reševanje problemov	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Upravljanje s časom	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Prilagodljivost	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5
Vodenje	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5	1 2 3 4 5

8. Ali spodaj omenjene mehke veščine vključujete v pouk in spodbujate njihov razvoj pri učencih? Odgovorite tako, da v tabeli v vsaki vrstici z znakom X označite odgovor, ki vam najbolj ustreza.

Pri učencih spodbujam:	Sploh ne drži	Ne drži	Ne vem	Drži	Popolnoma drži
Komunikacija					
Timsko delo					
Ustvarjalno in kritično mišljenje					
Reševanje problemov					
Vseživljenjsko učenje in upravljanje z informacijami					
Upravljanje s časom					
Prilagodljivost					
Vodenje					

9. V spodnji tabeli je navedenih nekaj trditev o mehkih veščinah. V vsaki vrstici z znakom X označite odgovor, ki vam najbolj ustreza.

	Sploh ne drži	Ne drži	Ne vem	Drži	Popolnoma drži
Mehke veščine so pomembne pri delu z učenci.					
Mehke veščine so pomembne pri delu s starši.					
Mehke veščine so pomembne pri delu z vodstvom šole.					
Mehke veščine so pomembne pri delu z drugimi učitelji in strokovnimi delavci.					
Učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami so uspešnejši pri svojem delu.					
Učitelji z bolj razvitimi mehкими veščinami so hitreje zaposljivi.					
Mehke veščine je mogoče izboljšati.					
Fakultete bi morale dajati večji poudarek razvijanju mehkih veščin študentov pedagoških smeri.					
Bodoči učitelji bi morali že v času študija sami nameniti več pozornosti pridobivanju in razvijanju mehkih veščin.					
Učitelji bi se morali na stalnih strokovnih spopolnjevanjih bolj usposablјati na področju mehkih veščin.					
V osnovnih šolah bi bilo potrebno več pozornosti nameniti razvijanju mehkih veščin pri učencih.					
Večje vključevanje mehkih veščin v pouk pozitivno vpliva na osebni razvoj učencev.					
Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar šole.					
Razvijanje mehkih veščin učencev je stvar staršev.					