

# Osebnostni dejavniki, subjektivne norme in karierni namen pedagoških delavcev v visokem šolstvu

Bojan Macuh <sup>1</sup>  , Andrej Raspor <sup>2</sup> 

<sup>1</sup> Fakulteta za poslovne in komercialne vede, Celje, Slovenija 

<sup>2</sup> Fakulteta za poslovne in komercialne vede, Celje, Slovenija 

## Povzetek

**Raziskovalno vprašanje:** Kako osebnostni dejavniki, subjektivne norme in zaznana kompetentnost vplivajo na karierni namen pedagoških delavcev v visokem šolstvu?

**Namen:** Namen raziskave je analizirati odnos pedagoških delavcev do pedagoške kariere, zaznana socialna podpora ter njihove karierne preference v prihodnosti.

**Metoda:** Raziskava temelji na kvantitativnem pristopu. Podatki so bili zbrani s spletno anketo med 206 pedagoškimi delavci v slovenskem visokošolskem prostoru. Uporabljene so bile uveljavljene merske lestvice za merjenje osebnostnih dejavnikov, subjektivnih norm in kariernega namena. Podatki so bili analizirani z opisno statistiko, enovzorčnimi t-testi, t-testom za odvisne vzorce in hi-kvadrat testom.

**Rezultati:** Le-ti kažejo, da pedagoški delavci izkazujejo visoko stopnjo pozitivnega odnosa do pedagoške kariere, notranjega zadovoljstva z delom in zaznane kompetentnosti. Subjektivne norme so izrazito podpirne, zlasti s strani ožjih družinskih članov. Notranje zadovoljstvo z delom je statistično značilno višje od zaznane zunanje atraktivnosti pedagoške kariere. Večina anketirancev kot svojo prvo karierno izbiro navaja pedagoško delo v javni visokošolski ustanovi.

**Organizacija:** Ugotovitve prispevajo k razumevanju karierne stabilnosti pedagoškega kadra in pomena notranje motivacije za trajnostni razvoj visokošolskih institucij.

**Družba:** Raziskava poudarja pomen podpore pedagoškemu delu kot družbeno ključnemu poklicu ter potrebo po ustvarjanju stabilnega in spodbudnega akademskega okolja.

**Originalnost:** Prispevek celostno povezuje osebnostne dejavnike, subjektivne norme in karierni namen v slovenskem visokošolskem prostoru.

**Omejitve/nadaljnje raziskovanje:** Raziskava temelji na samoocenjevanju in priložnostnem vzorcu; prihodnje raziskave bi lahko vključile longitudinalni pristop in primerjavo med državami.

**Ključne besede:** pedagoški delavci, karierni namen, osebnostni dejavniki, subjektivne norme, visoko šolstvo.

## 1 Uvod

Visokošolsko pedagoško delo predstavlja enega temeljnih stebrov sodobne družbe znanja, saj združuje izobraževalno, raziskovalno in družbeno vlogo akademskega osebja. V zadnjih desetletjih se akademski poklic sooča s številnimi strukturnimi spremembami, kot so povečane delovne obremenitve, naraščajoča administrativna zahtevnost, pritiski po raziskovalni produktivnosti ter širjenje negotovih oblik zaposlitve. Ti procesi pomembno vplivajo na doživljanje pedagoškega dela, profesionalno identiteto in karierne odločitve akademskega osebja.

Obstoječe raziskave kažejo, da pedagoško in akademsko delo kljub omenjenim izzivom pogosto temelji na visoki stopnji notranje motivacije, občutku poklicanosti in zadovoljstvu z delom, kar predstavlja ključen dejavnik vztrajanja v poklicu. Hkrati pa karierni namen akademskega osebja ni oblikovan zgolj na podlagi osebnih dejavnikov, temveč tudi v interakciji s socialnim okoljem, institucionalnim kontekstom in zaznano podporo pomembnih drugih.

Namen prispevka je preučiti osebne dejavnike, subjektivne norme in karierni namen pedagoških delavcev v slovenskem visokošolskem prostoru. Raziskava izhaja iz teorije kariernega namena in teorije namerjenega vedenja ter se osredotoča na vprašanje, kako pedagoški delavci doživljajo svojo kariero, kakšno vlogo ima socialna podpora ter katere karierne poti v prihodnosti najpogosteje izbirajo.

Prispevek prispeva k boljšemu razumevanju karierne naravnosti pedagoškega kadra v času strukturnih sprememb v visokem šolstvu ter ponuja empirična izhodišča za razvoj kadrovske in organizacijske politike, usmerjenih v dolgoročno stabilnost in kakovost pedagoškega dela.

## 2 Teoretična izhodišča

### 2.1 Osebnostni dejavniki

Velikih pet osebnostnih lastnosti, zlasti ekstravertnost, prijetnost in vestnost, so se izkazale za pozitivno povezane z uspešnostjo poučevanja (Atta, 2024; Bin Othman & Zainal, 2012). Vendar pa osebnostni dejavniki sami morda ne pojasnjujejo v celoti učinkovitosti poučevanja, kar kaže na vpletenost drugih spremenljivk (Bin Othman & Zainal, 2012). Učinkovitost poučevanja je bila prepoznana kot potencialni mediator med osebnostjo in uspešnostjo poučevanja (Hadjam & Widhiarso, 2011). Specifične osebnostne lastnosti, kot so samozavest, živahnost in odprtost za spremembe, so bile povezane z različnimi vidiki pedagoških inovacij (López idr., 2023). Zanimivo je, da so bile opažene podobnosti v osebnostnih profilih med učitelji in učenci, kar bi lahko prispevalo k pozitivnim interakcijam med poučevanjem in učenjem (Watts & Millard, 1997). Čeprav se osebnost šteje za pomembno za učinkovitost poučevanja, ostaja njeno natančno razmerje z uspešnostjo poučevanja kompleksno in večplastno (Gotham, 1945). Raziskave kažejo,

da imajo osebnostni dejavniki pomembno vlogo pri učinkovitosti poučevanja in inovativnosti v pedagoškem procesu. Med najbolj preučevanimi so t. i. Velikih pet osebnostnih dimenzij – ekstravertnost, sprejemljivost (prijaznost) in vestnost – ki so bile ugotovljene kot pozitivno povezane z uspešnostjo učiteljev pri poučevanju (Atta, 2024; Bin Othman & Zainal, 2012). Te lastnosti naj bi prispevale k boljšim odnosom z učenci, večji pripravljenosti za sodelovanje ter boljši organiziranosti in odgovornosti pri izvedbi učnih aktivnosti.

Kljub temu osebnostni dejavniki sami po sebi ne morejo v celoti pojasniti uspešnosti pri poučevanju, kar nakazuje na prisotnost dodatnih spremenljivk, ki vplivajo na pedagoško uspešnost (Bin Othman & Zainal, 2012). Ena od takih spremenljivk je učiteljeva učna učinkovitost (angl. teaching efficacy), ki je bila identificirana kot možen posrednik med osebnostnimi lastnostmi in uspešnostjo poučevanja (Hadjam & Widhiarso, 2011). To pomeni, da osebnost posredno vpliva na uspešnost prek tega, kako sposobno učitelji dojemajo svojo vlogo in vpliv v učnem procesu.

Poleg tega so določene osebnostne značilnosti, kot so samozadostnost, živahnost in odprtost za spremembe, povezane z različnimi vidiki pedagoške inovativnosti (López et al., 2023). Te lastnosti naj bi učiteljem omogočale večjo fleksibilnost, ustvarjalnost in pripravljenost na uvajanje novih metod v pouk.

Zanimiva ugotovitev iz raziskav je tudi podobnost osebnostnih profilov med učitelji in učenci, kar lahko prispeva k bolj pozitivni interakciji in boljšemu učnemu ozračju (Watts & Millard, 1997). Skupne osebnostne značilnosti lahko pripomorejo k lažjemu razumevanju, večji empatiji in boljši komunikaciji v učilnici.

Čeprav se osebnost pogosto šteje za pomemben dejavnik učinkovitosti poučevanja, ostaja njen dejanski vpliv na uspeh poučevanja zapleten in večplasten (Gotham, 1945). Gre za preplet različnih dejavnikov, ki skupaj oblikujejo učiteljevo učinkovitost, pri čemer osebnost predstavlja pomemben, a ne edini del celotne slike.

## **2.2 Kariera cilji in ambicije akademskega osebja**

### **2.2.1 Karierni namen**

Karierni nameni akademskega osebja se lahko razlikujejo glede na posameznika, stopnjo izobraževanja, disciplino in druge dejavnike. Tu je nekaj pogostih kariernih ciljev akademskega osebja:

Mnogi akademiki si v okviru svoje raziskovalne kariere prizadevajo postati uspešni raziskovalci na svojem področju. To vključuje objavljanje originalnih raziskav v uglednih znanstvenih revijah, pridobivanje raziskovalnih sredstev in sodelovanje pri nacionalnih in mednarodnih projektih. Nekateri akademiki se v svoji karieri osredotočajo predvsem na poučevanje in mentorstvo

študentov. Njihov cilj je postati odlični pedagogi, ki s svojim znanjem, pristopom in zavzetostjo pomembno prispevajo k učenju ter osebnemu in strokovnemu razvoju študentov. Drugi se odločijo za pot akademskega vodstva, kjer prevzemajo vloge dekanov, prodekanov, vodij oddelkov ali rektorjev. Na teh položajih sodelujejo pri razvoju študijskih programov, oblikovanju izobraževalnih in raziskovalnih politik ter upravljanju znanstvenih in visokošolskih ustanov.

Del akademikov svojo kariero usmeri v povezovanje z industrijo, javnim sektorjem ali nevladnimi organizacijami. Takšno delo pogosto vključuje prenos znanja v prakso, strokovno svetovanje ali razvoj aplikativnih raziskav, ki prispevajo k reševanju konkretnih družbenih in gospodarskih izzivov. Nekateri akademiki si prizadevajo za mednarodno kariero, ki lahko zajema zaposlitev na tujih univerzah, sodelovanje v mednarodnih raziskovalnih projektih ter tesno povezovanje s kolegi iz različnih držav in kulturnih okolij.

Poleg tradicionalnih akademskih dejavnosti pa nekateri razvijajo tudi ustvarjalno dejavnost. Ti akademiki svojo strokovnost povezujejo z umetnostjo, književnostjo ali drugimi ustvarjalnimi področji, kar jim omogoča širše izražanje idej ter prispevanje k razvoju kulture in družbe na drugačne, pogosto interdisciplinarne načine.

Karierni cilji akademskega osebja se lahko spreminjajo skozi čas in so pogosto odvisni od osebnih interesov, življenjskih okoliščin, priložnosti in splošnih trendov v akademski skupnosti.

Karierni namen akademskega osebja je res večplasten in zajema poučevanje, raziskave in storitve, kot poudarja Varela (Varela & Premeaux, 2023). To nakazuje, da se akademski strokovnjaki ukvarjajo z različnimi dejavnostmi, ki presegajo samo poučevanje ali raziskovanje. Kot ugotavlja Tangney, osebje na začetku do srednje kariere pogosto išče namenske priložnosti za razvoj, vključno z mreženjem, krepitvijo vodstvenih sposobnosti in veščinami obvladovanja konfliktov. To kaže na željo po nenehni rasti in izboljšanju svojih vlog (Tangney & Flay-Petty, 2019).

Poleg tega Kane poudarja, da so akademski strokovnjaki vedno bolj vključeni v različne vidike akademskega sveta, kot so poučevanje, svetovanje in raziskovanje, kar se lahko prekriva s tradicionalnimi odgovornostmi fakultet (Kane, 2007). To poudarja razvijajočo se naravo akademskega poklica in vse večje vloge, ki jih prevzema akademsko osebje.

Vendar Registrar ugotavlja, da zahteve vloge, kot sta izdelava visokokakovostnih raziskav in poučevanje večjih razredov, zahtevajo močne organizacijske sposobnosti in pripravljenost na dolgotrajno delo (Registrar, 2010). To poudarja predanost in predanost, ki se zahteva od akademskega osebja, da se izkaže v svojih vlogah.

Teichler predlaga, da posameznike v akademskem poklicu pogosto vodijo notranji motivi, pri čemer so pogoji zaposlitve manj pomembni v primerjavi z drugimi poklici (Teichler et al., 2013). To pomeni, da akademsko osebje motivirata strast do dela in iskanje znanja.

Kljub temu Kodithuwakku poudarja pomen zadovoljstva pri delu za akademsko osebje, saj potrebujejo spodbudno delovno okolje, da lahko delujejo po najboljših močeh (Kodithuwakku, 2017). To poudarja pomen ustvarjanja ugodnih delovnih okolij, ki spodbujajo produktivnost in dobro počutje med akademskim osebjem.

Vendar Weert poudarja, da spreminjajoči se pogoji zaposlovanja in povečani pritiski ogrožajo tradicionalni položaj akademskega osebja (de Weert & van Vucht Tijssen, 1999). To kaže na potrebo po prilagajanju in odpornosti na razvijajoče se izzive v akademskem svetu.

Leslie (2014) pri obravnavi teh izzivov in podpiranju akademskega in kariernega razvoja poudarja pomen razvojnih programov fakultet. Ti programi igrajo ključno vlogo pri usklajevanju vrednot in ciljev ter tako podpirajo rast in uspeh akademskega osebja.

Karierni namen akademskega osebja je večplasten, saj se osredotoča na poučevanje, raziskovanje in storitve (Varela & Premeaux, 2023). Osebje v zgodnji in srednji karieri išče priložnosti za načrten razvoj, vključno z mreženjem, krepitevijo vodstvenih sposobnosti in obvladovanjem konfliktov (Tangney & Flay-Petty, 2019).

Akademski strokovnjaki so vse bolj vključeni v poučevanje, svetovanje in raziskovanje, kar se prepleta s tradicionalnimi odgovornostmi univerzitetnih profesorjev (Kane, 2007). Zahteve vloge, kot so priprava visokokakovostnih raziskav in poučevanje večjih skupin, zahtevajo močne organizacijske sposobnosti in pripravljenost na dolge delovne ure (Registrar, 2010).

Akademski poklic pogosto poganjajo notranji motivi, pri čemer so zaposlitveni pogoji manj pomembni kot pri drugih poklicih (Teichler et al., 2013). Zadovoljstvo z delom je ključnega pomena za akademsko osebje, ki potrebuje podporno delovno okolje za optimalno delovanje (Kodithuwakku, 2017). Vendar pa spreminjajoči se pogoji zaposlovanja in povečani pritiski ogrožajo tradicionalni položaj akademskega osebja (de Weert & van Vucht Tijssen, 1999). Programi razvoja pedagoškega osebja so bistveni za akademski in karierni razvoj, saj podpirajo usklajenost vrednot in ciljev (Leslie, 2014).

### **2.2.2 Karierni cilji akademskega osebja**

Karierni cilji akademskega osebja so kompleksni in večplastni, saj se prepletajo med individualnimi aspiracijami, institucionalnimi pričakovanji in širšimi družbenimi vplivi. V splošnem lahko te cilje razdelimo na več ključnih področij:

#### **Raziskovalna odličnost in objave**

Eden osrednjih ciljev akademskega osebja je doseganje raziskovalne odličnosti, kar se odraža v objavljanju visokokakovostnih znanstvenih del v priznanih revijah in monografijah. To vključuje:

- Povečanje števila in kakovosti objav: Akademiki si prizadevajo za objavljanje v revijah z visokim impakt faktorjem, vodenje pomembnih raziskovalnih projektov in pridobivanje raziskovalnih sredstev.
- Prispevanje k strokovnemu področju: Cilj je prispevati k napredku znanja na svojem področju, razviti nove teorije, metodologije ali aplikacije.
- Priznanja in nagrade: Pridobivanje nacionalnih in mednarodnih priznanj za raziskovalno delo.

Kot poudarja Ernest L. Boyer v svojem delu *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate* (1990), je akademsko delo širše od samega raziskovanja, vendar raziskovanje in objave ostajajo ključni dejavniki za napredovanje in prepoznavnost. Philip G. Altbach, Laura Reisberg in Laura E. Rumbley v svoji publikaciji *Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution* (2009) analizirajo globalne trende in poudarjajo naraščajočo konkurenco za objave v mednarodnih revijah ter pomen raziskovalne produktivnosti za ugled institucij in posameznih raziskovalcev.

#### **Pedagoška odličnost in inovacije**

Poleg raziskovanja je ključen cilj akademskega osebja tudi odličnost pri poučevanju in mentorstvu. To vključuje:

- Razvoj in izvajanje inovativnih učnih metod: Uporaba sodobnih pedagoških pristopov, vključno z digitalnimi orodji in interaktivnimi metodami. Paul Ramsden v svoji knjigi *Learning to Teach in Higher Education* (2003) poudarja, da je učinkovito poučevanje ključni del akademske vloge in da se morajo akademiki nenehno razvijati na pedagoškem področju.
- Mentorstvo študentom: Učinkovito mentorstvo diplomantom, magistrantom in doktorandom, ki jih pripravlja na uspešne kariere.
- Evalvacija in izboljšanje poučevanja: Nenehno spremljanje in izboljšanje kakovosti poučevanja na podlagi povratnih informacij in evalvacij.

Charles E. Glassick, Mary Taylor Huber in Gene I. Maeroff v delu *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate* (1997) podrobneje raziskujejo, kako se ocenjujejo različne oblike akademskega dela, vključno s poučevanjem, in poudarjajo pomen jasnih meril za vrednotenje pedagoške odličnosti.

#### **Služenje skupnosti in stroki**

Akademsko osebje si prizadeva tudi za prispevanje k širši skupnosti in stroki. To se dogaja na naslednje načine:

- Služenje univerzi: Aktivno sodelovanje v upravnih odborih, komisijah in drugih dejavnostih, ki prispevajo k delovanju in razvoju institucije.
- Profesionalna združenja: Vodenje ali aktivno sodelovanje v strokovnih združenjih, organizacija konferenc in recenziranje znanstvenih del.

- Prenos znanja v družbo: Sodelovanje z industrijo, vladnimi organi, nevladnimi organizacijami in drugimi akterji za prenos akademskega znanja v prakso in reševanje družbenih problemov.

Jack H. Schuster in Martin J. Finkelstein v delu *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers* (2006) analizirata spreminjajočo se naravo akademskega dela v ZDA, vključno z naraščajočim pomenom služenja in angažiranja zunaj univerze.

#### **Karierni napredek in stabilnost**

Individualni karierni cilji vključujejo tudi napredovanje v akademski hierarhiji in doseganje karierne stabilnosti. Tako poznamo:

- Napredovanje v nazivih: Doseganje nazivov, kot so docent, izredni profesor in redni profesor.
- Zaposlitvena varnost: Pridobitev stalne zaposlitve (tenure), kar zagotavlja akademsko svobodo in stabilnost.
- Razvoj strokovnih kompetenc: Nenehno učenje in izpopolnjevanje, da ostanejo konkurenčni in relevantni na svojem področju.

William G. Tierney in Sharon K. Miner v *Faculty Work and the New Academy: From Autonomy to Accountability* (2003) razpravljata o izzivih, s katerimi se soočajo akademiki pri uravnoteženju avtonomije in odgovornosti, ter o vplivu teh sprememb na karierne poti in cilje. Patricia J. Gumpert pa v svojem prispevku "Faculty and the New Managerialism in Higher Education: Academic Governance and the Commodification of Knowledge" (2002) razpravlja o vplivu managerialnih pristopov na akademsko delo in karierne cilje, vključno s pritiskom na produktivnost in konkurenčnost za napredovanje.

#### **Osebni razvoj in ravovesje med delom in življenjem**

Poleg profesionalnih ciljev, akademsko osebje stremi tudi k osebnemu razvoju in vzdrževanju ravnesja med delom in zasebnim življenjem.

- Intelektualna radovednost: Zadovoljevanje intelektualne radovednosti in nenehno učenje.
- Avtonomija: Vrednotenje avtonomije in svobode pri raziskovanju in poučevanju.
- Kakovost življenja: Prizadevanje za ravnesje med zahtevami akademskega dela in osebnim življenjem, vključno z družino in prostim časom.

Judith M. Gappa in Maureen J. MacDermid v knjigi *Career and Family in Academia: Paradoxes and Possibilities* (1997) raziskujejo izzive, s katerimi se sooča akademsko osebje pri usklajevanju kariernih ambicij z družinskimi obveznostmi, kar poudarja pomen ravnesja med delom in življenjem kot ključnega kariernega cilja.

### **2.2.3 Karierne ambicije visokošolskih učiteljev**

Raziskave o kariernih ambicijah visokošolskih učiteljev razkrivajo raznolike poti in motivacije. Ugotovljene so bile tri glavne karierne poti: intrakorporativna, intraprofesionalna in mešana (Efimova, 2022).

Članek analizira avtobiografske eseje o ključnih kariernih fazah in značilnih kariernih poteh, ki so jih napisali ruski univerzitetni učitelji. Identificirani so motivi in stališča, ki vplivajo na njihove odločitve, ali naj nadaljujejo ali zaključijo svojo kariero. Članek preučuje karierne strategije in motivacijo akademskega in pedagoškega osebja za vključitev na akademski trg dela. Na podlagi teh rezultatov so oblikovane tri ključne karierne poti:

- Intrakorporativna (klasična "inbreeding") – univerzitetni diplomanti se zaposlijo na isti univerzi, na kateri so diplomirali.
- Intraprofesionalna – univerzitetni diplomanti se odločijo za delo na akademskem področju zunaj svoje matične univerze.
- Mešana (interkorporativna) – univerzitetni diplomanti lahko zapustijo akademsko področje takoj po diplomi ali nekaj časa kasneje, vendar se nato vrnejo na področje visokega šolstva kot člani akademskega in pedagoškega osebja.

Študija avtobiografskih esejev akademskega in pedagoškega osebja v visokem šolstvu je pokazala, da obstaja osem stopenj akademske kariere, povezanih z: pridobitvijo visokošolske izobrazbe, delovnimi izkušnjami in kasnejšo zaposlitvijo, pridobitvijo naziva kandidata znanosti (Candidate of Sciences Degree) ali druge visokošolske izobrazbe, kariernimi spremembami po zagovoru podiplomske teze, pridobitvijo doktorata in kasnejšimi kariernimi spremembami ter pridobitvijo naziva dopisnega člana ali akademika na državni akademiji znanosti. Te stopnje predstavljajo razpotje (potencialno priložnost) za akademsko in pedagoško osebje, da sledi ali spremeni svojo karierno pot.

Karierne strategije učiteljev se pogosto prepletajo z akademskim napredovanjem, administrativnimi položaji in sistemi, ki temeljijo na zaslugah (Rogach et al., 2019). Dejavniki, ki vplivajo na karierne odločitve, vključujejo institucionalni kontekst, profesionalne kulture in izvajanje politik (Johnston-Anderson, 2016).

Akademičarke se pri iskanju najvišjih položajev soočajo z edinstvenimi izzivi, kljub temu, da imajo ambicije po profesionalnem vplivu (Drake & Svenkerud, 2024). Spreminjajoča se narava dela je privedla do premikov v kariernih strukturah in zvestobi zaposlenih (Watt et al., 2019). Omeniti velja, da se je občasna zaposlitev v visokem šolstvu povečala, kar pogosto frustrira karierne aspiracije tistih, ki iščejo varnost zaposlitve (Gottschalk & McEachern, 2010).

Percepcije učiteljev o njihovih karierah so pod vplivom različnih dejavnikov, vključno z delovnimi pogoji in institucionalno podporo (Hanling, 2005). Razumevanje teh kompleksnih dinamik je ključnega pomena za učinkovito zaposlovanje, zadrževanje in karierni razvoj v visokem šolstvu. Raziskave kariernih ambicij visokošolskih učiteljev razkrivajo različne poti in motivacije. Ugotovljene so bile tri glavne karierne poti: znotrajkorporativna, znotrajpoklicna in mešana (Efimova, 2022).

Članek analizira avtobiografske eseje o ključnih poklicnih stopnjah in tipičnih kariernih poteh, ki so jih napisali ruski univerzitetni učitelji. Identificirani so motivi in stališča, ki vplivajo na njihove odločitve o nadaljevanju ali zaključku kariere. Članek proučuje karierne strategije in motivacijo akademskega in pedagoškega osebja za vključitev na trg akademskega dela. Na podlagi teh rezultatov se oblikujejo tri ključne karierne poti: 1) intrakorporativna (klasično sorodstvo) – visokošolski diplomanti so zaposleni na isti univerzi, na kateri so diplomirali; 2) intraprofesionalni – univerzitetni diplomanti se odločijo za delo na akademskem področju izven svoje alma mater; 3) mešani (medkorporacijski) – visokošolski diplomanti lahko zapustijo akademsko področje takoj po diplomi ali kasneje, vendar se nato vrnejo v visokošolsko področje kot člani akademskega in pedagoškega osebja. Študija avtobiografskih esejev akademskega in pedagoškega osebja v visokem šolstvu je pokazala, da obstaja osem stopenj akademske kariere, povezanih z: pridobitvijo visokošolske izobrazbe, pridobitvijo delovnih izkušenj in kasnejše zaposlitve, pridobitvijo doktorata znanosti ali druge visokošolske izobrazbe, kariere. spremembe po zagovoru podiplomske naloge, pridobitvi doktorata znanosti in kasnejših spremembah kariere ter pridobitvi statusa dopisnega člana ali akademika na drž. akademija znanosti. Te stopnje ustvarijo razcep (potencialno priložnost), ki mu akademsko in pedagoško osebje sledi ali spremeni svojo poklicno pot.

Karierne strategije učiteljev pogosto prepletajo akademsko napredovanje, upravne položaje in sisteme, ki temeljijo na zaslugah (Rogach et al., 2019). Dejavniki, ki vplivajo na karierne odločitve, vključujejo institucionalni kontekst, poklicne kulture in izvajanje politike (Johnston-Anderson, 2016). Akademice se soočajo z edinstvenimi izzivi pri doseganju najvišjih položajev, kljub ambicijam po poklicnem vplivu (Drake & Svenkerud, 2024). Spreminjajoča se narava dela je povzročila premike v kariernih strukturah in lojalnosti zaposlenih (Watt et al., 2019). Povečale so se predvsem občasne zaposlitve v visokem šolstvu, kar pogosto frustrira poklicne želje tistih, ki iščejo varnost zaposlitve (Gottschalk & McEachern, 2010). Na dojemanje učiteljev o njihovi karieri vplivajo različni dejavniki, vključno z delovnimi pogoji in institucionalno podporo (Hanling, 2005). Razumevanje te kompleksne dinamike je ključnega pomena za učinkovito zaposlovanje, ohranjanje in razvoj kariere v visokem šolstvu.

Novejše raziskave poudarjajo naraščajočo razširjenost negotove zaposlitve v visokem šolstvu, ki še posebej prizadene učitelje in raziskovalce na začetku kariere. Ta trend zaznamujejo začasne

pogodbe, negotovost zaposlitve in ekonomska negotovost (Crutchley et al., 2024; Robson, 2023).

Neoliberalna preobrazba univerz je okrepila konkurenco in zbrisala meje med poklicnim in zasebnim življenjem, kar poslabšuje neenakost med spoloma in krepi negotovost (Bozzon et al., 2018; Courtois & O’Keefe, 2015). Negotovi akademiki se pogosto spopadajo s stigmo, obvladovanjem identitete in napredovanjem v karieri (Robson, 2023; González-Calvo, 2020). Medtem ko nekateri občasno delo vidijo kot potencialno pot do stalnih delovnih mest, se mnogi znajdejo ujeti v cikel negotove zaposlitve (Gottschalk & McEachern, 2010; Lopes & Dewan, 2014). Zanimivo je, da nekateri mladi izobraženi odrasli v negotovih razmerah dajejo prednost fleksibilnosti in potencialnemu prihodnjemu uspehu pred takojšnjo stabilnostjo, čeprav to prinaša dolgoročno negotovost (Gasiukova & Korotaev, 2019). Te ugotovitve poudarjajo zapleteno razmerje med strukturnimi dejavniki in individualno agencijo pri oblikovanju akademskih karier. Nedavne raziskave poudarjajo vse večjo razširjenost negotovih zaposlitev v visokošolskem izobraževanju, kar še posebej vpliva na učitelje in raziskovalce na začetku kariere. Za ta trend so značilne pogodbe za določen čas, negotovost zaposlitve in gospodarska negotovost (Crutchley et al., 2024; Robson, 2023). Neoliberalna preobrazba univerz je okrepila konkurenco in zbrisala meje med poklicnim in zasebnim življenjem, zaostila neenakosti med spoloma in okrepila prekarnost (Bozzon et al., 2018) (Courtois & O’Keefe, 2015). Prekarni akademiki se pogosto spopadajo s stigmo, upravljanjem identitete in napredovanjem v karieri (Robson, 2023; González-Calvo, 2020). Medtem ko nekateri občasno delo vidijo kot potencialno pot do stalnih delovnih mest, se mnogi znajdejo ujeti v krogu negotove zaposlitve (Gottschalk & McEachern, 2010; Lopes & Dewan, 2014). Zanimivo je, da nekateri mladi izobraženi odrasli v negotovih razmerah dajejo prednost prožnosti in potencialnemu prihodnjemu uspehu pred takojšnjo stabilnostjo, čeprav je to povezano z dolgoročno negotovostjo (Gasiukova & Korotaev, 2019). Te ugotovitve poudarjajo zapleten odnos med strukturnimi dejavniki in posamezno agencijo pri oblikovanju akademske kariere.

### **2.3 Osebnostni dejavniki pedagoškega osebja povezani s kariernim namenom**

Raziskave o osebnostnih dejavnikih in kariernih namerah pedagoškega osebja razkrivajo več ključnih ugotovitev. Velikih pet osebnostnih lastnosti – zlasti vestnost, odprtost in ekstravertnost – so pozitivno povezane z notranjo motivacijo za izbiro učiteljskega poklica, medtem ko nevroticizem kaže negativno korelacijo (Tomšik & Gatia, 2018; Jugović et al., 2012).

Karierni optimizem posreduje v razmerju med osebnostnimi lastnostmi in karierno angažiranostjo med učitelji (McIlveen & Perera, 2016). Dejavniki zadovoljstva z delom, vključno z delovno skupnostjo in obvladljivostjo dela, so močni napovedovalci namere učiteljev, da ostanejo v poklicu (Mäkelä et al., 2015). Osebnostne lastnosti vplivajo tudi na kakovost poučevanja in občutek poklicanosti (Kovalcikiene & Daukilas, 2018).

Karierna prilagodljivost je višja pri učiteljih v primerjavi s študenti pedagogike (Eryilmaz & Kara, 2017). Poleg tega so osebnostne lastnosti povezane s kakovostjo kariernega življenja učiteljev, pri čemer je nevroticizem negativno koreliran (Moubedeem, 2022). Te ugotovitve poudarjajo pomen osebnostnih dejavnikov pri zaposlovanju, zadrževanju in poklicnem razvoju učiteljev (Atta, 2024).

Raziskave o osebnostnih dejavnikih in poklicnih namerah pedagoškega kadra razkrivajo več ključnih ugotovitev. Ugotovljeno je bilo, da so osebnostne lastnosti iz modela Velikih pet – zlasti vestnost, odprtost in ekstravertnost – pozitivno povezane z notranjo motivacijo za izbiro učiteljskega poklica, medtem ko je nevroticizem v negativni korelaciji s tovrstno motivacijo (Tomšik & Gatia, 2018) (Jugović et al., 2012). To pomeni, da bolj vestni, odprti in družabni posamezniki pogosteje izberejo učiteljski poklic zaradi notranjega zadovoljstva in občutka poslanstva, medtem ko višja raven čustvene nestabilnosti zmanjšuje verjetnost za takšno odločitev.

Poleg tega poklicni optimizem deluje kot posrednik med osebnostnimi lastnostmi in vključenostjo v poklicno kariero učiteljev (McIlveen & Perera, 2016). Učitelji z bolj pozitivnimi pričakovanji glede prihodnosti svojega poklica so bolj vključeni v svojo profesionalno vlogo, kar dodatno krepi povezavo med osebnostjo in kariernim angažmajem.

Med dejavniki zadovoljstva pri delu sta skupnost na delovnem mestu in obvladljivost delovnih nalog prepoznana kot močna napovedovalca učiteljeve namere, da ostane v poklicu (Mäkelä et al., 2015). To kaže na pomembnost podpornega delovnega okolja in ustrezne delovne obremenitve za dolgoročno zadrževanje učiteljev.

Osebnostne lastnosti vplivajo tudi na kakovost poučevanja in občutek poklicnosti v učiteljskem poklicu (Kovalcikiene & Daukilas, 2018). Učitelji, ki zaznavajo svoje delo kot poslanstvo, običajno izkazujejo višjo raven zavzetosti, odgovornosti in kakovostnega odnosa do učencev.

Zanimivo je, da je prilagodljivost kariere (career adaptability) pri učiteljih višja kot pri študentih pedagoških smeri, kar kaže na pomembno vlogo izkušenj in profesionalne rasti pri razvoju te kompetence (Eryilmaz & Kara, 2017).

Poleg tega so osebnostne lastnosti povezane tudi s kakovostjo poklicnega življenja učiteljev, pri čemer je nevroticizem ponovno ugotovljen kot negativno povezan dejavnik (Moubedeem, 2022). Višja stopnja nevroticizma lahko pomeni večje zaznavanje stresa in manjše zadovoljstvo s poklicnim življenjem.

Te ugotovitve poudarjajo pomen upoštevanja osebnostnih dejavnikov pri zaposlovanju, zadrževanju in strokovnem razvoju učiteljev (Atta, 2024). Razumevanje, kako osebnost vpliva na

karijerne namere in profesionalno delovanje, lahko prispeva k učinkovitejšim kadrovskim strategijam v izobraževalnem sektorju.

### 3 Metoda

Raziskovalni model (Slika 1) izhaja iz teorije namerjenega vedenja (Ajzen) ter modela kariernega namena (Kolvereid, 1996) in je zasnovan z namenom pojasniti dejavnike, ki vplivajo na karierni namen pedagoških delavcev v visokem šolstvu. Model povezuje individualne psihološke dejavnike, socialni kontekst in zaznano profesionalno usposobljenost v celostni razlagi karierne naravnosti pedagoškega kadra.

V središču raziskovalnega modela je karierni namen pedagoških delavcev, ki predstavlja osrednjo odvisno spremenljivko. Karierni namen je opredeljen kot posameznikova zavestna namera, da vztraja v pedagoškem poklicu ter da svojo poklicno pot razvija znotraj visokošolskega pedagoškega okolja. V skladu s teorijo namerjenega vedenja je karierni namen rezultat medsebojnega delovanja treh temeljnih sklopov dejavnikov: odnosa do vedenja, subjektivnih norm in zaznane vedenjske kontrole.

Prvi sklop dejavnikov predstavlja pozitiven odnos do pedagoške kariere, ki vključuje notranjo motivacijo, zadovoljstvo z delom, občutek poklicanosti ter splošno oceno pedagoškega poklica kot smiselnega in vrednega. Ta konstrukt odraža posameznikovo osebno vrednotenje pedagoške kariere in predstavlja pomemben notranji vir motivacije za izbiro in ohranjanje pedagoškega poklica.

Drugi sklop dejavnikov zajemajo subjektivne norme oziroma zaznana socialna podpora, ki se nanaša na zaznano odobravanje pedagoške kariere s strani pomembnih drugih, kot so ožji družinski člani, prijatelji in sodelavci na delovnem mestu. Socialna podpora deluje kot zunanji motivacijski dejavnik, ki prispeva k legitimaciji karierne izbire ter krepi stabilnost in vztrajnost v pedagoškem poklicu.

Tretji sklop dejavnikov v modelu predstavlja zaznana kompetentnost pedagoškega delavca, ki odraža stopnjo, do katere posamezniki menijo, da razpolagajo z ustreznimi znanji, veščinami in sposobnostmi za uspešno opravljanje pedagoškega dela. Zaznana kompetentnost je v skladu s teorijo namerjenega vedenja povezana z zaznano vedenjsko kontrolo in pomembno vpliva na oblikovanje kariernega namena ter profesionalne samozavesti.

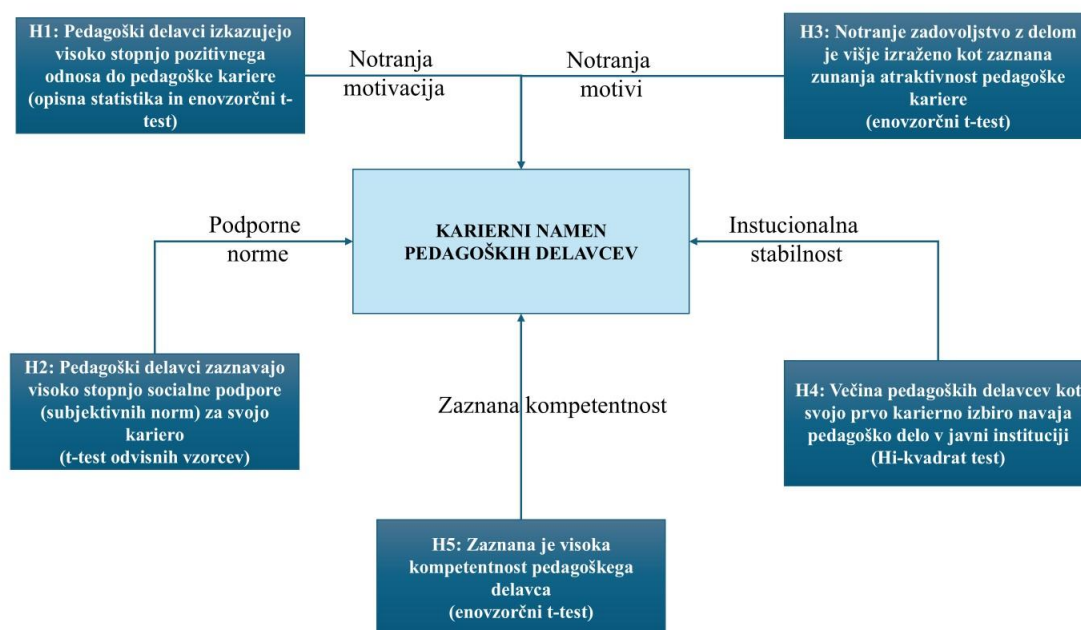
Raziskovalni model dodatno vključuje razlikovanje med notranjim zadovoljstvom z delom in zaznano zunanjo atraktivnostjo pedagoške kariere, s čimer se osvetljuje razmerje med intrinzičnimi in ekstrinzičnimi motivi za delo. Notranje zadovoljstvo je razumljeno kot ključen dejavnik trajnostne karierne zavezanosti, medtem ko zaznana zunanja atraktivnost odraža širše družbene in materialne vidike poklica.

Končno model vključuje tudi konkretizacijo kariernega namena v obliki karierne izbire, kjer se preverja, ali se pozitivna karierna naravnost najpogosteje udejanja v izbiri pedagoškega dela v javni visokošolski instituciji. Ta element omogoča povezavo med psihološkimi konstrukti in dejanskimi kariernimi preferencami pedagoških delavcev.

Celostno raziskovalni model predpostavlja (Slika 1), da je karierni namen pedagoških delavcev rezultat prepleta notranjih motivov, zaznane socialne podpore in profesionalne samozavesti. Takšen model omogoča sistematično preverjanje posameznih vplivov ter hkrati ponuja teoretično in empirično utemeljeno izhodišče za oblikovanje raziskovalnih hipotez, ki so predstavljene v nadaljevanju.

### Slika 1

Model raziskave



H1: Pedagoški delavci izkazujejo visoko stopnjo pozitivnega odnosa do pedagoške kariere.

Hipoteza H1 izhaja iz modela kariernega namena (Kolvereid, 1996) ter širših teorij notranje motivacije in poklicanosti (Deci & Ryan). Te teorije poudarjajo, da je pozitiven osebni odnos do poklica ključen napovednik kariernih odločitev, vztrajanja v poklicu in profesionalne identitete. V kontekstu pedagoškega dela pozitiven odnos vključuje zaznano smiselnost dela, zadovoljstvo pri opravljanju pedagoških nalog, občutek poklicanosti ter pripravljenost vlagati napor v profesionalni razvoj. Empirične raziskave v visokem šolstvu kažejo, da akademsko osebje pogosto ohranja pozitiven odnos do pedagoške kariere kljub strukturnim pritiskom, predvsem zaradi notranjih motivov in identifikacije s poklicem. Hipotezo preverjamo z opisno statistiko osebnostnih dejavnikov, ki merijo odnos do pedagoške kariere in enovzorčnim t-testom. Visoke

povprečne vrednosti na teh postavkah odražajo močno notranjo motivacijo in pozitiven odnos do poklica, kar je skladno s teoretičnimi pričakovanji.

H2: Pedagoški delavci zaznavajo visoko stopnjo socialne podpore (subjektivnih norm) za svojo kariero.

Hipoteza H2 temelji na teoriji namerjenega vedenja (Ajzen), kjer subjektivne norme predstavljajo zaznano odobravanje ali neodobravanje pomembnih drugih (družina, prijatelji, sodelavci) glede posameznikove karijerne izbire. Po Ajzenu ter kasnejših aplikacijah v kariernem kontekstu (Kolvereid, 1996; Liñán & Chen, 2009) pozitivne subjektivne norme povečujejo verjetnost oblikovanja in ohranjanja kariernega namena. V pedagoškem poklicu ima socialna podpora posebno težo, saj gre za poklic, ki zahteva dolgoročno zavezanost, visoko osebno vključenost in pogosto presega zgolj instrumentalne motive. Hipotezo preverjamo z enovzorčnim t-testom, kjer povprečje zaznanih subjektivnih norm primerjamo z nevtralno vrednostjo lestvice (4). Statistično značilno višje povprečje pomeni, da socialno okolje deluje podporno, kar je v skladu s teorijo namerjenega vedenja.

H3: Notranje zadovoljstvo z delom je višje izraženo kot zaznana zunanja atraktivnost pedagoške kariere.

Hipoteza H3 izhaja iz razlikovanja med notranjimi (intrinzičnimi) in zunanjimi (ekstrinzičnimi) motivi za delo. Teorije samodoločanja (Deci & Ryan) ter raziskave akademskih karier (Teichler et al., 2013; Kodithuwakku, 2017) poudarjajo, da je pedagoški poklic pogosto vzdrževan zaradi notranjega zadovoljstva, smisla in poklicanosti, medtem ko so zunanji vidiki kariere (status, materialna privlačnost, družbena atraktivnost) pogosto manj izraženi. Zato je pričakovati razkorak med subjektivno izkušnjo dela in splošno zaznavo kariere kot atraktivne. Hipotezo preverjamo s primerjavo povprečnih vrednosti dveh povezanih spremenljivk, merjenih na isti Likertovi lestvici, pri čemer uporabimo t-test za odvisne vzorce. Višje povprečje notranjega zadovoljstva potrjuje prevlado intrinzične motivacije nad zunanjo privlačnostjo kariere.

H4: Večina pedagoških delavcev kot svojo prvo karierno izbiro navaja pedagoško delo v javni instituciji.

Hipoteza H4 se opira na teorije karijerne stabilnosti, institucionalne pripadnosti in profesionalne identitete. Raziskave kažejo, da akademsko osebje pogosto preferira stabilne institucionalne oblike zaposlitve, zlasti v javnem sektorju, ki omogočajo akademsko svobodo, kontinuiteto pedagoškega dela in dolgoročni profesionalni razvoj (Teichler et al., 2013). Javne institucije so pogosto razumljene kot temeljni nosilci pedagoške in znanstvene dejavnosti, kar krepi njihovo simbolno in praktično vrednost v kariernih odločitvah pedagoških delavcev. Hipotezo preverjamo s frekvenčno analizo kariernih izbir ter uporabo hi-kvadrat testa, s katerim ugotavljamo, ali

porazdelitev izbir statistično značilno odstopa od enakomerne porazdelitve. Prevlada izbire javne institucije potrjuje teoretična pričakovanja o karierni orientaciji.

H5: Zaznana je visoka kompetentnost pedagoškega delavca.

Hipoteza H5 temelji na konceptu zaznane vedenjske kontrole (Ajzen) ter na teorijah samoučinkovitosti in profesionalne kompetentnosti. Zaznana kompetentnost pomeni posameznikovo prepričanje, da ima potrebna znanja, veščine in sposobnosti za uspešno opravljanje pedagoškega dela. Raziskave kažejo, da je zaznana kompetentnost močno povezana z zadovoljstvom z delom, zavzetostjo in kariernim vztrajanjem v pedagoškem poklicu (Kovalcikiene & Daukilas, 2018). Hipotezo preverjamo z enovzorčnim t-testom, pri katerem povprečno vrednost zaznane kompetentnosti primerjamo z nevtralno vrednostjo lestvice. Statistično značilno višja vrednost pomeni, da pedagoški delavci svojo strokovno in pedagoško usposobljenost ocenjujejo kot visoko.

Namen raziskave »Raziskava o delu pedagoških delavcev v Sloveniji« je bil ugotoviti obremenjenost, stres, mobing, uporaba umetne inteligence in igrifikacije v pedagoškem procesu. Enota opazovanja je bil posameznik – pedagoški delavec. Prošnjo za sodelovanje v raziskavi smo naslovili na vodstva visokošolskih zavodov po Sloveniji in jih zaprosili da jo delijo med njihove sodelavce.

Spletna anketa je bila postavljena na spletnem 1ka in je potekala med 18. 3. 2023 in 16. 9. 2023. Naš vzorec predstavlja 206 anketirancev. Ostali demografski podatki so prikazani v Tabeli 1.

**Tabela 1**

Demografski podatki

|                                              |                                                                                                | Število anketirancev | Delež            |                          |
|----------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|------------------|--------------------------|
| Spol                                         | Moški                                                                                          | 100                  | 50,0 %           |                          |
|                                              | Ženski                                                                                         | 100                  | 50,0 %           |                          |
| Akademski naziv                              | <b>Skupaj</b>                                                                                  | <b>200</b>           | <b>100,0 %</b>   |                          |
|                                              | Mladi raziskovalec                                                                             | 2                    | 1,0 %            |                          |
|                                              | Asistent z visoko izobrazbo                                                                    | 6                    | 2,9 %            |                          |
|                                              | Asistent z magisterijem                                                                        | 10                   | 4,9 %            |                          |
|                                              | Asistent z doktoratom                                                                          | 8                    | 3,9 %            |                          |
|                                              | Predavatelj                                                                                    | 46                   | 22,5 %           |                          |
|                                              | Višji predavatelj                                                                              | 44                   | 21,6 %           |                          |
|                                              | Docent                                                                                         | 38                   | 18,6 %           |                          |
|                                              | Izredni profesor                                                                               | 16                   | 7,8 %            |                          |
|                                              | Redni profesor                                                                                 | 28                   | 13,7 %           |                          |
|                                              | Zaslужni profesor                                                                              | 6                    | 2,9 %            |                          |
| Zaposlitveni status                          | <b>Skupaj</b>                                                                                  | <b>204</b>           | <b>100,0 %</b>   |                          |
|                                              | V začasnem ali stalnem delovnem razmerju v izobraževalni ustanovi                              | 96                   | 47,5 %           |                          |
|                                              | Delam kot zunanji sodelavec (s. p. podjemna ali avtorska pogodba, preko svojega podjetja, ...) | 86                   | 42,6 %           |                          |
|                                              | Upokojenec in delam po pogodbi                                                                 | 20                   | 9,9 %            |                          |
|                                              | <b>Skupaj</b>                                                                                  | <b>202</b>           | <b>100,0 %</b>   |                          |
| Status ustanove                              | Javna                                                                                          | 112                  | 54,4 %           |                          |
|                                              | Zasebna                                                                                        | 94                   | 45,6 %           |                          |
| Področje poučevanja                          | <b>Skupaj</b>                                                                                  | <b>206</b>           | <b>100,0 %</b>   |                          |
|                                              | Humanistika, umetnost (zgodovina, jeziki, filozofija, religija)                                | 14                   | 6,8 %            |                          |
|                                              | Podjetništvo, management                                                                       | 42                   | 20,4 %           |                          |
|                                              | Računalništvo, informatika                                                                     | 6                    | 2,9 %            |                          |
|                                              | Ekonomija                                                                                      | 24                   | 11,7 %           |                          |
|                                              | Tehnične vede (tudi arhitektura)                                                               | 24                   | 11,7 %           |                          |
|                                              | Medicina, zdravstvo                                                                            | 14                   | 6,8 %            |                          |
|                                              | Pravo                                                                                          | 12                   | 5,8 %            |                          |
|                                              | Naravoslovne vede                                                                              | 34                   | 16,5 %           |                          |
|                                              | Umetnost (slikarstvo, oblikovanje, fotografija, drama, glasba, ...)                            | 2                    | 1,0 %            |                          |
|                                              | Družboslovne vede (sociologija, psihologija, politika, izobraževanje, mediji, ...)             | 34                   | 16,5 %           |                          |
|                                              | <b>Skupaj</b>                                                                                  | <b>206</b>           | <b>100,0 %</b>   |                          |
|                                              | <b>Število anketirancev</b>                                                                    |                      | <b>Povprečje</b> | <b>Standardni odklon</b> |
| Dopolnjena dela starosti                     |                                                                                                | 204                  | 53,1             | 12,1                     |
| Skupna delovna doba                          |                                                                                                | 206                  | 28,0             | 11,7                     |
| Leta dela kot visokošolski pedagoški delavec |                                                                                                | 200                  | 15,8             | 10,7                     |
| Letni bruto dohodki in pedagoškega dela      |                                                                                                | 122                  | 15.137,8         | 16.346,0                 |

Cilji raziskave, ki so izhajali iz preverjenih merskih lestvic so bili najprej ugotoviti karijerne namene (osebne dejavnike (Kolvereid 1996) subjektivne norme (Liñán & Chen, 2009) karijerne vidike (kje se vidijo v prihodnosti).

Analiza podatkov je bila izvedena z uporabo statističnega paketa SPSS. Najprej je bila opravljena priprava podatkov, ki je vključevala pregled manjkajočih vrednosti, preverjanje ekstremnih vrednosti ter osnovni opis vzorca. Vsi konstrukti so bili merjeni z več postavkami na 7-stopenjski Likertovi lestvici, kjer višje vrednosti odražajo višjo stopnjo strinjanja z navedenimi trditvami.

V prvem koraku analize je bila uporabljena opisna statistika, s katero so bile izračunane aritmetične sredine, standardni odkloni, minimalne in maksimalne vrednosti za vse ključne

spremenljivke. Ta analiza je omogočila splošen vpogled v porazdelitev podatkov in osnovno raven zaznanih odnosov, subjektivnih norm ter kompetentnosti pedagoških delavcev.

Za preverjanje hipotez, ki so vključevale primerjavo povprečnih vrednosti z referenčnimi vrednostmi lestvice, je bil uporabljen enovzorčni t-test. Povprečne vrednosti posameznih konstruktov (npr. pozitiven odnos do pedagoške kariere, subjektivne norme in zaznana kompetentnost) so bile primerjane z nevtralno vrednostjo lestvice. S tem je bilo mogoče ugotoviti, ali zaznane vrednosti statistično značilno odstopajo od nevtralne ravni.

Za preverjanje razlik med notranjim zadovoljstvom z delom in zaznano zunanjo atraktivnostjo pedagoške kariere je bil uporabljen t-test za odvisne vzorce, saj gre za dve povezani spremenljivki, merjeni pri istih udeležencih. Ta analiza je omogočila neposredno primerjavo intrinzičnih in ekstrinzičnih vidikov pedagoške kariere.

Karierne preference pedagoških delavcev so bile analizirane z uporabo frekvenčne analize, pri čemer je bil za preverjanje statistične značilnosti porazdelitve kariernih izbir uporabljen hi-kvadrat test. S tem je bilo mogoče ugotoviti, ali je izbira pedagoškega dela v javni instituciji statistično značilno prevladujoča.

Notranja zanesljivost večpostavčnih lestvic je bila preverjena s koeficientom Cronbach alfa. Lestvica Osebnostni dejavniki, ki vključuje 18 postavk, je bila analizirana na vzorcu 184 veljavnih primerov in izkazuje zelo visoko stopnjo notranje konsistentnosti (Cronbach  $\alpha = 0,901$ ). Analiza korelacij med posameznimi postavkami in celotno lestvico je pokazala, da vse postavke ustrezno prispevajo k merjenju skupnega latentnega konstrukta, pri čemer izločitev nobene posamezne postavke ne bi prispevala k izboljšanju zanesljivosti. Lestvica je bila zato v nadaljnjih analizah obravnavana kot enoten kompozitni konstrukt.

Prav tako je bila preverjena notranja zanesljivost lestvice Subjektivne norme, ki vključuje tri postavke in je bila analizirana na vzorcu 202 veljavnih primerov. Doseženi koeficient Cronbach alfa ( $\alpha = 0,851$ ) kaže na dobro notranjo konsistentnost lestvice, kar je glede na majhno število postavk še posebej zadovoljivo. Analiza posameznih postavk je potrdila, da vse tri postavke pomembno in ustrezno prispevajo k merjenju zaznane socialne podpore, zato je bila tudi ta lestvica uporabljena kot enoten kompozitni konstrukt.

Karierni namen je bil v raziskavi operacionaliziran z enim samim vprašanjem, v katerem so anketiranci opredelili svojo primarno karierno izbiro, zato je bila spremenljivka merjena na nominalni ravni. Zaradi enega samega indikatorja notranje zanesljivosti konstrukta ni bilo mogoče preverjati s koeficientom Cronbach alfa. Veljavnost merjenja je bila zagotovljena z vsebinsko utemeljeno zasnovo vprašanja, ki je temeljila na teoriji kariernega namena in predhodnih empiričnih raziskavah akademskih karier (Kolvereid, 1996). Takšna

operacionalizacija omogoča jasno in neposredno analizo kariernih preferenc z uporabo opisne in neparametrične statistike.

## 4 Rezultati

### 4.1 Osebnostni dejavniki

Osebnostne dejavnike smo ugotavljali na podlagi strinjanja z izjavami (Tabela 2) (1 = sploh se ne strinjam, 7 = popolnoma se strinjam).

**Tabela 2**

Osebnostni dejavniki

|                                                                                      | N   | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| Biti pedagoški delavec ima več prednosti kot slabosti.                               | 206 | 2       | 7       | 5,33 | 1,20           |
| Kariera pedagoškega delavca je atraktivna.                                           | 204 | 1       | 7       | 4,82 | 1,49           |
| Če le obstoji priložnost zasledovati kariero pedagoškega delavca, jo bom izkoristil. | 206 | 1       | 7       | 5,01 | 1,56           |
| Biti pedagoški delavec mi je v veliko zadovoljstvo.                                  | 206 | 2       | 7       | 6,12 | 1,09           |
| Med mnogimi možnostmi, bi izbral kariero pedagoškega delavca.                        | 206 | 2       | 7       | 5,28 | 1,37           |
| Pripravljen sem narediti kar koli, da bi bil pedagoški delavec.                      | 206 | 1       | 7       | 3,87 | 1,73           |
| Moj profesionalni cilj je biti pedagoški delavec.                                    | 204 | 1       | 7       | 4,67 | 1,72           |
| Vložil bom potreben napor, da napredujem kot pedagoški delavec.                      | 204 | 2       | 7       | 5,49 | 1,33           |
| Odločen sem ostati pedagoški delavec tudi v bodoče                                   | 206 | 1       | 7       | 5,45 | 1,33           |
| Postati in ostati pedagoški delavec je zame nezahtevno.                              | 200 | 1       | 7       | 4,40 | 1,75           |
| Pripravljen sem graditi akademsko kariero.                                           | 200 | 1       | 7       | 5,42 | 1,34           |
| Lahko nadziram vse aktivnosti, ki jih izvajam kot pedagoški delavec.                 | 204 | 1       | 7       | 5,17 | 1,43           |
| Imam potrebna praktična znanja in veščine pedagoškega delavca.                       | 204 | 2       | 7       | 6,00 | 1,05           |
| Vem, kako razviti in začeti z izvajanjem novega predmeta.                            | 204 | 3       | 7       | 5,98 | 1,18           |
| Če začnem z novim programom (predmetom), imam veliko možnost uspeha.                 | 202 | 2       | 7       | 5,70 | 1,07           |
| Zadovoljen sem na sedanjem delovnem mestu.                                           | 206 | 2       | 7       | 5,36 | 1,48           |
| Večinoma čutim visoko stopnjo zanosa pri delu.                                       | 206 | 2       | 7       | 5,81 | 1,14           |
| Uživam pri svojem delu.                                                              | 206 | 3       | 7       | 6,15 | 0,89           |
| Povprečje                                                                            | 206 | 3,06    | 7,00    | 5,34 | 0,83           |

Sinteza rezultatov kaže, da pedagoški delavci izkazujejo visoko stopnjo notranje motivacije, zadovoljstva in zaznane usposobljenosti za opravljanje svojega poklica (Tabela 2). Skupno povprečje osebnostnih dejavnikov ( $M = 5,34$ ) nakazuje pretežno pozitivno naravnost do pedagoškega dela in kariere.

Najvišje povprečne vrednosti so povezane z užitkom pri delu ( $M = 6,15$ ), osebnim zadovoljstvom ( $M = 6,12$ ) ter občutkom kompetentnosti ( $M = 6,00$ ). To pomeni, da pedagoški delavci svoje delo

doživljajo kot smiselno, zanimivo in strokovno obvladljivo. Visoko izražen je tudi zanos pri delu ter prepričanje o lastni sposobnosti razvijanja novih predmetov oziroma programov. To kaže na profesionalno samozavest in pripravljenost na inovativnost.

Na ravni kariernega namena rezultati kažejo stabilno, vendar ne brezpogojno zavezanost poklicu. Večina anketirancev bi ponovno izbrala pedagoško kariero ( $M = 5,25$ ). Vanjo je pripravljena vlagati trud ter v njej vztrajati tudi v prihodnje. Hkrati pa nižje povprečne vrednosti pri trditvah o atraktivnosti poklica in brezpogojni pripravljenosti na žrtvovanje ( $M = 4,67$ ) kažejo na realističen pogled na pedagoški poklic. Udeleženci ga dojemajo kot zahteven in ne vedno privlačen v širšem družbenem ali materialnem smislu.

Sklepno lahko ugotovimo, da osebnostni dejavniki pedagoških delavcev temeljijo predvsem na notranji motivaciji, profesionalni identiteti in zadovoljstvu z delom, manj pa na idealiziranih predstavah o karieri. Takšen profil kaže na zrelo in trajnostno karierno naravnost, ki je pomembna za dolgoročno kakovost pedagoškega dela in profesionalni razvoj.

## 4.2 Subjektivne norme

Tu smo anketirance spraševali (Tabela 3) »Kaj vaši bližnji menijo o vaši karieri pedagoškega delavca?« (1 = sploh ne odobravajo, 7 = popolnoma odobravajo)

**Tabela 3**

Subjektivne norme

|                           | N   | Minimum | Maximum | Mean | Std. Deviation |
|---------------------------|-----|---------|---------|------|----------------|
| Prijatelji.               | 202 | 2       | 7       | 5,89 | 1,221          |
| Kolegi na delovnem mestu. | 202 | 1       | 7       | 5,70 | 1,250          |
| Povprečje.                | 206 | 0       | 7       | 5,63 | 1,366          |
| Valid N (listwise)        | 202 |         |         |      |                |

Rezultati subjektivnih norm (Tabela 3) kažejo, da anketiranci zaznavajo visoko stopnjo socialne podpore za svojo kariero pedagoškega delavca. Vse tri referenčne skupine so ocenjene nad srednjo vrednostjo lestvice, kar pomeni, da okolje v splošnem pozitivno in spodbudno gleda na njihovo poklicno izbiro.

Najvišjo stopnjo odobravanja izražajo ožji družinski člani ( $M = 5,89$ ). To kaže, da ima družina pomembno vlogo pri potrjevanju in legitimiranju pedagoške kariere. Tudi prijatelji ( $M = 5,70$ ) izkazujejo visoko stopnjo podpore, kar prispeva k pozitivnemu socialnemu kontekstu in utrjevanju poklicne identitete. Nekoliko nižja, a še vedno visoka je zaznana podpora kolegov na delovnem mestu ( $M = 5,62$ ), kar nakazuje na profesionalno priznanje in sprejetost znotraj delovnega okolja.

Skupno lahko ugotovimo, da subjektivne norme delujejo spodbudno in krepijo karierni namen pedagoških delavcev. Močna socialna podpora iz zasebnega in delovnega okolja verjetno

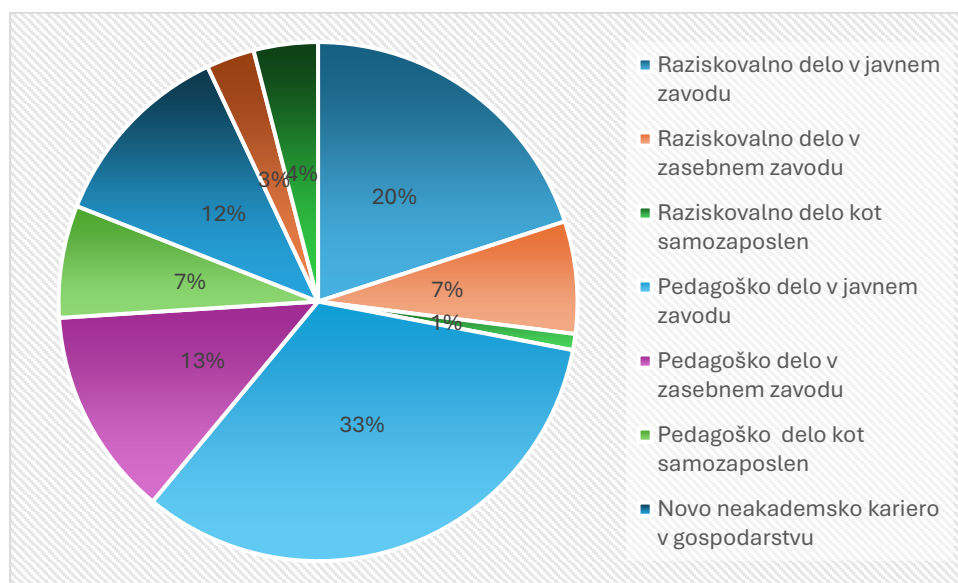
prispeva k večji stabilnosti, zadovoljstvu in vztrajnosti v pedagoški karieri ter dopolnjuje ugotovitve o visoki notranji motivaciji in karierni zavezanosti.

### 4.3 Karierni namen

Sledilo je vprašanje »V kolikor bi lahko v tem trenutku brez omejitev izbirali nadaljnjo karierno pot, bi izbrali ...«. Izbrali so lahko samo en odgovor.

**Slika 2**

Karierni namen



Sinteza ugotovitev kaže na jasno in razmeroma konsistentno karierno usmerjenost anketirancev. Temelji na visoki notranji motivaciji za pedagoško delo ter na preferenci do stabilnih, institucionalnih oblik zaposlitve. Tako rezultati osebnostnih dejavnikov kot porazdelitev kariernih izbir potrjujejo, da pedagoški poklic udeleženci doživljajo kot smiselno, zadovoljivo in strokovno obvladljivo, kar se odraža v visoki stopnji užitka pri delu, zanosa in zaznane kompetentnosti.

Slika 2 kaže, da se ta pozitivna naravnost najpogosteje udejanja v izbiri pedagoškega dela v javnem zavodu, ki predstavlja prevladujočo karierno pot. Raziskovalno delo v javnem sektorju ostaja pomembna, vendar sekundarna izbira. To nakazuje, da udeleženci v večji meri prepoznajo svojo identiteto kot pedagoško, ne zgolj raziskovalno. Manjši delež anketirancev razmišlja tudi o prehodu v neakademsko okolje, kar kaže na določeno stopnjo fleksibilnosti in odprtosti za alternativne kariere.

Skupno ugotovitve kažejo na zrelo in realistično karierno naravnost. Udeleženci so motivirani, zavzeti in pripravljeni vlagati napor v razvoj pedagoške kariere, hkrati pa se zavedajo zahtevnosti poklica in niso brezpogojno pripravljeni na vsako obliko žrtvovanja ali negotove samozaposlitvene poti. Prevladujeta stabilnost in dolgoročna zavezanost poklicu, ki temeljita na notranjem zadovoljstvu, profesionalni identiteti in občutku kompetentnosti. Takšen vzorec je

ugoden za trajnostni razvoj pedagoškega kadra, saj združuje visoko motivacijo z realističnimi pričakovanji in jasno karierno orientacijo.

#### 4.4 Preverjanje hipotez

H1: Pedagoški delavci izkazujejo visoko stopnjo pozitivnega odnosa do pedagoške kariere.

Raziskave na področju akademskega dela kažejo, da je pedagoški poklic v visokem šolstvu v veliki meri utemeljen na notranji motivaciji, občutku poklicanosti in profesionalni identiteti, ne pa zgolj na zunanjih nagradah ali kariernih spodbudah (Teichler et al., 2013; Kodithuwakku, 2017). Akademske osebe pogosto poroča o visoki stopnji zadovoljstva z vsebino dela, avtonomijo ter možnostjo intelektualnega in strokovnega razvoja, kar prispeva k pozitivnemu odnosu do pedagoške kariere.

Model kariernega namena, kot ga predlaga Kolvereid (1996), poudarja, da je pozitiven osebni odnos do poklica eden ključnih napovednikov kariernih odločitev in vztrajanja v izbranem poklicu. V kontekstu pedagoškega dela ta odnos vključuje zaznano smiselnost dela, zadovoljstvo pri opravljanju pedagoških nalog ter pripravljenost vlagati napor v profesionalni razvoj. Empirične študije dodatno potrjujejo, da osebnostni dejavniki, kot so notranje zadovoljstvo, zanos pri delu in zaznana kompetentnost, pomembno prispevajo k pozitivni oceni pedagoške kariere (Kovalcikiene & Daukilas, 2018; Mäkelä et al., 2015).

Na podlagi navedenih teoretičnih in empiričnih izhodišč je smiselno pričakovati, da pedagoški delavci v slovenskem visokošolskem prostoru izkazujejo visoko stopnjo pozitivnega odnosa do pedagoške kariere, kar se odraža v visoki ravni strinjanja z izjavami, ki merijo zadovoljstvo, zavezanost in zaznano vrednost pedagoškega poklica.

Hipotezo H1 preverimo z uporabo opisne statistike osebnostnih dejavnikov, ki merijo odnos pedagoških delavcev do njihove kariere. Posamezne postavke so bile ocenjene na 7-stopenjski Likertovi lestvici (1 = sploh se ne strinjam, 7 = popolnoma se strinjam). Najprej izračunamo povprečno vrednost (Mean) vseh postavk, ki sestavljajo lestvico osebnostnih dejavnikov. Ugotovljeno je bilo, da je ta vrednost 5,34.

**Tabela 4**

T test pozitivnega odnosa do pedagoške kariere

| One-Sample Statistics             |                |        |                 |                 |                                           |        |
|-----------------------------------|----------------|--------|-----------------|-----------------|-------------------------------------------|--------|
|                                   | N              | Mean   | Std. Deviation  | Std. Error Mean |                                           |        |
| Povprečje: Osebnostnih dejavnikov | 206            | 5,3367 | ,83185          | ,05796          |                                           |        |
| One-Sample Test                   |                |        |                 |                 |                                           |        |
|                                   | Test Value = 4 |        |                 |                 |                                           |        |
|                                   |                |        |                 |                 | 95% Confidence Interval of the Difference |        |
|                                   | t              | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | Lower                                     | Upper  |
| Povprečje: Osebnostnih dejavnikov | 23.063         | 205    | ,000            | 1.33670         | 1.2224                                    | 1.4510 |

Hipotezo H1 smo preverili z enovzorčnim t-testom, pri čemer smo povprečno vrednost lestvice osebnostnih dejavnikov primerjali z nevtralno vrednostjo lestvice (4). Lestvica je bila merjena na 7-stopenjski Likertovi lestvici, kjer višje vrednosti pomenijo bolj pozitiven odnos do pedagoške kariere (Tabela 4).

Rezultati kažejo, da je povprečna vrednost osebnostnih dejavnikov statistično značilno višja od nevtralne vrednosti ( $M = 5,34$ ;  $SD = 0,83$ ). Enovzorčni t-test je pokazal statistično značilno razliko med povprečjem in testno vrednostjo 4 ( $t(205) = 23,06$ ;  $p < 0,001$ ). Povprečna razlika znaša 1,34, 95-odstotni interval zaupanja, za razliko pa se giblje med 1,22 in 1,45, kar dodatno potrjuje stabilnost in zanesljivost rezultata.

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko zaključimo, da pedagoški delavci v povprečju izražajo izrazito pozitiven odnos do pedagoške kariere in s tem potrjujemo hipotezo H1.

H2: Pedagoški delavci zaznavajo visoko stopnjo socialne podpore (subjektivnih norm) za svojo kariero pedagoškega delavca.

V skladu s teorijo namerjenega vedenja (Ajzen) subjektivne norme predstavljajo pomemben dejavnik pri oblikovanju kariernih namenov, saj odražajo zaznano podporo pomembnih drugih oseb glede posameznikove karierne izbire. Kolvereid (1996) ter Liñán in Chen (2009) poudarjajo, da pozitivne subjektivne norme povečujejo verjetnost izbire in vztrajanja v določeni karierni poti, zlasti kadar gre za poklice, ki temeljijo na notranji motivaciji in poklicanosti.

V akademskem in pedagoškem kontekstu ima socialna podpora posebno vlogo, saj je pedagoško delo pogosto povezano z visoko stopnjo osebne vključenosti, odgovornosti in dolgoročne zavezanosti. Raziskave kažejo, da podpora družine, prijateljev in sodelavcev pomembno prispeva k zadovoljstvu z delom, profesionalni identiteti in nameri posameznikov, da ostanejo v pedagoškem poklicu (Mäkelä et al., 2015; Kodithuwakku, 2017). Pozitivne povratne informacije in odobravanje iz neposrednega socialnega okolja delujejo kot potrditev vrednosti pedagoške kariere ter krepijo posameznikovo zaznavo smiselnosti in legitimnosti izbrane poklicne poti.

Na podlagi teh teoretičnih izhodišč je mogoče pričakovati, da pedagoški delavci zaznavajo visoko stopnjo socialne podpore za svojo kariero, kar se bo odražalo v visokem strinjanju z izjavami o odobravanju njihove karierne izbire s strani ožjih družinskih članov, prijateljev in sodelavcev na delovnem mestu.

Hipotezo H2 preverimo z uporabo opisne statistike postavk, ki merijo subjektivne norme. Anketiranci so na 7-stopenjski Likertovi lestvici (1 = sploh ne odobravajo, 7 = popolnoma odobravajo) ocenili zaznano odobravanje njihove pedagoške kariere s strani ožjih družinskih članov, prijateljev in kolegov na delovnem mestu.

Najprej izračunamo povprečne vrednosti (Mean) za posamezne postavke subjektivnih norm ter po potrebi tudi skupni kompozit subjektivnih norm kot povprečje vseh treh postavk, ki znaša 5,63. Dobljeno povprečne vrednosti primerjamo z nevtralno vrednostjo lestvice (4).

Dodatno o izvedemo enovzorčni t-test, s katerim preverimo, ali se povprečne vrednosti subjektivnih norm statistično značilno razlikujejo od nevtralne vrednosti lestvice ( $\mu = 4$ ).

**Tabela 5**

T test subjektivne norme

| One-Sample Statistics       |        |      |                 |                                   |                                                          |
|-----------------------------|--------|------|-----------------|-----------------------------------|----------------------------------------------------------|
|                             | N      | Mean | Std. Deviation  | Std. Error Mean                   |                                                          |
| Povprečje subjektivne norme | 206    | 5,63 | 1,366           | ,095                              |                                                          |
| One-Sample Test             |        |      |                 |                                   |                                                          |
|                             | t      | df   | Sig. (2-tailed) | Test Value = 4<br>Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference<br>Lower Upper |
| Povprečje subjektivne norme | 17,107 | 205  | ,000            | 1,628                             | 1,44 1,82                                                |

Hipotezo H2 smo preverili z uporabo enovzorčnega t-testa, pri čemer smo povprečno vrednost zaznanih subjektivnih norm primerjali z nevtralno vrednostjo lestvice (4). Subjektivne norme so bile merjene kot povprečje treh postavk, ki se nanašajo na zaznano odobravanje pedagoške kariere s strani ožjih družinskih članov, prijateljev in kolegov na delovnem mestu, na 7-stopenjski Likertovi lestvici.

Rezultati kažejo, da je povprečna vrednost subjektivnih norm (Tabela 5) statistično značilno višja od nevtralne vrednosti lestvice ( $M = 5,63$ ;  $SD = 1,37$ ). Enovzorčni t-test je pokazal statistično značilno razliko med povprečjem in testno vrednostjo 4 ( $t(205) = 17,11$ ;  $p < 0,001$ ). Povprečna razlika znaša 1,63, 95-odstotni interval zaupanja za razliko pa se giblje med 1,44 in 1,82, kar potrjuje stabilnost in zanesljivost dobljenega rezultata. Na podlagi teh rezultatov lahko zaključimo, da pedagoški delavci zaznavajo visoko stopnjo socialne podpore za svojo kariero, s čimer je hipoteza H2 potrjena.

H3: Notranje zadovoljstvo s pedagoškim delom je višje izraženo kot zaznana atraktivnost pedagoške kariere.

Raziskave na področju akademskih karier kažejo, da pedagoški poklic v visokem šolstvu temelji predvsem na notranjih motivih, kot so zadovoljstvo z delom, občutek smiselnosti, poklicanost in profesionalna identiteta, medtem ko so zunanji vidiki kariere, kot so družbeni status, materialne koristi ali splošna atraktivnost poklica, pogosto v ozadju (Teichler et al., 2013; Kodithuwakku, 2017). Akademski poklic je tako pogosto izbran in vzdrževan zaradi notranje izpolnitve, ne pa zaradi njegove zunanje privlačnosti.

Empirične študije potrjujejo, da akademsko in pedagoško osebje pogosto poroča o visoki ravni zadovoljstva in užitka pri delu, kljub povečanemu delovnemu pritisku, negotovim zaposlitvenim

pogojem in relativno nizki družbeni atraktivnosti poklica (de Weert & van Vucht Tijssen, 1999; Mäkelä et al., 2015). To kaže na razliko med subjektivno izkušnjo dela **in** splošno zaznavo kariere kot atraktivne.

V skladu s teorijami notranje motivacije in poklicanosti (Deci & Ryan; Teichler et al., 2013) je zato utemeljeno pričakovati, da bodo pedagoški delavci izražali višjo stopnjo notranjega zadovoljstva s svojim delom kot pa zaznana atraktivnost pedagoške kariere kot celote.

Hipotezo H3 preverimo s primerjavo povprečnih vrednosti dveh povezanih spremenljivk, merjenih na isti 7-stopenjski Likertovi lestvici:

- Notranje zadovoljstvo s pedagoškim delom, merjeno s postavkami:
  - *»Biti pedagoški delavec mi je v veliko zadovoljstvo.«*
  - *»Uživam pri svojem delu.«*
  - *»Večinoma čutim visoko stopnjo zanosa pri delu.«*
- Zaznana atraktivnost pedagoške kariere, merjena s postavko:
  - *»Kariera pedagoškega delavca je atraktivna.«*

Najprej izračunamo kompozit notranjega zadovoljstva kot povprečje izbranih postavk. Nato primerjamo povprečno vrednost notranjega zadovoljstva s povprečno vrednostjo zaznane atraktivnosti kariere.

Za preverjanje razlike uporabimo t-test za odvisne vzorce, saj gre za meritve pri istih udeležencih.

**Tabela 6**

T test notranje zadovoljstvo

| Paired Samples Statistics   |                                                                                   |      |                |                 |                                           |       |       |                 |      |
|-----------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------|------|----------------|-----------------|-------------------------------------------|-------|-------|-----------------|------|
|                             |                                                                                   | Mean | N              | Std. Deviation  | Std. Error Mean                           |       |       |                 |      |
| Pair 1                      | Osebnostni dejavniki (za hipotezo 3)                                              | 5,65 | 204            | ,933            | ,065                                      |       |       |                 |      |
|                             | Kariera pedagoškega delavca je atraktivna.                                        | 4,82 | 204            | 1,488           | ,104                                      |       |       |                 |      |
| Paired Samples Correlations |                                                                                   |      |                |                 |                                           |       |       |                 |      |
|                             |                                                                                   | N    | Correlation    | Sig.            |                                           |       |       |                 |      |
| Pair 1                      | Osebnostni dejavniki (za hipotezo 3) & Kariera pedagoškega delavca je atraktivna. | 204  | ,572           | ,000            |                                           |       |       |                 |      |
| Paired Samples Test         |                                                                                   |      |                |                 |                                           |       |       |                 |      |
| Paired Differences          |                                                                                   |      |                |                 |                                           |       |       |                 |      |
|                             |                                                                                   | Mean | Std. Deviation | Std. Error Mean | 95% Confidence Interval of the Difference | t     | df    | Sig. (2-tailed) |      |
| Pair 1                      | Osebnostni dejavniki (za hipotezo 3) – Kariera pedagoškega delavca je atraktivna. | ,824 | 1,223          | ,086            | Lower                                     | Upper | 9,618 | 203             | ,000 |
|                             |                                                                                   |      |                |                 |                                           |       |       |                 |      |

Hipotezo H3 smo preverili z uporabo t-testa za odvisne vzorce, saj sta bili obe spremenljivki merjeni pri istih anketirancih na 7-stopenjski Likertovi lestvici. Notranje zadovoljstvo s pedagoškim delom je bilo operacionalizirano kot povprečje osebnostnih dejavnikov, zaznana atraktivnost pedagoške kariere pa z ustrezno postavko.

Rezultati opisne statistike kažejo, da je povprečna vrednost notranjega zadovoljstva (Tabela 6) s pedagoškim delom ( $M = 5,65$ ;  $SD = 0,93$ ) višja od povprečne vrednosti zaznane atraktivnosti pedagoške kariere ( $M = 4,82$ ;  $SD = 1,49$ ). Med obema spremenljivkama obstaja tudi zmerno močna in statistično značilna pozitivna povezanost ( $r = 0,57$ ;  $p < 0,001$ ).

Rezultati t-testa za odvisne vzorce so pokazali, da je razlika med notranjim zadovoljstvom in zaznano atraktivnostjo kariere statistično značilna ( $t(203) = 9,62$ ;  $p < 0,001$ ). Povprečna razlika znaša 0,82, 95-odstotni interval zaupanja za razliko pa se giblje med 0,66 in 0,99.

Na podlagi dobljenih rezultatov lahko zaključimo, da pedagoški delavci izražajo statistično značilno višjo raven notranjega zadovoljstva s svojim delom kot pa zaznano atraktivnost pedagoške kariere, s čimer je hipoteza H3 potrjena.

H4: Večina pedagoških delavcev kot svojo karierno izbiro navaja pedagoško delo v javni ustanovi.

Raziskave akademskih karier kažejo, da pedagoški delavci pogosto dajejo prednost stabilnim in institucionalno urejenim oblikam zaposlitve, zlasti v javnih ustanovah, ki ponujajo večjo zaposlitveno varnost, jasnejše karierne poti in večjo možnost dolgoročne profesionalne identifikacije (de Weert & van Vucht Tijssen, 1999; Teichler et al., 2013). Javne visokošolske

institucije tradicionalno predstavljajo osrednje okolje za pedagoško delo, kjer so pedagoške in raziskovalne vloge jasno definirane in družbeno priznane.

V kontekstu teorije kariernega namena (Kolvereid, 1996) izbira pedagoškega dela v javni ustanovi odraža pozitiven odnos do poklica in hkrati zaznavo institucionalne legitimnosti ter dolgoročne stabilnosti. Empirične študije kažejo, da akademsko osebje pogosto povezuje javne institucije z večjo možnostjo strokovnega razvoja, akademske svobode in družbenega vpliva, kar dodatno krepi privlačnost takšne karierni poti (Mäkelä et al., 2015).

Na podlagi teh teoretičnih izhodišč je utemeljeno pričakovati, da bo pedagoško delo v javni ustanovi najpogosteje izbrana karierna možnost med pedagoškimi delavci.

Hipotezo H4 preverimo z uporabo frekvenčne analize kariernih izbir anketirancev, ki je predstavljena v Grafu 1. Hipotezo H4 smo preverili z uporabo hi-kvadrat testa dobrega prileganja, s katerim smo preverili, ali se porazdelitev kariernih izbir statistično značilno razlikuje od enakomerne porazdelitve. Karierni namen je bil merjen kot nominalna spremenljivka, pri kateri so anketiranci lahko izbrali eno izmed ponujenih kariernih možnosti.

**Tabela 7**

Statistični test kariernega namena

| V kolikor bi lahko v tem trenutku brez omejitev izbirali nadaljnjo karierno pot, bi izbrali |                      |
|---------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Chi-Square                                                                                  | 146,680 <sup>a</sup> |
| df                                                                                          | 8                    |
| Asymp. Sig.                                                                                 | ,000                 |

a. 0 cells (0,0%) have expected frequencies less than 5. The minimum expected cell frequency is 22,2.

Rezultati hi-kvadrat testa so pokazali, da porazdelitev kariernih izbir statistično značilno odstopa od enakomerne porazdelitve ( $\chi^2(8) = 146,68$ ;  $p < 0,001$ ) (Tabela 7). Pri tem nobena izmed pričakovanih frekvenc ni bila manjša od 5, kar pomeni, da so bili izpolnjeni pogoji za uporabo hi-kvadrat testa.

Analiza frekvenc je dodatno pokazala, da je pedagoško delo v javni ustanovi najpogosteje izbrana karierna možnost, kar potrjuje hipotezo H4.

H5: Pedagoški delavci zaznavajo visoko stopnjo lastne kompetentnosti za opravljanje pedagoškega dela.

V literaturi o akademskem in pedagoškem delu je zaznana kompetentnost opredeljena kot ključen osebnostni dejavnik, ki vpliva na zadovoljstvo z delom, profesionalno samozavest ter pripravljenost posameznikov za dolgoročno vztrajanje v poklicu. Raziskave kažejo, da pedagoški delavci z več izkušnjami in strokovnega znanja razvijejo visoko stopnjo samoučinkovitosti, ki se odraža v prepričanju o lastni usposobljenosti za poučevanje, razvoj novih predmetov ter uspešno izvajanje pedagoških nalog.

Skladno s teorijami notranje motivacije in profesionalnega razvoja zaznana kompetentnost deluje kot pomemben notranji motivator, ki krepi pozitiven odnos do pedagoškega poklica in podpira karierni namen. Empirične študije v visokošolskem prostoru kažejo, da akademsko osebje pogosto poroča o visoki ravni strokovne in pedagoške usposobljenosti, kar prispeva k stabilnosti in kakovosti pedagoškega dela.

Na podlagi navedenih teoretičnih izhodišč je utemeljeno pričakovati, da pedagoški delavci zaznavajo visoko stopnjo lastne kompetentnosti za opravljanje pedagoškega dela.

Zaznana kompetentnost pedagoškega delavca je bila merjena s postavkami, kot so:

- »Imam potrebna praktična znanja in veščine pedagoškega delavca.«
- »Vem, kako razviti in začeti z izvajanjem novega predmeta.«
- »Če začnem z novim programom (predmetom), imam veliko možnost uspeha.«

Postavke so bile ocenjene na 7-stopenjski Likertovi lestvici (1 = sploh se ne strinjam, 7 = popolnoma se strinjam). Iz njih se izračuna kompozit zaznane kompetentnosti (aritmetična sredina). Hipotezo H5 preverimo z uporabo enovzorčnega t-testa, pri čemer povprečno vrednost zaznane kompetentnosti primerjamo z nevtralno vrednostjo lestvice (4).

**Tabela 8**

T test kompetentnosti pedagoških delavcev

| One-Sample Statistics       |        |        |                 |                 |                                           |
|-----------------------------|--------|--------|-----------------|-----------------|-------------------------------------------|
|                             | N      | Mean   | Std. Deviation  | Std. Error Mean |                                           |
| Povprečje subjektivne norme | 206    | 5,63   | 1,366           | ,095            |                                           |
| Osebnostni dejavniki        | 206    | 5,8193 | ,99848          | ,06957          |                                           |
| One-Sample Test             |        |        |                 |                 |                                           |
|                             | t      | df     | Sig. (2-tailed) | Mean Difference | 95% Confidence Interval of the Difference |
|                             |        |        |                 |                 | LowerUpper                                |
| Povprečje subjektivne norme | 17,107 | 205    | ,000            | 1,628           | 1,441,82                                  |
| Osebnostni dejavniki        | 26,152 | 205    | ,000            | 1,81932         | 1,68221,9565                              |

Hipotezo H5 smo preverili z uporabo enovzorčnega t-testa, pri čemer smo povprečno vrednost zaznane kompetentnosti pedagoških delavcev (Tabela 8) primerjali z nevtralno vrednostjo lestvice (4). Zaznana kompetentnost je bila operacionalizirana kot povprečje izbranih osebnostnih dejavnikov, ki se nanašajo na praktična znanja, veščine ter sposobnost razvijanja in izvajanja novih pedagoških vsebin, in je bila merjena na 7-stopenjski Likertovi lestvici.

Rezultati kažejo, da je povprečna vrednost zaznane kompetentnosti statistično značilno višja od nevtralne vrednosti lestvice ( $M = 5,82$ ;  $SD = 1,00$ ). Enovzorčni t-test je pokazal statistično značilno razliko med povprečjem in testno vrednostjo 4 ( $t(205) = 26,15$ ;  $p < 0,001$ ). Povprečna razlika znaša 1,82, 95-odstotni interval zaupanja za razliko pa se giblje med 1,68 in 1,96, kar potrjuje zanesljivost in robustnost dobljenega rezultata.

Na podlagi teh rezultatov lahko zaključimo, da pedagoški delavci zaznavajo visoko stopnjo lastne kompetentnosti za opravljanje pedagoškega dela, s čimer je hipoteza H5 potrjena.

## 5 Razprava

Namen raziskave je bil preučiti odnos pedagoških delavcev do pedagoške kariere, zaznано socialno podporo, notranje in zunanje motive za delo, karierne preference ter zaznано kompetentnost v kontekstu teorije kariernega namena in teorije namerjenega vedenja. Dobljeni rezultati ponujajo celovit vpogled v karierno naravnanoost pedagoških delavcev v slovenskem visokošolskem prostoru ter potrjujejo pomen notranjih dejavnikov in socialnega konteksta pri oblikovanju in ohranjanju pedagoške kariere.

Pozitiven odnos do pedagoške kariere in notranja motivacija (H1)

Rezultati potrjujejo hipotezo H1, da pedagoški delavci izkazujejo visoko stopnjo pozitivnega odnosa do pedagoške kariere. Povprečna vrednost osebnostnih dejavnikov je statistično značilno presegla nevtralno vrednost lestvice, kar kaže na pretežno pozitivno naravnanoost, zadovoljstvo in zavezanost pedagoškemu poklicu. Te ugotovitve so skladne s teorijo kariernega namena (Kolvereid, 1996), ki poudarja, da je pozitiven osebni odnos do poklica ključen napovednik kariernih odločitev in vztrajanja v izbrani karierni poti.

Rezultati dodatno potrjujejo ugotovitve predhodnih raziskav, da je pedagoški poklic v visokem šolstvu v veliki meri utemeljen na notranji motivaciji, občutku poklicanosti in profesionalni identiteti (Teichler et al., 2013; Kodithuwakku, 2017). Najvišje povprečne vrednosti so bile dosežene pri postavkah, povezanih z užitkom pri delu, zadovoljstvom in zaznано usposobljenostjo, kar kaže, da pedagoški delavci svoje delo doživljajo kot smiselno in osebno izpolnjujoče. Takšna notranja naravnanoost predstavlja pomemben zaščitni dejavnik pred negativnimi učinki naraščajočih pritiskov in negotovosti v akademskem okolju.

Vloga socialne podpore in subjektivnih norm (H2)

Hipoteza H2, ki predpostavlja visoko zaznано stopnjo socialne podpore za pedagoško kariero, je bila prav tako potrjena. Subjektivne norme so bile statistično značilno višje od nevtralne vrednosti, kar pomeni, da pedagoški delavci zaznavajo izrazito odobravanje svoje karierne izbire s strani ožjih družinskih članov, prijateljev in kolegov.

Te ugotovitve so v skladu s teorijo namerjenega vedenja (Ajzen), ki subjektivne norme opredeljuje kot enega ključnih dejavnikov oblikovanja namer in vedenja. V kontekstu pedagoškega poklica se socialna podpora kaže kot pomemben vir legitimacije in potrditve izbrane kariere, kar krepi karierni namen in vztrajnost v poklicu. Posebej pomembna je visoka stopnja podpore družinskih članov, kar potrjuje ugotovitve, da ima neposredno socialno okolje pomembno vlogo pri dolgoročnih kariernih odločitvah in profesionalni stabilnosti (Mäkelä et al., 2015).

Socialna podpora tako dopolnjuje notranjo motivacijo in prispeva k oblikovanju trdne profesionalne identitete pedagoških delavcev, kar je ključno za dolgoročno kakovost pedagoškega dela in dobrobit zaposlenih.

Notranje zadovoljstvo v primerjavi z zunanjo atraktivnostjo kariere (H3)

Rezultati potrjujejo tudi hipotezo H3, da je notranje zadovoljstvo s pedagoškim delom višje izraženo kot zaznana zunanja atraktivnost pedagoške kariere. Razlika med obema spremenljivkama je statistično značilna, kar kaže na jasno prevlado notranjih motivov nad zunanjimi dejavniki.

Ta ugotovitev je skladna s teorijami notranje motivacije in samodoločanja (Deci & Ryan) ter z raziskavami akademskih karier, ki poudarjajo, da posamezniki v pedagoškem in akademskem poklicu pogosto vztrajajo zaradi zadovoljstva z delom, smisla in osebne izpolnitve, ne pa zaradi materialnih ali statusnih koristi (Teichler et al., 2013; de Weert & van Vucht Tijssen, 1999). Relativno nižja ocena zunanje atraktivnosti kariere kaže na realističen pogled pedagoških delavcev na družbeni položaj in pogoje dela, hkrati pa potrjuje, da idealizirane predstave o poklicu niso osrednji vir njihove motivacije.

Takšna struktura motivacije je pomembna za razumevanje trajnosti pedagoške kariere, saj notranje motivirani posamezniki pogosteje izkazujejo večjo odpornost, zavzetost in pripravljenost na dolgoročno profesionalno rast.

Karierne preference in institucionalna stabilnost (H4)

Hipoteza H4, da večina pedagoških delavcev kot svojo prvo karierno izbiro navaja pedagoško delo v javni instituciji, je bila potrjena s frekvenčno analizo in hi-kvadrat testom. Rezultati kažejo jasno prevlado te karierne izbire, kar odraža preference po stabilnosti, institucionalni pripadnosti in dolgoročni profesionalni perspektivi.

Ta ugotovitev je skladna s teoretičnimi razpravami o karierni stabilnosti v akademskem poklicu, kjer javne institucije pogosto predstavljajo temeljni prostor za uresničevanje pedagoške in raziskovalne vloge, akademsko svobodo ter profesionalni razvoj (Teichler et al., 2013). Kljub naraščajoči prekarizaciji in fleksibilizaciji dela v visokem šolstvu pedagoški delavci še vedno prepoznavajo javne institucije kot osrednji nosilec njihove poklicne identitete.

Hkrati rezultati kažejo, da raziskovalna ali neakademska karierna pot predstavlja sekundarno izbiro, kar potrjuje močno pedagoško orientacijo udeležencev in relativno jasno karierno usmerjenost.

Zaznana kompetentnost kot temelj kariernega namena (H5)

Hipoteza H5, ki predpostavlja visoko zaznano kompetentnost pedagoških delavcev, je bila prav tako potrjena. Povprečna vrednost zaznane kompetentnosti je statistično značilno presegla nevtralno vrednost lestvice, kar kaže na visoko stopnjo profesionalne samozavesti in občutka usposobljenosti.

Ta ugotovitev je skladna s konceptom zaznane vedenjske kontrole in teorijami samoučinkovitosti, ki poudarjajo, da posamezniki, ki zaznavajo visoko raven kompetentnosti, pogosteje oblikujejo močan karierni namen, izkazujejo večjo zavzetost in vztrajnost pri delu (Ajzen; Kovalcikiene & Daukilas, 2018). Zaznana kompetentnost se v tej raziskavi povezuje tudi z notranjim zadovoljstvom in zanosom pri delu, kar dodatno potrjuje njeno osrednjo vlogo v pedagoški karieri.

#### Celostna interpretacija rezultatov

Skupno rezultati raziskave kažejo na zrelo, stabilno in notranje utemeljeno karierno naravnost pedagoških delavcev v visokem šolstvu. Karierni namen ni rezultat zgolj individualnih preferenc, temveč preplet notranjih motivov, zaznane kompetentnosti in podpornega socialnega okolja. Takšen vzorec je skladen s teorijo namerjenega vedenja, kjer se pozitiven odnos do vedenja, podporne subjektivne norme in visoka zaznana vedenjska kontrola združujejo v močan karierni namen.

Ugotovitve imajo pomembne implikacije za kadrovske in organizacijske politike v visokem šolstvu, saj poudarjajo pomen vlaganja v podporno delovno okolje, profesionalni razvoj in krepitev pedagoške identitete. Spodbujanje notranje motivacije in zaznane kompetentnosti pedagoškega kadra je ključno za dolgoročno kakovost pedagoškega dela ter trajnostni razvoj visokošolskih institucij.

## 6 Zaključek

Raziskava je pokazala, da pedagoški delavci v slovenskem visokošolskem prostoru izkazujejo visoko stopnjo pozitivnega odnosa do svoje kariere, kar spremlja močno notranje zadovoljstvo z delom in visoka stopnja zaznane kompetentnosti. Subjektivne norme so se izkazale za izrazito podporne, pri čemer največjo spodbudo nudijo ožji družinski člani. Pomembna ugotovitev je, da je notranje zadovoljstvo z delom statistično značilno višje od zaznane zunanje privlačnosti poklica, kar potrjuje prevlado notranje motivacije nad zunanjimi dejavniki. Večina anketiranih pedagoško delo v javni visokošolski ustanovi postavlja na prvo mesto svojih kariernih izbir.

Članek predstavlja izviren prispevek k znanosti, saj celostno povezuje osebnostne dejavnike, subjektivne norme in karierni namen specifično v slovenskem visokošolskem okolju. Ugotovitve poglobljajo razumevanje karierne stabilnosti akademskega kadra in poudarjajo ključno vlogo notranje motivacije za doseganje univerzalne odličnosti v visokem šolstvu. Raziskava teoretično nadgrajuje model namerjenega vedenja z apliciranjem na specifičen kontekst akademskih karier.

Za vodstva visokošolskih institucij (menedžment) rezultati ponujajo empirična izhodišča za razvoj kadrovskih politik, ki bi morale biti usmerjene v spodbujanje notranje motivacije in zagotavljanje dolgoročne stabilnosti pedagoškega dela. Ugotovitve kažejo na potrebo po ustvarjanju spodbudnega akademskega okolja, ki bo znalo prepoznati in podpreti pedagoško delo kot družbeno kritičen poklic. Stabilen in motiviran akademski kader je namreč ključen za trajnostni razvoj institucij znanja in širše družbe.

Glavne omejitve pričujoče raziskave izhajajo iz uporabljenega priložnostnega vzorca in dejstva, da podatki temeljijo na samoocenjevanju anketirancev, kar lahko vpliva na subjektivnost odgovorov. Raziskava je prav tako omejena na slovenski prostor, kar omejuje možnost neposrednega posploševanja rezultatov na druge izobraževalne sisteme.

V prihodnje bi bilo smiselno v raziskave vključiti longitudinalni pristop, ki bi omogočil spremljanje kariernih poti skozi daljše časovno obdobje. Priporočljive so tudi primerjalne študije med različnimi državami, ki bi razkrile vpliv specifičnih nacionalnih politik na karierni namen. Dodatno bi bilo mogoče preučiti vlogo specifičnih osebnostnih lastnosti (npr. »Velikih pet«) v povezavi z različnimi tipi visokošolskih ustanov.

## Reference

1. Atta, E. (2024). Big five personality factors and their relationship to the performance of quality work among faculty teaching staff members. *International Journal of Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.46300/9109.2024>, 18.
2. Altbach, P. G., Reisberg, L., & Rumbley, L. E. (2009). Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution. UNESCO, Paris.
3. Boyer, E. L. (1990). Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate. Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, Princeton, NJ.
4. Courtois, A. D. M., & O'Keefe, T. (2015). Precarity in the ivory cage: Neoliberalism and casualisation of work in the Irish higher education sector. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 13(1).
5. De Weert, E., & van Vucht Tijssen, L. (1999). *Academic staff between threat and opportunity : Changing employment and conditions of service*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:166735651>
6. Drake, I., & Svenkerud, S. W. (2024). Career ambitions of women academics. Are women willing and able to rise to the top in higher education institutions? *Studies in Higher Education*, 49(9), 1640–1651. <https://doi.org/10.1080/03075079.2023.2272742>
7. Efimova, G. (2022). Career Strategies for Higher Education Teachers. *Sociologičeskaja Nauka i Social'naja Praktika*, 10(1), 24–40. <https://doi.org/10.19181/snsp.2022.10.1.8859>
8. Eryilmaz, A., & Kara, A. (2017). Comparison of teachers and pre-service teachers with respect to personality traits and career adaptability. *International Journal of Instruction*, 10(1), 85–100. <https://doi.org/10.12973/iji.2017.1016a>

9. Gappa, J. M., & MacDermid, M. J. (1997). *Career and Family in Academia: Paradoxes and Possibilities*. University of Michigan Press, Ann Arbor, MI.
10. Gasiukova, E., & Korotaev, S. (2019). Precarity in Russia: attitudes, work and life experience of young adults with higher education. *International Journal of Sociology and Social Policy*, 39(7/8), 506–520. <https://doi.org/10.1108/IJSSP-10-2018-0163>
11. Glassick, C. E., Huber, M. T., & Maeroff, G. I. (1997). *Scholarship Assessed: Evaluation of the Professoriate*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
12. González-Calvo, G. (2020). Programmed agar.lo in higher education: Fundamentals of the dynamics of overproduction and superproduction. *Qualitative Research in Education*, 9(2), 160–187. <https://doi.org/10.17583/qre.2020.5412>
13. Gotham, R. E. (1945). Personality and Teaching Efficiency. *Journal of Experimental Education*, 14(2), 157–165. <https://doi.org/10.1080/00220973.1945.11010335>
14. Gottschalk, L., & McEachern, S. (2010). The frustrated career: Casual employment in higher education. *Australian Universities' Review*, 52(1), 37–50. <https://doi.org/https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.938456264757736>
15. Gumpert, P. J. (2002). "Faculty and the New Managerialism in Higher Education: Academic Governance and the Commodification of Knowledge." V W. G. Tierney (ur.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research* (Vol. 17, str. 248–271). Agathon Press, New York, NY.
16. Hadjam, M. N. R., & Widhiarso, W. (2011). Efikasi mengajar sebagai mediator peranan faktor kepribadian terhadap performansi mengajar guru. *Humanitas*, 8(1), 1.
17. Hanling, L. (2005). The Current Situation of Teachers in Institutions of Higher Education with Regard to Their Work and How They Perceive Their Careers. *Chinese Education & Society*, 38(5), 9–17. <https://doi.org/10.1080/10611932.2005.11031718>
18. Johnston-Anderson, N. (2016). *Teacher career trajectories and aspirations in context: A mixed methods study of second-stage teachers in New South Wales*.
19. Jugović, I., Marušić, I., Pavin Ivanec, T., & Vizek Vidović, V. (2012). Motivation and personality of preservice teachers in Croatia. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 271–287. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700044>
20. Kane, K. (2007). *University academic professional staff: augmenting traditional faculty teaching, advising, and research roles*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:154543959>
21. Kodithuwakku, S. (2017). *Job Satisfaction Among Academic Staff Members in State Universities in Sri Lanka*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:169958853>
22. Kolvereid, L. (1996). Prediction of Employment Status Choice Intentions. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 21(1), 47–58. <https://doi.org/10.1177/104225879602100104>
23. Kovalcikiene, K., & Daukilas, S. (2018). Vocational teachers' personality, career calling and the aspects of teaching quality. *Contemporary Educational Researches Journal*, 8(1), 39–49. <https://doi.org/10.18844/cerj.v8i1.3431>
24. Leslie, K. (2014). *Faculty Development for Academic and Career Development*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:151247157>
25. Lin, W.-Q., Yuan, L.-X., Kuang, S.-Y., Zhang, X.-X., Lu, C.-J., Lin, T.-T., Lin, W.-Y., Cen, H.-H., Zhou, Y., & Wang, P.-X. (2020). Work engagement as a mediator between organizational commitment and job satisfaction among community health-care workers in China: a cross-sectional study. *Psychology, Health & Medicine*, 25(6), 666–674.

26. Liñán, F., & Chen, Y. W. (2009). Development and cross-cultural application of a specific instrument to measure entrepreneurial intentions. *Entrepreneurship: Theory and Practice*, 33(3), 593–617. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6520.2009.00318.x>
27. Lopes, A., & Dewan, I. A. (2014). Precarious pedagogies? The impact of casual and zero-hour contracts in higher education. *Journal of Feminist Scholarship*, 7(7), 28–42.
28. López, C. M., Saborido, D. M., Seijo, J. C. T., & Batanero, J. M. F. (2023). Explanatory variables of educational innovation: A model based on personality traits. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 21(60), 349–372. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v21i60.5538>
29. Mäkelä, K., Hirvensalo, M., & Whipp, P. (2015). Determinants of PE teachers career intentions. *Journal of Teaching in Physical Education*, 34(4), 680–699.
30. McIlveen, P., & Perera, H. N. (2016). Career Optimism Mediates the Effect of Personality on Teachers' Career Engagement. *Journal of Career Assessment*, 24(4), 623–636. <https://doi.org/10.1177/1069072715616059>
31. Moubedeem, A. M. K. (2022). The Five Major Factors in the Personality and Quality of Career of Teachers who are Late in Marriage: A Comparative Study Based on Gender. *Dirasat: Educational Sciences*, 49(4), 393–409. <https://doi.org/10.35516/edu.v49i4.3348>
32. Rai, A., & Maheshwari, S. (2020). Exploring the mediating role of work engagement between the linkages of job characteristics with organizational engagement and job satisfaction. *Management Research Review*, 44(1), 133–157.
33. Ramsden, P. (2003). *Learning to Teach in Higher Education*. RoutledgeFalmer, London.
34. Registrar. (2010). *what do academics do? main - Careers Centre - ANU - Careers Centre - ANU*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:107244916>
35. Robson, J. (2023). Stigma and spoiled identities: rescripting career norms for precariously employed academic staff. *British Journal of Sociology of Education*, 44(1), 183–198. <https://doi.org/10.1080/01425692.2022.2137464>
36. Rogach, O. V., Frolova, E. V., & Ryabova, T. M. (2019). Trajectories of building a career of a teacher within academic competition. *European Journal of Contemporary Education*, 8(2). <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.2.338>
37. Schuster, J. H., & Finkelstein, M. J. (2006). *The American Faculty: The Restructuring of Academic Work and Careers*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
38. Tangney, S., & Flay-Petty, C. (2019). Developing early to mid-career academic staff in a changing university environment. *AISHE-J: The All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 11. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:150944918>
39. Teichler, U., Arimoto, A., & Cummings, W. K. (2013). *The Academic Career*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:155945329>
40. Tierney, W. G., & Miner, S. K. (2003). *Faculty Work and the New Academy: From Autonomy to Accountability*. Johns Hopkins University Press, Baltimore, MD.
41. Tomšik, R., & Gatia, V. (2018). Choosing Teaching as a Profession: Influence of Big Five Personality Traits on Fallback Career. *Problems of Education in the 21st Century*, 76(1), 100–108.
42. Varela, O., & Premeaux, S. A. (2023). Teaching, research, and service as drivers of academic career success. *Organization Management Journal*. <https://api.semanticscholar.org/CorpusID:264948401>
43. Zhang, T., & Li, B. (2020). Job crafting and turnover intention: The mediating role of work engagement and job satisfaction. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 48(2), 1–9.

\*\*\*

**Bojan Macuh** je dr. edukacijskih ved in mag. sociologije. Znan je kot avtor in soavtor znanstvenih in strokovnih monografij, učbenikov, priročnikov ter več znanstvenih, strokovnih in poljudnih člankov. S svojimi prispevki je sodeloval na več mednarodnih znanstvenih konferencah. Je predavatelj višje in visoko šolskih zavodov ter habilitirani docent za področje sociologije. Sodeluje z visokošolskimi institucijami v Bosni in Hercegovini ter Črni Gori. Hkrati je pisec več leposlovnih del za odrasle, mladino in otroke. Kot glavni urednik izdaja lastno revijo Sociološka spoznanja, hkrati pa je glavni urednik strokovne revije Poslovna spoznanja na FKPV v Celju.

\*\*\*

**Andrej Raspor** je dr. družboslovnih znanosti s področja organizacije in managementa. Znan je kot avtor in soavtor številnih znanstvenih in strokovnih monografij, učbenikov ter več znanstvenih in strokovnih člankov s področja managementa, turizma, organizacije dela in projektnega vodenja. S svojimi raziskovalnimi prispevki redno sodeluje na domačih in mednarodnih znanstvenih konferencah. Je visokošolski predavatelj in habilitirani učitelj na več domačih in tujih visokošolskih zavodih. Aktivno sodeluje z visokošolskimi in raziskovalnimi institucijami v Sloveniji, na Balkanu in širše v mednarodnem prostoru. Vodil je več bilateralnih in mednarodnih raziskovalnih projektov ter sodeloval v programih INTERREG. Njegovo raziskovalno delo obsega področja turizma, trajnostnega razvoja, inovacij, delovnih procesov in managementa. Je tudi urednik in so-urednik več znanstvenih in strokovnih revij.

\*\*\*

## Abstract

### Career Intentions of Higher Education Teaching Staff: the Role of Personal Factors and Subjective Norms

**Research Question:** How do personality factors, subjective norms, and perceived competence influence the career intentions of academic staff in higher education?

**Purpose:** The study aims to analyze the attitudes of academic staff toward pedagogical careers, their perceived social support, and their future career preferences.

**Method:** The research employs a quantitative approach. Data were collected via an online survey among 206 academic staff members within the Slovenian higher education landscape. Established measurement scales were used to assess personality factors, subjective norms, and career intentions. Data analysis included descriptive statistics, one-sample t-tests, paired-samples t-tests, and chi-square tests.

**Results:** The findings indicate that academic staff exhibit a high degree of positive attitude toward pedagogical careers, intrinsic job satisfaction, and perceived competence. Subjective norms are highly supportive, particularly from immediate family members. Intrinsic job satisfaction is statistically significantly higher than the perceived extrinsic attractiveness of a pedagogical career. Most respondents identify pedagogical work in a public higher education institution as their primary career choice.

**Organization:** The findings contribute to the understanding of career stability among academic staff and the importance of intrinsic motivation for the sustainable development of higher education institutions.

**Society:** The research highlights the significance of supporting pedagogical work as a socially critical profession and emphasizes the need to create a stable and stimulating academic environment.

**Originality:** The paper provides a holistic integration of personality factors, subjective norms, and career intentions within the context of the Slovenian higher education system.

**Limitations / Future Research:** The study is based on self-reporting and a convenience sample; future research could incorporate longitudinal approaches and cross-country comparisons.

**Keywords:** academic staff, career intention, personality factors, subjective norms, higher education.



Articles in this journal are licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).



This journal is published by [Faculty of Organisation Studies in Novo mesto](https://www.fos.si/).