UR. ANA KOZINA

pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev

dissertationes

52

issn 1855-9638

pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev

ur. Ana Kozina

pedagoški inštitut, založba pedagoškega inštituta
2026

Vsebina

Ana Kozina
9 Predgovor

Urška Štremfel
13 Sodobni izzivi in institucionalni okvir pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev v Sloveniji

Tina Pivec
41 Raziskovalni projekt Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev

Ana Kozina
69 Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvantitativni pristop

Janja Usenik
85 Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvalitativni pristop

Tina Pivec
109 Notranji viri kot napovedniki izgorelosti, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic

Ana Mlekuž
141 Zunanji viri kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom

Katja Košir, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru
161 Odnosi z učenci, učenkami, sodelavci, sodelavkami in vodstvom kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom

Ana Kozina
185 Spremembe v pozitivnem razvoju učiteljic in učiteljev med šolskim letom

Tina Vršnik Perše, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru
205 Profesionalni razvoj učiteljev in učiteljic skozi karierne stopnje: vloga notranjih in zunanjih dejavnikov

Klaudija Šterman Ivančič
229 Učinki intervencijskega programa Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev na notranje vire, izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljic in učiteljev na začetku karierne poti

Urška Štremfel, Ana Kozina, Katja Košir, Ana Mlekuž, Tina Pivec, Klaudija Šterman Ivančič, Janja Usenik, Tina Vršnik Perše
257 Smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev in učiteljic v Sloveniji

281 Stvarno kazalo

Kozina, Ana. 2026. »Predgovor.«
V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 9–11. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.9-11

BY-NC-SA
© Ana Kozina, 2026

Predgovor

Ana Kozina, Pedagoški inštitut

Izobraževalni sistemi v Evropi izpostavljajo številne izzive, povezane s poklicnimi potmi učiteljev_ic, med drugim so to pomanjkanje učiteljev_ic, staranje učiteljske populacije, pomanjkanje študentov_k, vpisanih v pedagoške programe, visoka stopnja osipa v poklicu ter naraščanje ravni stresa in izgorelosti. Problem, ki je že nekaj časa pereč v Evropi, je v zadnjem obdobju postal aktualen tudi v Sloveniji.

Pri reševanju družbene potrebe po zaposlovanju in ohranjanju visokomotiviranih učiteljev_ic v sistemu vzgoje in izobraževanja je ključno prepoznavanje in razumevanje mehanizmov njihovega pozitivnega razvoja ter kontinuirana sistemska podpora spodbujanja pozitivnega razvoja. Glede na zaznane družbene potrebe v slovenskem prostoru je bil oblikovan inovativni *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev,* ki ga večavtorska monografija postavlja v ospredje in ga empirično preverja na vzorcu slovenskih učiteljev_ic. *Model pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* predstavlja preplet notranjih dejavnikov (notranji viri: čustva, kognicija in motivacija) in zunanjih dejavnikov (zunanji viri: na ravni sistema → politike in programi, sistem vrednot in prepričanj; na ravni šole → stil vodenja, šolska kultura, dejavniki na ravni razreda), ki vodijo k bolj pozitivnim (zadovoljstvo pri delu) in manj negativnim izidom (izgorelost) ter je mediiran s pozitivnimi odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. V monografiji analiziramo procese in mehanizme, ki spodbujajo pozitivni razvoj učiteljev_ic v različnih fazah njihovega poklicnega razvoja med šolskim letom,

z uporabo večmetodnega pristopa. Uporaba kvantitativnih in kvalitativnih pristopov omogoča poglobljeno preverjanje modela kot kombinacije pristopov od zgoraj navzdol (teoretična zasnova modela) in od spodaj navzgor (izkušnje učiteljev_ic).

Monografija skozi enajst poglavij odstira kompleksnost mehanizmov podpore pozitivnemu razvoju učiteljev_ic. Uvodoma Urška Štremfel v poglavju *Sodobni izzivi in institucionalni okvir pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev v Sloveniji* (1. poglavje) predstavi sodobne izzive in obstoječi institucionalni okvir pozitivnega razvoja učiteljev_ic v Sloveniji skupaj z evropskimi usmeritvami ter (javno)političnimi usmeritvami za prihodnost. Razumevanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic namreč temelji na konceptualnem okviru, ki učiteljski poklic obravnava kot razvojni proces, ki ga pomembno sooblikujejo sistemska ureditev, institucionalni pogoji in širši družbeni kontekst. Poglavje na en način predstavi izhodišča razvoja *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* ter na drug način njegovo umeščanje na raven politike in prakse. Metodološko osnovo preverjanja *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* opiše Tina Pivec v poglavju *Raziskovalni projekt Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* (2. poglavje). Poglavje natančno opiše večmetodni pristop s kombinacijo vzdolžnega, presečnega in intervencijskega raziskovalnega načrta s poudarkom na spremljanju učiteljev_ic skozi njihov karierni razvoj. Sledita dve poglavji, ki evalvirata *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, vsako s svojega metodološkega kota. Najprej Ana Kozina v poglavju *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvantitativni pristop* (3. poglavje) predstavi kvantitativno evalvacijo modela, nato Janja Usenik v poglavju *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvalitativni pristop* (4. poglavje) nadaljuje s kvalitativno evalvacijo modela. Analizam celotnega modela *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* sledijo poglobljene analize njegovih delov. Najprej Tina Pivec v poglavju *Notranji viri kot napovedniki izgorelosti, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* (5. poglavje) analizira vlogo notranjih virov pri podpori pozitivnemu razvoju učiteljev_ic, nato pa Ana Mlekuž v poglavju *Zunanji viri kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom* (6. poglavje) analizira vlogo zunanjih virov pri podpori pozitivnemu razvoju učiteljev_ic. Katja Košir v poglavju *Odnosi z učenci, učenkami, sodelavci, sodelavkami in vodstvom kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom* (7. poglavje) vzame pod drobnogled odnose in njihovo podporno vlogo pri pozitivnem razvoju učiteljev_ic. Dodatno metodološki okvir raziskave omogoča analize trendov v obdobju enega

šolskega leta, ki so podrobneje predstavljene v poglavju Ane Kozina z naslovom *Spremembe v pozitivnem razvoju učiteljic in učiteljev med šolskim letom* (8. poglavje), in analize prehoda oziroma pozitivnega razvoja učiteljev_ic skozi kariero, kar je zajeto v poglavju Tine Vršnik Perše *Profesionalni razvoj učiteljev in učiteljic skozi karierne stopnje: vloga notranjih in zunanjih dejavnikov* (9. poglavje). Ker se potrebe učiteljev_ic razlikujejo glede na posamezne faze njihove poklicne kariere, je pogled skozi karierne stopnje pri razumevanju mehanizmov pozitivnega razvoja učiteljev_ic še posebej dragocen. Čeprav so izzivi, ki prispevajo k stresu in izgorelosti, prisotni v vseh kariernih obdobjih, lahko razlike med posameznimi stopnjami vodijo do specifičnih mehanizmov, ki oblikujejo pozitivni razvoj učiteljev_ic in njihovo odločitev za vztrajanje v poklicu. Podpora skozi intervencijo pozitivnega razvoja je predstavljena v poglavju Klaudije Šterman Ivančič *Učinki intervencijskega programa Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev na notranje vire, izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljic in učiteljev na začetku karierne poti* (10. poglavje). Monografijo zaključi poglavje Urške Štremfel *Smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev in učiteljic v Sloveniji* (11. poglavje), ki ugotovitve vseh poglavij strne v smernice za politiko in prakso.

Pomen učiteljskega poklica in podpora kariernemu razvoju učiteljev_ic ostaja pomembna tema raziskav, izobraževalnih politik in pedagoške prakse. Kljub temu visoke ravni stresa in izgorelosti učiteljev_ic, zgodnje zapuščanje poklica ter pomanjkanje učiteljev_ic po Evropi in v Sloveniji kažejo, da verjetno nismo bili dovolj uspešni pri razumevanju in podpiranju mehanizmov njihovega pozitivnega razvoja. Monografija pred vami polni to vrzel s hkratnim naslavljanjem mehanizmov na različnih ravneh in prepoznavanjem njihove medsebojne prepletenosti ter s tem premošča vrzel med raziskavami, politiko in prakso.

Štremfel, Urška. 2026. »Sodobni izzivi in institucionalni okvir pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev v Sloveniji.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 13–40. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.13-40

CC BY-NC-SA
© Urška Štremfel, 2026

Sodobni izzivi in institucionalni okvir pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev v Sloveniji

Urška Štremfel, Pedagoški inštitut

Uvod

RAZUMEVANJE pozitivnega razvoja učiteljev_ic temelji na konceptualnem okviru, ki učiteljski poklic obravnava kot razvojni proces, ki ga pomembno sooblikujejo sistemska ureditev, institucionalni pogoji in širši družbeni kontekst. Takšna perspektiva je skladna s socio-ekološkim modelom razvoja, ki razvoj posameznika umešča v medsebojno povezane ravni okolja (Bronfenbrenner, 1979), ter s teorijo odnosnih razvojnih sistemov, ki razvoj razume kot dinamičen, recipročen in kontekstualno umeščen proces (Overton, 2015). V tem okviru pozitivni razvoj učiteljev_ic ni stanje, ki bi ga bilo mogoče pripisati zgolj notranjim virom učiteljev_ic, temveč proces, ki se oblikuje v vsakodnevni interakciji med učiteljem_ico in razredom, šolo, profesionalno skupnostjo in izobraževalnim sistemom.

Podatki kažejo, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic tudi v Sloveniji ni mogoče razumeti ločeno od sistemskih pogojev njihovega profesionalnega delovanja. Na eni strani ima Slovenija razmeroma jasno strukturiran institucionalni okvir profesionalnega razvoja učiteljev_ic, ki vključuje začetno izobraževanje, uvajanje v poklic, strokovni izpit, stalno strokovno izpopolnjevanje, napredovanje v nazive ter različne oblike strokovne podpore učiteljem_icam (Eurydice, 2024; Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja, 2007). Na drugi strani empirični podatki raziskav in strokovne razprave opozarjajo na naraščajočo kompleksnost učiteljskega dela, pomanjkanje učiteljev_ic, nizko zaznan ugled poklica v družbi,

administrativno obremenjenost učiteljev_ic, tveganja izgorelosti ter izzive inkluzije, medkulturnosti in digitalizacije (Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023; Markelj idr., 2023; OECD, 2019, 2020, 2025a). Ti procesi pomembno zaznamujejo pogoje profesionalnega razvoja učiteljev_ic, saj neposredno vplivajo na razpoložljiv čas, strokovno podporo, profesionalno avtonomijo in psihološko varnost, ki so ključni za kakovostno pedagoško delo, dobrobit in vztrajanje v poklicu.

V zadnjih letih se je zato na evropski in nacionalni ravni okrepilo razumevanje, da sistemska podpora učiteljskemu poklicu presega področje predmetno-didaktičnega znanja ter vključuje tudi razvoj socialno-čustvenih kompetenc, odnosne kompetentnosti in zmožnosti dela v raznolikih razredih (Kozina, 2020, 2024; Štremfel, 2024). Pri tem so socialne in čustvene kompetence učiteljev_ic prepoznane kot pomemben dejavnik njihove dobrobiti, inkluzivnega šolskega okolja in kakovosti odnosov v razredu. Raziskava (Kozina in Štremfel, 2026) dodatno kaže, da je zaznana kontekstualna podpora za razvoj teh kompetenc negativno povezana z izgorelostjo učiteljev_ic, pri čemer ima pomembno mediacijsko vlogo njihova čustvena samoučinkovitost. To pomeni, da notranjih virov učiteljev_ic ni mogoče obravnavati ločeno od zunanjih virov, ki jih pomembno sooblikujejo. Upoštevajoč navedene ugotovitve o pomenu sistemske podpore kot ključnega zunanjega vira pozitivnega razvoja učiteljev_ic, podatki mednarodnih raziskav, zlasti Mednarodne raziskave o poučevanju in učenju (TALIS) (OECD, 2020, 2025a, 2025b), za Slovenijo niso spodbudni. Učitelji_ce namreč na več področjih poročajo o omejeni sistemski podpori, kar predstavlja pomemben izziv za njihov nadaljnji profesionalni razvoj.

Namen poglavja je prikazati obstoječi institucionalni okvir ter sodobne družbene izzive pozitivnega razvoja učiteljev_ic v Sloveniji. Predstavljeni uvidi so pomembni ne le za razumevanje sistemskega in družbenega konteksta, ki pomembno sooblikuje vzajemno delovanje notranjih in zunanjih virov učiteljev_ic, temveč tudi za prepoznavanje omejitev obstoječe institucionalne ureditve pri podpori pozitivnemu razvoju učiteljev_ic, kot jih izpostavljajo empirični izsledki projekta. Hkrati predstavljajo pomembno izhodišče za oblikovanje smernic nadaljnjega razvoja institucionalnega okvira v smeri celovitejše in trajnostne podpore pozitivnemu razvoju učiteljev_ic v Sloveniji. Poglavje temelji na analizi veljavnih zakonodajnih in strateških (javno)političnih dokumentov v Sloveniji in Evropski uniji, podatkov mednarodnih primerjalnih raziskav (TALIS, Evropska

komisija) ter ugotovitev nacionalnih raziskav o pomanjkanju učiteljev_ic, motivaciji za učiteljski poklic, stresu, delovni zavzetosti, zadovoljstvu pri delu, izgorelosti, socialno-čustvenih kompetencah in profesionalnem razvoju učiteljev_ic.

Po uvodnem, prvem delu poglavje v drugem delu predstavi sodobne izzive učiteljskega poklica v Sloveniji, v tretjem delu predstavi smernice Evropske unije na tem področju, v četrtem obstoječi institucionalni okvir pozitivnega razvoja učiteljev_ic, v petem delu pa strateške usmeritve prihodnjega razvoja. Pri tem pozitivni razvoj učiteljev_ic obravnava kot vprašanje dinamičnega odnosa med učitelji_cami, šolo in izobraževalnim sistemom.

Sodobni izzivi učiteljskega poklica v Sloveniji: podatki raziskav

Sodobni izzivi učiteljskega poklica v Sloveniji se pojavljajo na več medsebojno povezanih ravneh (Bronfenbrenner, 1979). Na makro (sistemski) ravni se kažejo kot pomanjkanje učiteljev_ic, nizka družbena privlačnost poklica, plačna in statusna vprašanja ter potreba po sistemskih reformah. Na mezo ravni se izražajo skozi šolsko kulturo, vodenje, sodelovanje, mentorstvo, razpoložljivost podpornih služb in organizacijo dela. Na mikro ravni pa se odražajo v učiteljevi_ičini motivaciji, samoučinkovitosti, uravnavanju čustev, stresu, zadovoljstvu pri delu, odnosih z učenci_kami in tveganju za izgorelost. Pri tem je pomembno razumeti predvsem, kako se te ravni povezujejo in kako skupaj oblikujejo pogoje za pozitivni razvoj učiteljev_ic. Rezultati TALIS 2018 in 2024 (Japelj Pavešić idr., 2020, 2025; OECD, 2019, 2025a, b) ter drugih nacionalnih raziskav predstavljajo pomembno izhodišče za presojo obstoječega stanja in načrtovanje nadaljnje sistemske podpore pozitivnemu razvoju učiteljev_ic.

Pomanjkanje učiteljev_ic

Podatki raziskave TALIS 2024 kažejo, da vprašanje pomanjkanja učiteljev_ic postaja eden ključnih sistemskih izzivov tako v Sloveniji kot v državah OECD, pri čemer je problem tesno povezan z delovnimi pogoji, staranjem učiteljske populacije, profesionalno dobrobitjo in privlačnostjo poklica. V tem okviru OECD (2025a, b) in Evropska komisija (2023) pomanjkanja učiteljev_ic ne obravnavata le kot vprašanja števila zaposlenih, temveč predvsem kot vprašanje dolgoročne stabilnosti in privlačnosti

učiteljskega poklica in zmožnosti izobraževalnih sistemov, da pritegnejo ter ohranijo učitelje_ice.

Več medsebojno povezanih kazalnikov raziskave TALIS nakazuje povečano tveganje za kadrovske primanjkljaje. Eden najpomembnejših je nizka zaznana cenjenost učiteljskega poklica v družbi. Rezultati TALIS 2018 so pokazali, da je le 6 % slovenskih učiteljev_ic menilo, da je učiteljski poklic v družbi cenjen, medtem ko je povprečje držav OECD znašalo 26 %. Hkrati so le 3 % slovenskih učiteljev_ic menili, da oblikovalci izobraževalnih politik cenijo njihova stališča in mnenja, v primerjavi s 14 % v povprečju OECD (OECD, 2020). Rezultati TALIS 2024 kažejo le omejene premike. Delež slovenskih učiteljev_ic, ki menijo, da je učiteljski poklic v družbi cenjen, se je povečal na 7 %, vendar Slovenija ostaja izrazito pod povprečjem OECD, ki znaša 22 % (OECD, 2025a, 2025b). Podatki slovenskega nacionalnega poročila TALIS 2024 kažejo tudi, da le 6 % slovenskih učiteljev_ic meni, da oblikovalci izobraževalnih politik cenijo njihova stališča in mnenja, v primerjavi s 16 % v povprečju držav OECD (Japelj Pavešić idr., 2025). OECD (2022) opozarja, da nizka zaznana cenjenost učiteljskega poklica v družbi, omejena vključenost učiteljev_ic v procese odločanja ter zaznana sistemska podpora pomembno vplivajo na privlačnost poklica, poklicno dobrobit, zadovoljstvo pri delu in namero vztrajanja v poklicu.

TALIS 2024 opozarja tudi na težave pri ohranjanju učiteljev_ic v poklicu in naraščajoče delovne obremenitve. Med slovenskimi učitelji_cami, mlajšimi od 30 let, jih 16 % izraža namero, da bodo v naslednjih petih letih zapustili poklic, kar OECD (2025b) interpretira kot pokazatelj ranljivosti zgodnjih kariernih obdobij in nezadostne podpore učiteljem_icam začetnikom_cam. Hkrati slovenski učitelji_ce administrativnim nalogam v povprečju namenijo 4,5 ure tedensko, medtem ko povprečje držav OECD znaša približno 3 ure. V primerjavi z letom 2018 se je administrativna obremenitev povečala za približno eno uro tedensko, povečal pa se je tudi čas, namenjen poučevanju in popravljanju izdelkov učencev_k (OECD, 2025a). Iz perspektive pozitivnega razvoja učiteljev_ic navedeni izsledki kažejo, da nizka družbena cenjenost učiteljskega poklica, omejena vključenost učiteljev_ic v oblikovanje izobraževalnih politik ter naraščajoče delovne obremenitve predstavljajo manj podporne zunanje razvojne vire, ki omejujejo možnosti za profesionalni razvoj, dobrobit in dolgoročno vztrajanje v poklicu.

OECD (2025a) izpostavlja, da pomanjkanje učiteljev_ic ni več omejeno le na vprašanje absolutnega števila zaposlenih, temveč vse bolj vključuje

tudi pomanjkanje ustrezno usposobljenih učiteljev_ic za delo v kompleksnih učnih okoljih. V primerjavi s TALIS 2018 se v Sloveniji kaže kontinuiteta več strukturnih problemov: nizkega ugleda poklica v družbi, administrativnih obremenitev, stresa in težav pri pridobivanju ter ohranjanju učiteljev_ic. TALIS 2024 pa te procese umešča še izraziteje v kontekst dobrobiti učiteljev_ic, zgodnjega opuščanja poklica, digitalne transformacije in naraščajoče kompleksnosti dela. Izsledki tako dodatno potrjujejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic ni odvisen le od njihovih individualnih virov, temveč tudi od kakovosti sistemskega okolja, v katerem delujejo.

Podatki Evropske komisije, EACEA in Eurydice (2023) kažejo, da se Slovenija podobno kot večina držav EU sooča s strukturnim pomanjkanjem učiteljev_ic, pri čemer so posebej izpostavljena področja naravoslovja, tehnologije, inženirstva in matematike (STEM), informatike, tujih jezikov in dela v zahtevnejših okoljih. Eurydice (2018) je Slovenijo že v poročilu *Teaching Careers in Europe* uvrstil med države, ki poročajo o pomanjkanju učiteljev_ic pri posameznih predmetih, o staranju učiteljske populacije ter o pomanjkanju študentov_k, ki se odločajo za začetno izobraževanje učiteljev_ic. Poročilo je posebej opozorilo, da Slovenija sodi med redke evropske države brez celovitega sistema dolgoročnega načrtovanja potreb po učiteljih_cah. Hkrati pa je Evropska komisija (2025) Slovenijo izpostavila kot primer države, ki kot odziv na pomanjkanje učiteljev_ic uvaja ciljno usmerjene štipendije za pedagoške študije na področjih primanjkljaja učiteljev_ic.

Pomanjkanja učiteljev_ic v Sloveniji torej ni mogoče razumeti kot kratkoročne kadrovske motnje, temveč kot sistemski pojav, ki nastaja v presečišču demografskih trendov, privlačnosti poklica, delovnih pogojev, ugleda v družbi, vpisnih trendov v pedagoške programe in zmožnosti sistema za zadrževanje izkušenih učiteljev_ic. Občutno pomanjkanje ustrezno usposobljenih učiteljev_ic, zlasti na področjih matematike in tujih jezikov, je bilo v Sloveniji prisotno že pred letom 2000, po tem obdobju pa se je postopoma zmanjšalo (Svetovna banka, 2015). V zadnjih letih se je problem ponovno intenziviral, predvsem zaradi upokojevanja starejših generacij, zmanjšanega zanimanja za nekatere pedagoške smeri in odhajanja iz poklica. Na primer, Dolenc idr. (2021) so v analizi pomanjkanja učiteljev_ic naravoslovnih predmetov ter tehnike in tehnologije v osnovnih šolah kot posledice premajhnega interesa za pedagoške študije, upokojevanja in nezadostnega priliva novih diplomatov_k opozorili, da lahko brez spremembe izobraževalne politike število teh učiteljev_ic pade pod sprejemljivo raven.

V odziv na manko učiteljev_ic je bila sprejeta novela Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI, 2023), ki poenostavlja postopke zaposlovanja učiteljev_ic in pod določenimi pogoji omogoča zaposlovanje oseb brez pedagoške izobrazbe. Posamezniki_ce brez ustrezne pedagoške usposobljenosti se lahko zaposlijo za omejeno obdobje, pri čemer morajo v določenem roku pridobiti pedagoško-andragoško izobrazbo na univerzitetni ravni, če želijo pridobiti možnost dolgoročne zaposlitve. Tak ukrep je mogoče razumeti kot pragmatičen odziv na pereč problem pomanjkanja učiteljev_ic, ki hkrati odpira vprašanje, kako zagotoviti kakovostno pedagoško podporo novo zaposlenim ter kako preprečiti, da bi izredne poti zaposlovanja postale normaliziran način zapolnjevanja sistemskih vrzeli.

Manko učiteljev_ic ima neposredne posledice na delovne pogoje. Kadar šole težko pridobijo ustrezno strokovno usposobljene učitelje_ice, se poveča obremenitev obstoječih zaposlenih, pogostejša so nadomeščanja, zmanjšuje se čas za mentorstvo, sodelovanje in profesionalno učenje, vodstva šol pa so pogosto prisiljena v kratkoročne organizacijske rešitve. Manko učiteljev_ic je zato treba razumeti ne le kot posledico neprivlačnosti poklica, temveč tudi kot dejavnik, ki nadalje slabša delovne pogoje in s tem zmanjšuje dolgoročno stabilnost in privlačnost učiteljskega poklica (Evropska komisija, 2023; UNESCO, 2024).

Raziskave motivacije za učiteljski poklic dodatno pojasnjujejo, zakaj pomanjkanja učiteljev_ic ni mogoče reševati zgolj z administrativnimi ali kratkoročnimi kadrovskimi ukrepi. Depolli Steiner in Puklek Levpušček (2025) sta v raziskavi med slovenskimi študenti_kami pedagoških programov ugotovili, da pri izbiri učiteljskega poklica prevladujejo predvsem altruistični in intrinzični motivi, medtem ko imajo ekstrinzični dejavniki manjši pomen. Udeleženci_ke raziskave so izražali visoko zavezanost poklicu ter pozitivna pričakovanja glede dela z učenci_kami in profesionalnega zadovoljstva, pri čemer sta avtorici posebej poudarili pomen kakovostnih praktičnih izkušenj med študijem za oblikovanje poklicne motivacije in profesionalne identitete. Hkrati raziskava (Puklek Levpušček in Depolli, 2025) kaže, da študenti_ke sicer prepoznavajo strokovno zahtevnost in družbeni pomen učiteljskega poklica, vendar bistveno nižje ocenjujejo njegov družbeni in materialni status. Med razlogi za neizbiro pedagoškega poklica se pojavljajo predvsem nizka privlačnost poučevanja, zaznane boljše možnosti napredovanja v drugih poklicih, zahtevnost dela z učenci_kami in starši ter obsežnost pedagoškega izobraževanja. Ti izsledki

kažejo, da privlačnost učiteljskega poklica ni zgolj vprašanje promocije poklica, temveč predvsem vprašanje razmerja med zaznano strokovno vrednostjo učiteljskega dela in sistemskimi pogoji, ki jih učiteljskemu poklicu zagotavljata izobraževalni sistem in družba. Iz perspektive pozitivnega razvoja učiteljev_ic ti izsledki kažejo, da je za dolgoročno vztrajanje v poklicu ključno, da izobraževalni sistem ustvarja pogoje, v katerih se začetna intrinzična motivacija in profesionalna identiteta učiteljev_ic lahko razvijata in postopoma ne upadata pod vplivom neustreznih sistemskih pogojev.

Pregled raziskav kaže, da je z vidika pozitivnega razvoja učiteljev_ic pomanjkanje strokovno usposobljenih učiteljev_treba razumeti kot večnivojski sistemski problem, ki presega vprašanje zagotavljanja zadostnega števila zaposlenih. Takšna perspektiva pokaže, da pomanjkanje učiteljev_ic na makro ravni zmanjšuje stabilnost sistema in povečuje pritisk na šole, na mezo ravni vpliva na organizacijo dela, šolsko kulturo in možnosti sodelovanja, na mikro ravni pa posega v notranje vire učiteljev_ic, kot so samoučinkovitost, motivacija, občutek kompetentnosti in zavezanost poklicu. Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak (2023) sta na podlagi pregleda mednarodnih znanstvenih ugotovitev oblikovala okvir dejavnikov za oblikovanje politik naslavljanja pomanjkanja učiteljev_ic v Sloveniji, ki vključuje mikro raven potreb posameznih učiteljev_ic, mezo raven podpornih sistemov, sodelovanja, organizacije dela in delovnih pogojev ter makro raven politik, usmerjenih v dolgoročno stabilnost in privlačnost učiteljskega poklica, karierni razvoj in nadaljnje profesionalno usposabljanje. Navedene ugotovitve kažejo, da politik, usmerjenih v naslavljanje pomanjkanja učiteljev_ic, ni mogoče obravnavati ločeno od politik profesionalnega razvoja, dobrobiti in odnosne podpore učiteljem_icam.

Povečevanje administrativnih obremenitev in stopnjevanje zahtev učiteljskega dela

Izsledki raziskav o učiteljskem delu kažejo, da se delovne obremenitve učiteljev_ic v zadnjih desetletjih povečujejo. Učitelji_ce niso več razumljeni le kot strokovnjaki_nje za posredovanje učnih vsebin, temveč kot strokovnjaki_nje, ki poleg pedagoškega dela opravljajo tudi administrativne, svetovalne, socialne, čustvene in razvojne naloge. Podatki raziskave TALIS 2018 kažejo, da se od učiteljev_ic pričakuje stalno profesionalno učenje, sodelovanje, avtonomno odločanje, odzivanje na raznolike potrebe učencev_k ter aktivno vključevanje v razvoj šol (OECD, 2019). Prav tako rezultati TALIS

2018 kažejo, da približno polovica slovenskih učiteljev_ic poroča o precejšnji ravni stresa pri delu ter da med najpomembnejše vire stresa uvrščajo administrativne obremenitve (OECD, 2020). Čeprav je v primerjavi z letom 2018 v Sloveniji zaslediti večji sistemski poudarek na dobrobiti učiteljev_ic, podatki raziskave TALIS (OECD, 2025a) kažejo, da se ključne sistemske obremenitve učiteljev_ic niso bistveno zmanjšale.

Navedeno potrjujejo tudi izsledki slovenskih raziskav. Gabrijelčič in Dolenc (2025) sta v raziskavi o stresu, delovni zavzetosti in zadovoljstvu z delom osnovnošolskih učiteljev_ic ugotovili, da učitelji_ce poročajo o zmerni ravni zaznanega stresa, pri čemer so kot najpogostejši viri stresa navedeni prevelika količina administrativnega dela, spreminjajoče se zahteve šolskih oblasti, dodatne obveznosti zaradi odsotnosti drugih učiteljev_ic ter soočanje s skrbmi staršev oziroma skrbnikov. Administrativno delo je bilo najvišje ocenjen stresor, kar potrjuje, da obremenitev učiteljev_ic ne izhaja zgolj iz neposrednega pedagoškega dela, temveč v pomembni meri iz organizacijskih in sistemskih zahtev.

Povečevanje administrativnih obremenitev ima za učitelje_ice več negativnih posledic. Prvič, zmanjšuje čas za pripravo kakovostnega pouka, refleksijo in sodelovanje. Drugič, preusmerja energijo učiteljev_ic iz pedagoškega jedra poklica v dokumentacijsko in organizacijsko delo. Tretjič, zmanjšuje občutek profesionalne avtonomije, saj učitelji_ce svoje delo doživljajo kot vedno bolj regulirano, nadzorovano in oddaljeno od pedagoškega smisla. Četrtič, zmanjšuje razpoložljive notranje vire za soočanje z vsakodnevnimi izzivi v razredu, kar povečuje tveganje za stres in izgorelost (OECD, 2020; Skaalvik in Skaalvik, 2017; Viac in Fraser, 2020).

Iz perspektive *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* je to vprašanje posebej pomembno. Notranjih virov učiteljev_ic, kot so motivacija, uravnavanje čustev, samoučinkovitost in zmožnost strokovne refleksije, ni mogoče razumeti kot stabilnih ali neomejenih individualnih značilnosti, saj se oblikujejo, ohranjajo ali postopoma zmanjšujejo v konkretnih delovnih pogojih. Raziskave kažejo, da visoke delovne zahteve ob pomanjkanju podpore, časa in profesionalne avtonomije pomembno prispevajo k stresu, izgorelosti in zmanjšani delovni zavzetosti učiteljev_ic, medtem ko podporni delovni viri krepijo njihovo poklicno dobrobit in vztrajanje v poklicu (Bakker in Demerouti, 2007; Skaalvik in Skaalvik, 2017; Viac in Fraser, 2020). Sistem, ki učiteljem_icam nalaga vse več administrativnih in organizacijskih nalog, brez ustrezne podpore in priznanja, zato zmanjšuje pogoje za pozitivne razvojne izide. V tem smislu administrativna

razbremenitev učiteljev_ic ni le organizacijski ukrep, temveč pomemben pogoj za ohranjanje pedagoškega jedra učiteljskega poklica.

Stres, delovna zavzetost, zadovoljstvo pri delu in izgorelost

Dobrobit učiteljev_ic je v evropskem prostoru postala ena osrednjih (javno)političnih prioritet (Svet EU, 2021). Pri tem ni razumljena le kot posameznikovo_čino psihološko stanje, temveč kot kazalnik kakovosti delovnega okolja in odpornosti izobraževalnega sistema. OECD (2020) na podlagi rezultatov TALIS 2018 izpostavlja, da je stres povezan z nižjim zadovoljstvom pri delu in nižjo samoučinkovitostjo učiteljev_ic. To pomeni, da dobrobit ni ločena od kakovosti poučevanja, ampak je eden od njenih sistemskih pogojev. Podatki TALIS 2024 kažejo, da učitelji_ce poročajo o relativno visokem splošnim zadovoljstvom z delom, a hkrati tudi o izrazitih delovnih obremenitvah in stresu. 85 % slovenskih učiteljev_ic poroča, da so na splošno zadovoljni s svojim delom, kar je nekoliko pod povprečjem OECD (89 %), kot najpomembnejše vire stresa pa slovenski učitelji_ce opredeljujejo administrativne obremenitve (63 %), komunikacijo s starši (51 %) ter vzdrževanje discipline v razredu (48 %) (Japelj Pavešić idr., 2025; OECD, 2025a, b).

Raziskave v Sloveniji kažejo, da izgorelost učiteljev_ic nastaja v interakciji med delovnimi zahtevami, čustveno obremenjenostjo, vodenjem razreda in razpoložljivimi viri. Gabrijelčič in Dolenc (2025) ugotavljata, da osnovnošolski učitelji_ce kljub zmerni ravni stresa poročajo o zmerni do visoki ravni zadovoljstva z delom. Velika večina jih svoje delo ocenjuje kot smiselno in vredno ter izraža ponos na delo, ki ga opravlja. Regresijska analiza je pokazala, da zaznani stres negativno napoveduje zadovoljstvo z delom, medtem ko čustvena zavzetost in socialna zavzetost do učencev_k pozitivno napovedujeta zadovoljstvo z delom. Ta ugotovitev je pomembna, ker kaže, da zadovoljstva ni mogoče razumeti le kot odsotnost stresa. Pozitivni izidi nastajajo tudi iz čustvene vpetosti v delo, občutka smisla in kakovostnih odnosov z učenci_kami. Markelj idr. (2023) so v longitudinalni raziskavi slovenskih osnovnošolskih učiteljev_ic pokazali, da je izgorelost učiteljev_ic dinamičen pojav, ki ga je treba spremljati skozi čas. Med stabilnimi napovedniki izgorelosti so identificirali časovne ter psihološke in čustvene zahteve dela z učenci_kami, razredno vodenje in individualne značilnosti učiteljev_ic. Ugotovitve Kozina in Štremfel (2026) pa kažejo, da zaznana sistemska podpora učiteljev_ic učinkuje na njihovo

izgorelost prek učiteljeve_ičine zaznane zmožnosti obvladovanja čustvenih zahtev poklica.

Navedeno podpira predpostavko *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, da notranji viri niso izolirani dejavniki, temveč so odvisni od kakovosti zunanjih virov. V tej perspektivi izgorelost ni razumljena kot individualni neuspeh posamezne_ga učitelja_ice, temveč kot sistemski izid dolgotrajnega neravnovesja med delovnimi zahtevami in razpoložljivimi viri (Bakker in Demerouti, 2007). Če izobraževalni sistem povečuje zahteve, ne da bi hkrati krepil podporne vire, se odgovornost za dobrobit implicitno prenaša na učitelje_ice same, kar je posebej problematično pri pristopih, ki poudarjajo individualno rezilientnost brez sočasnega izboljševanja delovnih pogojev (Gu in Day, 2013). Rezilientnost, čustvena samoučinkovitost in uravnavanje čustev so pomembni notranji viri profesionalnega delovanja, vendar so dolgoročno vzdržni le ob ustrezni organizacijski in sistemski podpori (OECD, 2020; Viac in Fraser, 2020).

Sodelovanje, mentorstvo in šolska kultura

Rezultati TALIS 2018 so pokazali, da slovenski učitelji_ce glede na povprečje OECD nadpovprečno poročajo o sodelovalni šolski kulturi, medsebojni podpori in možnosti sodelovanja pri odločanju na ravni šole (OECD, 2019, 2020). Podatki TALIS 2024 kažejo, da ti elementi ostajajo razmeroma stabilna značilnost slovenskega izobraževalnega prostora: 89 % slovenskih učiteljev_ic poroča, da na njihovi šoli prevladuje kultura sodelovanja, 85 % pa jih meni, da šola zaposlenim omogoča aktivno sodelovanje pri odločanju (Japelj Pavešić idr., 2025; OECD, 2025a, b). Takšna šolska kultura predstavlja pomemben zunanji vir pozitivnega razvoja učiteljev_ic, saj omogoča profesionalno učenje, refleksijo dela, izmenjavo praks in občutek pripadnosti. OECD (2025) ob tem poudarja, da sodelovalna šolska kultura pomembno prispeva k višjemu zadovoljstvu pri delu, večji profesionalni samozavesti in večji pripravljenosti učiteljev_ic za soočanje s kompleksnimi izzivi sodobnega poučevanja. Raziskave (npr. Kasalak, in Dağyar, 2020; Kutyłowska idr., 2023) nadalje kažejo, da lahko podporno delovno okolje, možnosti sodelovalnega učenja in kakovostni odnosi z vodstvom ter sodelavci_kami učinkovito blažijo negativne učinke delovnih zahtev, zmanjšujejo tveganje za izgorelost ter hkrati krepijo zadovoljstvo pri delu, občutek kompetentnosti in zavzetost pri delu. Evropska unija (npr. Svet EU, 2022) v zadnjih letih izrazito poudarja pomen podporne šolske kulture, vključujočega vodenja, profesionalnega sodelovanja ter kakovostnega

uvajanja v poklic. Ti dejavniki so opredeljeni kot temeljni razvojni pogoji, ki pomembno vplivajo na dobrobit, profesionalno identiteto in dolgoročno vztrajanje učiteljev_ic v poklicu.

Za razumevanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic so pomembne tudi ugotovitve TALIS 2024 o podpori učiteljem_icam začetnikom_cam. Podatki (OECD, 2025a) namreč kažejo, da učitelji_ce, ki imajo dostop do kakovostnega mentorstva, sodelovalnega profesionalnega učenja in podpornega šolskega okolja, poročajo o višji ravni profesionalne samozavesti, zadovoljstva pri delu in dobrobiti. To potrjuje pomen odnosnih in organizacijskih virov v zgodnjih fazah profesionalnega razvoja ter podpira razumevanje uvajalnega obdobja kot ključnega razvojnega obdobja oblikovanja profesionalne identitete, samoučinkovitosti in pripadnosti poklicu (Suarez in McGrath, 2022). Raziskava Smet idr. (2025), izvedena na podatkih TALIS 2018 v 54 državah, je pokazala, da je mentorstvo pozitivno povezano z zadovoljstvom pri delu tako pri mentorirancih_kah kot pri mentorjih_icah. Učinki so posebej vidni pri učiteljih_cah, ki mentorstvo prejemajo, medtem ko se učinki pri mentorjih_icah med konteksti razlikujejo. Ti izsledki kažejo, da mentorstvo ni zgolj instrument uvajanja začetnikov_c, temveč potencialni razvojni vir za celotno učiteljsko skupnost. Nadalje raziskave kažejo, da učitelji_ce začetniki_ce brez ustrezne strokovne in odnosne podpore pogosteje doživljajo stres, nižjo samoučinkovitost in dvom v lastno kompetentnost, kar povečuje tveganje za zgodnji odhod iz poklica (Ingersoll in Strong, 2011; OECD, 2025a). Nasprotno pa strukturirano mentorstvo, ki vključuje opazovanje pouka, refleksijo pedagoške prakse, povratne informacije in postopno vključevanje v profesionalno skupnost, pomembno prispeva k profesionalni samozavesti, zadovoljstvu pri delu in vztrajanju v poklicu (Hobson idr., 2009). Mentorstvo zato ni zgolj individualna pomoč začetniku_ci, temveč pomemben sistemski mehanizem profesionalnega razvoja in vztrajanja učiteljev_ic v poklicu. Skupaj navedeni izsledki potrjujejo, da podporni odnosi, sodelovalna šolska kultura in mentorstvo predstavljajo ključne zunanje vire pozitivnega razvoja učiteljev_ic.

Socialno-čustvene, odnosne in medkulturne kompetence učiteljev_ic

Socialno-čustvene, odnosne in medkulturne kompetence so v sodobnih evropskih in nacionalnih politikah prepoznane kot pomemben odgovor na izzive učiteljskega poklica, saj učiteljem_icam pomagajo pri obvladovanju ravnovesja med delom in zasebnim življenjem, avtonomije, odgovornosti,

motivacije in preprečevanja izgorelosti. Ta okvir je posebej relevanten za *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, ker ponuja jasno povezavo med notranjimi viri, zunanjimi viri in širšim institucionalnim okvirom. Socialno-čustvene kompetence niso razumljene kot individualna lastnost, ki jo mora učitelj_ica sam_a razviti, temveč kot področje, ki zahteva podporo v začetnem izobraževanju, stalnem profesionalnem usposabljanju, šolski kulturi in nacionalnih politikah.

Na mikro ravni TALIS 2024 posebej izpostavlja vprašanje profesionalne samozavesti, socialno-čustvenih kompetenc in občutka kompetentnosti učiteljev_ic. Kar 91 % slovenskih učiteljev_ic poroča, da se počutijo kompetentne za podporo socialno-čustvenemu učenju učencev_k, kar presega povprečje OECD (86 %) (OECD, 2025a, b). V primerjavi s TALIS 2018 je opazen izrazitejši poudarek na socialno-čustvenih dimenzijah učiteljskega dela, kar odraža širše spremembe evropskih in nacionalnih (javno)političnih usmeritev, tudi kot posledico pandemije covida-19. Medtem ko je TALIS 2018 predvsem opozarjal na pomen sodelovanja, povratnih informacij in profesionalnega razvoja, TALIS 2024 bistveno bolj neposredno odpira vprašanja dobrobiti, socialno-čustvenega učenja in psihološke podpore učiteljem_icam (OECD, 2025a). Hkrati pa TALIS 2024 razkriva, da učitelji_ce v Sloveniji, podobno kot v raziskavi TALIS 2018, precej redkeje kot učitelji_ce v povprečju držav OECD poročajo o občutku kompetentnosti za delo v kulturno in jezikovno raznolikih okoljih. Le 42 % slovenskih učiteljev_ic meni, da so dobro pripravljeni za prilagajanje poučevanja kulturni raznolikosti učencev_k, medtem ko povprečje OECD znaša 63 % (OECD, 2025a, b). TALIS 2018 (OECD, 2019) je pokazal, da slovenski učitelji_ce zaznavajo več težav pri poučevanju v večkulturnih in večjezičnih kontekstih ter da manj pogosto ocenjujejo, da povratne informacije pomembno izboljšujejo njihovo delo na tem področju. TALIS 2024 (OECD, 2025a) te ugotovitve dodatno potrjuje in kaže, da področje medkulturnosti in inkluzije ostaja eno pomembnejših vprašanj začetnega izobraževanja in nadaljnjega profesionalnega usposabljanja učiteljev_ic v Sloveniji.

Nacionalne raziskave na področju socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc učiteljev_ic so se v Sloveniji intenzivneje razvile šele v zadnjih letih. Raziskava (Dolenc, 2023), izvedena na vzorcu 194 slovenskih osnovnošolskih učiteljev_ic prvega in drugega vzgojno-izobraževalnega obdobja, je pokazala, da rezilientnost in čuječnost pomembno prispevata k napovedovanju izgorelosti slovenskih osnovnošolskih učiteljev_ic. Rezultati izpostavljajo pomen vključevanja teh psiholoških dejavnikov v programe

preprečevanja stresa in izgorelosti v okviru začetnega in nadaljnjega izobraževanja učiteljev_ic. Pri tem pa poudarja, da rezilientnost in čuječnost nista nadomestilo za izboljševanje delovnih pogojev, temveč ju je treba razumeti kot notranja vira, ki potrebujeta podporno zunanje okolje.

Vršnik Perše idr. (2020) so raziskovale napovedno vrednost socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc učiteljev_ic za zadovoljstvo pri delu. Celotni model, ki je vključeval napovednike čustvenih, socialnih in medkulturnih kompetenc, je pojasnil 34 % variance zadovoljstva učiteljev_ic pri delu, pri čemer so se odnosne spretnosti pokazale kot najmočnejši napovednik. Ta ugotovitev je neposredno relevantna za *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, saj kaže, da zadovoljstvo pri delu ni povezano le z materialnimi pogoji ali formalnim statusom učiteljskega poklica, temveč tudi s sposobnostjo vzpostavljanja in vzdrževanja kakovostnih odnosov v pedagoškem okolju.

Košir idr. (2020) so na vzorcu 344 učiteljev_ic iz 22 slovenskih osnovnih šol pokazale, da za spodbujanje delovne zavzetosti učiteljev_ic ni dovolj zgolj odsotnost pretirano visokih stresorjev v delovnem okolju oziroma zmanjševanje delovnih zahtev. Pomembna je tudi krepitev delovnih virov, kot sta profesionalna avtonomija in ustrezna vključenost čustvenih vidikov v pedagoško delo. Navedena ugotovitev je pomembna za razumevanje, da pozitivni razvoj učiteljev_ic ne pomeni le preprečevanje negativnih izidov, temveč aktivno krepitev virov, ki omogočajo delovno zavzetost, profesionalno identifikacijo in kakovostno poučevanje.

Na podlagi pregleda znanstvenih razprav o pomenu socialnih in čustvenih kompetenc učiteljev_ic Šepić (2023) ugotavlja, da bi bilo treba razvoj teh kompetenc sistematično podpreti na nacionalni ravni ter učiteljem_icam zagotoviti možnosti za njihov razvoj tako v začetnem izobraževanju kot v nadaljnjem profesionalnem usposabljanju. Ta poudarek je ključen, ker razvoj socialno-čustvenih kompetenc ne more biti odvisen zgolj od interesa posameznih učiteljev_ic ali projektnih priložnosti, ampak mora postati strukturni del profesionalnega razvoja učiteljev_ic. Druge raziskave kažejo, da v Sloveniji še vedno primanjkuje kakovostnih sistemskih rešitev na področju profesionalnega razvoja učiteljev_ic, zlasti za učitelje_ice začetnike_ce (Pavlin, 2020). Med pomembnimi izzivi prihodnjega razvoja izobraževanja učiteljev_ic v Sloveniji Jeznik in Ermenc (2019) izpostavljata pripravo bodočih učiteljev_ic na delo s kulturno heterogeno populacijo ter organizacijo praktičnega usposabljanja v okviru začetnega izobraževanja. Potrebo po krepitvi medkulturnih kompetenc potrjujejo tudi rezultati PISA 2018,

ki kažejo, da so slovenski petnajstletniki_ce pogosteje kot njihovi vrstniki_ce iz držav OECD poročali o diskriminatornem vedenju učiteljev_ic do učencev_k iz drugih kulturnih okolij (Šterman Ivančič in Štremfel, 2023). Skupaj navedene ugotovitve potrjujejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic zahteva sistemsko podporo razvoju socialno-čustvenih, odnosnih in medkulturnih kompetenc kot pomembnih notranjih virov profesionalne dobrobiti, kakovostnega poučevanja in dolgoročnega vztrajanja v poklicu.

Evropske usmeritve

V politikah Evropske unije je učiteljski poklic vse bolj razumljen kot ključen dejavnik kakovosti, pravičnosti in odpornosti izobraževalnih sistemov. V tem okviru Svet EU in Evropska komisija ne naslavljata več le vprašanja pedagoških kompetenc učiteljev_ic, temveč tudi vprašanje njihove dobrobiti, profesionalne avtonomije, socialno-čustvenih kompetenc, karierne podpore in sistemskih pogojev dela (Štremfel, 2024). Evropska komisija, EACEA in Eurydice (2023) v strukturnih kazalnikih za spremljanje učiteljskega poklica izpostavljajo, da privlačnost učiteljskega poklica ni odvisna od enega samega ukrepa, temveč skladnega delovanja več politik, pri čemer so za Slovenijo posebej relevantne usmeritve na štirih področjih. Prvo je celostna kadrovska politika, ki ne temelji le na kratkoročnem zapolnjevanju prostih delovnih mest, temveč na privabljanju kandidatov_k, kakovostnem začetnem izobraževanju, strukturiranem uvajanju, stalnem profesionalnem razvoju, podpori mentorstvu in ohranjanju izkušenih učiteljev_ic. Drugo področje je dobrobit učiteljev_ic kot sistemski kazalnik delovnega okolja. Tretje je krepitev socialno-čustvenih in odnosnih kompetenc, četrto pa razvoj šole kot organizacijskega prostora podpore. Pri tem Evropski parlament in Evropska komisija opozarjata, da tudi pomanjkanja učiteljev_ic ni mogoče učinkovito reševati zgolj s kratkoročnimi zaposlitvenimi ukrepi, temveč so potrebne dolgoročne politike profesionalne podpore, kakovostnega začetnega izobraževanja, mentorstva, izboljševanja delovnih pogojev in krepitve profesionalnega statusa učiteljev_ic (Štremfel, 2024).

Evropska priporočila so neposredno skladna z *Modelom pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, saj poudarjajo pomen celostne podpore profesionalnemu razvoju skozi celotno karierno pot. Model, ki povezuje notranje vire posameznika_ce, zunanje podporne dejavnike in kakovost odnosov kot ključne mediacijske mehanizme, omogoča prevod evropskih usmeritev v raziskovalno preverljiv in konceptualno koherenten okvir. Tak pristop

presega razumevanje profesionalnega razvoja kot zgolj individualne odgovornosti ter ga umešča v širši institucionalni in odnosni kontekst.

Obstoječa sistemska ureditev v Sloveniji

Sistemska ureditev v Sloveniji vključuje več mehanizmov, ki formalno podpirajo pozitivni razvoj učiteljev_ic: začetno izobraževanje, uvajanje v poklic, strokovni izpit, stalno strokovno izpopolnjevanje, napredovanje v nazive ter različne oblike institucionalne podpore strokovnim delavcem_kam. Na normativni ravni sistem izhaja iz predpostavke, da je učiteljski poklic razvojno naravnan poklic, ki zahteva kontinuirano učenje, strokovno izpopolnjevanje in profesionalno rast. Vendar formalna ureditev sama po sebi še ne zagotavlja pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Ključno vprašanje ostaja, kako se ti mehanizmi udejanjajo v vsakdanji praksi ter v kolikšni meri učiteljem_icam dejansko omogočajo strokovno podporo, sodelovanje in pogoje za dolgoročni profesionalni razvoj.

Delovni pogoji

Izobraževanje, usposabljanje in delovni pogoji strokovnih delavcev_k v Sloveniji so določeni s splošno nacionalno zakonodajo, ki ureja delovna razmerja (npr. Zakon o delovnih razmerjih, 2013), javne uslužbence_ke, plačni sistem javnega sektorja in sorodna področja, ter s področno zakonodajo na področju vzgoje in izobraževanja. Učitelji_ce na vseh ravneh javnega izobraževanja imajo status javnih uslužbencev_k (Zakon o javnih uslužbencih, 2005). Plače, delovna razmerja in upokojevanje so urejeni v enotnem nacionalnem okviru. Zakon o delovnih razmerjih določa 40-urni delovni teden, pravice in obveznosti iz delovnega razmerja pa so dodatno urejene s kolektivnimi pogodbami, zlasti s Kolektivno pogodbo za dejavnost vzgoje in izobraževanja (1994).

ZOFVI (2007) opredeljuje profile učiteljev_ic na posameznih ravneh izobraževalnega sistema, skupne izobrazbene pogoje, uvajanje v poklic in opravljanje strokovnega izpita, posebnosti delovnih pogojev ter stalno strokovno izpopolnjevanje. Učitelji_ce splošnoizobraževalnih predmetov v osnovnih in srednjih šolah morajo imeti praviloma dokončano izobrazbo druge stopnje na ustreznem strokovnem področju (Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole, 2024). Z vidika pozitivnega razvoja je pomembno, da sistem vsebuje formalne varovalke strokovnosti, vendar se v razmerah pomanjkanja

učiteljev_ic pojavljajo izjeme, ki omogočajo zaposlovanje brez popolne pedagoške usposobljenosti. To je lahko kratkoročno nujen odziv, ki pa dolgoročno lahko odpira vprašanja kakovosti, podpore in profesionalne identitete učiteljskega poklica.

Začetno izobraževanje

Začetno izobraževanje učiteljev_ic v Sloveniji izvajajo univerze oziroma njihove članice ter posamezni visokošolski zavodi. Sistem vključuje sočasni in zaporedni model. Sočasni model povezuje predmetno specifična in pedagoško-didaktična znanja v okviru študijskega programa, zaporedni model pa omogoča pridobitev pedagoško-andragoške usposobljenosti po zaključku nepedagoškega študija, praviloma v obsegu najmanj 60 ECTS. Večina pedagoških študijskih programov se izvaja po dvostopenjskem bolonjskem modelu, pri čemer celotno izobraževanje praviloma traja pet let in obsega 300 ECTS (Eurydice, 2026).

Programi za učitelje_ice razrednega pouka so bolj integrirani, saj se strokovne, splošne in predmetne vsebine tesno prepletajo. Programi za predmetne učitelje_ice pa so praviloma modularni oziroma delno integrirani, pri čemer so predmetno-specifične vsebine in pedagoško-didaktične vsebine pogosto organizirane ločeno (Eurydice, 2026). Ta razlika je pomembna za razvoj socialno-čustvenih in odnosnih kompetenc, saj bolj integrirani programi potencialno omogočajo več priložnosti za povezovanje teoretičnih, praktičnih in refleksivnih vsebin. V modularnih programih pa obstaja večje tveganje fragmentacije med predmetnim znanjem, didaktiko in praktičnim usposabljanjem.

Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (2011) vključujejo kompetence, kot so učinkovita komunikacija z učenci_kami, razvoj pozitivne skupinske klime, ustvarjanje varnega in spodbudnega učnega okolja, spoštovanje kulturne, jezikovne in druge raznolikosti ter sodelovanje s sodelavci_kami, starši in institucijami. Socialno-čustvene kompetence so v začetnem izobraževanju vključene v več predmetov, kot so didaktika s prakso, razvojna psihologija, pedagoška psihologija, inkluzivna pedagogika, sociologija vzgoje, timsko delo v vzgoji in izobraževanju ter izbirni predmeti. Kljub temu raziskave opozarjajo, da razvoj teh kompetenc pogosto ostaja razpršen po predmetih in odvisen od posameznih izvajalcev_k (Štremfel idr., 2024a).

Nadaljnji profesionalni razvoj

Pravica in dolžnost učiteljev_ic do stalnega profesionalnega razvoja sta opredeljeni v ZOFVI, Kolektivni pogodbi za dejavnost vzgoje in izobraževanja

ter pripadajočih pravilnikih. Kolektivna pogodba določa pravico strokovnih delavcev_k do največ pet dni strokovnega izpopolnjevanja letno oziroma petnajst dni v treh letih. Ministrstvo, pristojno za izobraževanje, objavlja razpise za strokovno izpopolnjevanje pedagoških delavcev_k in ga sofinancira. Namen sistema je zagotavljanje profesionalnega razvoja strokovnih delavcev_k, razvoj javnih šol ter razvoj sistema kot celote. Sistem stalnega profesionalnega razvoja vključuje programe nadaljnjega izobraževanja in programe kariernega razvoja. Prvi nadgrajujejo, poglabljajo in širijo znanje, pridobljeno v študijskih programih, drugi pa so praviloma krajši in namenjeni stalnemu posodabljanju strokovnega znanja, seznanjanju z učinkovitimi praksami ter usposabljanju za izvajanje novih programov ali kurikularnih sprememb. Organizacijsko sistem temelji na letnih javnih razpisih ministrstva, ki določi prednostna tematska področja. Šole načrtujejo profesionalni razvoj zaposlenih v letnih delovnih načrtih, udeležba pa je pogosto povezana tudi s točkami za napredovanje v nazive.

V okviru tega sistema se izvajajo številni programi, namenjeni razvoju socialnih, čustvenih in medkulturnih kompetenc. Leta 2021 je bilo v katalogu KATIS objavljenih 136 programov, ki so vsaj posredno naslavljali socialno-čustvene kompetence učiteljev_ic, izvajalo pa jih je 52 različnih ponudnikov. Poseben razdelek kataloga je bil namenjen socialno-čustvenim kompetencam, dobrobiti v vzgoji in izobraževanju ter opolnomočenju strokovnih delavcev_k za soočanje z vprašanji duševnega zdravja. Programi so obravnavali duševno zdravje, digitalno zasvojenost, coaching, mediacijo, strategije reševanja konfliktov, čustveno inteligentnost, empatijo, sočutno komunikacijo, obvladovanje stresa, čuječnost in skrb zase (Štremfel idr., 2024a).

Kljub številnim možnostim pa ostaja odprto vprašanje sistematičnega spremljanja kakovosti izvajalcev in učinkov programov. Podpora je pogosto kratkoročna, projektno organizirana in razdrobljena. Brez dolgoročne integracije v šolsko kulturo, refleksijo prakse in podporno vodenje programi ne morejo v celoti delovati kot zunanji vir pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Navedeno kaže, da razpoložljivost programov sama po sebi še ne zagotavlja učinkovitega sistema profesionalnega razvoja, če ni podprta z jasno opredeljenimi standardi kakovosti, sistematičnim vrednotenjem učinkov ter usklajenostjo z dejanskimi potrebami šol in učiteljev_ic (Štremfel idr., 2024a).

Projekti in druge pobude

V Sloveniji trenutno poteka več sistemskih pobud in razvojnih projektov, ki neposredno ali posredno podpirajo pozitivni razvoj učiteljev_ic, zlasti

na področjih dobrobiti, socialno-čustvenih kompetenc, mentorstva, inkluzije, digitalizacije in profesionalnega razvoja. Večina teh pobud je podprta z evropskimi kohezijskimi sredstvi.

Na ravni konkretnih razvojnih aktivnosti ima pomembno vlogo Zavod Republike Slovenije za šolstvo, ki koordinira številne razvojne naloge in projekte na področjih: kakovostnih odnosov in dobrobiti v šoli, socialno-čustvenega učenja, vključujočega in varnega učnega okolja, podpore duševnemu zdravju, medkulturnosti in digitalne kompetentnosti učiteljev_ic. Med pomembnejšimi sistemskimi projekti je razvojna naloga *Kakovostni odnosi, dobro počutje – pot do učne zavzetosti in uspešnosti*. Projekt podpira razvoj sodelovalne šolske kulture, socialno-čustvenega učenja, reflektivne pedagoške prakse in dobrobiti učiteljev_ic ter učencev_k. Vključuje strokovna usposabljanja, podporo šolam in razvoj priporočil za ustvarjanje varnega ter spodbudnega učnega okolja (Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2026).

Pomemben evropski raziskovalno-razvojni okvir predstavljata tudi projekta *Roka v roki: Socialne in čustvene spretnosti za nediskriminatorno in vključujočo skupnost (celostni pristop)* (Kozina, 2020) ter *Roka v roki: Opolnomočenje učiteljic in učiteljev v Evropi za spoprijemanje s kariernimi izzivi preko podpore socialnim in čustvenim kompetencam ter sprejemanju različnost*i (Kozina, 2024). Projekta sta se osredotočila na razvoj socialno-čustvenih kompetenc in kompetenc zavedanja raznolikosti pri učiteljih_cah ter na oblikovanje (javno)političnih priporočil za podporo dobrobiti, inkluzije in profesionalnega razvoja učiteljev_ic v Sloveniji in Evropi (Štremfel idr., 2020; Štremfel idr., 2024b). Pomemben del podpore pozitivnemu razvoju učiteljev_ic predstavljajo številni drugi Erasmus+ projekti ter pobude na področju socialno-čustvenega učenja.

Na področju začetnega profesionalnega razvoja in podpore začetnikom_cam je pomembna tudi aktualna državna pripravniška shema. Eurydice (2026) poroča, da ministrstvo financira 170 pripravniških mest za učitelje_ice, svetovalne delavce_ke in knjižničarje_ke, s čimer želi podpreti prehod v poklic in zmanjšati tveganje zgodnjega odhoda iz sistema.

Na področju digitalizacije in profesionalnega razvoja trenutno potekajo projekti, povezani s kurikularno prenovo in digitalnimi kompetencami. Eurydice navaja projekt *Kurikularna prenova – nove poti do znanja*, ki se izvaja od leta 2025 in je usmerjen v razvoj kompetenc strokovnih delavcev_k za izvajanje prenovljenih kurikularnih dokumentov ter vključevanje sodobnih didaktičnih pristopov in digitalnih tehnologij.

Skupno navedene pobude kažejo, da se v slovenskem prostoru krepi razumevanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic kot sistemskega vprašanja, ki vključuje dobrobit, profesionalne odnose, mentorstvo, socialno-čustvene kompetence, podporno organizacijsko kulturo ter dolgoročno stabilnost in privlačnost učiteljskega poklica. Projekti in pobude kažejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic ni razumljen kot individualno vprašanje posameznih učiteljev_ic, temveč kot sistemsko razvojno področje, ki zahteva koordinirane (javno)politične ukrepe, institucionalno podporo in dolgoročne razvojne strategije. Hkrati pa projekti razkrivajo pomembno značilnost slovenskega sistema, ki ključne razvojne pobude financira projektno, predvsem z evropskimi sredstvi, kar odpira pomembna področja trajnosti. Če se inovacije, razvite v okviru projektov, ne prenesejo v redne sistemske mehanizme, obstaja tveganje, da ostanejo odvisne od začasnih finančnih virov, posameznih nosilcev_k in posameznih praks šol. Za pozitivni razvoj učiteljev_ic je zato ključno, da se uspešne projektne izkušnje sistemsko umestijo v začetno izobraževanje, stalni profesionalni razvoj, šolske razvojne načrte, vodenje in evalvacijo kakovosti.

(Javno)politične usmeritve za prihodnost

Nacionalni program vzgoje in izobraževanja 2023–2033 predstavlja osrednji strateški okvir prihodnjega razvoja slovenskega izobraževalnega sistema. Januarja 2024 je delovna skupina objavila osnutek programa, v katerem je opredelila šest prednostnih področij: 1) Družbeni razvoj in vloga vzgoje in izobraževanja; 2) Zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja za optimalni osebnostni razvoj posameznika_ce; 3) Poučevanje, učenje, spremljanje napredka ter preverjanje in ocenjevanje znanja; 4) Profesionalni in karierni razvoj strokovnih ter vodstvenih delavcev_k v vzgoji in izobraževanju; 5) Sistem ugotavljanja in zagotavljanja kakovosti; ter 6) Vzgojno-izobraževalni sistem (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2024). Uresničevanje njegovih izhodišč podpira *Programski dokument z razvojno načrtovanje do 2033* (Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje, 2025).

Pozitivni razvoj učiteljev_ic je najceloviteje obravnavan v okviru drugega prednostnega področja, ki se nanaša na zagotavljanje varnega in spodbudnega okolja za osebnostni razvoj posameznika_ce. V okviru strateškega cilja 2.1, ki obravnava podporo psihološkemu razvoju otrok in mladostnikov_c, je posebej izpostavljena krepitev odnosnih kompetenc strokovnih in vodstvenih delavcev_k. Poudarjeno je, da so odnosno kompetentni strokovni in vodstveni delavci_ke ključni za krepitev sistematične podpore

vzgojnemu delovanju vzgojno-izobraževalnih zavodov. To je pomembno za njihovo zadovoljstvo pri delu, učinkovitost, zaščito pred stresom in izgorelostjo ter za strokovno ustrezno vzgojno delovanje.

V četrtem prednostnem področju, ki se nanaša na profesionalni in karierni razvoj strokovnih ter vodstvenih delavcev_k, je na področju začetnega profesionalnega razvoja kot cilj navedeno zagotavljanje finančne podpore za stalno in sistematično posodabljanje pedagoških študijskih programov. Ti naj bi strokovnim delavcem_kam omogočali pridobivanje ustreznih kompetenc za učinkovito soočanje s sodobnimi izzivi vzgoje in izobraževanja, vključno s predmetnospecifičnimi kompetencami, kritično refleksijo, odnosno kompetentnostjo ter podporo čustvenemu in socialnemu učenju. Na področju stalnega profesionalnega razvoja je eden od ciljev zagotavljanje podpornega in spodbudnega delovnega okolja, med drugim z nadaljnjim izobraževanjem in usposabljanjem, namenjenim dobrobiti posameznika_ce.

Vzporedno z razvojem *Nacionalnega programa vzgoje in izobraževanja 2023–2033* je *Partnerstvo za kakovost in pravičnost v vzgoji in izobraževanju* predstavilo priporočilo za novo družbeno pogodbo za izobraževanje. V dokumentu je izpostavljen pomen učiteljev_ic in drugih strokovnih delavcev_k kot samostojnih, avtonomnih osebnosti z razvitimi značajskimi močmi. Avtorji_ce poudarjajo, da so učitelji_ce ključni akterji zagotavljanja varnega in spodbudnega učnega okolja ter da so poleg splošnih in specifičnih strokovnih kompetenc pomembne tudi osebnostne lastnosti, komunikacijske in druge socialne spretnosti, opredeljene kot odnosne kompetence (Polak idr., 2024).

Nacionalni program vzgoje in izobraževanja 2023–2033 naslavlja tudi pomanjkanje učiteljev_ic kot enega osrednjih izzivov slovenskega izobraževalnega sistema. Predvideva več pomembnih strateških usmeritev, med njimi spremljanje kadrovskih potreb, krepitev zanimanja za pedagoške poklice, posodabljanje pedagoškega izobraževanja, razvoj uvajalnega obdobja in mentorstva, podporo stalnemu profesionalnemu razvoju, spremljanje dobrobiti učiteljev_ic ter podporo digitalni transformaciji vzgoje in izobraževanja. Predlagani ukrepi predstavljajo pomemben premik v smeri celovitejšega razumevanja profesionalnega razvoja učiteljev_ic, vendar bo njihov dejanski učinek odvisen predvsem od njihove prihodnje sistemske podprtosti, dolgoročne institucionalne podpore ter kakovosti implementacije v celotnem izobraževalnem prostoru. Navedene usmeritve pomembno prispevajo k oblikovanju institucionalnega okvira, ki podpira razvoj notranjih

virov učiteljev_ic ter ustvarja pogoje za njihovo profesionalno rast, dobrobit in dolgoročno vztrajanje v poklicu.

Zaključek

Ugotovitve raziskav TALIS 2018 in TALIS 2024 (Japelj Pavešić idr., 2020, 2025; OECD, 2019, 2025) ter drugih mednarodnih in nacionalnih raziskav potrjujejo, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic ni mogoče razumeti ločeno od institucionalnih pogojev dela, profesionalne podpore in širšega družbenega položaja učiteljskega poklica. Podatki kažejo na relativno visoko raven profesionalne zavzetosti, sodelovalne šolske kulture in zaznane kompetentnosti učiteljev_ic na eni strani ter vztrajanje strukturnih obremenitev, kot so administrativna preobremenjenost, pomanjkanje učiteljev_ic, stres in nizko zaznano družbeno vrednotenje poklica na drugi strani. Ti dejavniki pomembno vplivajo na dobrobit in dolgoročno stabilnost in privlačnost učiteljskega poklica ter kažejo, da ustrezno strokovno usposobljenih in zavzetih učiteljev_ic ni mogoče zagotavljati le s kadrovskimi ukrepi, temveč z ustvarjanjem pogojev za profesionalno avtonomijo, strokovno rast, podporne odnose in občutek smisla pri delu (glejte tudi Day idr., 2006).

Analiza (javno)političnih dokumentov (zakonodajnih in strateških dokumentov) hkrati kaže, da slovenski sistem vsebuje številne formalne mehanizme podpore profesionalnemu razvoju učiteljev_ic, med njimi začetno izobraževanje, mentorstvo, stalno strokovno izpopolnjevanje in karierno napredovanje. Vendar njihova razvojna vrednost ni odvisna zgolj od njihovega formalnega obstoja, temveč predvsem od kakovosti implementacije, dostopnosti podpore, delovnih pogojev in šolske kulture, v kateri se uresničujejo. Številni razvojni premiki na področjih socialno-čustvenega učenja, dobrobiti, medkulturnosti in odnosnih kompetenc so bili v zadnjem desetletju podprti projektno, kar odpira vprašanje njihove dolgoročne sistemske umeščenosti in trajnosti.

Pregled sodobnih izzivov in institucionalnega okvira pozitivnega razvoja učiteljev_ic v Sloveniji kaže, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic v Sloveniji ni mogoče razumeti kot individualnega procesa, ločenega od institucionalnega in odnosnega konteksta profesionalnega delovanja. Oblikuje se v dinamičnem prepletu notranjih virov učiteljev_ic, organizacijskih značilnosti šolskega okolja ter širših sistemskih pogojev, ki določajo možnosti za profesionalno rast, dobrobit in vztrajanje v poklicu. Pri tem imajo posebno vlogo kakovost odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole,

saj pomembno posredujejo vpliv sistemskih in organizacijskih pogojev na profesionalne izkušnje učiteljev_ic.

Ključni poudarki

- Pozitivni razvoj učiteljev_ic pomembno sooblikuje institucionalni in (javno)politični okvir učiteljskega poklica.
- Slovenija ima razmeroma razvit formalni okvir razvoja učiteljskega poklica, vendar se sooča s pomembnimi sistemskimi izzivi, med katerimi izstopajo pomanjkanje učiteljev_ic, administrativne obremenitve, stres in izgorelost ter nizka zaznana družbena cenjenost poklica.
- Podpora pozitivnemu razvoju učiteljev_ic zahteva povezovanje politik začetnega izobraževanja, uvajanja v poklic, nadaljnjega profesionalnega usposabljanja, delovnih pogojev in dolgoročnega ohranjanja učiteljev_ic v poklicu.

Literatura

Bakker, A. B. in Demerouti, E. (2007). The Job Demands–Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. https://doi.org/10.1108/02683940710733115

Bogdan Zupančič, A. in Gavriloski Tretjak, M. (2023). Pomanjkanje učiteljev in ukrepi za zagotavljanje kadra v kontekstu reforme vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika, 74*(4), 75–114.

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design.* Harvard University Press.

Day, C., Elliot, B. in Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education, 21*(5), 563–577. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001

Depolli Steiner, K. in Puklek Levpušček, M. (2025). Motivacija za učiteljski poklic, pričakovanja in zavezanost bodočih učiteljev. *Pedagoška obzorja, 40*(1), 94–108. https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i1.164

Dolenc, K. (2023). The Role of Mindfulness and Resilience in Predicting Job Burnout among Slovenian Primary School Teachers. V A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. R. Kiswarday, M. Lebeničnik, M. Mezgec in M. Volk (ur.) *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo* (str. 13–30). Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-255-8.13-30

Dolenc, K., Šorgo, A. in Ploj Virtič, M. (2021). Signs of a catastrophe: Predicted shortage of teachers of lower secondary science and technics and technology in Slovenia. *Revija za elementarno izobraževanje, 14*(2), 239–256. https://doi.org/10.18690/rei.14.2.239-256.2021

Eurydice (2018). *Teaching Careers in Europe: Access, Progression and Support.* https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/teaching-careers-europe-access-progression-and-support

Eurydice (2024). Teachers and education staff in Slovenia. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/eurypedia/slovenia/teachers-and-education-staff

Eurydice (2026). Začetno izobraževanje vzgojiteljev in učiteljev. https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/sl/eurypedia/slovenia/zacetno-izobrazevanje-vzgojiteljev-uciteljev

Evropska komisija (2023). *Education and Training Monitor 2023: Comparative Report.* Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/2d4c4524-8e68-11ee-8aa6-01aa75ed71a1/language-en

Evropska komisija (2025). *Education and Training Monitor 2025: Slovenia.* Publications Office of the European Union. https://op.europa.eu/webpub/eac/education-and-training-monitor/en/country-reports/slovenia.html

Evropska komisija/EACEA/Eurydice. (2023). *Structural indicators for monitoring education and training systems in Europe 2023: The teaching profession*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/849109

Gabrijelčič, E. in Dolenc, P. (2025). Stres, delovna zavzetost zadovoljstvo z delom osnovnošolskih učiteljev. *Pedagoška obzorja, 40*(3–4), 51–66. https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.198

Gu, Q. in Day, C. (2013). Challenges to teacher resilience: Conditions count. *British Educational Research Journal, 39*(1), 22–44. https://doi.org/10.1080/01411926.2011.623152

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. in Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Ingersoll, R. M. in Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Japelj Pavešić, B., Zavašnik, M. in Ažman, T. (ur.). (2020). *Učitelji in ravnatelji, cenjeni strokovnjaki: Izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018.* Pedagoški inštitut. https://talispei.splet.arnes.si/files/2020/03/TALIS18-Ucitelji-in-ravnatelji-cenjeni-strokovnjaki.pdf

Japelj Pavešić, B., Novak, J., Zavašnik, M., Ažman, T. in Jurič, A. (ur.). (2025). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2024: Poučevanje*

in učenje v Sloveniji in po svetu. Pedagoški inštitut. https://www.pei.si/ISBN/978-961-270-404-9.pdf

Jeznik, K. in Ermenc, S. K. (2019). Teacher education in Slovenia. V K. G. Karras in C. C. Wolhuter (ur.), *International handbook of teacher education. Revised and augmented edition* (str. 257–272). HM Studies and Publishing.

Kasalak, G. in Dağyar, M. (2020). The Relationship between Teacher Self-Efficacy and Teacher Job Satisfaction: A Meta-Analysis of TALIS. *Educational Sciences: Theory in Practice, 20*(3), 16–33.

Kolektivna pogodba za dejavnost vzgoje in izobraževanja v Republiki Sloveniji (1994). https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=KOLP19

Košir, K., Tement, S., Licardo, M. in Habe, K. (2020). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education. 47*, 131–141. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.006

Kozina, A. (ur.). (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: relationships matter.* Dr. Kovač. https://www.verlagdrkovac.de/978-3-339-11406-8.htm

Kozina, A. (ur.). (2024). *Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity-related challenges. Vol. 1, Experimentation perspectives*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998594

Kozina, A. in Štremfel, U. (2026). The Relationship Between Teachers' Perceived Contextual Support for the Development of Social and Emotional Competencies and Diversity Awareness and Teachers' Burnout in Slovenia: The Mediating Role of Emotional Self-Efficacy *European Journal of Education*. https://doi.org/10.1111/ejed.70659

Kutyłowska, K., Sitek, M., Wągrowska, U. in Paczuska, K. (2023). School climate as a predictor of teacher job satisfaction and occupational well-being: TALIS 2018 evidence from Central and Eastern Europe. *Edukacija, 35*(2), 109–128. https://doi.org/10.24131/3724.230407

Markelj, V., Kovač, M. in Jurak, G. (2023). The dynamics of burnout among Slovenian primary school teachers. *Frontiers in Psychology, 14*, Article 1108322. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1108322

Merila za akreditacijo študijskih programov za izobraževanje učiteljev (2011). https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=MERI41

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2024). Nacionalni program vzgoje in izobraževanja za obdobje 2023–2033. Predlog. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Nacionalni-program-vzgoje-in-izobrazevanja-za-obdobje-2023-2033-predlog.pdf

Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje (2025). Programski dokument za razvojno načrtovanje do leta 2033. https://www.gov.si/assets/ministrstva/

MVI/Dokumenti/Razvoj-solstva/DS-NPVI/Nacionalni-program/RPVI_V2_15_07_2024.docx

OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners.* OECD Publishing.

OECD (2020). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals.* OECD Publishing.

OECD (2025a). *Results from TALIS 2024: The state of teaching.* OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

OECD (2025b). *Results from TALIS 2024 – Country notes: Slovenia*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/en/publications/results-from-talis-2024-country-notes_e127f9e2-en/slovenia_026ae2e9-en.html

Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental systems. V W. F. Overton in P. C. M. Molenaar (ur.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 1. Theory and method* (7 izd., str. 9–62). Wiley.

Pavlin, S. (2020). Who makes higher education graduates ready for work? The case of teacher education in Slovenia. *European Journal of Education, Research, Development and Policy, 55*(4), 489–500. https://doi.org/10.1111/ejed.12423

Polak, A., Gradišek, P. in Marentič Požarnik (2024). Predlogi in stališča o nekaterih konceptualnih vprašanjih na področju vzgoje in izobraževanja ter profesionalnega razvoja slovenskih strokovnih delavcev v vzgoji in izobraževanju. https://www.sviz.si/datot/kadri.pdf

Pravilnik o izobrazbi učiteljev in drugih strokovnih delavcev v izobraževalnem programu osnovne šole (2024). https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=PRAV15482

Puklek Levpušček, M. in Depolli Steiner, K. (2025). Perceptions of the teaching profession and motivation to teach among Slovenian university students. *CEPS Journal, 15*(4), 277–300. https://doi.org/10.26529/cepsj.1745

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Motivation and burnout in teachers: Professional autonomy, workload, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67,* 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Smet, M. (2025). Teacher mentorship and job satisfaction: A cross-national econometric analysis of mentees and mentors. *International Journal of Educational Research, 134*, Article 102773. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2025.102773

Suarez, V. in McGrath, J. (2022), *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change*. OECD Education Working Papers, No. 267. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en

Svet EU (2021). *Council Resolution on a strategic framework for European cooperation in education and training towards the European Education*

Area and beyond (2021–2030) (2021/C66/01). https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:32021G0226(01)

Svet EU (2022). *Council Recommendation of 28 November 2022 on Pathways to School Success.* https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=0j:JOC_2022_469_R_0001

Svetovna banka (2015). *Slovenia, Teachers, SABER Country Report 2015.* https://openknowledge.worldbank.org/server/api/core/bitstreams/233cd480-a99d-5e21-bc1fc6c5eeb4521d/content

Šepić, M. (2023). Socialno-čustvena kompetenca učiteljev med preteklostjo in prihodnostjo. V A. Istenič, M. Gačnik, B. Horvat, M. Kukanja Gabrijelčič, V. R. Kiswarday idr. (ur.), *Vzgoja in izobraževanje med preteklostjo in prihodnostjo* (str. 31–45). Založba Univerze na Primorskem. https://doi.org/10.26493/978-961-293-255-8

Šterman Ivančič, K. in Štremfel, U. (2023). *Globalne kompetence slovenskih učencev in učenk: konceptualni in empirični vpogledi.* Pedagoški inštitut. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-349-3

Štremfel, U., Vršnik Perše, T. in Mlekuž, A. (2020). Mainstreaming social, emotional, intercultural/transcultural learning in European national educational policies and practices: The way forward. V A. Kozina (ur.), *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: Relationships matter* (str. 235–244). Dr. Kovač.

Štremfel, U., Ojsteršek, A., Lunder Verlič, S. in Javornik, M. (2024a). Perspectives from Slovenia. V U. Štremfel (ur.), *Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity-related challenges (Vol. 2, Policy perspectives*, str. 121–145). Waxmann.

Štremfel, U., Kozina, A., Vršnik Perše, T., Odak, I., Pikić Jugović, I., Paleczek, L., Fredericks, V., Rozcen, N., Rožman, M., Eliasson, N., Dahlström, H., Tome, G., Gaspar de Matos, M., Bakić, H., Ojsteršek, A., Perković, I., idr. (2024b). Supporting teachers' social and emotional competencies and diversity awareness in the future: Implications for educational policies and practices. V U. Štremfel (ur.), *Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity-related challenges (Vol. 2, Policy perspectives,* str. 183–203). Waxmann.

Štremfel, U. (ur.). (2024). *Empowering Teachers across Europe to Deal with Social, Emotional and Diversity-related challenges: Policy perspectives.* Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998679

UNESCO. (2024). *Global Report on Teachers: Addressing Teacher Shortages and Transforming the Profession*. UNESCO Publishing. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388827

Viac, C. in Fraser, P. (2020). *Teachers' Well-Being: A Framework for Data Collection and Analysis.* OECD Education Working Papers, No. 213. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Vršnik Perše, T., Kozina, A., Vidmar, M., Veldin, M., Pivec, T., Mlekuž, A. in Štremfel, U. (2020). Teachers' social, emotional and intercultural competencies: Predictive value for job satisfaction. *Sodobna pedagogika,* 71(3), 44–67.

Zakon o delovnih razmerjih] (2013). https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO5944

Zakon o javnih uslužbencih (2005). https://pisrs.si/pregledNpb?idPredpisa=ZAKO3177&idPredpisaChng=ZAKO4378

Zakon o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI). (2007). https://pisrs.si/pregledPredpisa?id=ZAKO445

Zakon o spremembah in dopolnitvah Zakona o organizaciji in financiranju vzgoje in izobraževanja (ZOFVI-P). Uradni list Republike Slovenije. https://www.uradni-list.si/glasilo-uradni-list-rs/vsebina/2023-01-2202

Zavod Republike Slovenije za šolstvo (2026). *Varno in spodbudno učno okolje.* https://www.zrss.si/stiki-s-prakso/aktualno/varno-spodbudno-ucno-okolje/

Povzetek

Poglavje obravnava sodobne izzive in obstoječi institucionalni okvir pozitivnega razvoja učiteljev_ic v Sloveniji. Izhaja iz predpostavk socio-ekološkega modela in teorije odnosnih razvojnih sistemov, da se učiteljski poklic oblikuje v dinamičnem prepletu notranjih virov učiteljev_ic, zunanjih virov na ravni sistema in šole ter kakovosti odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom, pri čemer institucionalni okvir pomembno soustvarja pogoje njihovega profesionalnega razvoja, delovanja, dobrobiti in vztrajanja v poklicu. Analiza kaže, da ima Slovenija razmeroma razvit formalni okvir začetnega izobraževanja, uvajanja v poklic, stalnega profesionalnega razvoja in kariernega napredovanja učiteljev_ic, vendar ta deluje v kontekstu pomembnih družbenih izzivov. Empirični podatki pri tem izpostavljajo pomanjkanje ustrezno usposobljenih učiteljev_ic, nizko zaznan ugled učiteljskega poklica v družbi, naraščajoče administrativne obremenitve, stres, tveganja izgorelosti ter izzive inkluzije, kulturne heterogenosti in digitalizacije. Poglavje zato utemeljuje potrebo po integrativnem *Modelu pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, ki preplet notranjih in zunanjih virov učiteljev_ic ustrezno sistemsko podpira.

Ključne besede: pozitivni razvoj učiteljev_ic, institucionalni okvir, izobraževalne politike, družbeni izzivi

Summary

This chapter examines the contemporary challenges facing the teaching profession and the institutional framework supporting teachers' positive development in Slovenia. Building on the socio-ecological model and Relational Developmental Systems Theory, it conceptualises the teaching profession as a dynamic interplay between teachers' internal resources, external resources at the school and system levels, and the quality of relationships with students, colleagues, and school leaders. In this perspective, the institutional context plays a key role in shaping teachers' professional development, well-being, and long-term retention in the profession. The analysis shows that Slovenia has a relatively well-developed formal framework for initial teacher education, induction, continuous professional development, and career progression. However, this framework operates in the context of significant societal challenges. Empirical evidence points to shortages of adequately qualified teachers, the low perceived social status of the teaching profession, increasing administrative demands, elevated levels of stress, burnout, and the growing challenges associated with inclusion, cultural diversity, and digitalisation. The chapter therefore highlights the need for an integrative *The Positive Teacher Development Model* that systematically supports the interaction between teachers' internal and external resources.

Key words: teachers' positive development, institutional framework, education policy, societal challenges

Pivec, Tina. 2026. »Raziskovalni projekt Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev.«
V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 41–67. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.41-67

BY-NC-SA
© Tina Pivec, 2026

Raziskovalni projekt Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev

Tina Pivec, Pedagoški inštitut

V TEM POGLAVJU so predstavljeni prepoznani izzivi učiteljskega poklica, namen in cilji raziskovalnega projekta *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev – preplet notranjih (motivacijskih, čustvenih in kognitivnih) in zunanjih (šolskih in sistemskih) virov med šolskim letom*. V nadaljevanju je opisana uporabljena metodologija (raziskovalni načrt, vzorčenje, udeleženci_ke, uporabljeni pripomočki, postopek in osnovne analize podatkov).

Namen in cilji raziskovalnega projekta

Učitelji_ce se v zadnjem obdobju soočajo s številnimi izzivi na različnih področjih**,** kot so hiter tehnološki razvoj (npr. raba umetne inteligence v šoli), raznolikost, pomanjkanje učiteljev_ic, kar vodi v nižje zadovoljstvo z delom, preobremenjenost, stres in nenazadnje do visoke stopnje osipa v učiteljskem poklicu. Pri reševanju družbene potrebe po zaposlovanju in ohranjanju visokokakovostnih učiteljev_ic je ključno celostno razumevanje mehanizmov, ki prispevajo k pozitivnemu poklicnemu razvoju učiteljev_ic, k višjemu zadovoljstvu z delom in nižji stopnji zaznanega stresa oziroma izgorelosti. Namen projekta je bil raziskati procese in mehanizme, ki spodbujajo pozitivni razvoj učiteljev_ic v različnih fazah njihovega poklicnega razvoja med šolskim letom in vodijo do zadovoljstva z delom oziroma znižujejo pojavnost izgorelosti. Sočasna uporaba večmetodnega pristopa je omogočila oblikovanje *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* kot kombinacije pristopov od zgoraj navzdol (teoretična zasnova modela,

več v poglavju 3) in od spodaj navzgor (vključitev izkušenj učiteljev_ic, več v poglavju 4), pri čemer je vzdolžna zasnova raziskovalnega projekta zajela vpogled v procese znotraj enega šolskega leta.

Za razumevanje mehanizmov, ki prispevajo k višjemu zadovoljstvu z delom in nižji izgorelosti ter posledično vodijo do nižje stopnje osipa v učiteljskem poklicu, je treba vključiti tako značilnosti učiteljev_ic kot tudi kompleksen sistem dejavnikov na različnih ravneh (razred, šola, sistem) ter hkrati upoštevati odnos med učiteljem_ico in konteksti (Sabol in Pianta, 2012; Shestunova, 2022). V poglavju 3 je predstavljena teoretična osnova, ki je služila zasnovi modela, ki kot ključne dejavnike prepoznava t. i. notranje in zunanje vire, predvsem pa na podlagi raziskav (npr. Harding idr., 2019, Vršnik Perše idr., 2019) poudarja pomen kakovosti odnosov učiteljev_ic za pozitivni razvoj učiteljev_ic. Cilj projekta je tako preveriti ustreznost *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* na podatkih slovenskih učiteljev_ic (več v poglavju 3). Na ta način projekt nagovarja sodobne izzive učiteljskega poklica na z dokazi podprt način.

Za celostno razumevanje procesov, ki spodbujajo pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev, je ključno, da so posamezni vidiki predpostavljenega *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* poglobljeno raziskani. Na podlagi tega so bile zasnovane podštudije, ki naslavljajo specifične cilje projekta:

- *Model notranjih virov: čustva v ospredju* zajema poglobljeno raziskovanje motivacijskih, kognitivnih in čustvenih virov s poudarkom na učiteljevih_ičinih čustvih, uravnavanju čustev in empatiji. Natančneje, cilj te podštudije je bil (i) raziskati prepletanje med čustvi in drugimi notranjimi viri ter prepletanje med čustvi in zunanjimi viri ter (ii) raziskati vlogo odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodjo kot mediatorja med notranjimi viri ter zadovoljstvom z delom in izgorelostjo (več v poglavju 5).
- *Model zunanjih virov*: *analiza sistemske podpore* vključuje vire na ravni razreda, šole, sistema in družbe s poudarkom na učiteljevem_ičinem zaznavanju podpornih sistemov na različnih ravneh. Cilj te podštudije je bil preučiti delovanje različnih sistemov glede na zaznave učiteljic in učiteljev na vseh štirih ravneh ter prepoznati, kako posamezne ravni prispevajo k pozitivnemu razvoju učiteljev_ic, tj. k višji stopnji zadovoljstva z delom in nižji izgorelosti, ter kako različni sistemi prispevajo k vztrajanju pri opravljanju učiteljskega poklica (več v poglavju 6).

- *Primerjava glede na karierno stopnjo* obsega primerjavo notranjih in zunanjih virov pri učiteljih_cah študentih_kah, učiteljih_cah na začetku kariere, učiteljih_cah na sredini kariere in učiteljih_cah na koncu kariere s posebnim poudarkom na učiteljih_cah študentih_kah in učiteljih_cah na začetku kariere, ko so v procesu prehoda v učiteljski poklic. Cilj te podštudije je bil prepoznati razlike v notranjih, zunanjih virih, odnosih z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom ter v vključenih izidih (to sta zadovoljstvo z delom in izgorelost) glede na karierno stopnjo učiteljev_ic (več v poglavju 9).
- *Intervencija pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* zajema razvoj, izvajanje in vrednotenje (sumativno in formativno) učinkovitosti intervencije kot podpore učiteljem_icam na začetku kariere pri prehodu na pedagoško pot. Intervencija je temeljila na analizi potreb učiteljev_ic na začetku kariere s poudarkom na podpori čustvenih kompetenc, vzpostavitvi podporne mreže in spodbujanju empatije kot načina vzpostavljanja pozitivnih odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. Cilj te podštudije je bil zasnovati, izvesti in preveriti učinkovitost intervencije za učitelje_ice na začetku kariere (več v poglavju 10).

Na podlagi vseh rezultatov projekta je bil cilj projekta razviti priporočila za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev_ic v Sloveniji (več v poglavju 11).

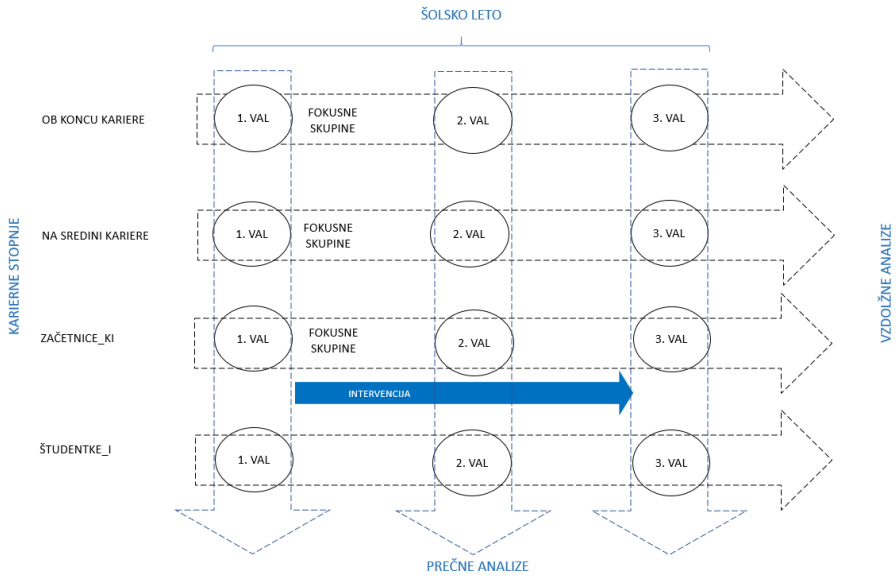
Raziskovalni načrt

V prvem koraku izvajanja projekta je bilo pridobljeno soglasje Etične komisije Pedagoškega inštituta. Raziskovalni načrt projekta je bil sestavljen iz kombinacije vzdolžnega in prečnega raziskovalnega načrta ter intervencije. Prečni raziskovalni načrt omogoča analizo podatkov v istem časovnem obdobju med več spremenljivkami. Uporabljen je bil za preverjanje ustreznosti celotnega *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* ter primerjavo notranjih virov, zunanjih virov, odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom ter izidi (zadovoljstvo z delom, izgorelost) med različnimi karier-nimi stopnjami. Vzdolžni raziskovalni načrt je bil uporabljen za vzdolžno spremljanje učiteljev_ic od začetka do konca šolskega leta z merjenjem njihovih notranjih virov, zunanjih virov, odnosov in izbranih izidov (zadovoljstvo

z delom, izgorelost). Uporabljena je bila kombinacija kvantitativnih (vprašalniki) in kvalitativnih (fokusne skupine) mer.

Na novo razvita intervencija spodbujanja pozitivnega razvoja učiteljev_ic na začetku kariere je bila sestavljena iz dveh korakov: i) analiza potreb učiteljev_ic (kvalitativna ocena) s poudarkom na čustvih, uravnavanju čustev in empatičnem odzivanju učiteljev_ic na začetku kariere ter ii) vzpostavitvi mreže socialne podpore učiteljev_ic s poudarkom na skupinskih razpravah in medsebojni podpori s ciljem razviti občutek skupnosti in sočutja za krepitev empatičnega odzivanja učiteljev_ic kot temelja za krepitev kakovostnih odnosov z učenci_kami in sodelavci_kami ter vodstvom. Intervencija je bila namenjena učiteljem_icam na začetku kariere (prvi dve leti zaposlitve) in je potekala po metodologiji randomiziranih kontrolnih raziskav, v katerih so bili učitelji_ce na začetku kariere naključno razporejeni v intervencijski ali kontrolni pogoj. Intervencija se je začela na začetku šolskega leta in je skupino učiteljev_ic redno spremljala vse šolsko leto.

Raziskovalni načrt je predstavljen na spodnji sliki.



Slika 1: Raziskovalni načrt

Vzorčenje

Vzorec je vključeval učitelje_ice v vseh fazah njihove kariere: učitelje_ice na začetku kariere, učitelje_ice na sredini kariere ter učitelje_ice na koncu kariere iz osnovnih šol in vseh vrst srednjih šol (to so srednje splošne (gimnazije), srednje strokovne, srednje poklicne in nižje poklicne šole). Za doseganje reprezentativnosti so bili k sodelovanju povabljeni vsi učitelji_ce v Sloveniji prek odprtega razpisa in šol, na katerih poučujejo. V osnovnih šolah je zaposlenih več učiteljev_ic kot v srednjih šolah, zato je bil naš ciljni vzorec 1000 učiteljev_ic iz osnovnih šol in 700 učiteljev_ic iz srednjih šol. Poleg tega so bili k sodelovanju v pričujočem raziskovalnem projektu povabljeni vsi študenti_ke pedagoških programov, ki so med študijem na Pedagoški fakulteti, Filozofski fakulteti in Fakulteti za naravoslovje in matematiko Univerze v Mariboru opravili enomesečno praktično usposabljanje na šolah.

Za intervencijsko študijo je bil naključno izbran podvzorec 100 učiteljev_ic na začetku kariere (poučujejo do dve leti), ki so sodelovali v intervenciji spodbujanja pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev bodisi v eksperimentalni skupini (50 udeležencev_k) bodisi v kontrolni skupini (50 udeležencev_k). Učitelji_ce so bili bodisi v intervencijsko bodisi v kontrolno skupino razporejeni naključno.

V fokusne skupine so bili vključeni učitelji_ce v vseh fazah kariernega razvoja, ki so bili naključno vzorčeni izmed vseh sodelujočih. Za vsako karierno stopnjo sta bili izvedeni dve fokusni skupini.

Udeleženci_ke

Učitelji_ce

Za sodelovanje v raziskovalnem projektu se je odločilo 49 osnovnih šol, 20 srednjih šol in ena ustanova, ki vključuje osnovno in srednjo šolo.

Prvo merjenje

V prvem merjenju raziskave je skupno sodelovalo 1191 učiteljev_ic, starih od 22 do 65 let (M = 42,49, SD = 9,42, Mo = 40), večina sodelujočih je bilo žensk (n = 1031; 86,6 %), sodelovalo je tudi 160 (13,4 %) moških. Od tega je bilo 864 učiteljev_ic (73,3 %), ki poučujejo na osnovni šoli, ter učiteljev_ic (26,0 %), ki poučujejo na srednji šoli (55 [18,0 %] jih poučuje na splošnih gimnazijah, 20 [6,5 %] jih poučuje v programih strokovne gimnazije, 157 [51,3 %] jih pretežno poučuje v programih srednjega strokovnega izobraževanja, 67 [21,9 %] jih

pretežno poučuje v programih srednjega poklicnega izobraževanja in 7 [2,3 %] jih pretežno poučuje v programih nižjega poklicnega izobraževanja). Devet učiteljev_ic (0,8 %) je na to vprašanje označilo drugo, vendar obrazložitve niso podali.

Izmed sodelujočih učiteljev_ic jih 93 (7,9 %) večinoma poučuje slovenščino oz. jezik manjšine, 88 (7,4 %) jih večinoma poučuje matematiko, 89 (7,5 %) jih večinoma poučuje naravoslovne vede, 91 (7,7 %) jih večinoma poučuje družboslovne vede in humanistiko, 110 (9,3 %) jih večinoma poučuje tuje jezike, 20 (1,7 %) jih večinoma poučuje tehnologijo, 44 (3,7 %) jih večinoma poučuje umetnost, 59 (5,0 %) jih večinoma poučuje šport, 92 (7,8 %) jih večinoma poučuje strokovne module, praktične in poklicne spretnosti (priprava na določen poklic), 339 (28,8 %) jih večinoma poučuje razredni pouk, 110 (9,3 %) jih večinoma vodi dodatno strokovno pomoč, 44 (3,7 %) jih je označilo drugo (to je npr. RAP in podaljšano bivanje).

V povprečju učitelji_ce poučujejo 15,25 leta (*SD* = 9,98, Min = 0, Max = 39), najbolj pogosto so učitelji_ce poročali, da poučujejo 4 leta. Na šoli, kjer trenutno poučujejo, v povprečju poučujejo 12,19 leta (*SD* = 10,00, Min = 0, Max = 39), najbolj pogosto pa so poročali, da poučujejo 3 leta. Velika večina učiteljev_ic je zaposlena za nedoločen čas (*n* = 1019; 86,5 %), 45 (3,8 %) jih je zaposlenih za določen čas za obdobje, daljše od enega šolskega leta, in 114 (9,7 %) jih je zaposlenih za določen čas za obdobje enega šolskega leta ali manj.

Večina učiteljev_ic, ki so sodelovali v prvem merjenju, je razrednikov_čark (*n* = 643; 54,6 %), 418 (35,5 %) jih je odgovorilo, da ne opravljajo te funkcije, medtem ko jih 117 (9,9 %) opravlja funkcijo sorazrednika_čarke. Na vprašanje, kako velike razrede v povprečju poučujejo, so učitelji_ce odgovorili: 122 (10,4 %) jih poučuje v razredih z manj kot 10 učenci_kami, 133 (11,3 %) jih poučuje v razredih, ki imajo od 10 do 15 učencev_k, 268 (22,8 %) jih poučuje v razredih, ki imajo od 16 do 20 učencev_k, 383 (32,5 %) jih poučuje v razredih, ki imajo od 21 do 25 učencev_k, 250 (21,2 %) jih poučuje v razredih, ki imajo od 26 do 30 učencev_k, in 22 (1,9 %) jih poučuje v razredih z 31 učenci_kami ali več.

Glede članstva v strokovnih združenjih učiteljev_ic jih je 330 (28,0 %) odgovorilo, da so člani_ce združenj, 724 (61,5 %) pa jih je odgovorilo, da niso včlanjeni v strokovno združenje učiteljev_ic. 69 (5,9 %) jih je odgovorilo, da tega podatka ne vedo, 55 (4,7 %) jih ni želelo odgovoriti. Več kot polovica učiteljev_ic (*n* = 713; 60,5 %) je včlanjenih v sindikat, medtem ko jih 438

(37,2 %) ni članov_ic sindikata, dva_e učitelja_ici (0,2 %) odgovora nista vedela_i, 25 (2,1 %) jih na to vprašanje ni želelo odgovoriti.

Drugo merjenje

V drugem merjenju raziskave je sodelovalo 1146 učiteljev_ic. Večina sodelujočih je bila žensk (n = 990; 86,8 %), sodelovalo je še 151 moških (13,2 %). Učitelji_ce, ki so sodelovali v drugem merjenju, so bili v povprečju stari 43,26 leta (*SD* = 9,12; Min = 22, Max = 65; Mo = 44) in so v povprečju poučevali 15,60 leta (*SD* = 10,05; Min = 0, Max = 40; Mo = 20). Učitelji_ce so v drugem merjenju, torej na sredini šolskega leta, odgovorili na vprašanja glede dodatnih obremenitev. Glede obremenitve z dodatnimi urami pouka zaradi pomanjkanja učiteljev_ic jih je večina (55,5 %) odgovorila, da niso bolj obremenjeni, medtem ko je 40,4 % učiteljev_ic bilo obremenjenih, 4,1 % sodelujočih na to vprašanje ni želelo odgovoriti. Večina učiteljev_ic (59,6 %) ni dodatno obremenjena z dodatnimi organizacijskimi zadolžitvami zaradi pomanjkanja učiteljev_ic, 36,2 % jih je poročalo, da so v tekočem šolskem letu zaradi tega dodatno obremenjeni, 4,2 % učiteljev_ic ni želelo odgovoriti. Večina učiteljev_ic (64,3 %) je poročala, da so v tekočem šolskem letu bolj obremenjeni z dodatnimi urami pouka zaradi bolniških odsotnosti drugih učiteljev_ic, 31,6 % jih ni bolj obremenjenih, medtem ko 4,1 % učiteljev_ic ni želelo odgovoriti. Učitelji_ce se večinoma (57,2 %) ne čutijo bolj dodatno obremenjeni z dodatnimi organizacijskimi zadolžitvami v tekočem šolskem letu, to čuti 38,1 % učiteljev_ic, medtem ko jih 4,7 % ni želelo odgovoriti na to vprašanje. Kar 71,1 % učiteljev_ic se ni strinjalo s trditvijo, da so bolj obremenjeni z dodatnimi urami pouka zaradi neenakomerne porazdelitve dela v kolektivu, medtem ko je 22,6 % učiteljev_ic to občutilo; 6,3 % učiteljev_ic ni želelo odgovoriti na to vprašanje. Podobno velja za vprašanje glede dodatnih organizacijskih zadolžitev zaradi neenakomerne porazdelitve dela v kolektivu, saj je 69,8 % učiteljev_ic odgovorilo, da zaradi tega niso občutili dodatnih obremenitev, medtem ko je dodatne obremenitve občutilo 23,4 % učiteljev_ic; 6,8 % učiteljev_ic ni želelo odgovoriti na to vprašanje.

Tretje merjenje

V tretjem merjenju raziskave je sodelovalo 1110 učiteljev_ic. Večina sodelujočih je bila žensk (n = 967; 87,1 %), sodelovalo je še 143 moških (12,9 %). Učitelji_ce, ki so sodelovali v tretjem merjenju, so bili v povprečju stari 43,07 leta (*SD* = 9,23; Min = 22, Max = 66; Mo = 50) in so v povprečju poučevali

15,81 leta (*SD* = 10,04; Min = 0, Max = 40; Mo = 5). Učitelji_ce so v tretjem merjenju, na koncu šolskega leta, odgovorili na vprašanja glede dodatnih obremenitev. Glede obremenitve z dodatnimi urami pouka zaradi pomanjkanja učiteljev_ic jih je večina (56,2 %) odgovorila, da niso bolj obremenjeni, medtem ko je 39,8 % učiteljev_ic bilo obremenjenih, 4,0 % sodelujočih na to vprašanje ni želelo odgovoriti. Večina učiteljev_ic (58,3 %) ni dodatno obremenjena z dodatnimi organizacijskimi zadolžitvami zaradi pomanjkanja učiteljev_ic, 37,7 % jih je poročalo, da so v tekočem šolskem letu zaradi tega dodatno obremenjeni, 4,1 % učiteljev_ic ni želelo odgovoriti. Večina učiteljev_ic (59,3 %) je poročala, da so v tekočem šolskem letu bolj obremenjeni z dodatnimi urami pouka zaradi bolniških odsotnosti drugih učiteljev_ic, 37,0 % jih ni bolj obremenjenih, medtem ko 3,7 % učiteljev_ic ni želelo odgovoriti. Učitelji_ce se večinoma (59,1 %) ne čutijo dodatno obremenjeni z dodatnimi organizacijskimi zadolžitvami v tekočem šolskem letu, to čuti 36,8 % učiteljev_ic, medtem ko jih 4,2 % ni želelo odgovoriti na to vprašanje. Kar 69,8 % učiteljev_ic se ni strinjalo s trditvijo, da so bolj obremenjeni z dodatnimi urami pouka zaradi neenakomerne porazdelitve dela v kolektivu, medtem ko je 24,9 % učiteljev_ic to občutilo; 5,4 % učiteljev_ic ni želelo odgovoriti na to vprašanje. Podobno velja za vprašanje glede dodatnih organizacijskih zadolžitev zaradi neenakomerne porazdelitve dela v kolektivu, saj je 69,3 % učiteljev_ic odgovorilo, da zaradi tega niso občutili dodatnih obremenitev, medtem ko je dodatne obremenitve občutilo 25,3 % učiteljev_ic; 6,9 % učiteljev_ic ni želelo odgovoriti na to vprašanje.

Sodelovanje v vseh treh merjenjih (brez sodelovanja v intervenciji)

Pred analizami je bila opravljena tudi analiza vzorca glede sodelovanja učiteljev_ic, ki niso sodelovali v intervenciji, v vsakem posameznem merjenju. V prvem merjenju je sodelovalo 1128 učiteljev_ic, v drugem merjenju je sodelovalo 1101 učiteljev_ic in v tretjem merjenju je sodelovalo 1056 učiteljev_ic. Od teh jih je 1039 (90,7 %) sodelovalo v vseh treh merjenjih, 66 (5,8 %) v dveh merjenjih in 41 (3,5 %) v enem merjenju.

Intervencija

V intervenciji je sodelovalo 50 učiteljev_ic na začetku kariere (80 % žensk, *M* = 31,10 leta, *SD* = 7,88, Min = 22, Max = 58, Mo = 27). Vsi sodelujoči_e na šoli poučujejo manj kot tri leta. Večina sodelujočih v intervenciji je pedagoško izobrazbo pridobila v okviru fakultetnega študija (n = 34, 68 %), 8 (16 %) v okviru dodatnega pedagoško-andragoškega izobraževanja in 8 (16 %)

v okviru programa pedagoško-andragoškega in specialnopedagoškega izobraževanja za strokovne delavce s srednjo izobrazbo. Učitelji_ce, ki so se udeležili intervencije, so večinoma poučevali na osnovni šoli (66 %).

V kontrolno skupino je bilo naključno izbranih 50 učiteljev_ic na začetku kariere (88 % žensk, *M* = 31,04 leta, *SD* = 6,44, Min = 22, Max = 49, Mo = 26). Večina udeležencev_k v kontrolni skupini je pedagoško izobrazbo pridobila v okviru fakultetnega študija (n = 32, 64 %), 9 (18 %) v okviru dodatnega pedagoško-andragoškega izobraževanja, 7 (14 %) pa jih pedagoške izobrazbe še nima. Učitelji_ce v kontrolni skupini so večinoma poučevali na osnovni šoli (70 %).

Fokusne skupine

Izvedenih je bilo šest fokusnih skupin, po dve za vsako karierno stopnjo (učitelji_ce na začetku kariere, učitelji_ce na sredini kariere in učitelji_ce na koncu kariere). Skupno je v vseh fokusnih skupinah sodelovalo 28 učiteljic in 6 učiteljev. Večina učiteljev_ic je bila zaposlena v osnovnih šolah, manjši delež pa v srednjih šolah.

Študenti_ke

Prvo merjenje

V prvem merjenju, ki je potekalo na začetku študijskega leta, oktobra in novembra 2024, je sodelovalo 247 študentov_k, od tega 85 % žensk in 13,9 % moških. Stari so bili povprečno 21,49 leta (*SD* = 2,53; Min = 18, Max = 45, Mo = 20). Večina študentov_k je študirala razredni pouk (76,5 %), ostali pa so se izobraževali za predmetne učitelje_ice (23,5 %). V povprečju so do takrat opravili 30,11 dneva (*SD* = 57,34) praktičnega dela v šoli (npr. praktično usposabljanje, delo prek študentske napotnice, pogodbeno delo).

Drugo merjenje

V drugem merjenju, ki je potekalo januarja in februarja 2025, je sodelovalo 212 študentov_k, od tega 85,9 % žensk in 13,7 % moških. Stari so bili povprečno 21,36 leta (*SD* = 2,60; Min = 19, Max = 45, Mo = 19). Večina študentov_k je študirala razredni pouk (75,0 %), ostali pa so se izobraževali za predmetne učitelje_ice (25,0 %).

Tretje merjenje

V tretjem merjenju, ki je potekalo junija 2025, je sodelovalo 125 študentov_k, od tega 89,6 % žensk in 10,4 % moških. Stari so bili povprečno 22,26 leta (*SD* = 2,17; Min = 19, Max = 37, Mo = 21). Večina študentov_k je študirala razredni pouk (87,2 %), ostali pa so se izobraževali za predmetne učitelje_ice (12,8 %).

Pripomočki

V raziskavi je bil skozi vsa tri merjenja uporabljen z raziskovalnimi cilji usklajen nabor samoocenjevalnih pripomočkov, ki je bil posebej prilagojen učiteljem_icam ter posebej študentom_kam. Prav tako so pripomoček predstavljali protokoli za fokusne skupine.

Samoocenjevalni pripomočki

Demografski podatki

Učitelji_ce so ob prvem merjenju odgovarjali na več demografskih vprašanj (spol, starost), prav tako pa so podali odgovore o njihovi zaposlitvi (delovna doba, trajanje zaposlitve na šoli, kjer trenutno poučujejo, stalnost zaposlitve), poučevanju (na kateri šoli poučujejo, katere predmete večinoma poučujejo, kako velike razrede večinoma poučujejo, ali so (so)razredniki_čarke) ter članstvu v različnih združenjih (v strokovnih združenjih učiteljev_ic, v sindikatu). V drugem in tretjem merjenju je bilo dodano vprašanje, ali so učitelji_ce v tekočem šolskem letu bolj obremenjeni z: dodatnimi urami pouka zaradi pomanjkanja učiteljev_ic, dodatnimi organizacijskimi zadolžitvami zaradi pomanjkanja učiteljev_ic, dodatnimi urami pouka zaradi bolniških odsotnosti drugih učiteljev_ic, dodatnimi organizacijskimi zadolžitvami zaradi bolniških odsotnosti drugih učiteljev_ic, dodatnimi urami pouka zaradi neenakomerno porazdeljene razporeditve dela v kolektivu, dodatnimi organizacijskimi zadolžitvami zaradi neenakomerno porazdeljene razporeditve dela v kolektivu.

Študenti_ke so odgovarjali na več demografskih vprašanj (spol, starost), prav tako pa so odgovorili, kaj študirajo, na kateri fakulteti, kateri letnik obiskujejo ter koliko dni praktičnega dela so opravili v šoli.

Notranji viri

Empatija. Za merjenje empatije na vzorcu učiteljev_ic in študentov_k je bil uporabljen *Vprašalnik merjenja empatije* (angl. *Empathy Assessment*

Inventory; Gerdes idr., 2011), ki empatijo meri na podlagi petih komponent: čustveni odziv (primer postavke: »Ko vidim, da nekdo prejme darilo, ki ga_jo osreči, se tudi sam_a počutim srečno.«), čustveno mentaliziranje (primer postavke: »Dober_a sem pri razumevanju čustev drugih ljudi.«), zavzemanje perspektive (primer postavke: »Hkrati lahko upoštevam svoje stališče in stališče druge osebe.«), zavedanje jaz–drugi (primer postavke: »Znam razlikovati med svojimi in tujimi čustvi.«) in uravnavanje čustev. Za raziskavo je bila uporabljena skupna povprečna vrednost prvih štirih komponent. Udeleženci_ke so odgovarjali na 18 postavk na 6-stopenjski lestvici (*1* = nikoli, *6* = vedno) glede na to, kako pogosto zanje velja opisano doživljanje oziroma čustvovanje. Vprašalnik se je izkazal kot ustrezno zanesljiv na vzorcu učiteljev_ic (T1: 0,904; T2: 0,915; T3: 0,923) in na vzorcu študentov_k (T1: 0,868; T2: 0,902; T3: 0,919). Prav tako je konfirmatorna faktorska analiza na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju pokazala psihometrično ustreznost vprašalnika (glej Tabelo 1).

Uravnavanje čustev. Za merjenje uravnavanja čustev na vzorcu učiteljev_ic in študentov_k je bil uporabljen *Vprašalnik o težavah v uravnavanju čustev* (angl. *Difficulties in Emotion Regulation Scale*; Bjureberg idr., 2016). Vprašalnik zajema pet podlestvic: pomanjkanje jasnosti glede čustev (npr. »Imam težave pri razumevanju pomena svojih občutkov.«), težave pri izvajanju ciljno usmerjenega vedenja (npr. »Ko sem razburjen_a, s težavo opravljam delo.«), težave pri nadzoru impulzov (npr. »Ko sem razburjen_a, se težko obvladujem.«), omejen obseg do učinkovitih strategij uravnavanja čustev (npr. »Ko sem razburjen_a, verjamem, da bom takšen_a ostal_a še dolgo časa.«) in nesprejemanje čustvenega odziva (npr. »Ko sem razburjen_a, me je sram, da se tako počutim.«). Za raziskavo je bila uporabljena skupna povprečna vrednost vseh podlestvic, pri čemer višja povprečna vrednost kaže na težave v uravnavanju čustev. Vprašalnik zajema 16 postavk na 5-stopenjski odgovorni lestvici (*1* = skoraj nikoli, *5* = skoraj vedno). Vprašalnik se je izkazal kot ustrezno zanesljiv na vzorcu učiteljev_ic (T1: 0,935; T2: 0,939; T3: 0,947) in na vzorcu študentov_k (T1: 0,929; T2: 0,917; T3: 0,951). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost vprašalnika (glej Tabelo 1).

Čustva *v razredu.* Za oceno čustev, ki jih učitelji_ce doživljajo v razredu, je bil uporabljen *Vprašalnik učiteljevih_ičinih čustev* (angl. *Teacher Emotion Questionnaire*; Burić idr., 2018). Učitelji_ce so na 5-stopenjski lestvici (*1* = sploh se ne strinjam, *5* = močno se strinjam) ovrednotili svoja čustva v povezavi s poučevanjem in odnosom z učenci_kami. Vprašalnik

vključuje 28 postavk, ki se delijo na podlestvice: veselje (5 postavk, npr. »Zadovoljen_a sem, ko dosežem zastavljene učne cilje.«), ponos (6 postavk, npr. »Ponos, ki ga čutim ob uspehih učencev_k, mi potrjuje, da dobro opravljam svoje delo.«), naklonjenost (6 postavk, npr. »Iskreno mi je mar za vsakega_o mojega_o učenca_ko.«), jeza (5 postavk, npr. »Od frustracije, ko v razredu ne gre po načrtih, se čisto preznojim.«) in brezup (5 postavk, npr. »Počutim se nemočno, ker nekaterim učencem_kam enostavno ne morem pomagati.«). Vse postavke pri podlestvicah jeza in brezup so obratno vrednotene (višja povprečna vrednost pri posamezni podlestvici predstavlja odsotnost jeze oz. brezupa). V raziskavi so bile uporabljene posamezne podlestvice oz. njihova povprečna vrednost. Vprašalnik je bil ustrezno zanesljiv na vzorcu učiteljev_ic za vsako posamezno podlestvico: veselje (T1: 0,877; T2: 0,893; T3: 0,905), ponos (T1: 0,894; T2: 0,904; T3: 0,909), naklonjenost (T1: 0,884; T2: 0,890; T3: 0,901), jeza (T1: 0,846; T2: 0,840; T3: 0,866) in brezup (T1: 0,907; T2: 0,907; T3: 0,930). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost vprašalnika (glej Tabelo 1).

Čuječe poučevanje. Za merjenje osredotočenosti učiteljev_ic med poukom in vsakodnevnimi šolskimi aktivnostmi, zavedanja čustev, samoregulacije ter odzivnosti in občutljivosti v interakciji med učencem_ko in učiteljem_ico je bila uporabljena *Lestvica čuječnosti v poučevanju* (angl. *Mindfulness in Teaching Scale*; Frank idr., 2016). Vprašalnik vsebuje 14 postavk, na katere so učitelji_ce odgovarjali s pomočjo 5-stopenjske lestvice (*1* = nikoli ne drži, *5* = vedno drži). Postavke so razdeljene v dve podlestvici: čuječe poučevanje – osebna dimenzija, kjer se postavke navezujejo na učitelja_ico (9 postavk, primer postavke: »Ko poučujem, se zalotim, da delam stvari nepozorno.«) in čuječe poučevanje – medosebna dimenzija, ki se nanaša na čuječnost v odnosu z učenci_kami (5 postavk, npr. »Pozorno poslušam ideje svojih učencev_k, tudi ko se z njimi ne strinjam.«). Vse postavke pri čuječem poučevanju – osebna dimenzija so obratno vrednotene. Vprašalnik je bil ustrezno zanesljiv na vzorcu učiteljev_ic za čuječe poučevanje – osebna dimenzija (T1: 0,824; T2: 0,821; T3: 0,858) in čuječe poučevanje – medosebna dimenzija (T1: 0,801; T2: 0,807; T3: 0,823). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost vprašalnika (glej Tabelo 1).

Samoučinkovitost. Vprašalnik samoučinkovitosti učiteljev_ic (angl. *Teacher Self-Efficacy Scale*; Schmitz in Schwarzer, 2000) meri zaznavo učiteljev_ic glede svojih sposobnosti učinkovitega poučevanja v različno zahtev-

nih situacijah. Vprašalnik zajema 10 postavk (primer postavke: »Ko se zelo potrudim, sem zmožen_a doseči tudi najtežavnejše učence_ke.«), na katere so učitelji_ce odgovarjali s pomočjo 4-stopenjske lestvice (*1* = sploh ne drži, *4* = popolnoma drži). Vprašalnik je bil ustrezno zanesljiv na vzorcu učiteljev_ic v vseh treh merjenjih (T1: 0,840; T2: 0,840; T3: 0,851) in veljaven na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju (glej Tabelo 1).

Motivacija za poklic. Za oceno motivacije in zaznave učiteljskega poklica je bil na vzorcu učiteljev_ic in študentov_k uporabljen *Vprašalnik motivacije in zaznave učiteljev_ic* (angl. *Teacher Motivation and Perception*, OECD, 2018). Sestavljen je iz treh podlestvic, od katerih smo uporabili dve: lestvico osebne uporabnosti (4 postavke, npr. »Poučevanje je ponujalo stabilno poklicno pot.«) in lestvico družbene koristnosti (3 postavke, npr. »Poučevanje mi je omogočalo vplivati na razvoj otrok in mladostnikov_c.«). Učitelji_ce in študenti_ke so na 4-stopenjski odgovorni lestvici odgovarjali na posamezne postavke o tem, kako pomemben jim je bil posamezen vidik pri odločitvi za poklic (*1* = sploh mi ni bilo pomembno, *4* = zelo pomembno). Vprašalnik je bil uporabljen le pri prvem merjenju, za vrednotenje je bila uporabljena povprečna vrednost vseh postavk. Vprašalnik je bil ustrezno zanesljiv na vzorcu učiteljev_ic (0,772) in študentov_k (0,737). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost vprašalnika (glej Tabelo 1).

Zunanji viri

Dejavniki na ravni razreda. Za merjenje dejavnikov na ravni razreda na vzorcu učiteljev_ic so bile uporabljene tri lestvice: *Časovni pritisk* (Time Pressure, 3 postavke, primer postavke: »Priprave na poučevanje pogosto potekajo izven mojega delovnega časa.«), *Disciplinske težave* (3 postavke, primer postavke: »Obvladovanje vedenja učencev_k zahteva veliko mojega časa in truda.«) in *Nizka motivacija učencev_k* (4 postavke, primer postavke: »Veliko mojih učencev_k kaže malo zanimanja za šolsko delo.«) (Skaalvik in Skaalvik, 2011). Učitelji_ce so na postavke odgovarjali na 6-stopenjski lestvici (*1* = sploh se ne strinjam, *6* = popolnoma se strinjam). Lestvice so bile ustrezno zanesljive v vseh treh merjenjih: *Časovni pritisk* (T1: 0,719; T2: 0,730; T3: 0,725), *Disciplinske težave* (T1: 0,905; T2: 0,921; T3: 0,915) in *Nizka motivacija učencev_k* (T1: 0,887; T2: 0,891; T3: 0,901). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost posameznih lestvic (glej Tabelo 1).

Dejavniki na ravni šole. Za merjenje dejavnikov na ravni šole na vzorcu učiteljev_ic sta bili uporabljeni dve lestvici: *Uglašenost vrednot* (3 postavke, primer postavke: »Moje izobraževalne vrednote so v skladu z vrednotami, ki se jih poudarja na šoli, kjer poučujem.«) in *Kolektivna šolska kultura* (3 postavke, primer postavke: »Učitelji_ce na tej šoli upoštevamo skupne norme in pravila.«). Učitelji_ce so na postavke odgovarjali na 6-stopenjski lestvici (*1* = sploh se ne strinjam, *6* = popolnoma se strinjam). Lestvici sta bili ustrezno zanesljivi v vseh treh merjenjih: *Uglašenost vrednot* (T1: 0,795; T2: 0,789; T3: 0,827) in *Kolektivna šolska kultura* (T1: 0,879; T2: 0,886; T3: 0,891). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost posameznih lestvic (glej Tabelo 1).

Dejavniki vodenja. Za razumevanje dejavnikov vodenja oziroma vodstvenega stila na vzorcu učiteljev_ic je bil uporabljen *Vprašalnik etičnega vodenja pri delu* (angl. *Ethical Leadership at Work*, ELW; Kalshoven idr., 2011), ki meri etičnost ravnatelja_ice pri vodenju šole, kot jo zaznava učitelj_ica. Sestavljajo ga tri podlestvice: *Poštenost* (6 postavk, npr. »Ravnatelj_ica teži k lastnemu uspehu na račun drugih.«), *Delitev moči* (6 postavk, npr. »Ravnatelj_ica mi omogoča, da imam ključno vlogo pri določanju svojih ciljev delovne uspešnosti.«) in *Integriteta* (4 postavke, npr. »Ravnatelj_ica vedno drži svojo besedo.«). Uporabljena je bila 5-stopenjska odgovorna lestvica (*1* = sploh se ne strinjam, *5* = močno se strinjam). Podlestvice so bile ustrezno zanesljive v vseh treh merjenjih: *Poštenost* (T1: 0,926; T2: 0,730; T3: 0,725), *Delitev moči* (T1: 0,702; T2: 0,720; T3: 0,673) in *Integriteta* (T1: 0,944; T2: 0,953; T3: 0,958). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost vprašalnika (glej Tabelo 1).

Dejavniki na ravni sistema. Za razumevanje sistemskih dejavnikov s strani učiteljev_ic in študentov_k so bile vključene postavke iz raziskave TALIS (OECD, 2018), dodatno so bile oblikovane nove postavke. Posamezne postavke je mogoče razdeliti v dve podlestvici: *Cenjenost* in *Pogoji*. Iz raziskave TALIS (OECD, 2018) so bile vključene naslednje postavke: »Biti moram na tekočem s spreminjajočimi se zahtevami lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih organov.«, »Zadovoljen_a sem s plačo, ki jo prejemam za svoje delo.« (vključena v podlestvico *Pogoji)*, »Ne glede na plačo sem zadovoljen_a s pogoji v moji pogodbi o zaposlitvi (npr. prednosti, delovni urnik).« (vključena v podlestvico *Pogoji*), »Oblikovalci politike v tej državi cenijo učiteljska stališča.« (vključena v podlestvico *Pogoji*), »Učiteljice

in učitelji lahko vplivajo na izobraževalno politiko v tej državi.« (vključena v podlestvico *Pogoji*) in »V tej državi javni mediji cenijo učiteljice in učitelje.« (vključena v podlestvico *Cenjenost*). Dodatno so bile za namen pričujoče raziskave oblikovane naslednje postavke: »V Sloveniji starši cenijo učitelje_ice.« (vključena v podlestvico *Cenjenost*), »V Sloveniji učenci_ke cenijo učitelje_ice.« (vključena v podlestvico *Cenjenost*), »Lokalna skupnost ceni učitelje_ice.« (vključena v podlestvico *Cenjenost*), »Na fakulteti sem pridobil_a vsa znanja, ki jih potrebujem pri delu na šoli.« in »Dodatna strokovna izobraževanja mi omogočajo, da pridobim vsa dodatna znanja, ki jih potrebujem pri delu na šoli.«. Udeleženci_ke so na postavke odgovarjali glede na 4-stopenjsko lestvico (*1* = sploh se ne strinjam, *4* = popolnoma se strinjam). Celotna lestvica se je izkazala kot zanesljiva na vzorcu učiteljev_ic v vseh treh merjenjih (T1: 0,776; T2: 0,803; T3: 0,816), prav tako sta se kot zanesljivi izkazali tudi podlestvici *Pogoji* (T1: 0,638; T2: 0,708; T3: 0,714) in *Cenjenost* (T1: 0,825; T2: 0,845; T3: 0,851). Za slednji podlestvici je bila opravljena tudi konfirmatorna faktorska analiza (glej Tabelo 1).

Postavke, na katere so odgovarjali študenti_ke so zajemale vse postavke iz lestvice za učitelje_ice, razen prve postavke (»Biti moram na tekočem s spreminjajočimi se zahtevami lokalnih, občinskih, regionalnih ali državnih organov.«). Postavke so bile nekoliko preoblikovane (npr. postavka »Zadovoljen_a sem s plačo, ki jo prejemam za svoje delo.« se je spremenila v postavko »Učitelji_ce so zadovoljni s plačo, ki jo prejemajo za svoje delo.«). Na vzorcu študentov_k se je lestvica izkazala kot zanesljiva v vseh treh merjenjih (T1: 0,839; T2: 0,771; T3: 0,870), prav tako sta se kot zanesljivi izkazali tudi podlestvici *Pogoji* (T1: 0,688; T2: 0,536; T3: 0,768) in *Cenjenost* (T1: 0,818; T2: 0,789; T3: 0,860).

Podpora. Za merjenje zaznane podpore učiteljev_ic je bila zasnovana lestvica s štirimi postavkami: »O izzivih poučevanja se imam priložnost pogovoriti z učitelji_cami na šoli, na kateri poučujem.«, »O izzivih poučevanja se imam priložnost pogovoriti z ravnateljem_ico.«, »O izzivih poučevanja se imam priložnost pogovoriti z drugimi strokovnimi delavci_kami šole.« in »O izzivih poučevanja se imam priložnost pogovoriti z učitelji_cami drugih šol.«. Udeleženci_ke so na postavke odgovarjali glede na 4-stopenjsko lestvico (*1* = sploh se ne strinjam, *4* = popolnoma se strinjam). Celotna lestvica se je izkazala kot zanesljiva na vzorcu učiteljev_ic v vseh treh merjenjih (T1: 0,816; T2: 0,816; T3: 0,828), prav tako pa je tudi psihometrično ustrezna (glej Tabelo 1).

Odnosi

Odnosi z učenci_kami. Za merjenje kakovosti zaznave odnosa med učenci_kami in učitelji_cami, kot ga zaznava učitelj_ica, je bil uporabljen *Vprašalnik odnosov med učenci_kami in učitelji_cami* (angl. *Student-Teacher Relationship Scale*; Pianta, 2001), podlestvico bližina, ki je bila kot v raziskavi Aldrup in sodelavcev_k (2018), prilagojena za večje število učencev_k. Podlestvica zajema šest postavk (npr. »Učenci_ke mi pokažejo, da so mi naklonjeni_e.«). Uporabljena je bila 4-stopenjska lestvica (*1* = zagotovo ne drži, *4* = zagotovo drži). Vprašalnik je bil ustrezno zanesljiv v vseh treh merjenjih na vzorcu učiteljev_ic (T1: 0,851; T2: 0,867; T3: 0,874). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost vprašalnika (glej Tabelo 1).

Odnosi s sodelavci_kami. Sodelovanje med sodelavci_kami smo merili z vprašalnikom *Sodelovanje učiteljev_ic* (angl. *Teacher Cooperation*, OECD, 2018), ki vsebuje osem postavk (npr. »Poučujem skupaj z drugimi kolegi_cami.«). Učitelji_ce so glede pogostosti sodelovanja odgovarjali na 6-stopenjski odgovorni lestvici (*1* = nikoli ali skoraj nikoli, *6* = vedno ali skoraj vsak dan). Lestvica je bila ustrezno zanesljiva na vzorcu učiteljev_ic v vseh treh merjenjih (T1: 0,818; T2: 0,813; T3: 0,817). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost lestvice (glej Tabelo 1).

Odnosi z vodstvom. Zaznavo odnosa z vodstvom s strani učiteljev_ic smo merili z lestvico iz vprašalnika *Etično vodenje pri delu* (angl. *Ethical Leadership at Work*; Kalshoven idr., 2011), *Usmerjenost k ljudem*, ki ima sedem postavk (primer postavke: »Sočustvuje z mano, ko imam težave.«). Uporabljena je bila 5-stopenjska odgovorna lestvica (*1* = sploh se ne strinjam, *5* = močno se strinjam). Lestvica je bila ustrezno zanesljiva na vzorcu učiteljev_ic v vseh treh merjenjih (T1: 0,952; T2: 0,957; T3: 0,960). Konfirmatorna faktorska analiza je na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju potrdila psihometrično ustreznost lestvice (glej Tabelo 1).

Bližina z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom. Za merjenje medosebne bližine in povezanosti, ki jo posamezni učitelj_ica čuti z učenci_kami, sodelavci_kami ali vodstvom, je bila uporabljena lestvica *Vključevanje drugih* (angl. *Inclusion of Other in the Self Scale*; Aron idr., 1992). Vprašalnik uporablja diagrame, ki predstavljajo različne stopnje bližine in povezanosti. Krogi, ki predstavljajo učitelja_ico in učence_ke/sodelavce_ke/vodstvo, so različno prekriti, kar odraža zaznano stopnjo bližine in povezanosti. Ločeni krogi na primer odražajo popolno ločenost med

učiteljem_ico in učenci_kami/sodelavci_kami/vodstvom, skoraj povsem prekrivajoči se krogi pa visoko stopnjo povezanosti in čustvene vključenosti. Učitelji_ce so odgovarjali ločeno za učence_ke, sodelavce_ke in vodstvo na vprašanje, kateri diagram najbolje ponazarja, kako blizu se počutite učencem_kam/sodelavcem_kam/vodstvu na 7-stopenjski lestvici.

Bližina s sošolci_kami in profesorji_cami na fakulteti. Za merjenje medosebne bližine in povezanosti, ki jo posamezni študent_ka čuti s sošolci_kami in profesorji_cami na fakulteti, je bila uporabljena lestvica *Vključevanje drugih* (angl. *Inclusion of Other in the Self Scale*; Aron idr., 1992). Vprašalnik uporablja diagrame, ki predstavljajo različne stopnje bližine in povezanosti. Krogi, ki predstavljajo študenta_ko in sošolce_ke/profesorje_ice, so različno prekriti, kar odraža zaznano stopnjo bližine in povezanosti. Ločeni krogi na primer odražajo popolno ločenost med študentom_ko in sošolci_kami/profesorji_cami, skoraj povsem prekrivajoči se krogi pa visoko stopnjo povezanosti in čustvene vključenosti. Študenti_ke so odgovarjali ločeno za sošolce_ke in profesorje_ice na vprašanje, kateri diagram na 7-stopenjski lestvici najbolje ponazarja, kako povezani se počutijo z njimi.

Izidi

Zadovoljstvo z delom. Za merjenje zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah je bila izbrana *Lestvica zadovoljstva na delovnem mestu* iz raziskave TALIS (angl. *Job Satisfaction Scale*, OECD, 2018). *Lestvica zadovoljstva na delovnem mestu* ocenjuje dva vidika zadovoljstva na delovnem mestu pri učiteljih_cah: *Zadovoljstvo s poklicem* (4 postavke, npr. »Prednosti biti učitelj_ica jasno prevladajo nad slabostmi.«) in *Zadovoljstvo s trenutnim delovnim okoljem* (4 postavke, npr. »Če bi bilo mogoče, bi rad_a zamenjal_a šolo.«). Preostali dve postavki ocenjujeta, ali učitelji_ce menijo, da družba ceni učiteljski poklic ter zadovoljstvo z lastnim delom. Učitelji_ce so svoje strinjanje s posameznimi trditvami izrazili s pomočjo 6-stopenjske lestvice (*1* = to sploh ne drži, *6* = to povsem drži). Za analizo je bila uporabljena skupna povprečna vrednost lestvice. Lestvica je bila ustrezno zanesljiva v vseh treh merjenjih na vzorcu učiteljev_ic (T1: 0,845; T2: 0,861; T3: 0,861), prav tako je konfirmatorna faktorska analiza potrdila psihometrično ustreznost lestvice (glej Tabelo 1).

Izgorelost. Za merjenje izgorelosti pri učiteljih_cah in študentih_kah je bil uporabljen *Shirom-Melamedov vprašalnik o izgorelosti* (angl. *Shirom-Melamed Burnout Questionnaire*; Melamed idr., 1992), ki ocenjuje samozaznano izgorelost s pomočjo treh podlestvic: *Telesna utrujenost* (6 postavk,

npr. »Počutil_a sem se utrujeno.«), *Kognitivna izžetost* (5 postavk, npr. »S težavo sem se zbral_a.«) in *Čustvena izčrpanost* (3 postavke, npr. »Imel_a sem občutek, da nisem sposoben_a čustveno vlagati v učence_ke.«). Učitelji_ce in študenti_ke so na vprašanja glede pogostosti posameznih občutkov odgovarjali s pomočjo 6-stopenjske lestvice (*1* = zelo redko, *6* = vedno ali skoraj vedno). Pri analizi podatkov so bile uporabljene skupna povprečna vrednost vseh postavk (tj. izgorelost) ali povprečna vrednost vsake posamezne podlestvice. Vprašalnik je bil ustrezno zanesljiv v vseh treh merjenjih na vzorcu učiteljev_ic: *Izgorelost* (T1: 0,958; T2: 0,960; T3: 0,963), *Telesna utrujenost* (T1: 0,933; T2: 0,940; T3: 0,940), *Kognitivna izžetost* (T1: 0,956; T2: 0,961; T3: 0,962) in *Čustvena izčrpanost* (T1: 0,938; T2: 0,941; T3: 0,946) ter na vzorcu študentov_k: *Izgorelost* (T1: 0,931; T2: 0,937; T3: 0,952), *Telesna utrujenost* (T1: 0,905; T2: 0,909; T3: 0,916), *Kognitivna izžetost* (T1: 0,915; T2: 0,908; T3: 0,947) in *Čustvena izčrpanost* (T1: 0,865; T2: 0,820; T3: 0,887). Vprašalnik se je izkazal kot veljaven na vzorcu učiteljev_ic v prvem merjenju (glej Tabelo 1).

Vztrajanje v poklicu. Za merjenje vztrajanja v poklicu je bila uporabljena ena postavka: »Ali menite, da boste čez pet let še opravljali poklic učitelja_ice?«, na katero so učitelji_ce lahko odgovorili z da, ne, ne vem, ne želim odgovoriti in drugo. Študenti_ke so odgovarjali na podobno, nekoliko spremenjeno vprašanje: »Ali menite, da boste po zaključku študija opravljali poklic učitelja_ice?«, na katerega so lahko odgovorili z da, ne, ne vem, ne želim odgovoriti in drugo.

Pozitivni razvoj. Za merjenje pozitivnega razvoja je bila uporabljena *Kratka verzija vprašalnika 5 C-jev* (angl. *Consise Measure of the Five Cs*, Geldhof idr., 2025), ki je bila razvita iz *Kratke verzije vprašalnika pozitivnega razvoja mladih* (Geldhof idr., 2014). Vprašalnik sestavlja pet podlestvic: *Kompetentnost* (tri postavke, npr. »Pri svojem delu sem uspešen_a.«), *Samozavest* (tri postavke, npr. »Ne glede na vse imam dobro življenje.«), *Karakter* (tri postavke, npr. »Kadar naredim napako, sprejmem odgovornost za svoja dejanja.«), *Skrb* (tri postavke, npr. »Ko vidim, da se koga izkorišča, mu oz. ji želim pomagati.«) in *Povezanost* (pet postavk, npr. »Imam tesen odnos z nekom, ki mu zares zaupam.«). Vprašalnik v revidirani verziji vsebuje le 13 postavk (Geldhof idr., 2025), vendar smo za namene analize v Sloveniji obdržale vse predvidene postavke ter dodale tudi opcijsko postavko, ki jo avtorji_ce vprašalnika predlagajo: »Počutim se povezanega_o s svojimi sodelavci_kami/študijskimi kolegi_cami.«. Vprašalnik se je izkazal kot zanesljiv (z izjemo *Karakterja*) v vseh treh merjenjih na vzorcu učiteljev_

ic: *Kompetentnost* (T1: 0,717; T2: 0,753; T3: 0,744), *Samozavest* (T1: 0,823; T2: 0,806; T3: 0,833), *Karakter* (T1: 0,556; T2: 0,537; T3: 0,586), *Skrb* (T1: 0,800; T2: 0,823; T3: 0,834) in *Povezanost* (T1: 0,682; T2: 0,675; T3: 0,705). Vprašalnik je bil slabše zanesljiv v vseh treh merjenjih na vzorcu študentov_k pri *Kompetentnosti, Karakterju* in *Povezanosti*. Zanesljivost posameznih podlestvic je bila namreč naslednja: *Kompetentnost* (T1: 0,637; T2: 0,572; T3: 0,646), *Samozavest* (T1: 0,760; T2: 0,773; T3: 0,754), *Karakter* (T1: 0,550; T2: 0,226; T3: 0,426), *Skrb* (T1: 0,790; T2: 0,723; T3: 0,788) in *Povezanost* (T1: 0,644; T2: 0,616; T3: 0,634). To je mogoče pojasniti z dejstvom, da je bil vprašalnik razvit za odraslo populacijo, medtem ko je za študente_ke najverjetneje primernejša *Kratka verzija vprašalnika o pozitivnem razvoju mladih* (Geldhof idr., 2014).

Tabela 1: Konfirmatorne faktorske analize in intraklasni korelacijski koeficienti za merske pripomočke za T1 na vzorcu učiteljev_ic

	Prileganje modela					
	X^2 (*df*)	CFI	RMSEA	90 % IZ RMSEA	SRMR	ICC (šola)
Notranji viri						
Empatija	756,41 (127)	0,913	0,065	0,060–0,069	0,045	0,007
Uravnavanje čustev	581,23 (99)	0,940	0,064	0,059–0,069	0,036	0,000
Samoučinkovitost	177,98 (32)	0,945	0,062	0,053–0,071	0,040	0,000
Čustva	1320,23 (340)	0,942	0,049	0,046–0,052	0,045	Veselje: 0,005 Ponos: 0,000 Naklonjenost: 0,055 Jeza: 0,040 Brezup: 0,020
Čuječe poučevanje	364,12 (74)	0,929	0,058	0,052–0,063	0,040	0,000 Osebno: 0,007 Medosebno: 0,037
Motivacija za poklic	21,75 (11)	0,997	0,029	0,010–0,046	0,013	0,000
Zunanji viri						
Delovne zahteve	144,70 (32)	0,979	0,055	0,046–0,064	0,030	Časovni pritisk: 0,057 Disciplinske težave: 0,103 Nizka motivacija učencev: 0,038
Šolske vrednote in šolska kultura	69,46 (7)	0,973	0,087	0,069–0,106	0,060	Šolske vrednote: 0,043 Šolska kultura: 0,096
Vodstveni stili	467,57 (95)	0,961	0,058	0,052–0,063	0,050	0,182

	Prileganje modela					
	X^2 (*df*)	CFI	RMSEA	90 % IZ RMSEA	SRMR	ICC (šola)
Sistemski vidiki	67,67 (11)	0,970	0,066	0,051–0,082	0,040	Cenjenost: 0,021 Pogoji: 0,036
Podpora	16,94 (2)	0,988	0,080	0,048–0,116	0,019	0,045
Odnosi						
Odnosi z učenci_kami	37,58 (7)	0,986	0,061	0,043–0,081	0,018	0,034
Odnosi s sodelavci_kami	86,56 (16)	0,972	0,061	0,049–0,074	0,030	0,102
Odnosi z vodstvom	76,73 (13)	0,988	0,064	0,051–0,079	0,014	0,157
Izidi						
Izgorelost	400,65 (71)	0,973	0,063	0,057–0,069	0,039	0,020
Zadovoljstvo z delom	145,03 (28)	0,963	0,060	0,050–0,069	0,034	0,112
Pozitivni razvoj	424,20 (107)	0,938	0,050	0,045–0,055	0,041	Kompetentnost: 0,012 Samozavest: 0,000 Karakter: 0,000 Skrb: 0,001 Povezanost: 0,003

Opombe: Df – stopnje prostosti, CFI – *Comparitive Fit Index*, RMSEA – *Root Mean Square Error of Approximation*, 90 % IZ – 90 % interval zaupanja, SRMR – *Standardized Root Mean Squared Residual*, ICC (šola) – intraklasni koeficient korelacije na ravni šole.

Kvalitativne metode

Fokusne skupine

Kot dodatek h kvantitativnim meram je bil uporabljen tudi nabor kvalitativnih mer v obliki polstrukturiranih razgovorov in fokusnih skupin z naključno izbranimi učitelji_cami na različnih kariernih stopnjah (začetna, srednja ali pozna kariera). Udeleženci_ke so odgovarjali na vprašanja o motivih za opravljanje učiteljskega poklica oziroma vztrajanje v njem, dejavnikih zadovoljstva z delom ter o dejavnikih, ki prispevajo k stresu pri opravljanju njihovega dela. Prav tako so poročali o virih podpore, ki so jim na voljo, ter o vidikih dela, ki prispevajo k njihovemu zadovoljstvu oziroma nezadovoljstvu. Več o fokusnih skupinah je mogoče razbrati v poglavju 4.

Postopek

Samoocenjavalni vprašalniki

Vsi sodelujoči_e v raziskavi *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* so v vseh merjenjih, v katerih so sodelovali, izpolnili spletni vprašalnik 1ka. Vsi udeleženci_ke raziskave so bili pred izvedbo seznanjenimi z različnimi vidiki sodelovanja v raziskavi in varstva podatkov. Sodelovanje učiteljev_ic je bilo po zaključku projekta ovrednoteno v skladu s Pravilnikom o napredovanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju v nazive (2023). Udeleženci_ke so zgolj pri prvem merjenju odgovarjali na podrobnejša demografska vprašanja, v tretjem merjenju sta bila dodatno vključena še vprašalniki, ki spadajo v področje notranjih virov: Vprašalnik o miselni naravnanosti glede čustev (Tamir idr., 2007), Vprašalnik o miselni naravnanosti glede poučevanja (Gero, 2013) in Vprašalnik čustvenih in socialnih kompetenc za odrasle (Oliveira idr., 2023).

Pri učiteljih_cah je prvo merjenje potekalo septembra 2024 in je tako sovpadalo z začetkom šolskega leta. Drugo merjenje je potekalo sredi šolskega leta, torej na koncu januarja in v prvi polovici februarja 2025. Tretje merjenje je potekalo na koncu šolskega leta, natančneje konec maja in v prvi polovici junija 2025. Izpolnjevanje vprašalnika je trajalo približno od 30 do 40 minut. Sodelujoči učitelji_ce so prejeli spletno povezavo do vprašalnika s strani koordinatorjev_ic na šoli.

Pri študentih_kah pedagoških programov je prvo merjenje potekalo oktobra in novembra 2024, torej na začetku študijskega leta. Drugo merjenje je bilo januarja in februarja 2025, na sredini študijskega leta. Tretje merjenje je potekalo konec maja in v začetku junija 2025, na koncu študijskega leta. V tretjem merjenju je bil večji osip udeležencev_k, saj so bili k sodelovanju povabljeni večinoma samo po elektronski pošti in ne v živo. Prvi dve merjenji sta potekali pri predavanjih oziroma seminarskih vajah pod nadzorom izvajalk.

Fokusne skupine

Fokusne skupine so bile v celoti izvedene z uporabo spletnega programa Zoom. Vsaka fokusna skupina je trajala približno 90 minut. Fokusne skupine so bile izvedene s strani dveh raziskovalk, ki sta opravljali vlogo moderatork. Udeleženci_ke so bili seznanjeni s tehničnimi in organizacijskimi vidiki sodelovanja. V skladu z njihovim dovoljenjem so bile fokusne skupine

zvočno posnete in kasneje dobesedno prepisane. Več o postopku izvedbe fokusnih skupin je zapisano v poglavju 4.

Intervencija

Intervencija je bila izvedena med oktobrom 2024 in majem 2025 v petih spletnih srečanjih, pri čemer je vsako posamezno srečanje trajalo 90 minut. Pred izvedbo intervencije so bili sodelujoči_e seznanjeni s potekom izvedbe. Natančnejši potek izvedbe intervencije je opisan v poglavju 10.

Analiza podatkov

Pred analizami podatkov so bile opravljene še analize manjkajočih vrednosti in analize koeficientov intraklasne korelacije.

Analize manjkajočih vrednosti. Na vzorcu učiteljev_ic je bilo v prvem merjenju na posamezni postavki manj kot 1 % manjkajočih vrednosti. Za preverjanje naključne porazdelitve manjkajočih podatkov je bil uporabljen Littlov MCAR test (Little, 1988).Pri prvem merjenju Littlov MCAR test ni bil statistično značilen, χ^2 (1016) = 714,235, p = 1,00, kar pomeni, da je porazdelitev manjkajočih vrednosti naključna. Pri drugem in tretjem merjenju je bilo prav tako manj kot 1 % manjkajočih vrednosti pri posamezni postavki. Littlov MCAR test za drugo merjenje ni bil statistično značilen, χ^2 (1052) = 644,270, p = 1,00, kar pomeni, da so bile manjkajoče vrednosti razporejene naključno. Podobno se je pokazalo tudi za tretje merjenje, kjer so bili manjkajoči podatki prav tako razporejeni naključno, χ^2 (811) = 486,828, p = 1,00.

Na vzorcu študentov_k je bilo v prvem merjenju od 0,4 % do 10,8 % manjkajočih vrednosti na posamezni postavki. Littlov MCAR test je pokazal, da so manjkajoči podatki kljub temu razporejeni naključno, χ^2 (304) = 267,906, p = 0,933. Pri drugem merjenju je bilo od 0,5 % do 6,6 % manjkajočih vrednosti pri posamezni postavki, manjkajoči podatki so bili razporejeni naključno (χ^2 (235) = 187,565, p = 0,990). Pri tretjem merjenju je bilo manjkajočih vrednosti pri posamezni postavki od 1,6 % do 8,0 %, manjkajoči podatki so bili razporejeni naključno (χ^2 (270) = 228,035, p = 0,970).

Analize koeficientov intraklasnih korelacij. V prvem merjenju raziskave je sodelovalo 1191 učiteljev_ic, ki so bili zaposleni na 49 osnovnih šolah, 20 srednjih šolah in eni ustanovi, ki vključuje osnovno in srednjo šolo. Odstotek sodelujočih glede na število vseh zaposlenih na posamezni šoli je zelo variiral, sodelovalo je namreč od 7 % do 97 % vseh zaposlenih

na posamezni šoli. Zaradi ugnezdenosti podatkov so bili izračunani deleži variance, ki se nahajajo na ravni šole s pomočjo koeficienta intraklasne korelacije, ki predstavlja pričakovano višino korelacije dveh naključno izbranih enot na odvisni spremenljivki v isti skupini (Peugh, 2010). Intraklasne korelacije na ravni šole so bile za notranje vire precej nizke ($ICC_{empatija} \leq 0{,}024$; $ICC_{uravnavanje\ čustev} \leq 0{,}001$; $ICC_{samoučinkovitost} \leq 0{,}018$; $ICC_{veselje} \leq 0{,}005$; $ICC_{ponos} \leq 0{,}020$; $ICC_{naklonjenost} \leq 0{,}071$; $ICC_{jeza} \leq 0{,}040$; $ICC_{brezup} \leq 0{,}020$; $ICC_{motivacija\ za\ poklic} \leq 0{,}001$), kar kaže, da so razlike med posameznimi učitelji_cami precej večje od razlik med šolami. Notranji viri torej niso povezani s tem, kje je posamezni_a učitelj_ica zaposlen_a, vendar z značilnostmi na ravni učitelja_ice.

Nekoliko drugače je pri posameznih zunanjih virih na ravni šole: ($ICC_{časovni\ pritisk} \leq 0{,}057$; $ICC_{disciplinske\ težave} \leq 0{,}103$; $ICC_{nizka\ motivacija\ učencev_k} \leq 0{,}048$; $ICC_{šolske\ vrednote} \leq 0{,}053$; $ICC_{šolska\ kultura} \leq 0{,}115$; $ICC_{vodstveni\ stili} \leq 0{,}207$; $ICC_{cenjenost} \leq 0{,}038$; $ICC_{pogoji} \leq 0{,}037$; $ICC_{podpora} \leq 0{,}083$). Pri disciplinskih težavah, šolski kulturi in vodstvenem stilu vrednosti niso več zanemarljive, saj raven šole pri disciplinskih težavah raven šole pojasni 10,3 % variance, pri šolski kulturi 11,5 %, pri vodstvenih stilih pa celo 20,7 % variance. To pomeni, da učitelji_ce znotraj iste šole pri teh vidikih poročajo bolj podobno, kar kaže na to, da so te značilnosti v večji meri povezane s specifičnostmi posamezne šole.

Pri odnosih so bili koeficienti naslednji: $ICC_{učenci_ke} \leq 0{,}042$; $ICC_{sodelavci_ke} \leq 0{,}137$; $ICC_{vodstvo} \leq 0{,}183$. Vrednosti kažejo na to, da so odnosi s sodelavci_kami in vodstvom v večji meri odvisni od značilnosti posameznih šol. Podobno se je pokazalo tudi pri bližini: $ICC_{učenci_ke} \leq 0{,}046$; $ICC_{sodelavci_ke} \leq 0{,}074$; $ICC_{vodstvo} \leq 0{,}169$, čeprav je možno poročano bližino s sodelavci_kami v primerjavi z odnosi s sodelavci_kami (merjeno je bilo sodelovanje) večji meri pojasniti z drugimi dejavniki kot z dejavniki na ravni šole.

Pri izgorelosti in pozitivnem razvoju so bili koeficienti nizki: $ICC_{izgorelost} \leq 0{,}028$; $ICC_{kompetentnost} \leq 0{,}012$; $ICC_{samozavest} \leq 0{,}002$; $ICC_{karakter} \leq 0{,}013$; $ICC_{skrb} \leq 0{,}019$; $ICC_{povezanost} \leq 0{,}207$. Pri zadovoljstvu z delom pa je bil koeficient intraklasne korelacije višji ($ICC \leq 0{,}112$), kar pomeni, da je mogoče 11,2 % variance pojasniti z značilnostmi šole.

Zaključek

Raziskovalni projekt *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev – preplet notranjih (motivacijskih, čustvenih in kognitivnih) in zunanjih (šolskih in sistemskih) virov med šolskim letom* celostno naslavlja profesionalni razvoj

učiteljev_ic ter preučuje kompleksen preplet med notranjimi in zunanjimi viri, ki skozi odnose v šolskem okolju vodijo do višjega zadovoljstva z delom in nižje izgorelosti ter posledično do nižje ravni opuščanja učiteljskega poklica. K razvoju učiteljskega poklica v slovenskem prostoru in širše prispeva na več različnih načinov: (i) večmetodni pristop, ki vključuje uporabo uveljavljenih merskih pripomočkov za kvantitativno merjenje spremenljivk in fokusnih skupin, ki zajemajo poročanja učiteljev_ic; (ii) spremljanje učiteljev_ic in študentov_k skozi celotno šolsko leto z namenom spremljanja dinamike in smeri odnosov med preučevanimi konstrukti ter spremembe znotraj posameznega konstrukta ter s tem natančnejšo prepoznavo mehanizmov, ki vodijo do sprememb v zadovoljstvu z delom in izgorelosti; (iii) kombinacija analize celotnega modela *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* s poglobljenimi podštudijami, ki naslavljajo raziskovalne teme, ki v slovenskem prostoru do sedaj še niso bile prisotne v takšni meri, kot je npr. poudarek na čustvih učiteljev_ic ter njihov doprinos k profesionalnemu razvoju učiteljev_ic; (iv) poudarek na študentih_kah pedagoških programov ter učiteljih_cah na začetku kariere, pri čemer je bila pri slednjih opravljena intervencija z namenom podpore na začetku kariere. Ugotovitve projekta predstavljajo osnovo za oblikovanje konkretnih priporočil za učitelje_ice, šole in oblikovalce_ke izobraževalnih politik.

Ključni poudarki

- Projekt odgovarja na zaznane izzive učiteljskega poklica, ki lahko vodijo do preobremenjenosti, nižjega zadovoljstva z delom, izgorelosti in višje stopnje osipa v poklicu.
- Projekt z večmetodnim pristopom (kvantitativni in kvalitativni podatki, intervencija) preučuje dejavnike, ki podpirajo pozitivni razvoj učiteljev_ic v različnih fazah kariere.

Literatura

Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M. in Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social–emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, *11*, 892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892

Aron, A., Aron, E. N. in Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(4), 596–612. https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596

Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman–Moore, T., Hellner Gumpert, C. in Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: the DERS–16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *38*, 284–296. https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x

Burić, I., Slišković, A. in Macuka, I. (2018). A mixed–method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational psychology*, *38*(3), 325–349. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682

Frank, J. L., Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, *7*(1), 155–163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0

Geldhof, G. J., Bowers, E. P., Boyd, M. J., Mueller, M. K., Napolitano, C. M., Schmid, K. L., Lerner, J. V. in Lerner, R. M. (2014). Creation of short and very short measures of the five Cs of positive youth development. *Journal of Research on Adolescence*, *24*(1), 163–176. https://doi.org/10.1111/jora.12039

Geldhof, G. J., Novak, M., King, S., Šutić Barbarić, L., Nichols, M. J. in Mihić, J. (2025). The five Cs as a model of positive human development: Extending a model of positive youth development to young and middle-aged adults. *International Journal of Behavioral Development*, 01650254251382292. https://doi.org/10.1177/01650254251382292

Gerdes, K. E., Lietz, C. A. in Segal, E. A. (2011). Measuring empathy in the 21st century: Development of an empathy index rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Social Work Research*, *35*(2), 83–93. https://doi.org/10.1093/swr/35.2.83

Gero, G. P. (2013). *What drives teachers to improve? The role of teacher mindset in professional learning* (Doktorska disertacija, The Claremont Graduate University). https://doi.org/10.1037/e515492014-047

Kalshoven, K., Den Hartog, D. N. in De Hoogh, A. H. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, *22*(1), 51–69. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.007

Little, R. J. A. (1988). A Test of Missing Completely at Random for Multivariate Data with Missing Values. V *Source: Journal of the American Statistical Association*, *83*(404). https://doi.org/10.1080/01621459.1988.10478722

Melamed, S., Kushnir, T. in Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral medicine*,*18*(2), 53–60. https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172

OECD. (2018). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2018, vprašalnik za učitelje za srednje šole.* Dostopno na: https://www.pei.si/raziskovalna-dejavnost/mednarodne-raziskave/talis/talis-2019/ (20. 7. 2026).

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. in Marques-Pinto, A. (2023). Development of the social and emotional competence assessment battery for adults. *Assessment*, *30*(6), 1848–1869. https://doi.org/10.1177/10731911221127922

Pianta, R. C. (2001). *Student-teacher relationship scale: Professional manual.* Psychological Assessment Resources.

Peugh, J. L. (2010). A practical guide to multilevel modeling. *Journal of School Psychology*, *48*(1), 85–112. https://doi.org/10.1016/J.JSP.2009.09.002

Sabol, T. J. in Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 213–231. https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262

Schmitz, G.S. in Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument*]. Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*, *14*(1), 12–25. https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12

Shestunova, T. (2022). Teachers' challenges in preparatory classes: a socio–ecological perspective. *Teachers and Teaching*, *28*(4), 496–515. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2062750

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *27*(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Tamir, M., John, O. P., Srivastava, S. in Gross, J. J. (2007). Implicit theories of emotion: affective and social outcomes across a major life transition. *Journal of Personality and Social Psychology*, *92*(4), 731. https://doi.org/10.1037/0022-3514.92.4.731

Vršnik Perše, T., Kozina, A., Vidmar, M., Veldin, M., Pivec, T., Mlekuž, A. in Štremfel, U. (2020). Socialne, čustvene in medkulturne kompetence učiteljev: napovedna vrednost za zadovoljstvo z delom. *Sodobna Pedagogika*, *71*(3), 208–225.

Povzetek

Zadnje obdobje zaznamujejo različni izzivi, s katerimi se soočajo učitelji_ce in družba nasploh: hiter tehnološki razvoj (npr. raba umetne inteligence v šoli), kulturna raznolikost, pomanjkanje učiteljev_ic in nižje število mladih, ki se odločajo za učiteljski poklic. Vsi ti izzivi lahko vodijo do preobremenjenosti, nižjega zadovoljstva z delom, izgorelosti in tudi višje ravni osipa v učiteljskem poklicu. Namen

projekta je bil z uporabo večmetodnega pristopa (analize kvantitativnih in kvalitativnih podatkov, izvedba intervencije) preučiti dejavnike na različnih ravneh, ki podpirajo pozitivni razvoj učiteljev_ic v različnih fazah kariere ter vodijo do bolj pozitivnih (tj. zadovoljstvo z delom) in do manj negativnih izidov (tj. izgorelost). V poglavju so opredeljeni natančnejši cilji projekta, raziskovalni načrt in metodologija (opis udeležencev_k, pripomočkov, postopka in osnovnih analiz podatkov).

Ključne besede: metodologija, cilji raziskovalnega projekta, vzdolžni načrt, intervencija

Summary

Recent years have been marked by a range of challenges faced by teachers and society more broadly, including rapid technological development (e.g., the use of artificial intelligence in schools), increasing cultural diversity, teacher shortages, and a declining number of young people choosing the teaching profession. These challenges may contribute to increased workload, lower job satisfaction, burnout, and higher rates of attrition from the teaching profession. The aim of the project was to use a multimethod approach (including quantitative and qualitative data analyses and the implementation of an intervention) to examine factors at different levels that support teachers' positive development across various career stages and contribute to more positive outcomes (i.e., job satisfaction) and fewer negative outcomes (i.e., burnout). This chapter outlines the specific objectives of the project, as well as the research design and methodology, including a description of the participants, instruments, procedures, and the main data analysis methods.

Key words: methodology, research project objectives, longitudinal design, intervention

Kozina, Ana. 2026. »Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvantitativni pristop.«
V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 69–84. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.69-84

BY-NC-SA
© Ana Kozina, 2026

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvantitativni pristop

Ana Kozina, Pedagoški inštitut

NA DOBROBIT UČITELJEV_IC lahko sklepamo iz njihove ravni zadovoljstva pri delu in izgorelosti. *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* razume mehanizme izgorelosti in zadovoljstva učiteljev_ic pri delu kot rezultat prepleta njihovih notranjih in zunanjih virov z odločilno vlogo odnosov učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. V poglavju najprej predstavimo teoretična izhodišča in posamezne komponente modela ter nato pregled njegovih empiričnih dokazov. *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* je bil namreč empirično preverjan na podatkih raziskave (Kozina in Pivec, 2026). Poglavje zaključimo s predlogi za nadaljnje raziskovanje.

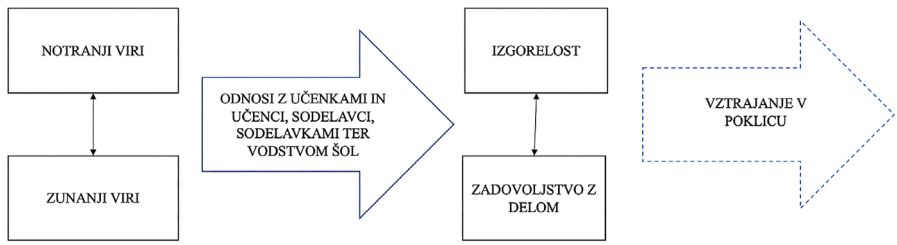
Teoretično ozadje modela

Model temelji na treh teoretičnih okvirih: Bioekološkem modelu (Bronfenbrenner in Morris, 2007), ki prispeva sistemsko perspektivo; Teoriji odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015), ki prispeva interaktivno razumevanje razvoja; ter Teoriji samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000), ki prispeva odnosno perspektivo.

Bioekološki model (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner in Morris, 2007) izpostavlja pomen odnosov med konteksti in znotraj kontekstov za razvoj posameznika_ce s poudarjeno aktivno vlogo posameznika_ce. Ključna predpostavka bioekološkega modela je, da razvoj posameznika_ce poteka skozi procese kompleksnega vzajemnega delovanja med posameznikom_co

ter njegovimi_njenimi konteksti. Teorija odnosno razvojnih sistemov na različnih ravneh opredeli odnos posameznik_ca ↔ kontekst(i) (Overton, 2015). Razvoj celotnega odnosno-razvojnega sistema poteka skozi aktivnost posameznika_ce, ki je del različnih kontekstov. Razvoj tako soustvarjajo pozitivne in negativne povratne zanke v odnosih posameznik_ca ↔ konteksti. Teorija odnosno-razvojnih sistemov zajema: *proces*, ki je razumljen kot sistematične spremembe uresničevanja (to je premik od potenciala do dejanskega uresničevanja), *holizem* (to je gnezdenost razvoja v kontekstih), *analizo odnosov* (to je vzajemnih odnosov znotraj sistema) in *večperspektivno pojasnjevanje* (to je na osnovi teoretičnih modelov znotraj razvojnega sistema) (Overton, 2015). Teorija samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000) izhaja iz predpostavke, da je notranja težnja vseh posameznikov_c usmerjena k rasti. Vendar pa rast ni avtomatizem, temveč mora biti podprta z zadovoljitvijo osnovnih psiholoških potreb po kompetentnosti, povezanosti in avtonomnosti.

Uporaba vseh treh teoretičnih okvirov skupaj omogoča celovitejše razumevanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Interaktivni vidik se v modelu odraža v razumevanju, da sta izgorelost in zadovoljstvo pri delu rezultat kompleksnega prepletanja notranjih in zunanjih virov. Sistemski vidik poudarja gnezdenost notranjih in zunanjih virov. Odnosni vidik pa poudarja pomen odnosov učiteljev_ic znotraj razredne, šolske in širše skupnosti.



Slika 1: Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: teoretične poti

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev razume dobrobit učiteljev_ic, zadovoljstvo učiteljev_ic z delom in njihovo izgorelost kot rezultat prepleta notranjih in zunanjih virov učiteljev_ic. Pri tem predpostavlja, da odnos med viri in izidi podpirajo odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. Model tako v svojem jedru prepoznava odnosno naravo učiteljskega poklica, saj v njegovo središče postavlja kakovost odnosov učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole.

Dobrobit učiteljev_ic lahko prepoznamo tako skozi pozitivne, na primer zadovoljstvo pri delu, kot tudi negativne, na primer izgorelost, vidike. Da pridobimo celostni vpogled, smo v *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* vključili oba pola – zadovoljstvo z delom in izgorelost. Zadovoljstvo z delom je opredeljeno kot čustveni odziv učiteljev_ic na njihovo delo oziroma učiteljsko vlogo (Skaalvik in Skaalvik, 2010). Povezano je z dobrobitjo učiteljev_ic in z njihovo motivacijo ter delovno učinkovitostjo (Li in Wang, 2016; Shoshani in Eldor, 2016). Izgorelost pa je posledica dolgotrajne izpostavljenosti delovnim zahtevam v kombinaciji s pomanjkljivimi zmožnostmi spoprijemanja. Kaže se na telesnem, kognitivnem in čustvenem nivoju (Maslach idr., 2016).

Notranji viri so dejavniki v posamezniku_ci, ki vključujejo motivacijske (npr. notranja motivacija), kognitivne (npr. samoučinkovitost) in čustvene značilnosti (npr. uravnavanje čustev). Učitelji_ce, ki so za svoj poklic notranje motivirani_e, poročajo o višji ravni zadovoljstva pri delu in nižji ravni izgorelosti (Alexander idr., 2020; Saks idr., 2022; Slemp idr., 2020; Zhou idr., 2024). Učitelji_ce, ki poročajo o višji samoučinkovitosti, poročajo o več zadovoljstva z delom, manj izgorelosti in pogostejšemu vztrajanju v poklicu (Bardach idr., 2022; Kim in Burić, 2020; Pikić Jugović idr., 2025; Shoji idr., 2016; Wang idr., 2015; Dicke idr., 2015; Schwarzer in Hallum, 2008). Kar zadeva čustvene značilnosti, so socialne in čustvene kompetence učiteljev_ic povezane s številnimi pozitivnimi izidi na ravni učiteljev_ic, učencev_k in šole (Kozina, 2025; Kozina idr., 2025) tudi z izgorelostjo učiteljev_ic (Kozina, 2024; Oliveira idr., 2021; Zhang idr., 2023) in njihovim zadovoljstvom z delom (Aldrup idr., 2020; Brackett idr., 2010; Chang, 2020).

Zunanji viri so dejavniki v okolju, ki so organizirani v več medsebojno povezanih ravni: na raven razreda, na raven šole ter na raven širših sistemskih in družbenih ravni (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner in Morris, 2007). Na ravni razreda se z zadovoljstvom učiteljev_ic z delom in z izgorelostjo povezujejo delovne zahteve, to so na primer časovni pritisk, težave z disciplino v razredu, nizka motiviranost učencev_k (Johari idr., 2018; Sims, 2017; Skaalvik in Skaalvik, 2016; Skaalvik in Skaalvik, 2011). Na ravni šole se z zadovoljstvom učiteljev_ic z delom in izgorelostjo povezujeta šolska klima, sem sodijo skupne vrednote in skupni cilji, ter podporno vodenje (Hascher in Waber, 2021; Skaalvik in Skaalvik, 2017). Na sistemski ravni govorimo predvsem o delovnih pogojih, možnostih za profesionalni razvoj ter vključenosti učiteljev_ic v odločanje. Sistemska raven vključuje tudi vrednote

in prepričanja družbe. V tem pogledu so posebej pomembni dejavniki, kot so javno zaupanje v izobraževalni sistem in vrednotenje učiteljskega poklica v družbi.

Učiteljski poklic je v svojem jedru odnosen poklic. Učenje in poučevanje vedno potekata v odnosu in uspeh obeh, kot tudi dobrobit tako učiteljev_ic kot učencev_k, je odvisen od kakovosti tega odnosa. Kakovost odnosov, ki jih učitelji_ce oblikujejo z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole, pomembno vpliva tako na notranje vire učiteljev_ic (Bardach idr., 2022) kot tudi na zunanje vire (Schleicher, 2018). Odnosi učiteljev_ic z učenci_kami so pomembno povezani z dobrobitjo učiteljev_ic (Gil-Flores, 2017), so bodisi vir zadovoljstva učiteljev_ic (Hargreaves, 2000; Spilt idr., 2011) bodisi vir stresa (Rieg idr., 2007). Podobno velja za podporo vodstva šole (Chong idr., 2015), medtem ko raziskave glede vloge odnosov s sodelavci_kami niso enoznačne (Weiqi, 2007).

Vidimo, da raziskave sicer kažejo, da so notranji in zunanji viri učiteljev_ic ter kakovost njihovih odnosov v šoli povezani z njihovim zadovoljstvom z delom ter izgorelostjo. Vendar pa so se raziskave večinoma osredinjale na en sklop dejavnikov: bodisi na notranje vire bodisi na zunanje vire bodisi na kakovost odnosov. Celostni modeli, ki bi vključevali preplet vseh skupin dejavnikov, so redki. Prav tako so redke raziskave, ki med kazalnike dobrobiti hkrati vključujejo tako izgorelost kot zadovoljstvo z delom. Nekatere redke raziskave, ki vključujejo po dva sklopa dejavnikov, navajamo v nadaljevanju. Sass in sodelavci (2011) so v svojo raziskavo zadovoljstva učiteljev_ic z delom in vztrajanja v poklicu vključili zunanje vire ter kakovost odnosov. Ugotovili so, da sta dejavnika zahteve razreda in podpora vodstva najpomembnejša dejavnika zadovoljstvu pri delu in vztrajanja v poklicu. Podobno sta tudi Skaalvik in Skaalvik (2011) v svojo raziskavo vključila zunanje vire ter odnose. Ugotovila sta, da zunanji viri na ravni razreda in šole ter kakovost odnosov z vodstvom šole, sodelavci_kami in starši vodijo do izgorelosti, ki naprej vodi do zadovoljstva pri delu in vztrajanja v poklicu. Mérida-López in sodelavci (2022) pa so se osredinili na notranje vire ter na odnose. Njihove ugotovitve so pokazale, da so višje čustvene kompetence povezane z manj pogostim opuščanjem poklica, še posebej ob prisotni podpori vodstva šole. Podobno se je tudi Ortan s sodelavci (2021) osredinjal na notranje vire in odnose. Ugotovili so pomembno napovedno moč samoučinkovitosti in odnosov za zadovoljstvo učiteljev_ic pri delu.

Evalvacija Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev je bil empirično preverjan na podatkih raziskave, to je na podatkih prvega zajema (n = 1191; 86,6 % žensk; M_{starost} = 42,49; SD_{starost} = 9,42), kjer sta Kozina in Pivec (2026) analizirali napovedno moč izbranih notranjih in zunanjih virov pri pojasnjevanju pozitivnega izida učiteljev_ic, to je zadovoljstva pri delu, ter negativnega izida, izgorelosti. Predpostavili sta, da tako notranji (tj. samoučinkovitost, notranja motivacija in težave pri uravnavanju čustev) kot zunanji viri (tj. delovne zahteve, šolska klima, sistemska podpora) napovedujejo nižjo raven izgorelosti in višjo raven zadovoljstva pri delu. Nadalje sta predpostavili, da so odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole pomembno posredno povezani z obema izidoma.

Uporabljene metode in pripomočki

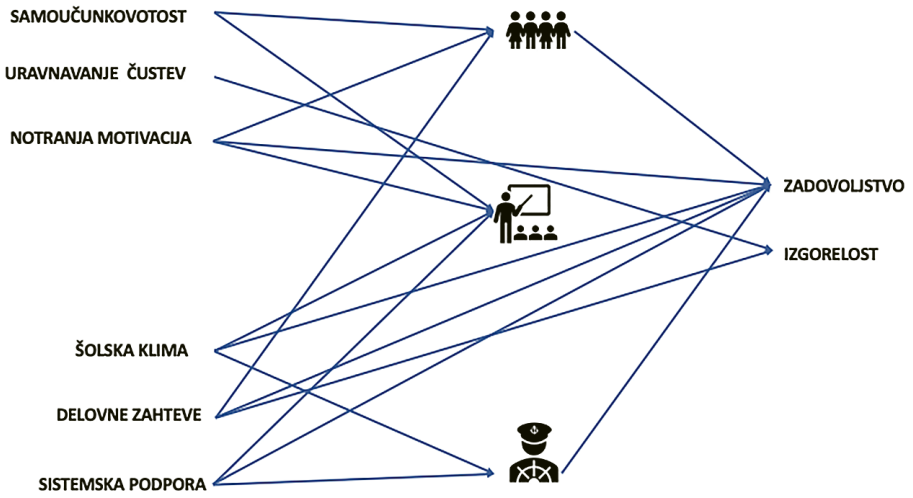
Avtorici (Kozina in Pivec, 2026) sta v analizah uporabili naslednje merske pripomočke: Vprašalnik o težavah v uravnavanju čustev (*Emotion Regulation Difficulties Scale*, Bjureberg idr., 2016); Vprašalnik motivacije in zaznave učiteljev_ic, lestvica Notranja motivacija za poklic (*Teacher motivation and perceptions*, OECD, 2018); Vprašalnik samoučinkovitosti učiteljev_ic (*Teacher self-efficacy*, Schwarzer in Hallum, 2008); Delovne zahteve (*Work stressors*, Skaalvik in Skaalvik, 2017); Uglašenost vrednot (*Value consonance*, Skaalvik in Skaalvik, 2011); Sistemska podpora, lestvici Pogoji in Cenjenost (*System Conditions*, Štremfel, 2024); Vprašalnik odnosov med učenci_kami in učitelji_cami (*Student-teacher relationship scale*, Aldrup idr., 2018); Sodelovanje učiteljev_ic (*Teacher collaboration*, OECD, 2017); Etično vodenje pri delu, lestvica Usmerjenost k ljudem (*Ethical leadership at work*, Kalshoven idr., 2011); Shirom-Melamedov vprašalnik o izgorelosti (*Shirom-Melamed Burnout Questionnaire*, Melamed idr., 1992) in Lestvica zadovoljstva na delovnem mestu (*Job Satisfaction Scale*, OECD, 2018) (več v Kozina in Pivec, 2026).

Model je bil po opravljenih analizah strukture uporabljenih mer in analizah manjkajočih vrednosti preverjen s strukturnim linearnim modeliranjem odnosov. Bolj natančno sta analizirali neposredne poti od notranjih virov (tj. samoučinkovitost, notranja motivacija, težave pri uravnavanju čustev) in zunanjih virov (tj. delovne zahteve, šolska klima, sistemska podpora) do zadovoljstva pri delu in izgorelosti. Dodatno sta preverili tudi posredne poti skozi odnose učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole (več v Kozina in Pivec, 2026). Dodatno smo v poglavju analizirali

še razlike v zadovoljstvu pri delu in izgorelosti med učitelji_cami, ki nameravajo ostati v poklicu, in tistimi, ki ne nameravajo ostati v poklicu. V raziskavi smo vztrajanje v poklicu preverili z vprašanjem, ali učitelji_ce nameravajo ostati v poklicu v naslednjih petih letih. V analizi smo uporabili analizo variance.

Glavne ugotovitve

Rezultati so pokazali dobro prileganje modela podatkom. Pokazali so več teoretično pomembnih povezav med dimenzijami modela ter predvsem njihov preplet in vlogo pri razumevanju mehanizmov, ki podprejo učitelje_ice pri vztrajanju v poklicu (Kozina in Pivec, 2026).



Slika 2: Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: empirične poti

Kar zadeva odnose, so bili odnosi učiteljev_ic z učenci_kami in z vodstvom šole pomemben pozitiven napovednik zadovoljstva pri delu, medtem ko niso bili pomembno povezani z izgorelostjo. Poleg neposrednih napovednikov sta avtorici ugotovili tudi pet posrednih napovednikov zadovoljstva pri delu, in sicer od delovnih zahtev prek odnosov z učenci_kami, od notranje motivacije za učiteljski poklic prek odnosov z učenci_kami, od sistemske podpore prek odnosov z vodstvom šole ter od šolskih vrednot prek odnosov z vodstvom šole (Kozina in Pivec, 2026).

Preplet notranjih in zunanjih virov

Model temelji na teoretičnih izhodiščih, ki poudarjajo preplet posameznika_ce, v našem primeru učitelja_ice, in njegovega_njenega konteksta, v našem primeru razreda, šole in širše družbe, ter večnivojsko, gnezdeno naravo teh kontekstov. Ta preplet je bil v evalvaciji razviden v pomembnih povezavah med notranjimi in zunanjimi viri. Namreč, večina povezanosti med notranjimi viri in zunanjimi viri je bila statistično pomembnih, z izjemo povezanosti med notranjo motivacijo za učiteljski poklic in delovnimi zahtevami. Najmočnejše povezanosti so se pojavile med samoučinkovitostjo, delovnimi zahtevami in šolskimi vrednotami ter težavami pri uravnavanju čustev in delovnimi zahtevami. Od zunanjih virov so bile z notranjimi najmočneje povezane delovne zahteve. Od notranjih virov samo notranja motivacija za izbiro učiteljskega poklica ni bila povezana z zunanjimi viri (Kozina in Pivec, 2026). Notranja motivacija zajema motivacijo za izbiro poklica, ki so jo učitelji_ce sprejeli pred študijem. Čeprav raziskave ugotavljajo, da je vrsta motivacije relativno stabilna skozi čas (Praetorius idr., 2017), je tudi odvisna od konteksta (Stark idr., 2025).

Vloga notranjih in zunanjih virov ter odnosov pri izgorelosti in zadovoljstvu z delom

Notranji in zunanji viri različno prispevajo h kakovosti odnosov učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami ter vodstvom šole ter k dobrobiti učiteljev_ic. Na ravni notranjih virov je bila začetna notranja motivacija za učiteljski poklic pomembna za zadovoljstvo pri delu, medtem ko so sposobnosti uravnavanja čustev bile pomembne za preprečevanje izgorelosti. Poleg tega sta notranja motivacija za učiteljski poklic ter samoučinkovitost neposredno napovedovali kakovost odnosov z učenci_kami in s sodelavci_kami. Neposredna povezava med samoučinkovitostjo ter izgorelostjo in zadovoljstvom z delom ni bila pomembna (Kozina in Pivec, 2026). Slednje ni skladno z raziskavami (npr. Schwarzer in Hallum, 2008), saj le-te dosledno kažejo pomembno povezavo med samoučinkovitostjo in izgorelostjo ter zadovoljstvom z delom.

Na ravni zunanjih virov so vsi analizirani zunanji dejavniki, tako na ravni razreda, na ravni šole kot na ravni sistema, neposredno napovedovali zadovoljstvo z delom, medtem ko so le dejavniki na ravni razreda, bolj natančno delovne zahteve, neposredno napovedovali izgorelost (Kozina in Pivec, 2026). Ugotovljena pomembnost zunanjih virov za izide učiteljev_ic je skladna z raziskavami Skaalvika in Skaalvika (2011, 2017, 2020). Zunanji

viri so se različno povezovali z različnimi vrstami odnosov. Na primer, delovne zahteve so negativno napovedovale odnose z učenci_kami, medtem ko so šolske vrednote in sistemska podpora napovedovale odnose s sodelavci_kami in vodstvom šole. Dodatno so delovne zahteve posredno napovedovale zadovoljstvo z delom skozi odnose z učenci_kami (Kozina in Pivec, 2026). Podoben posreden odnos med zaznanim stresom in dobrobitjo učiteljev_ic ugotavlja tudi raziskava Spilta idr. (2011). Treba je poudariti, da so delovne zahteve večinoma zajemale težave, povezane z učenci_kami, na primer nizka motiviranost in težave z disciplino, zato je bila ta povezava pričakovana. Izzivi z vedenjem učencev_k so še posebej zahtevni za učitelje_ice na začetku kariere (Evertson in Weinstein, 2006), zato je za njih ta ugotovitev še posebej pomembna. Podobno je bila usklajenost šolskih vrednot pričakovan napovednik odnosov s sodelavci_kami in vodstvom šole. Podobno se je zadovoljstvo s sistemskimi pogoji odražalo v bolj pozitivnih odnosih s sodelavci_kami in z vodstvom šole (Kozina in Pivec, 2026).

Vloga odnosov pri izgorelosti in zadovoljstvu z delom

Evalvacija je pokazala, da kakovost odnosov učiteljev_ic neposredno in posredno prispeva k njihovemu zadovoljstvu z delom, zlasti to velja za odnose z učenci_kami in vodstvom šole. Odnosi z vodstvom šole in učenci_kami so neposredno napovedovali zadovoljstvo učiteljev_ic pri delu. Dodatno so delovne zahteve, šolske vrednote in sistemska podpora, tudi posredno, skozi odnose z vodstvom šole in učenci_kami napovedovali zadovoljstvo z delom (Kozina in Pivec, 2026). V nasprotju z raziskavami Skaalvika in Skaalvika (2011) odnosi s sodelavci_kami v našem primeru niti neposredno niti posredno niso napovedovali zadovoljstva z delom (Kozina in Pivec, 2026). Zdi se, da imajo odnosi s sodelavci_kami manjšo napovedno moč za izide učiteljev_ic v Sloveniji. Učitelji_ce res večino delovnega časa preživijo v razredu z učenci_kami, zato lahko ti odnosi v večji meri določijo njihovo dobrobit. Vidimo lahko, da so pozitivni odnosi med učitelji_cami in učenci_kami pomembni tako za učence_ke kot za učitelje_ice. Podobno so pomembni tudi odnosi z vodstvom. Ti so namreč neposredno napovedovali zadovoljstvo z delom (Kozina in Pivec, 2026).

Vztrajanje v poklicu

Vztrajanje v poklicu se izraža skozi namero, da bodo učitelji_ce ohranili učiteljski poklic (Menzies, 2023), natančneje vsebuje idejo o opustitvi, iskanje alternativne zaposlitve in dejansko opustitev poklica (Bothma in Roodt,

2013). V raziskavi smo vztrajanje v poklicu preverili z vprašanjem, ali učitelji_ce nameravajo ostati v poklicu v naslednjih petih letih.

Izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljev_ic se pomembno razlikujeta glede na njihovo namero vztrajati v poklicu. Učitelji_ce, ki nameravajo v naslednjih petih še ostati v poklicu, namreč poročajo o nižji ravni izgorelosti in višjem zadovoljstvu z delom v primerjavi z učitelji_cami, ki so še neodločeni, ali bodo ostali v poklicu (Tabela 1). Ugotovitve so skladne z ugotovitvami Lei in sodelavcev_k (2024), ki so z vzdolžnimi analizami ugotovili, da je vztrajanje v poklicu recipročno povezano z zadovoljstvom z delom.

Tabela 1: Razlike v zadovoljstvu z delom in izgorelosti glede na vztrajanje v poklicu

	M (SD)	*M (SD)*	*F*	η^2
	Da	Ne vem		
Zadovoljstvo z delom	4,58 (,667)	3.79 (,753)	354,916 ***	,232
Izgorelost	2,21 (,799)	2,69 (,881)	94,292***	,074

Opombe: Odgovori učiteljev na vprašanje o nameri o vztrajanju v poklicu v naslednjih petih letih (Da, Ne, Ne vem, Ne želim odgovoriti, Drugo) so bili glede na frekvenčno razporeditev razporejeni v dve kategoriji (Da, skupaj 62,9 % odgovorov, in Ne vem, zajema vse ostale odgovore, skupaj 37,1 % odgovorov, od tega najvišji odstotek za odgovor Ne vem, to je 28,2 %); *** $p < ,001$.

Zaključek

Evalvacija modela (Kozina in Pivec, 2026) je delno podprla *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*. Bolj natančno, potrdila je interaktivno naravo in kontekstualno vpetost notranjih in zunanjih virov ter njihov prispevek k obema vidikoma dobrobiti učiteljev_ic, zadovoljstvu z delom in izgorelosti. V primerjavi z notranjimi viri so zunanji viri pokazali močnejše in bolj neposredne povezave z obema vidikoma dobrobiti. Kar zadeva posredno vlogo odnosov pregled rezultatov preverjanja modela kaže, da lahko to potrdimo pri zadovoljstvu z delom, ne pa pri izgorelosti. Natančneje, za razliko od zadovoljstva z delom povezave med notranjimi viri in izgorelostjo niso potekale skozi odnose. Prav tako odnosi s sodelavci_kami niso imeli izrazite vloge pri zadovoljstvu z delom in izgorelosti (Kozina in Pivec, 2026). V nadaljnjih analizah bomo zato preverili še vlogo bližine v odnosih tako za zadovoljstvo pri delu kot za izgorelost. Z dodatnimi analizami smo pokazali še, da se tako izgorelost kot tudi zadovoljstvo z delom povezujeta z vztrajanjem v poklicu.

Dodana vrednost novo razvitega *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* je analiza kompleksnih in prepletenih dejavnikov, ki sooblikujejo dobrobit učiteljev_ic, ki ima tako teoretično kot tudi praktično vrednost. Rezultati kažejo na potrebo po celostnih pristopih, ki se ne osredinjajo zgolj na krepitev notranjih virov učiteljev_ic, čeprav so te potrebne, temveč vključujejo tudi sistematično naslavljanje preprek, povezanih s širšimi organizacijskimi dejavniki na ravni razreda, šole in sistema. V okviru celostnega pristopa na ravni notranjih virov predlagamo intervencije socialnega in čustvenega učenja. Natančneje, podpora čustvenim kompetencam učiteljev_ic podpre uravnavanje čustev in prepreči izgorelost, medtem ko krepitev socialnih kompetenc podpre kakovostne odnose z učenci_kami in vodstvom šole, kar nadalje podpre zadovoljstvo učiteljev_ic z delom. Poleg podpore socialnim in čustvenim kompetencam predlagamo tudi podporo kognitivnim in motivacijskim dejavnikom. Motivacijske dejavnike lahko krepimo s supervizijo in refleksijo o učiteljski vlogi, ki učiteljem_icam pomagata ponovno prepoznati osebni pomen in vrednost učiteljskega poklica. Podpora kognitivnim dejavnikom pa lahko vključuje podporo samoučinkovitosti z razvijanjem kompetenc, zlasti tistih, povezanih z disciplinskimi izzivi, motiviranjem učencev_k ter upravljanjem časa. Podpora notranjim virom podpre učitelje_ice pri soočanju s kontekstualnimi izzivi, vendar pa, kot rečeno, samo podpora notranjim virom ni dovolj. Na ravni zunanjih virov predlagamo podpore na vseh ravneh – na ravni razreda, šole in družbe kot celote. Pri tem je posebej pomembno, da z ukrepi ne ostajamo na ravni razreda, temveč vključimo tudi raven šole in sistema.

Ključni poudarki

- Kvantitavni podatki delno podpirajo Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev. Natančneje, potrjujejo interaktivno naravo in kontekstualno vpetost notranjih in zunanjih virov ter njihov prispevek k zadovoljstvu z delom in izgorelosti učiteljev_ic.
- V primerjavi z notranjimi viri so zunanji viri pokazali močnejše in bolj neposredne povezave z zadovoljstvom z delom in izgorelostjo učiteljev_ic.
- Posredna vloga odnosov se kaže pri zadovoljstvu z delom, ne pa pri izgorelosti učiteljev_ic.

Literatura

Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M. in Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social–emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, *11*, 892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. in Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Alexander, C., Wyatt-Smith, C. in Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 103186. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186

Bardach, L., Klassen, R. M. in Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well–being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, *34*(1), 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman-Moore, T., Hellner Gumpert, C. in Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: the DERS–16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *38*, 284–296. https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x

Bothma, C. F. in Roodt, G. (2013). The validation of the turnover intention scale. SA journal of human resource management, 11(1), 1–12.

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. in Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406–417. https://doi.org/10.1002/pits.20478

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. in Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon in R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley in Sons.

Chang, M.-L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090

Chong, M. Y., Mansur, K. in Ho, Y. J. (2015). The influence of perception of school principal's leadership on teachers' job satisfaction in the interior of Sabah,

Malaysia: a case study in Beaufort. *Korean Sociological Science,* 42, 1–12. https://doi.org/10.1007/s40483-014-0020-7

Evertson, C. M. in Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In, C. M. Evertson, C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1–14), Routhledge.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. in Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: the effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teachers and Teaching Education, 48,* 1–12. https://doi.org/10.1016/j .tate.2015.01.013

Gil-Flores, J. (2017). The role of personal characteristics and school characteristics in explaining teacher job satisfaction. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *22*(1), 16–22. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15501

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. Teaching and teacher education, 16(8), 811–826. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Johari, J., Tan, F. Y. in Zulkarnain, Z. I. T. (2018). Autonomy, workload, work–life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, *32*(1), 107–120. https://doi.org/10.1108/ IJEM-10-2016-0226

Kalshoven, K., Den Hartog, D. N. in De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly, 22*(1), 51–69. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.007

Kim, L. E. in Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology, 112,* 1661–76. https:/ /doi.org/10.10 37/e du0000424

Kozina, A. (2025). Empowering Teachers Across Europe to Deal with Social, Emotional and Diversity-Related Challenges, Volume 1: Experimentation Perspectives. Waxmann.

Kozina, A. in Pivec, T. (2026). Positive teacher development model: Pathways to teachers job satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education, 175,* 105475.

Kozina, A., Rožman, M. in Veldin, M. (2025). Teachers' mindfulness following a social, emotional and intercultural learning intervention as a support mechanism for dealing with emotional problems. *Teacher Development, 29*(5), 1088–1103. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2460596

Kozina, A. (2024). The effects of the Hand in Hand: Empowering Teachers (HAND: ET) programme on teacher burnout in Slovenia. Do experience

and baseline emotional competencies matter?. *Current Psychology, 43,* 35185–35194. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06983-6

Li, M. in Wang, Z. (2016). Emotional labour strategies as mediators of the relationship between public service motivation and job satisfaction in Chinese teachers. *International Journal of Psychology, 51*(3), 177–184. https://doi.org/10.1002/ijop.12114

Maslach, C. in Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 152*, 103e111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Melamed, S., Kushnir, T. in Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral medicine*,*18*(2), 53–60. https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172

Menzies, L. (2023). Continuity and churn: understanding and responding to the impact of teacher turnover. London Review of Education, 21(1), 1–13. https://doi.org/ 10.14324/LRE.21.1.20

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T. in Extremera, N. (2022). Emotional intelligence and social support of teachers: Exploring how personal and social resources are associated with job satisfaction and intentions to quit job. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, *27*(2), 168–175. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.001

OECD. (2017). PISA 2015 Background questionnaires. In PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264281820-9-en

OECD. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/06/TALIS18-Ucitelji-SS.pdf.

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Sim, A. M. in Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review, 33,* 1779–808. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x

Ortan, F., Simut, C. in Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(23), 12763. https://doi.org/10.3390/ijerph182312763

Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational–developmental–systems. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar in R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 9–62). John Wiley in Sons, Inc..

Pikić Jugović, I., Marušić, I. in Matić Bojić, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: a mediation model. *BMC Psychology, 13*, 9. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2

Praetorius, A. K., Lauermann, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S. in Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. Teaching and teacher education, 65, 241–254. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.023

Rieg, S. A., Paquette, K. R. in Chen, Y. (2007). Coping with stress: an investigation of novice teachers'stressors in the elementary classroom. *Education, 128*(2).

Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä. in Lepp, L. (2022). To stay or not to stay: An empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, *70*(6), 693–717. https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995

Sass, D. A., Seal, A. K. in Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 200–215. https://doi.org/10.1108/09578231111116734

Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their status: How communities can help (international summit on the teaching profession*. OECD Publishing.

Schwarzer, R. in Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review, 57*, 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C. in Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. *Anxiety Stress and Coping, 29,* 367–86. https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369

Shoshani, A. in Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well–being. *International Journal of Educational Research*, *79*, 52–63. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.007

Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention. Statistical Working Paper.* UK Department for Education.

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2010). Teacher self–efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *27*(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7,* 1785–1799. https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182.

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, *20*, 775–790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching, 26*(7–8), 602–616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Slemp, G. R., Field, J. G. in Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior, 121*, 103459. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. in Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher-student relationships. *Educational Psychology Review, 23,* 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

Stark, K., Camburn, E. in Kaler, L. (2025). Variation in teachers' daily situational motivation across professional activities. British Journal of Educational Psychology, 220–238. https://doi.org/10.1111/bjep.12769

Štremfel, U. (2024). Postavke sistemske podpore. Interno gradivo.

Wang, J., Xing, Q. in Moè, A. (2024). Teacher emotion regulation in Chinese rural and urban *schools: Impact on burnout and teaching styles. The* Asia-Pacific Education Researcher, 1–14. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00963-x

Weiqi, C. (2007). The Structure of Secondary School Teacher Job Satisfaction and Its Relationship with Attrition and Work Enthusiasm. *Chinese Education in Society, 40*(5), 17 31. https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400503

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S. in Tian, J. (2023). How teacher social-emotional competence affects job burnout: the Chain mediation role of teacher-student relationship and well-being. *Sustainability,* 15, 2061. https://doi.org/10.3390/su15032061

Zhou, S., Slemp, G. R. in Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 36*, 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Povzetek

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev razume mehanizme izgorelosti in zadovoljstva učiteljev_ic pri delu kot rezultat prepleta med posameznikom_co in kontekstom ter med notranjimi in zunanjimi viri, pri čemer pomembno podporno vlogo igrajo odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. Poglavje najprej predstavi model in nato povzame njegovo empirično evalvacijo. V prvem koraku opiše teoretična izhodišča modela in nato opravi pregled njegovih empiričnih dokazov. V empirično preverjanje modela so bile do sedaj vključene izbrane mere notranjih virov (samoučinkovitost, notranja motivacija, uravnavanje čustev), zunanjih virov (delovni stresorji, šolske vrednote, sistemska podpora), odnosov učiteljev_ic (z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole), zadovoljstva pri delu in izgorelosti. Skozi teoretični model in izsledke empirične evalvacije ugotavljamo medsebojno povezanost notranjih in zunanjih virov ter pomembno vlogo odnosov pri napovedi izgorelosti in zadovoljstva pri delu učiteljev_ic. Nazadnje poglavje dodatno osvetli še razlike v izgorelosti in zadovoljstvu z delom pri učiteljih_cah glede na njihovo namero vztrajanja v poklicu.

Ključne besede: učitelji_ce, izgorelost, zadovoljstvo pri delu, notranji viri, zunanji viri, odnosi.

Summary

The Positive Teacher Development Model conceptualizes the mechanisms underlying teachers' burnout and job satisfaction as the result of the interplay between the individual and the context, as well as between internal and external assets, with teachers' relationships with students, colleagues, and school leadership playing a key supportive role. The chapter first presents the model and then summarizes its empirical evaluation. It begins by outlining the model's theoretical foundations, followed by a review of the empirical evidence supporting it. To date, the empirical validation of the model has included selected measures of internal assets (self-efficacy, intrinsic motivation, and emotion regulation), external assets (work stressors, school values, and system support), teachers' relationships (with students, colleagues, and school leadership), job satisfaction, and burnout. Drawing on both the theoretical framework and the findings of the empirical evaluation, the chapter demonstrates the interrelated nature of internal and external assets and highlights the important role of relationships in predicting teachers' burnout and job satisfaction. Finally, the chapter further explores differences in burnout and job satisfaction among teachers according to their intention to remain in the teaching profession.

Key words: teachers, burnout, job satisfaction, internal assets, external assets, relationships

Usenik, Janja. 2026. »Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvalitativni pristop.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 85–108. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.85-108

BY-NC-SA
© Janja Usenik, 2026

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvalitativni pristop

Janja Usenik, Pedagoška fakulteta, Univerza v Mariboru

Uvod

V KONTEKSTU naraščajočih izzivov učiteljskega poklica, kot so povečana delovna obremenitev, čustveni pritiski in opuščanje poklica, postaja razumevanje dejavnikov, ki podpirajo dobrobit učiteljev_ic, vse pomembnejše. *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* predstavlja celostni teoretično-empirični okvir za razumevanje dobrobiti učiteljev_ic, ki njihove poklicne izide – zlasti zadovoljstvo z delom, izgorelost in vztrajanje v poklicu – pojasnjuje kot rezultat dinamičnega prepleta individualnih in kontekstualnih dejavnikov. V skladu z bioekološko perspektivo (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner in Morris, 2007) ter teorijo odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015) model izhaja iz predpostavke, da izkušnje in razvoj učiteljev_ic niso določeni z izoliranimi dejavniki, temveč z večnivojskim sistemom vzajemnih vplivov med posameznikom_co in njegovim_njenim okoljem.

V tem okviru model razlikuje med notranjimi viri, ki vključujejo motivacijske, kognitivne in čustvene značilnosti učiteljev_ic (npr. notranja motivacija, samoučinkovitost, uravnavanje čustev), ter zunanjimi viri, ki izhajajo iz razrednega, šolskega in širšega sistemskega okolja (npr. delovne zahteve, šolska klima, sistemska podpora). Ključna predpostavka modela je, da ti viri delujejo v medsebojni povezanosti, pri čemer njihov vpliv na izide učiteljev_ic ni linearen, temveč se oblikuje skozi kompleksne interakcije na različnih ravneh. Posebno mesto v modelu zavzemajo

odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole, ki predstavljajo osrednji mehanizem povezovanja med viri in izidi. Model s tem poudarja izrazito odnosno naravo učiteljskega poklica, saj kakovost odnosov ne vpliva le neposredno na dobrobit učiteljev_ic, temveč tudi posredno oblikuje učinek notranjih in zunanjih virov. Takšno razumevanje je skladno s širšo literaturo, ki izpostavlja pomen odnosov kot ključnega dejavnika učiteljskega delovanja, zadovoljstva in izgorelosti (npr. Spilt idr., 2011; Bardach idr., 2022).

Empirično preverjanje modela je potrdilo njegovo pojasnjevalno vrednost pri razumevanju dobrobiti učiteljev_ic, zlasti v smislu prepletenosti različnih virov ter pomembne vloge odnosov pri napovedovanju zadovoljstva z delom in izgorelosti (Kozina in Pivec, 2026). Hkrati pa se je s tem odprlo vprašanje, kako učitelji_ce sami doživljajo, interpretirajo in osmislijo te procese v svojem vsakdanjem profesionalnem kontekstu. Raziskave, ki temeljijo na kvalitativnih pristopih, namreč kažejo, da učitelji_ce svoje delo razumejo skozi prizmo osebnega pomena, profesionalne identitete in odnosov, pri čemer imajo čustva in interpretacije ključno vlogo pri oblikovanju njihovega delovanja in razvoja (Kelchtermans, 2009; Day in Gu, 2007).

Zato v tem poglavju *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* uporabljamo kot analitični okvir za interpretacijo podatkov fokusnih skupin, pri čemer nas zanima, kako se predpostavljene komponente modela odražajo v doživljanju učiteljev_ic ter ali lahko na podlagi njihovih izkušenj prepoznamo dodatne vidike, ki model nadgrajujejo, razširjajo ali postavljajo pod vprašaj njegove predpostavke. Prispevek tako ne preverja modela v smislu statističnega potrjevanja njegovih povezav, temveč raziskuje njegovo izkustveno veljavnost: kako se njegove ključne komponente kažejo v načinu, kako učitelji_ce govorijo o svojem delu. Tak pristop omogoča povezovanje teoretičnih izhodišč z izkustveno perspektivo učiteljev_ic ter prispeva k bolj celostnemu razumevanju njihovega pozitivnega razvoja.

Kvalitativni pristop kot dopolnitev empiričnega preverjanja Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev

Kljub temu, da je bil *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* že empirično preverjen na podlagi kvantitativnih podatkov (Kozina in Pivec, 2026), ostaja odprto vprašanje, kako se predpostavljeni procesi odražajo v doživljanju učiteljev_ic. Kvantitativni pristopi omogočajo identifikacijo splošnih vzorcev in statističnih povezav med posameznimi komponentami modela ter pomembno prispevajo k njegovemu empiričnemu preverjanju.

Za poglobljeno razumevanje teh povezav pa jih je smiselno dopolniti s kvalitativnimi vpogledi, ki osvetljujejo, kako učitelji_ce sami interpretirajo, osmislijo in povezujejo različne vidike svojega profesionalnega delovanja (Day in Gu, 2007; Kelchtermans, 2009).

V tem kontekstu kvalitativni pristop predstavlja pomembno dopolnitev empiričnega preverjanja modela, saj omogoča poglobljen vpogled v subjektivne pomene, ki jih učitelji_ce pripisujejo svojim izkušnjam, ter v procese, prek katerih se notranji in zunanji viri prepletajo v vsakdanji praksi. Raziskave na področju učiteljskega razvoja kažejo, da so profesionalne izkušnje učiteljev_ic tesno povezane z njihovim razumevanjem lastne vloge, identitete in odnosov, pri čemer imajo čustva in interpretacije ključno vlogo pri oblikovanju njihovega delovanja (Kelchtermans, 2009). Tak pristop tako dopolnjuje kvantitativno identificirane povezave med dejavniki modela z razumevanjem njihovega pomena v konkretnem kontekstu učiteljskega dela. Posebna vrednost kvalitativnega pristopa se kaže tudi v možnosti preučevanja odnosov kot osrednjega mehanizma modela. Interakcije z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole namreč niso zgolj merljive dimenzije, temveč kompleksni socialni procesi, ki vključujejo čustvene, interpretativne in kontekstualne vidike. Fokusne skupine kot raziskovalna metoda omogočajo, da udeleženci_ke skozi medsebojno interakcijo reflektirajo svoje izkušnje, jih primerjajo z izkušnjami drugih ter soustvarjajo pomen, kar vodi v globlje razumevanje teh procesov (Kitzinger, 1995; Morgan, 1997).

Poleg dopolnjevanja obstoječih ugotovitev kvalitativni pristop omogoča tudi prepoznavanje vidikov, ki jih kvantitativni modeli morda ne zajamejo v celoti. Odprta analiza podatkov lahko razkrije implicitne pomene, protislovja in zaznave odsotnosti virov ali podpore, ki pomembno oblikujejo doživljanje učiteljev_ic, vendar jih standardizirani vprašalniki pogosto ne zaznajo (Braun in Clarke, 2006, 2019). Posebej pomembno je, da tak pristop omogoča prepoznavanje odsotnih ali pomanjkljivih virov, ki se v kvantitativnih pristopih pogosto ne pojavijo kot samostojna analitična kategorija, vendar pomembno oblikujejo doživljanje učiteljev_ic. Na ta način kvalitativni pristop ne prispeva le k potrjevanju modela, temveč tudi k njegovi nadgradnji in konceptualnemu razvoju.

Raziskovalni cilji in vprašanja

Namen tega poglavja je dopolniti empirično preverjanje *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* s kvalitativnim vpogledom v doživljanje

učiteljev_ic. Pri tem nas zanima, kako učitelji_ce sami razumejo in interpretirajo posamezne komponente modela ter kako se te povezujejo v njihovem vsakdanjem profesionalnem kontekstu.

Osrednji cilj raziskave je raziskati, v kolikšni meri se predpostavljeni elementi modela – notranji viri, zunanji viri in odnosi – odražajo v izkušnjah učiteljev_ic ter kako se ti elementi povezujejo z izidi, kot so zadovoljstvo z delom, izgorelost in vztrajanje v poklicu. Posebno pozornost namenjamo tudi vprašanju, ali učitelji_ce v svojih opisih izpostavljajo vidike, ki jih model ne zajame v celoti.

Metoda

Udeleženci_ke

V raziskavi je sodelovalo 28 učiteljic in šest učiteljev iz slovenskih osnovnih in srednjih šol, ki so bili vključeni v šest fokusnih skupin. Udeleženci_ke so bili izbrani namensko iz širšega vzorca učiteljev_ic, vključenih v kvantitativni del preverjanja modela, pri čemer je bila njihova udeležba v fokusnih skupinah prostovoljna.

Udeleženci_ke so bili razporejeni v fokusne skupine glede na njihovo karierno stopnjo, pri čemer je vsaka skupina vključevala učitelje_ice iz iste karierne stopnje (začetna, srednja ali pozna kariera). Vzorec je tako zajemal učitelje_ice v začetni, srednji in pozni fazi kariere, od posameznikov_c z nekaj leti delovnih izkušenj do učiteljev_ic z več kot 30-letno delovno dobo. Večina udeležencev_k je bila zaposlena v osnovnih šolah, manjši delež pa v srednjih šolah.

Postopek zbiranja podatkov

Podatke smo zbrali s pomočjo fokusnih skupin, ki so potekale na podlagi polstrukturiranega protokola. Ta je vključeval vprašanja o motivih za vstop v učiteljski poklic oziroma vztrajanje v njem, zaznanem zadovoljstvu z delom ter doživljanju stresa. Udeleženci_ke so razpravljali o dejavnikih, ki prispevajo k stresu pri njihovem delu, o virih podpore in pomoči, ki so jim na voljo, ter o vidikih dela, ki predstavljajo vire zadovoljstva oziroma nezadovoljstva. Poseben poudarek je bil namenjen tudi vprašanju, katere oblike podpore bi učitelji_ce potrebovali za izboljšanje svojega delovnega doživljanja. Takšna zasnova vprašanj je omogočila raziskovanje ključnih komponent *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, saj so udeleženci_ke spontano naslavljali notranje vire, zunanje vire ter odnose v šolskem

okolju, hkrati pa je odprta narava vprašanj omogočila tudi prepoznavanje dodatnih, vnaprej nepredvidenih vidikov.

Razprave so potekale v obliki vodenega pogovora, pri čemer sta v vsaki fokusni skupini sodelovali dve raziskovalki kot moderatorki. To je omogočalo usmerjeno vodenje razprave ter hkratno spremljanje skupinske dinamike. Udeleženci_ke so delili svoje izkušnje, reflektirali lastno prakso ter se odzivali na izkušnje drugih udeležencev_k. Fokusne skupine so bile izvedene na daljavo prek spletne platforme in so trajale približno 90 minut. Udeleženci_ke so bili predhodno seznanjeni s tehničnimi in organizacijskimi vidiki sodelovanja. Vse razprave so bile z dovoljenjem udeležencev_k zvočno posnete in kasneje dobesedno prepisane za potrebe analize.

Analiza podatkov

Podatke smo analizirali z uporabo refleksivne tematske analize (Braun in Clarke, 2006; 2019), ki omogoča sistematično prepoznavanje, analizo in interpretacijo vzorcev pomena v kvalitativnih podatkih. Analiza je potekala iterativno in v več korakih, ki so vključevali poglobljeno seznanjanje z gradivom, začetno kodiranje, oblikovanje tem ter njihovo postopno izpopolnjevanje.

V prvi fazi smo prepise fokusnih skupin večkrat prebrali z namenom celostnega razumevanja vsebine ter identifikacije ključnih pomenov v izjavah udeležencev_k. Sledilo je odprto kodiranje, pri katerem smo označevali segmente besedila, relevantne za raziskovalna vprašanja. Pri tem smo sledili tako semantični kot latentni ravni pomena, kar je omogočilo zajem tako eksplicitnih opisov kot tudi širših interpretativnih vzorcev.

V nadaljevanju smo kode združevali v širše tematske sklope, pri čemer smo izhajali iz konceptualnega okvira *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*. Tematska struktura je bila oblikovana okoli ključnih dimenzij modela, kot so notranji viri, zunanji viri, odnosi in izidi, pri čemer smo posebno pozornost namenili tudi povezavam med temi dimenzijami.

Analitični proces je bil refleksiven in nelinearen, saj smo se večkrat vračali k izvirnim podatkom ter preverjali ustreznost oblikovanih tem. Posebno pozornost smo namenili tudi identificiranju vidikov, ki presegajo ali dopolnjujejo vnaprej predvidene kategorije, zlasti v primerih, ko so udeleženci_ke izpostavljali odsotnost ali pomanjkanje virov podpore.

Rezultati

Rezultati tematske analize fokusnih skupin so predstavljeni v skladu s konceptualnim okvirom *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, pri čemer struktura poglavja sledi ključnim dimenzijam modela. Čeprav so rezultati zaradi preglednosti predstavljeni v ločenih sklopih, so se notranji viri, zunanji viri, odnosi in izidi v pripovedih učiteljev_ic kazali kot tesno prepleteni vidiki istega profesionalnega doživljanja.

Najprej obravnavamo notranje vire, ki se nanašajo na čustvene, motivacijske in regulacijske vidike učiteljskega doživljanja. Sledi prikaz zunanjih virov, ki vključujejo značilnosti delovnega okolja na ravni razreda, šole in širšega sistema. Poseben sklop je namenjen odnosom z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom in starši, ki se v analizi kažejo kot pomemben vidik učiteljskega dela ter kot povezovalni element med različnimi vidiki učiteljskega doživljanja. V zaključnem delu predstavljamo še izide učiteljskega doživljanja, kot so zadovoljstvo z delom, izgorelost in vztrajanje v poklicu. Posamezni sklopi vključujejo ključne teme in podteme, ponazorjene z izbranimi izjavami udeležencev_k.

Notranji viri

Analiza izjav udeležencev_k je pokazala, da notranji viri predstavljajo pomembno izhodišče za razumevanje učiteljskega doživljanja. Učitelji_ce so svoje delo opisovali skozi širok spekter čustvenih, motivacijskih in regulacijskih vidikov, ki delujejo kot notranji viri, hkrati pa so opozarjali tudi na stanja, ki kažejo na njihovo oslabljenost. Na podlagi tematske analize so se notranji viri oblikovali okoli treh vsebinskih sklopov: (1) čustveno doživljanje učiteljskega dela, (2) profesionalna izpolnjenost in motivacijska stanja ter (3) uravnavanje čustev in strategije okrevanja.

Čustveno doživljanje učiteljskega dela

V izjavah učiteljev_ic je bilo prisotno pretežno pozitivno čustveno doživljanje učiteljskega poklica. Udeleženci_ke so pogosto poudarjali veselje do poučevanja ter veselje do dela z otroki in mladostniki_cami, ki ga doživljajo kot temeljni razlog za vstop v poklic in vztrajanje v njem. Čustvena povezanost z učenci_kami se je izkazala kot eden najpomembnejših notranjih virov, saj učitelji_ce v odnosu z učenci_kami prepoznavajo tako smisel svojega dela kot tudi vir zadovoljstva in energije. Udeleženci_ke so tako poudarjali: »*Veselje do učencev je tisto, ki me vodi*« ali »*Meni je tista povezanost*

z otroki vse.« Pomemben vidik pozitivnega čustvenega doživljanja je bilo tudi dobro počutje v razredu, ki ga učitelji_ce povezujejo z občutkom pristnosti, medsebojne povezanosti ter pozitivne razredne dinamike. Ena od udeleženk je povedala: »*Ko pridem v razred, pa otroci pritečejo k meni … to mi je veselje.*« Posebej izraziti so bili opisi trenutkov, ko učitelji_ce zaznajo odziv učencev_k, njihovo zanimanje ali napredek, npr.: »*Najlepše mi je, ko vidiš, da se otroku 'žarnica prižge'*« ali »*Ko vidim, da otrok napreduje, to mi da en tak pozitiven zagon.*«

Ob tem pa so udeleženci_ke opozarjali tudi na čustveno zahtevnost poklica. Delo so pogosto opisovali kot intenzivno, naporno in povezano z visoko stopnjo vključenosti. Kot je povedal eden izmed udeležencev: »*Konstantno moraš biti pripravljen, konstantno moraš igrati.*« Takšna intenzivnost se pogosto prepleta z notranjim pritiskom, samokritičnostjo in visokimi pričakovanji do lastnega dela, kar ponazarjata izjavi: »*Perfekcionizem. Sem perfekcionist po naravi*« ter »*Včasih si stres delam tudi sama.*«

Učitelji_ce so večkrat izpostavili tudi občutke nemoči v situacijah, ko kljub vloženemu trudu ne zaznajo želenih sprememb: »*Večkrat nič ne moreš, ni neke blazne rešitve.*« Poleg tega so opisovali težave pri odklopu od dela, saj se profesionalne obveznosti in razmišljanja o delu pogosto prenašajo v zasebni čas, npr.: »*Se sprašuješ doma, nosiš te zadeve s sabo*« ter »*Ni popolnega odklopa.*« Takšna stanja kažejo na oslabljenost notranjih virov, ki se lahko ob dolgotrajni prisotnosti odražajo v nižjem blagostanju.

Profesionalna izpolnjenost in motivacijska stanja

Pomemben sklop notranjih virov se nanaša na občutek profesionalne izpolnjenosti, ki ga učitelji_ce povezujejo predvsem z zaznavo smisla in učinkovitosti svojega dela. Udeleženci_ke so pogosto poudarjali, da jim največ pomeni občutek, da s svojim delom prispevajo k razvoju učencev_k, tako na učnem kot tudi na osebnostnem področju, npr.: »*Da nekomu nekaj prenesem, to mi je največ*« ali »*Da jim daješ neko življenjsko popotnico.*« Napredek učencev_k, njihova samostojnost, razvoj interesov in vrednot ter boljši medsebojni odnosi v razredu udeležencem_kam predstavljajo pomembne vire zadovoljstva in potrditve lastnega dela.

Občutek profesionalne izpolnjenosti je tesno povezan z zaznavo lastne učinkovitosti. Učitelji_ce so izpostavljali, da jim izkušnje uspešnega poučevanja in odziv učencev_k predstavljajo pomembno potrditev, npr.: »*Da vidim, da ura uspe, to je največja potrditev*« ali »*Ko vidim, da razumejo,*

da nekaj iz tega pride.« Posebno pomembna je tudi povratna informacija učencev_k, ki ima izrazito motivacijsko vlogo, kot kažeta izjavi: »*Ko se nekdo meni zahvali, je to meni več kot denar*« ter »*Ko reče: 'Hvala, brez vas bi obupal'.*« Ti vidiki prispevajo k doživljanju dela kot smiselnega in vrednega vloženega truda.

Motivacija za delo se je v izjavah udeležencev_k kazala v različnih oblikah in izvorih. Nekateri učitelji_ce so izpostavljali, da jih pri delu motivirata možnost vplivanja na mlade ter občutek, da lahko s svojim delom prispevajo k pozitivnim spremembam. Kot pomemben notranji vir se je pokazal občutek avtonomije pri opravljanju učiteljskega dela. Učitelji_ce so izpostavljali, da jim možnost samostojnega odločanja o načinu poučevanja, prilagajanja učnih dejavnosti in organizacije dela omogoča večjo fleksibilnost ter občutek strokovne kompetentnosti.

Hkrati pa so udeleženci_ke opisovali tudi stanja, ki kažejo na oslabitev motivacijskih virov. Pri nekaterih se je pojavljal upad motivacije za opravljanje učiteljskega poklica ter občutek, da delo izgublja svoj prvotni pomen. Ta stanja so udeleženci_ke pogosto omenjali v povezavi z oslabljenimi zunanjimi viri, kar kaže na kompleksno dinamiko med notranjimi viri in zahtevami okolja.

Uravnavanje čustev in strategije okrevanja

Tretji pomemben vidik notranjih virov se nanaša na načine, s katerimi učitelji_ce uravnavajo svoje doživljanje in se soočajo z obremenitvami. Udeleženci_ke so pogosto opisovali pomen samouravnavanja, ki vključuje zmožnost umirjanja lastnih odzivov (npr. »*Moram se pogosto prizemljiti*«), prilagajanja pričakovanj (npr. »*Ni treba biti vedno stoprocenten*«) ter sprejemanja dejstva, da vse situacije niso popolnoma obvladljive.

Pomemben del uravnavanja predstavljajo tudi strategije okrevanja. Učitelji_ce so poudarjali pomen odklopa od dela in postavljanja meja, npr.: »*Ko pridem domov, ne delam več nič v zvezi s službo*«, ter zavestno omejevanje delovnih obveznosti v prostem času: »*Ne berem službenega maila zvečer ali za vikend.*« Udeleženci_ke so izpostavili tudi pomen vključevanja dejavnosti, ki omogočajo sprostitev in regeneracijo. Med najpogosteje omenjenimi so bile telesna aktivnost (npr. »*Grem na uteži in sprostim stres*«) in stik z naravo (npr. »*Narava je zdravilo*«).

Kljub temu so učitelji_ce opozarjali, da popolnega odklopa pogosto ne zmorejo, saj se delo prenaša v njihov prosti čas, bodisi v obliki razmišljanja bodisi v obliki konkretnih obveznosti. Posebej izrazita je bila napetost med

delom in družinskim življenjem, saj so udeleženci_ke pogosto opisovali težave pri usklajevanju poklicnih in zasebnih zahtev.

Zunanji viri

Zunanji viri zajemajo značilnosti širšega institucionalnega, organizacijskega in delovnega okolja, ki pomembno oblikujejo učiteljevo_ičino doživljanje dela. V analizi rezultatov se je izkazalo, da ti viri za učitelje_ice delujejo bodisi kot podporni dejavniki, ki omogočajo učinkovito profesionalno delovanje, še večkrat pa kot omejitve ali odsotnosti virov, ki povečujejo obremenitve in prispevajo k doživljanju stresa.

V nadaljevanju predstavljamo sistemske in šolske dejavnike kot ključne ravni zunanjih virov. Prvi zajemajo širše institucionalne, normativne in družbene pogoje dela, drugi pa organizacijo dela, pogoje poučevanja in vsakdanje delovno okolje na ravni šole.

Sistemski dejavniki

Na sistemski ravni so učitelji_ce kot pomemben zunanji vir prepoznavali predvsem možnosti profesionalnega razvoja. V izjavah so pogosto omenjali izobraževanja in usposabljanja, ki jim omogočajo pridobivanje novih znanj, strokovno rast in podporo pri soočanju z zahtevami poklica, zlasti kadar so vsebinsko relevantna in uporabna v praksi. Kot navaja ena izmed udeleženk: *»Jaz sem si zadala, da vsako leto eno izobraževanje naredim in veliko stvari tam tudi dobim, ki jih lahko potem uporabim v učilnici.«* Posebej so izpostavljali tista izobraževanja, ki so bila usmerjena v konkretne potrebe učiteljev_ic, na primer v soočanje s stresom, skrb zase, komunikacijo s starši ali postavljanje meja. V nekaterih primerih so učitelji_ce ta izobraževanja doživljali tudi kot vir povezovanja znotraj kolektiva ter kot priložnost za skupno refleksijo o poklicnih obremenitvah.

Kljub temu pa se je na istem področju zelo jasno pokazala tudi odsotnost sistemske podpore, zlasti v obliki omejenega dostopa do kakovostnih izobraževanj. Udeleženci_ke so poudarili finančne ovire in ogorčenje nad tem, da je udeležba na izobraževanjih pogosto odvisna od njihovih lastnih sredstev, npr.: *»To je nedopustno, da si sam plačuješ izobraževanje.«* Poleg tega so nekateri opozorili, da obstoječa ponudba izobraževanj ni vedno dovolj konkretna in uporabna za vsakdanje situacije v razredu. Prisotna je bila tudi kritika študijskih programov, ki izobražujejo bodoče učitelje_ice, saj jih nekateri udeleženci_ke niso doživljali kot zadostno pripravo na praktične

izzive dela, zlasti na področju vodenja razreda, dela z vedenjsko zahtevnimi učenci_kami in usklajevanja različnih poklicnih vlog.

Na področju profesionalnega razvoja se je pokazalo tudi pomanjkanje mentorstva, zlasti za učitelje_ice na začetku kariere. Nekateri udeleženci_ke so izpostavljali, da so učitelji_ce začetniki_ce pogosto prepuščeni sami sebi, brez sistematične podpore bolj izkušenih sodelavcev_k ali jasno organiziranega uvajanja v poklic, npr.*: »Mentorstva mladim učiteljem ni. Vržejo ga v učilnico.«* V njihovih opisih se je mentorstvo kazalo kot pomemben, vendar večinoma manjkajoč vir, ki bi lahko olajšal začetno vključevanje v delo.

Pomemben sklop sistemskih dejavnikov se je nanašal tudi na širše reformne in normativne procese v šolstvu. Udeleženci_ke so večkrat izražali občutek, da se spremembe v sistemu uvajajo od zgoraj, brez ustreznega upoštevanja izkušenj učiteljev_ic ter brez zadostne povezanosti s prakso. Kot obremenjujoče so doživljali reforme, ki po njihovem mnenju niso dovolj premišljene, rušijo že obstoječe dobre prakse ali pa prinašajo dodatne administrativne in organizacijske zahteve brez jasne pedagoške dodane vrednosti. V tem okviru so pogosto govorili o neusklajenosti vrednot med pedagoškimi načeli, vsakdanjo prakso in sistemskimi pričakovanji.

Na sistemski ravni so se med pomembnimi obremenjujočimi dejavniki pojavljali tudi standardizirano preverjanje znanja, zunanji nadzor in storilnostna usmerjenost. Učitelji_ce so izpostavljali pritisk mature, nacionalnih preverjanj znanja, različnih rokov, normativov in ciljno usmerjenega dela, ki pogosto zmanjšuje prostor za pedagoško fleksibilnost. V tem okviru so kot obremenjujoče opisovali tudi pritisk zunanjega nadzora, vključno z inšpekcijami ter pričakovanji različnih institucij, kar krepi občutek formalne odgovornosti in previdnosti pri delu.

Dodatno so se kot pomemben vir sistemskega stresa pokazali pravni pritiski, zlasti v povezavi z grožnjami staršev, možnostjo pritožb in občutkom, da je učitelj_ica v konfliktnih situacijah premalo zaščiten_a. To nakazuje, da učitelji_ce sistemske ravni pogosto ne doživljajo kot podpornega ozadja svojega dela, temveč kot prostor, ki jih dodatno obremenjuje z negotovostjo, odgovornostjo in potrebo po stalnem dokazovanju.

Na področju institucionalne podpore so učitelji_ce opozarjali na oddaljenost ključnih institucij od realnosti šolske prakse. Ministrstvo, pristojno za izobraževanje, Zavod RS za šolstvo in druge podporne strukture so v njihovih opisih pogosto delovali kot formalno prisotni, vendar vsebinsko oddaljeni in premalo odzivni na konkretne potrebe učiteljev_ic, npr.:

»Imam občutek, da so tako oddaljeni od prakse in od življenjskih situacij.« Udeleženci_ke so poudarjali pomanjkanje povezanosti, neučinkovito odločanje in odsotnost občutka, da bi bile njihove izkušnje pri sistemskih spremembah res upoštevane. Takšni opisi kažejo, da institucionalna raven pogosto ne deluje kot zaščitni zunanji vir, temveč kot dodatni vir frustracije in distance.

Znotraj sistemskih dejavnikov so učitelji_ce kot pozitivni zunanji vir omenjali stabilnost zaposlitve in finančno varnost, povezano z javnim sektorjem. Vendar se je tudi na tem področju pokazalo precej nezadovoljstva, zlasti glede plačila, napredovanja in vrednotenja dela. Udeleženci_ke so pogosto izpostavljali, da kakovostno delo ni ustrezno nagrajeno, da je sistem napredovanja nepravičen ali administrativno preobremenjen ter da napredovanje pogosto ne odraža dejanskega dela v razredu. Kot je povedala ena od udeleženk: *»Totalno napačen sistem, zbiranje nekih točk. Jaz jih nisem zbirala, pa sem zelo kvalitetno delala v razredu. Ampak delo v razredu je itak necenjeno, to je pač moja obveza.«* Ti opisi kažejo, da se delovni pogoji na sistemski ravni le delno kažejo kot vir varnosti, hkrati pa jih učitelji_ce pogosto doživljajo tudi kot vir razvrednotenja in neenakega priznanja.

Šolski dejavniki

Na ravni šole so učitelji_ce kot pomembne zunanje vire izpostavljali predvsem organizacijo dela, delovno okolje in konkretne pogoje poučevanja. Pozitivni opisi so se navezovali na ustrezno organizacijo dela, predvidljiv delovni ritem, časovno usklajenost ter možnost lažjega usklajevanja poklicnega in družinskega življenja. Nekateri udeleženci_ke so kot pomemben vir podpore izpostavljali tudi manjše šole ali podružnice, kjer so zaznavali več povezanosti, boljše sodelovanje in manj zahtevno delovno okolje.

Delovno okolje se je tako pokazalo kot pomemben kontekstualni vir, pri čemer so učitelji_ce ugotavljali, da se lahko isto delo na različnih šolah doživlja zelo različno. Manjše šole, manjši kolektivi in bolj pregledno okolje so bili v njihovih opisih pogosto povezani z večjim občutkom obvladljivosti, medtem ko so večje šole, prostorska razpršenost ali slaba organizacijska povezanost pogosto delovale bolj obremenjujoče.

Hkrati pa so učitelji_ce zelo pogosto opozarjali na organizacijske težave znotraj šole. Med njimi so izpostavljali slabo organizacijo dela, spremembe urnika in nadomeščanja v zadnjem trenutku: *»Kar naenkrat vidim v nedeljo zvečer še kakšni dve dodatni uri v ponedeljek.«* Takšne okoliščine so opisovali kot pomemben vir stresa, saj zmanjšujejo občutek predvidljivosti,

onemogočajo načrtovanje dela in povečujejo občutek, da so dodatne obremenitve neenakomerno razdeljene, npr. *»Vidi se, da eni delajo več, drugi manj.«* Posebej izrazita je bila zaznava, da so dodatne naloge pogosto naložene tistim učiteljem_icam, ki so bolj odgovorni, prilagodljivi ali pripravljeni sodelovati.

Pomemben del šolskih dejavnikov so predstavljali tudi pogoji dela, zlasti vprašanja časa, prostora, opreme in gradiv. Učitelji_ce so tako opozarjali na pomanjkanje časa, tako v smislu časovne stiske znotraj delovnega dne kot tudi v smislu pomanjkanja časa za pripravo, refleksijo ali temeljitejše delo z učenci_kami. Poleg tega so nekateri opisovali pomanjkanje ustrezne opreme, prostorske stiske in odsotnost kakovostnih učnih gradiv.

Zelo izrazit sklop šolskih dejavnikov so predstavljale administrativne obremenitve. Udeleženci_ke so izpostavljali birokracijo, beleženje delovnega časa, dokumentiranje dela ter različne oblike pretiranega zapisovanja in dokazovanja opravljenih obveznosti, npr.: *»Ves ostali stres mi povzročajo papirologija, tretji steber, spremembe, kartično beleženje, evidentiranje delovnega časa.«* Omenjali so tudi občutek nadzora in nezaupanja, saj morajo svoje delo stalno dokazovati in beležiti, kar ponazarja izjava: *»Non stop moramo dokazovati, da delamo.«*

Poleg administrativnih zahtev so učitelji_ce kot pomemben šolski dejavnik izpostavljali tudi celoten obseg dela. Pri tem niso govorili le o številu ur pouka, temveč o širšem naboru nalog, ki vključujejo priprave, ocenjevanje, popravljanje, sestanke, projekte, prireditve, spremstva, komunikacijo s starši in različne dodatne dejavnosti. Udeleženci_ke so večkrat opisovali, da delo ne ostaja zamejeno na čas v šoli, temveč se sistematično prenaša v popoldanski čas in v domače okolje, npr.: *»Ko prideš iz službe, pa si jo šele dobro začel.«* Takšna razširitev delovnih obveznosti v prosti čas pomembno vpliva na doživljanje obremenjenosti in omejuje možnosti za regeneracijo.

Delovne obremenitve so se kazale tudi v obliki splošne zahtevnosti dela. Učitelji_ce so poudarjali, da je njihovo delo kompleksno, nepredvidljivo in pogosto čustveno ter kognitivno zelo intenzivno. Ocenjevanje so nekateri doživljali kot posebej stresen del dela, povezan z velikim obsegom popravljanja, administrativnimi zahtevami in časovnimi pritiski. Dodatno se je kot pomemben fizični dejavnik pojavljal tudi hrup, zlasti na večjih šolah, v jedilnicah, na hodnikih in v bolj zgoščenih okoljih, kjer je to vplivalo na občutek obremenjenosti in zmanjšano kakovost delovnega okolja.

Odnosi kot povezovalni element doživljanja učiteljskega poklica

Analiza fokusnih skupin je pokazala, da se odnosi v učiteljskem delu ne pojavljajo kot ločeno ali obrobno področje, temveč kot osrednji kontekst, znotraj katerega učitelji_ce doživljajo in osmišljajo svoje delo. Kot je povzel eden izmed udeležencev, *»je v tem poklicu vse odvisno od ljudi, s katerimi delaš«*, kar jasno kaže, da učitelji_ce svoje profesionalno doživljanje umeščajo predvsem v odnosni prostor. Odnosi z učenci_kami, starši, sodelavci_kami, vodstvom ter drugimi podpornimi osebami in službami pomembno oblikujejo vsakdanje učiteljsko delovanje in se povezujejo tako z zaznanimi viri kot tudi z obremenitvami. Na podlagi analize so se odnosi oblikovali okoli štirih vsebinskih sklopov: (1) odnosi z učenci_kami, (2) odnosi s starši, (3) odnosi s sodelavci_kami in vodstvom ter (4) širši podporni odnosi.

Odnosi z učenci_kami

Odnosi z učenci_kami se v izjavah učiteljev_ic kažejo kot eno osrednjih področij njihovega profesionalnega doživljanja. Predstavljajo pomemben vir smisla, zadovoljstva in povezanosti, hkrati pa tudi eno najzahtevnejših področij vsakdanjega dela. Udeleženci_ke so poudarjali, da so ti odnosi izrazito nepredvidljivi – *»en dan je lahko razred super, naslednji dan pa katastrofa«* –, kar prispeva k čustveni nestabilnosti njihovega vsakodnevnega dela.

Kot obremenjujoči so se v opisih učiteljev_ic pojavljali upor učencev_k, vedenjski izzivi, nespoštovanje ter težave z vodenjem razreda. Udeleženci_ke so opisovali situacije, v katerih učenci_ke ne sledijo navodilom, prekinjajo učni proces, ne spoštujejo učiteljeve_ičine avtoritete ali se vedejo predrzno. V takšnih okoliščinah se odnos z učenci_kami kaže kot neposreden vir vsakodnevnega stresa, saj učitelji_ce velik del svoje energije usmerjajo v vzpostavljanje reda, discipline in osnovnih pravil sodelovanja, saj, kot so poudarili, *»veliko energije pobere že to, da sploh vzpostaviš red.«*

Pomemben del teh izkušenj je povezan tudi z občutkom naraščajoče kompleksnosti dela z učenci_kami. Učitelji_ce so poudarjali, da je vsak razred specifičen in zahteva stalno prilagajanje, pri čemer *»vsako uro znova začneš«*, kar zmanjšuje občutek predvidljivosti in rutine. Odnosno in pedagoško delo namreč zahteva visoko stopnjo individualizacije, stalno opazovanje ter občutljivost za različne potrebe posameznikov_c. Udeleženci_ke

so opozarjali, da se razredna dinamika spreminja, da postajajo učenci_ke vedenjsko, razvojno in učno vse bolj heterogeni ter da je za kakovostno delo potrebno vedno več prilagajanja. Raznolikost učencev_k prispeva k zahtevnosti dela, saj, kot je povedala ena od udeleženk: *»v razredu imaš vse – tujce, učence s posebnimi potrebami, nadarjene – in je težko delati z vsemi.«* Pri delu z učenci_kami s posebnimi potrebami se obremenitev ni kazala nujno zaradi samih učencev_k, temveč predvsem zaradi občutka, da učitelji_ce zanje nimajo dovolj podpore, časa ali ustreznih kompetenc. Podobno so udeleženci_ke poudarjali, da kulturna raznolikost in prisotnost učencev_k z različnimi migracijskimi ozadji zahtevata dodatno prilagajanje poučevanja in odnosnega dela.

Odnosi s starši

Rezultati fokusnih skupin so pokazali, da so odnosi s starši občutljivo in pogosto obremenjujoče področje učiteljskega dela. Kot pomemben pozitiven vidik so učitelji_ce izpostavljali situacije, v katerih starši priznajo učiteljev_ičin trud, sodelujejo pri reševanju težav in z učiteljem_ico vstopajo v partnerski odnos. Takšne izkušnje so bile opisane kot pomembna potrditev dela in kot vir občutka, da si učitelj_ica pri delu z otrokom ni sam_a. Vendar so bile tovrstne izkušnje v primerjavi z drugimi opisi manj pogoste.

Veliko bolj izraziti so bili opisi pritiskov staršev, ki jih učitelji_ce doživljajo kot pomemben vir stresa. Ti pritiski vključujejo pričakovanja glede ocen, dela in organizacije pouka, pri čemer so učitelji_ce izražali stisko, saj *»starši pričakujejo, da boš takoj vse rešil«*. Ob tem učitelji_ce zaznavajo tudi poseganje v njihovo strokovno avtonomijo, saj, kot je povedala ena od udeleženk, *»starši narekujejo, kaj bi moral delati.«* Širše gledano učitelji_ce pri starših zaznavajo pretirano zaščitniško držo do otrok, zanikanje njihovih težav ter prelaganje odgovornosti na učitelje_ice. V situacijah, ko pride do zapletov, učitelji_ce pogosto doživljajo, da se krivda najprej pripiše njim ali šoli, hkrati pa se od njih pričakuje reševanje tudi tistih problemov, ki presegajo njihovo pedagoško vlogo.

Del negativnih izkušenj pri delu s starši predstavlja tudi komunikacija. Učitelji_ce so poročali o velikem številu elektronskih sporočil, pričakovani stalni dosegljivosti ter občutku, da starši pogosto ne spoštujejo meja med delovnim in prostim časom, saj npr. *»pišejo ob enajstih zvečer in pričakujejo odgovor«*. Takšna komunikacija briše meje med delovnim in zasebnim časom ter prispeva k občutku neprekinjene razpoložljivosti.

Odnosi s sodelavci_kami in vodstvom

Odnosi s sodelavci_kami in vodstvom so se v izjavah učiteljev_ic pokazali kot pomemben vir podpore, varnosti in občutka pripadnosti, hkrati pa tudi kot področje, kjer se lahko pojavljajo napetosti, osamljenost in dodaten stres.

Pri odnosih s sodelavci_kami se je kot posebej pomemben vir pokazala kolegialna podpora. Udeleženci_ke so pogosto opisovali, da jim veliko pomeni možnost, da se s sodelavci_kami pogovorijo, si izmenjajo izkušnje, poiščejo nasvet ali preprosto delijo vsakdanje obremenitve. Takšni odnosi omogočajo normalizacijo izkušenj ter nudijo čustveno in praktično oporo. Kot pomembna oblika sodelovanja so se pokazali tudi neformalni pogovori, medsebojna pomoč, skupno reševanje težav in v posameznih primerih tudi strukturirane oblike sodelovanja, kot so intervizijske skupine ali medsebojne hospitacije. Kot izrazit vir podpore se je pokazalo tudi mentorstvo, zlasti pri učiteljih_cah začetnikih_cah ali ob prehodih na novo delovno mesto. Kadar je bil_a prisoten_a izkušen_a sodelavec_ka, ki je nudil_a praktične usmeritve in bil_a na voljo za vprašanja, so učitelji_ce to doživljali kot pomembno olajšanje.

Kljub temu pa so se ob pozitivnih opisih odnosov s sodelavci_kami pogosto pojavljale tudi izkušnje odsotnosti podpore, slabe povezanosti in pomanjkanja timskega dela. Udeleženci_ke so opisovali okolja, v katerih je prisotno umikanje v individualno delo, pomanjkanje sodelovanja, občutek, da je vsak_a prepuščen_a sami_emu sebi, pa tudi razlike med posameznimi skupinami učiteljev_ic. Kot obremenjujoče so opisovali tudi tekmovalnost, delitve med stopnjami šolanja, rigidne odnose v kolektivu in situacije, v katerih sodelavci_ke ne delujejo kot opora, temveč kot dodaten vir stresa.

Podobno ambivalentno so učitelji_ce opisovali tudi odnose z vodstvom. Na eni strani so se pojavljali številni opisi podpore vodstva, ki vključujejo dostopnost, razumevanje, pohvalo, pripravljenost za pogovor in občutek, da vodstvo učitelja_ico zaščiti ali mu_ji stoji ob strani. Takšno vodstvo so udeleženci_ke doživljali kot pomemben zaščitni dejavnik, ki lahko bistveno zmanjša občutek stresa. Na drugi strani pa so udeleženci_ke izpostavljali tudi pomanjkanje podpore vodstva, zlasti v konfliktnih situacijah s starši ali ob zahtevnejših organizacijskih vprašanjih. Kot izrazito negativne so opisovali situacije, v katerih vodstvo ne stopi v bran učitelju_ici, ne prisluhne njegovim_njenim težavam ali deluje predvsem skozi logiko zahtev, nadzora in prilagajanja zunanjim pritiskom. Takšne izkušnje

zmanjšujejo občutek zaščitenosti ter povečujejo občutek, da je učitelj_ica v pomembnih situacijah prepuščen_a sam_a sebi.

Širši podporni odnosi

Poleg odnosov z učenci_kami, starši, sodelavci_kami in vodstvom so učitelji_ce izpostavljali tudi pomen širših podpornih odnosov, ki vključujejo svetovalno službo, zunanje institucije ter zasebno mrežo podpore v obliki družine in prijateljev_ic.

Podpora svetovalne službe se je v izjavah učiteljev_ic pokazala kot pomemben strokovni vir, zlasti v primerih zahtevnejših učencev_k, stisk na področju duševnega zdravja, vedenjskih težav ali kompleksnejših razrednih situacij. Udeleženci_ke so opisovali, da jim svetovalni delavci_ke nudijo nasvete, pomoč pri razumevanju situacij ter občutek, da imajo v težjih primerih znotraj šole strokovnega zaveznika. Kljub temu pa so se pojavljali tudi opisi, da svetovalna služba ni vedno zaznana kot zadostna opora, bodisi zato, ker se učitelji_ce nanjo ne obračajo, bodisi zato, ker od nje ne dobijo takšne podpore, kot bi jo potrebovali.

Na širši ravni so se učitelji_ce pogosto dotikale tudi odsotnosti zunanje pomoči. Pri tem so izpostavljali ministrstvo, pristojno za izobraževanje, Zavod RS za šolstvo, pravne in druge podporne službe, ki jih večinoma ne doživljajo kot dostopne ali učinkovite. V tem smislu se širši podporni sistem kaže kot šibek ali oddaljen, kar pri učiteljih_cah še povečuje občutek, da so v zahtevnih situacijah pogosto sami.

Pomembne podporne odnose pa učitelji_ce gradijo tudi zunaj šole. Udeleženci_ke so poudarjali pomen družine in prijateljev_ic, saj *»doma lahko vsaj malo pojamraš«*, kar omogoča čustveno razbremenitev. Tovrstni zasebni odnosi ne delujejo neposredno v šolskem prostoru, vendar pomembno prispevajo k učiteljevemu_ičinemu občutku opore in zmožnosti soočanja z obremenitvami.

Skupaj ti opisi kažejo, da se učiteljsko doživljanje oblikuje v široki mreži odnosov, ki presegajo neposredni razredni in šolski prostor. Kadar so ti odnosi podporni, lahko pomembno ublažijo delovne zahteve; kadar pa so odsotni, šibki ali konfliktni, dodatno povečujejo občutek obremenjenosti.

Izidi: med zadovoljstvom, izgorelostjo in vztrajanjem v poklicu

V skladu z *Modelom pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* se izidi učiteljskega dela oblikujejo kot rezultat dinamičnega prepleta notranjih in zunanjih

virov, pri čemer imajo odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom ključno posredovalno vlogo. Analiza izkušenj učiteljev_ic kaže, da se ti procesi odražajo v njihovem vsakodnevnem doživljanju dela, predvsem skozi tri medsebojno povezane vidike: zadovoljstvo z delom, izčrpanost oziroma izgorelost ter na dolgi rok tudi kot vztrajanje v poklicu.

Zadovoljstvo z delom kot izraz smiselnosti in odnosov

Analiza fokusnih skupin je pokazala, da učitelji_ce zadovoljstvo z delom doživljajo predvsem kot občutek smisla, medsebojne povezanosti in osebne izpolnjenosti, ki izhaja iz neposrednega dela z učenci_kami ter kakovostnih odnosov v šolskem prostoru. V ospredju teh doživljanj so trenutki, ko učitelji_ce prepoznajo, da njihovo delo pušča sled – bodisi v znanju bodisi v osebnostni rasti učencev_k. Takšni trenutki pogosto prinašajo občutek ponosa in izpolnjenosti: »*Nekje proti koncu šolskega leta pride do nekega ponosa, kajti produciral si ljudi, torej dijake, ki imajo neko znanje, pa so vzgojeni na koncu.*« V teh izkušnjah se zadovoljstvo kaže kot potrditev, da ima njihovo delo vrednost in širši pomen: »*… da jim daješ nekaj lepega, neko življenjsko popotnico.*«

Zadovoljstvo z delom so učitelji_ce opisovali kot močno čustveno izkušnjo, povezano z veseljem ob učenju, razumevanju in skupnem ustvarjanju. Eden izmed udeležencev je to ubesedil zelo neposredno: »*Sreča, veselje, ki ga doživim, ko nekoga nekaj naučim.*« V tem kontekstu je pomemben vidik zadovoljstva tudi neposredna izkušnja uspešne učne interakcije, v kateri učitelj_ica zazna, da je z učenci vzpostavil_a stik in ustvaril_a prostor razumevanja. To se kaže v občutku uglašenosti z razredom in v zaznavi, da pouk "uspe": »*ko vidim, da uspe ura v razredu … da znam prebrati razred … da se z razredom začutim.*«

Učitelji_ce so zadovoljstvo prepoznavali tudi v socialni in vzgojni razsežnosti svojega dela, zlasti kadar so pri učencih_kah zaznali medsebojno podporo, sodelovanje in rast skupine kot celote. Eden izmed udeležencev je to opisal takole: »*Najlepše mi je … da znajo skupaj kot skupina en drugega podpreti … da vidim, da delujejo kot skupina skupaj.*« Pomemben del te izkušnje predstavlja tudi odnosna dimenzija, ki se kaže v občutku bližine, vzajemnosti in medsebojne povezanosti z učenci_kami. Učitelji_ce so opisovali drobne, a čustveno močne trenutke, ki krepijo njihovo doživljanje poklica: »*… ko pridejo … pa te objamejo … tak ti je toplo pri srcu.*« Pri tem ne gre le za enosmeren odnos dajanja, temveč za izkušnjo recipročnosti: »*Ne dajem pa samo jaz, tudi dobim nazaj.*«

Zadovoljstvo se razširja tudi na širši šolski prostor, kjer se izraža kot občutek pripadnosti in skupnosti. Učitelji_ce so opisovali, da jim veliko pomeni, ko lahko svoje izkušnje delijo z drugimi in ko vedo, da niso sami: »*… da imaš to neko bližnjo družbo svojih sodelavcev, da si lahko pojamrate ali pa vidiš, da nisi edini, pa je lažje.*« Občutek, da "smo skupaj v tem", ustvarja varno okolje, v katerem se lahko učitelji_ce razbremenijo in ponovno povežejo s pozitivnimi vidiki svojega dela.

Izčrpanost

Analiza rezultatov fokusnih skupin je pokazala, da učitelji_ce izčrpanost doživljajo kot stanje telesne, čustvene in kognitivne preobremenjenosti, ki se razvija skozi čas in je tesno prepleteno z naravo njihovega dela. Izčrpanost se pojavlja kot proces, ki se lahko sčasoma poglablja in vodi v občutke izgorelosti. Izjave udeležencev_k so pokazale tudi izrazito ambivalentnost doživljanja, saj so isti vidiki dela, ki predstavljajo vir zadovoljstva, pogosto tudi vir izčrpanosti. Delo z učenci_kami, ki je vir smisla in povezanosti, je hkrati čustveno zahtevno in obremenjujoče. Izčrpanost se tako ne pojavlja kot nasprotje zadovoljstva, temveč kot njegov spremljevalec v kompleksnem doživljanju učiteljskega poklica.

Učitelji_ce so izpostavljali predvsem stalno intenzivnost dela, ki od njih zahteva neprekinjeno prisotnost, prilagajanje in odzivanje. Vse to pa pomeni visoko stopnjo vključenosti, ki jo pogosto spremlja občutek, da se iz učiteljske vloge težko umaknejo. Pomemben vidik izčrpanosti predstavlja čustvena obremenjenost, ki izhaja iz intenzivnega dela z učenci_kami: »*Sploh pa, če s srcem delaš to delo. To te prizadene do krvi …*« Delo je tako doživljeno kot odnosno zahtevno, saj vključuje stalno empatijo, odzivanje in skrb za druge.

Izčrpanost se nadalje povezuje s težavami pri odklopu in usklajevanju dela z zasebnim življenjem, saj delo pogosto presega formalni delovni čas: »*… prideš domov utrujen … oni hočejo pozornost zase*« ter »*… ni nikoli popolnega odklopa.*« Kaže pa se tudi na telesni ravni skozi večjo obolevnost in različne psihofizične težave, ki jih učitelji_ce povezujejo z dolgotrajno delovno obremenjenostjo.

Izjave udeležencev_k nakazujejo, da se izčrpanost pogosto stopnjuje skozi čas in lahko vodi v spremembo odnosa do poklica. Nekateri učitelji_ce so tako opisovali postopno izgubo motivacije: »*… prvič po enaindvajsetih letih sem prišla do tega, da se mi ne da več iti v službo*« ter občutek stagnacije: »*Iz vsakega leta v leto, leto slabše.*« Pomemben vidik izčrpanosti

predstavlja tudi občutek omejenih možnosti izbire, ki lahko vodi v doživljanje ujetosti v poklicu, npr.: »*Nimam izobrazbe za nič drugega, tako da to je tisto, kar mi ostane*« ter »*Kaj pa naj zdaj pri 56 … nihče me ne bo vzel drugam.*« Takšni občutki lahko dodatno krepijo doživljanje brezizhodnosti in zmanjšujejo možnosti za spremembo.

Vztrajanje v poklicu

Učitelji_ce, ki so sodelovali v fokusnih skupinah, svojega vztrajanja v poklicu ne doživljajo kot enkratno ali jasno opredeljeno odločitev, temveč kot proces, ki se oblikuje in preoblikuje skozi čas. Pogosto se kaže kot samoumevno nadaljevanje poklicne poti, ki se vzpostavlja skozi rutino in kontinuiteto dela, ne da bi bilo nujno predmet stalnega premisleka. Hkrati pa se ta samoumevnost v določenih trenutkih prekine, ko učitelji_ce reflektirajo svoj položaj in se znova vprašajo o smislu vztrajanja: »*… se tudi sama sprašujem, zakaj še vztrajam v tem poklicu.*« Odločitev za ostajanje v poklicu se tako ne sprejme enkrat, temveč se sproti preizprašuje v vsakodnevnih izkušnjah dela.

V tem sklopu se je pokazala tudi usmerjenost v prihodnost, ki je pri nekaterih učiteljih_cah povezana z optimizmom in pričakovanjem sprememb, pri drugih pa z razmišljanjem o alternativnih poklicnih poteh. Izkušnja vztrajanja v poklicu je bila pri večini udeležencev_k ambivalentna. Učitelji_ce so hkrati izražali tako navezanost na poklic kot občutke utrujenosti, razočaranja ali distance. To se odraža tudi v opisih, da je delo sčasoma »*postalo samo služba*«, ob čemer pa kljub temu ostajajo v njem. Vztrajanje se tako ne kaže kot enoznačen izraz predanosti, temveč kot stanje napetosti med različnimi vidiki poklicnega doživljanja. V nekaterih primerih je ta napetost povezana tudi z občutkom, da možnosti izbire niso povsem odprte, temveč omejene, npr.: »*Nimam izobrazbe za nič drugega, tako da to je tisto, kar mi ostane*« ter »*Kaj pa naj zdaj … nihče me ne bo vzel drugam.*« Takšni opisi kažejo, da vztrajanje ni vedno povsem prostovoljno, temveč je lahko tudi posledica omejenih alternativ. V nekaterih primerih učitelji_ce vztrajanje povezujejo z življenjskim obdobjem, v katerem sprememba poklica ni več zaznana kot realna možnost, kar dodatno utrjuje odločitev za ostajanje v šolstvu.

Razprava in zaključki

Rezultati fokusnih skupin potrjujejo temeljno izhodišče *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, da se učiteljsko doživljanje oblikuje v prepletu

notranjih virov, zunanjih pogojev dela in odnosov. Izjave udeležencev_k kažejo, da ti elementi v praksi niso ločeni, temveč se stalno prepletajo in dobivajo svoj pomen znotraj konkretnih izkušenj učiteljev_ic. S tem kvalitativni vpogled ne le potrjuje model, temveč tudi osvetljuje, kako učitelji_ce te procese razumejo in osmislijo v vsakdanjem delu.

Pomembna ugotovitev raziskave je, da notranji viri učiteljev_ic izvirajo predvsem iz njihove povezanosti z učenci_kami. Tesno so povezani tudi z občutkom smisla, strokovne izpolnjenosti in zavedanja, da njihovo delo pušča sled. Učitelji_ce svoj poklic pogosto doživljajo kot nekaj, kar presega zgolj posredovanje znanja, saj v njem prepoznavajo možnost spremljanja rasti mladih, soustvarjanja odnosov in prispevanja k njihovemu širšemu razvoju. V odnosu do učencev_k tako prepoznavajo, kakšen vpliv ima njihovo delo in kakšno vrednost ima, kar predstavlja pomemben vir zadovoljstva in potrditve. Hkrati pa odgovori udeležencev_k kažejo, da ti notranji viri niso samoumevni ali stabilni, temveč so tesno povezani s pogoji, v katerih učitelji_ce delujejo.

Ob tem rezultati jasno pokažejo tudi drugo plat učiteljskega doživljanja. Isti odnosi in iste naloge, ki so vir smisla in poklicne izpolnjenosti, so lahko tudi vir intenzivne čustvene in kognitivne obremenitve. Učiteljsko delo se v izjavah udeležencev_k kaže kot delo, ki zahteva stalno prisotnost, odzivnost in prilagajanje, zato meje med poklicnim in zasebnim pogosto ostajajo zabrisane. Izčrpanost se tako ne kaže kot nekaj ločenega od zadovoljstva, temveč kot njegov spremljajoči del. Razvija se predvsem tam, kjer visoka predanost dlje časa ni podprta z ustreznimi pogoji za delo, okrevanje in zaščito. Pomembni so tudi podporni odnosi, ki učitelju_ici omogočajo razbremenitev in občutek, da se z zahtevami ne sooča sam_a.

Raziskava je obenem pokazala, da učiteljskega doživljanja ni mogoče razumeti brez širšega institucionalnega in organizacijskega konteksta. Čeprav so učitelji_ce ponekod prepoznavali podporne vidike šolskega in sistemskega okolja, so precej pogosteje izpostavljali pomanjkanje oz. odsotnost zunanjih virov. Zahteve, kot so pomanjkanje časa, administrativne obremenitve, organizacijske nejasnosti ter občutek oddaljenosti sistema od realnosti šolskega dela, pa se ne kažejo le kot dodatne obremenitve, temveč pomembno vplivajo na to, kako učitelji_ce doživljajo svoje delo.

Posebno mesto v rezultatih zavzemajo odnosi, kar je skladno z osrednjo vlogo, ki jim jo pripisuje model. Odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom in starši predstavljajo prostor, v katerem se notranji in zunanji viri povezujejo in dobivajo svoj pomen. Odnosi z učenci_kami se

kažejo kot jedro učiteljskega dela, saj prav v njih učitelji_ce najpogosteje prepoznavajo smisel, veselje in občutek, da je njihovo delo vredno truda. Hkrati pa so prav ti odnosi povezani tudi z visoko stopnjo čustvene vključenosti. Odnosi s sodelavci_kami in vodstvom lahko delujejo kot pomemben zaščitni prostor, kadar temeljijo na zaupanju, sodelovanju in medsebojni podpori. Kadar takšne podpore ni, se povečuje občutek obremenjenosti in osamljenosti. Kot občutljivo področje pa se kažejo odnosi s starši, kjer učitelji_ce pogosto doživljajo pritiske, prelaganje odgovornosti in poseganje v svojo strokovno avtonomijo.

Na ravni izidov rezultati kažejo, da zadovoljstva, izčrpanosti in vztrajanja v poklicu ni mogoče razumeti kot ločenih kategorij. Oblikujejo se kot medsebojno prepleteni vidiki učiteljskega poklicnega življenja. Zadovoljstvo se kaže kot izkušnja smisla, povezanosti in strokovne potrditve, izčrpanost kot postopno naraščajoča posledica dolgotrajne obremenjenosti, vztrajanje pa kot proces, ki se oblikuje skozi čas. Odgovori učiteljev_ic kažejo, da odločitev za ostajanje v poklicu ni vedno enkratna in dokončna, temveč se sproti preoblikuje glede na izkušnje, pogoje dela in osebne okoliščine. Zato vztrajanja v učiteljskem poklicu ni mogoče razumeti kot rezultat seštevka posameznih dejavnikov, temveč kot proces, ki se oblikuje v prepletu notranjih virov, zunanjih pogojev dela in zaznanih medsebojnih odnosov.

Kvalitativni rezultati model dodatno nadgrajujejo predvsem v dveh vidikih. Prvič, pokažejo, da se viri pogosto ne kažejo le skozi svojo prisotnost, temveč tudi skozi odsotnost, nedostopnost ali nezadostnost podpore. Drugič, odnosi se ne kažejo zgolj kot eden izmed dejavnikov dobrobiti, temveč kot prostor, v katerem učitelji_ce doživljajo smisel, obremenitve, podporo, ranljivost in strokovno avtonomijo. S tem rezultati podpirajo razumevanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic kot odnosnega in kontekstualno umeščenega procesa.

Ugotovitve raziskave imajo tudi pomembne praktične implikacije. Kažejo, da podpore učiteljem_icam ni mogoče graditi zgolj na spodbujanju individualne odpornosti ali skrbi zase, temveč je nujno nasloviti tudi sistemske in organizacijske pogoje, v katerih učitelji_ce delujejo. To vključuje bolj premišljeno organizacijo dela, zmanjševanje administrativnih obremenitev, večjo časovno predvidljivost ter dostop do kakovostnih in praktično naravnanih izobraževanj. Poseben poudarek je treba nameniti tudi mentorstvu, zlasti za učitelje_ice na začetku kariere, ter krepitvi odnosne kulture na ravni šole, ki vključuje sodelovanje, odprto komunikacijo

in podporno vodenje. Rezultati obenem opozarjajo na potrebo po večji podpori učiteljem_icam pri sodelovanju s starši ter zaščiti njihove strokovne avtonomije.

Ključni poudarki

- Rezultati fokusnih skupin kažejo, da pomembni notranji viri učiteljev_ic izvirajo iz občutka smisla, povezanosti z učenci_kami in profesionalne izpolnjenosti.
- Odnosi so osrednji povezovalni element učiteljskega doživljanja ter so lahko hkrati vir podpore in obremenitev.
- Pomemben del izkušenj učiteljev_ic predstavlja odsotnost ali nezadostnost zunanjih virov in sistemske podpore.
- Zadovoljstvo, izčrpanost in vztrajanje v poklicu se medsebojno prepletajo in jih ni mogoče razumeti kot povsem ločene izide.

Literatura

Bardach, L., Klassen, R. M. in Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, well-being, retention, and interpersonal relations? *An integrative review. Educational Psychology Review, 34*(1), 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Braun, V. in Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology, 3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp0630a

Braun, V. in Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health, 11*(4), 589–597. https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. in Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. V W. Damon in R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology* (6th ed., Vol. 1, pp. 793–828). Wiley.

Day, C. in Gu, Q. (2007). Variations in the conditions for teachers' professional learning and development: Sustaining commitment and effectiveness over a career. *Oxford Review of Education, 33*(4), 423–443. https://doi.org/10.1080/03054980701450746

Kelchtermans, G. (2009). Who I am in how I teach is the message: Self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching, 15*(2), 257–272. https://doi.org/10.1080/13540600902875332

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ, 311*(7000), 299–302. https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299

Kozina, A. in Pivec, T. (2026). Positive teacher development model: Pathways to teachers job satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, *175*, 105475. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105475

Morgan, D. L. (1997). *Focus groups as qualitative research* (2nd ed.). SAGE Publications.

Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. V R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of child psychology and developmental science* (7th ed., Vol. 1, pp. 9–62). Wiley.

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. in Thijs, J. T. (2011). Teacher well-being: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

Povzetek

Poglavje se osredotoča na empirično preverjanje *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* na podlagi kvalitativne analize rezultatov fokusnih skupin. Namen prispevka je poglobiti empirično preverjanje modela s kvalitativnim vpogledom v to, kako učitelji_ce doživljajo njegove ključne komponente v vsakdanjem profesionalnem kontekstu. V raziskavi je sodelovalo 34 slovenskih učiteljev_ic iz osnovnih in srednjih šol, ki so bili vključeni v šest fokusnih skupin. Podatki so bili analizirani z uporabo tematske analize. Rezultati fokusnih skupin potrjujejo izhodišče modela, da se učiteljsko doživljanje oblikuje v dinamičnem prepletu notranjih in zunanjih virov ter medsebojnih odnosov. Notranji viri temeljijo zlasti na pozitivnem čustvenem doživljanju, občutku smisla in povezanosti z učenci_kami, vendar pogosto ostajajo težko vzdrževani zaradi čustvene zahtevnosti dela in težav z odklopom. Zunanji viri so se izkazali kot nezadostni in zaznamovani s sistemskimi in organizacijskimi omejitvami. Odnosi pri tem delujejo kot osrednji povezovalni prostor, ki hkrati nudi oporo in ustvarja pritiske. Ti procesi se zrcalijo v prepletenem doživljanju zadovoljstva ob delu, izčrpanosti zaradi njega in vztrajanja v učiteljskem poklicu. Ugotovitve raziskave tako poudarjajo, da je za razumevanje in podporo učiteljem_icam ključno celostno pristopanje, ki presega individualno raven in vključuje tudi odnose ter sistemske pogoje.

Ključne besede: model pozitivnega razvoja učiteljev_ic, viri, odnosi, fokusne skupine, tematska analiza

Summary

The chapter focuses on the empirical examination of the Positive teacher development model based on a qualitative analysis of focus group data with teachers.

Its aim is to deepen the empirical validation of the model by providing a qualitative insight into how teachers themselves understand and experience its key components in their everyday professional context. The study included 34 Slovenian primary and secondary school teachers who participated in six focus groups. The data were analyzed using thematic analysis. The results of the focus groups confirm the model's premise that teachers' experiences are shaped by a dynamic interplay of internal and external resources and interpersonal relationships. Internal resources are based primarily on positive emotional experiences, a sense of meaning, and a connection with students, they are often difficult to sustain due to the emotional demands of the job and difficulties in disconnecting. External resources have proven to be insufficient and marked by systemic and organizational constraints. Relationships function here as a central connecting space that simultaneously offers support and creates pressures. These processes are reflected in the intertwined experience of job satisfaction, job-related exhaustion, and persistence in the teaching profession. The findings highlight the importance of a holistic approach to understanding and supporting teachers - one that goes beyond the individual level and also addresses relational and systemic conditions.

Key words: positive teacher development model, resources, relationships, focus groups, thematic analysis

Usenik, Janja. 2026. »Notranji viri kot napovedniki izgorelosti, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 109–139. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.109-139

© Tina Pivec, 2026

Notranji viri kot napovedniki izgorelosti, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic

Tina Pivec, Pedagoški inštitut

Uvod

POMANJKANJE UČITELJEV_IC predstavlja težavo tako v mednarodnem kot tudi slovenskem prostoru. V zadnjem obdobju se tako vedno več raziskav usmerja v razumevanje pomanjkanja učiteljev_ic ter drugih dejavnikov, ki vodijo do osipa učiteljev_ic (npr. stres, delovne obremenitve itd.; Madigan in Kim, 2021; Skaalvik in Skaalvik, 2011; Wang idr., 2015). Metaanaliza dosedanjih raziskav (Madigan in Kim, 2021) je pokazala, da sta izjemno pomembna dva dejavnika, to sta zadovoljstvo z delom in izgorelost, zato bi bilo treba za manj osipa učiteljev_ic zvišati zadovoljstvo z delom in preprečiti izgorelost, hkrati pa bi bilo smotrno spodbujati učitelje_ice pri celostnem pozitivnem razvoju tako na osebni kot poklicni ravni. Tako zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj kot tudi izgorelost so odvisni od dejavnikov na različnih ravneh in interakcije med njimi: na ravni posameznika_ce, na ravni dogajanja v razredu, na ravni dogajanja v šoli in na ravni sistema. Učitelji_ce v razredu nenehno uporabljajo svoje notranje vire, npr. opravijo čustveno delo (npr. Košir idr., 2020), uravnavajo lastna čustva (Burić idr., 2018), se poskušajo čim bolj empatično odzivati v odnosih z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom in starši ter hkrati usmerjati svojo pozornost tako vase kot v šolsko uro in odnose v razredu (Frank idr., 2016), s ciljem, da bi učinkovito poučevali. Posamezni notranji viri so predmet raziskav tako v raziskavah izgorelosti (npr. Burić idr., 2018; Frank idr., 2016) kot v raziskavah zadovoljstva z delom (npr. Brackett idr., 2010), vendar pa je

celovito razumevanje in upoštevanje več notranjih virov ter morebitnih povezav med njimi manj raziskano. Namen pričujočega poglavja je tako osvetliti, kako posamezni notranji viri (doživljanje čustev, uravnavanje čustev, dimenzije empatije, čuječe poučevanje, samoučinkovitost) na ravni učitelja_ice prispevajo k pojavu izgorelosti in njenih oblik (telesne utrujenosti, kognitivne izžetosti in čustvene izčrpanosti), zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja.

Izgorelost učiteljev_ic je predmet pogostega preučevanja že več desetletij (npr. Friedmann, 1993). Izgorelost je mogoče opisati kot sindrom čustvene izčrpanosti, depersonalizacije, cinizma in občutka nižje osebne izpopolnjenosti (Maslach in Leiter, 2016), hkrati pa so drugi raziskovalci_ke dodali še telesno utrujenost, ki se kaže kot pomanjkanje energije in kronična utrujenost, ter kognitivno preobremenjenost, ki se kaže kot občutek upočasnjenega razmišljanja in zmanjšana mentalna agilnost (Shirom in Melamed, 2006). Pri preučevanju povezanosti med notranjimi viri in izgorelostjo pri učiteljih_cah se je pokazalo, da prijetna čustv (veselje, ponos) niso povezana s čustveno izčrpanostjo, medtem ko sta brezup in jeza pozitivno povezana s čustveno izčrpanostjo. Prav tako učitelji_ce, ki poročajo o manj težavah z uravnavanjem čustev, hkrati poročajo o nižji izgorelosti (Brandão idr., 2025). Z izgorelostjo je negativno povezano tudi čuječe poučevanje, predvsem osebna dimenzija (Moyano idr., 2021), kar pomeni, da učitelji_ce, ki so pri poučevanju usmerjeni v lastno doživljanje in v svoje občutke, misli in zaznave, v manjši meri poročajo o izgorelosti. Podobno se tudi samoučinkovitost kaže kot pomemben varovalni dejavnik izgorelosti, saj je negativno povezana z izgorelostjo (Bardach idr., 2022; Kim in Burić, 2020; Wang idr., 2015). Vloga empatije pri izgorelosti pa je nekoliko manj raziskana, vendar je ena izmed raziskav (Wink idr., 2021) pokazala, da je doživljanje dimenzije empatije empatičnega distresa, torej občutkov preplavljenosti z negativnimi čustvenimi izkušnjami drugih, povezano z višjo izgorelostjo, medtem ko je dimenzija empatije kognitivna empatija negativno povezana z izgorelostjo.

Notranji viri učiteljev_ic imajo pomembno vlogo tudi pri zadovoljstvu z delom, saj k višjemu zadovoljstvu z delom prispevajo dejavniki, kot so višja samoučinkovitost (Caprara idr., 2003), doživljanje prijetnih čustev (Burić idr., 2018) in uporaba bolj prilagodljivih strategij uravnavanja čustev (Brackett idr., 2010). Raziskave, ki bi preučevale vlogo empatije in čuječega poučevanja pri zadovoljstvu z delom, so redke. Čuječnost se sicer v splošni populaciji pozitivno povezuje z zadovoljstvom z delom (Hülsheger idr., 2012).

Prav tako je bilo na vzorcu vzgojiteljev_ic ugotovljeno, da je čuječnost pozitiven napovednik zadovoljstva z delom (Song idr., 2021). Empatija v povezavi z zadovoljstvom z delom je bila raziskana predvsem v okviru skrbstvenih poklicev, kot je recimo zdravstveno osebje, kjer je bila empatija negativen napovednik zadovoljstva z delom (Yue idr., 2022), kar pa je težje primerljivo z učiteljskim poklicem.

Pozitivni razvoj odraslih je izpeljan iz mednarodnega empirično podprtega modela pozitivnega razvoja mladih (npr. Lerner idr., 2005) in predpostavlja, da pozitivna vzajemna interakcija med značilnostmi posameznika_ce in značilnostmi različnih kontekstov te_ga posameznika_ce vodi do višjih ravni kompetentnosti, samozavesti, karakterja, skrbi in povezanosti, kar posledično vodi do bolj pozitivnega razvoja (Geldhof idr., 2025). Kompetentnost odraža posameznikovo_čino zmožnost za uspešno obvladovanje lastnega okolja na načine, ki prinašajo želene rezultate. Samozavest izhaja iz posameznikove_čine samorefleksije o svojem prilagajanju, karakter pa zajema usklajenost posameznikovega_činega vedenja z družbenimi normami. Skrb vključuje sočutje in empatijo do drugih, medtem ko povezanost zajema vzajemne pozitivne odnose s pomembnimi drugimi (Geldhof idr., 2025). Vseh pet kazalnikov skupaj predstavlja pozitivni razvoj. Ne glede na teoretično pomembnost tega modela model pozitivnega razvoja na vzorcu odraslih do sedaj še ni bil raziskan, razen v raziskavi Geldhofa in sodelavcev_k (2025), kjer so ugotovili, da se kompetentnost, samozavest, karakter, skrb in povezanost pozitivno povezujejo z dobrobitjo na vzorcu odraslih. Pričujoča raziskava je sicer nadgradnja *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, saj je vzela pod drobnogled več notranjih virov, medtem ko je omenjena raziskava (Kozina in Pivec, 2026) v celoten model izmed vseh notranjih virov vključila samoučinkovitost, težave s uravnavanjem čustev in motivacijo za poklic.

Namen pričujoče raziskave je torej raziskati vlogo notranjih virov pri izgorelosti in njenih oblikah (ter telesne utrujenosti, kognitivne izžetosti in čustvene izčrpanosti), zadovoljstvu z delom in pozitivnem razvoju učiteljev_ic. V skladu s predstavljenimi predhodnimi empiričnimi raziskavami so bila oblikovana naslednja štiri raziskovalna vprašanja in predpostavke: (i) Kako so medsebojno povezani posamezni notranji viri? Predpostavljamo, da bodo notranji viri statistično značilno povezani zaradi prepleta čustvenih, kognitivnih in motivacijskih procesov znotraj posameznika_ce. (ii) V kolikšni meri posamezni notranji viri napovedujejo izgorelost, telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost? Predpostavljamo,

da bodo neprijetna čustva in težave z uravnavanjem čustev pozitivno napovedovali vse dimenzije izgorelosti, medtem ko bosta čuječe poučevanje (osebna dimenzija) ter samoučinkovitost negativno napovedovala vse dimenzije izgorelosti. Empatija se lahko odraža različno, odvisno od posameznih dimenzij, povezuje z izgorelostjo, zato bodo v raziskave vključene posamezne dimenzije empatije. (iii) V kolikšni meri posamezni notranji viri napovedujejo zadovoljstvo z delom? Predpostavljamo, da bodo doživljanje prijetnih čustev, čuječe poučevanje in samoučinkovitost pozitivno napovedovali zadovoljstvo z delom, medtem ko bodo težave z uravnavanjem čustev negativen napovednik. (iv) V kolikšni meri posamezni notranji viri napovedujejo pozitivni razvoj? Predpostavljamo, da bodo prijetna čustva, dimenzije empatije in samoučinkovitost pozitivno napovedovali pozitivni razvoj.

Metoda

V analize je bilo vključenih 1191 učiteljev_ic, torej vsi, ki so sodelovali v prvem merjenju raziskave (več o udeležencih_kah je zapisano v poglavju 2).

Udeleženci_ke so izpolnili naslednje merske pripomočke, ki so bili vključeni v analize: za merjenje doživljanja čustev v razredu *Vprašalnik učiteljevih_ičinih čustev* (angl. *Teacher Emotion Questionnaire* – TEQ; Burić idr., 2018), za merjenje empatije *Vprašalnik merjenja empatije* (angl. *Empathy Assessment Inventory* – EAI; Gerdes idr., 2011), za merjenje težav z uravnavanjem čustev *Vprašalnik o težavah v uravnavanju čustev* (angl. *Difficulties in Emotion Regulation Scale* – DERS; Bjureberg idr., 2016), za merjenje čuječega poučevanja *Lestvico čuječnosti v poučevanju* (angl. *Mindfulness in Teaching Scale*; Frank idr., 2016), za merjenje samoučinkovitosti *Vprašalnik samoučinkovitosti učiteljev_ic* (angl. *Teacher Self-Effiicacy Scale*; Schmitz in Schwarzer, 2000), za merjenje izgorelosti ter treh dimenzij izgorelosti (telesna utrujenost, kognitivna izžetost in čustvena izčrpanost) *Shirom-Melamedov vprašalnik o izgorelosti* (angl. *Shirom-Melamed Burnout Questionnair*e – SMBQ; Melamed idr., 1992), za merjenje zadovoljstva z delom *Lestvico zadovoljstva na delovnem mestu* iz raziskave TALIS (angl. *Job Satisfaction Scale* – OECD, 2018) in za merjenje pozitivnega razvoja *Kratka verzija vprašalnika 5 C-jev za odrasle* (angl. *Consise Measure of the Five Cs*, Geldhof idr., 2025).

Pri obdelavi podatkov so bile najprej izračunane opisne statistike in korelacije med vsemi vključenimi spremenljivkami. Nato so bile preverjene predpostavke za hierarhične regresijske analize, potem pa je bilo izvedenih

pet hierarhičnih regresijskih analiz, s pomočjo katerih je bilo preverjeno, kako posamezni notranji viri napovedujejo izgorelost, telesno utrujenost, kognitivno izžetost, čustveno izčrpanost, zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj učiteljev_ic. Vsak izmed notranjih virov je bil vnesen v novem koraku, s čimer je bil preverjen prispevek posameznega notranjega vira (in njegovih dimenzij) pri pojasnjevanju pozitivnih in negativnih izidov.

Rezultati

V tem poglavju so najprej predstavljene opisne statistike spremenljivk, ki so bile vključene v raziskavo, ter korelacije med njimi. V nadaljevanju je predstavljenih pet hierarhičnih regresijskih analiz, ki so bile izvedene na podlagi prvega merjenja. Namen regresijskih analiz je preveriti, kako posamezni notranji viri napovedujejo izgorelost, telesno utrujenost, kognitivno izžetost, čustveno izčrpanost, zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj učiteljev_ic.

V tabeli 1 so predstavljene opisne statistike posameznih notranjih virov, izgorelosti, telesne utrujenosti, kognitivne izžetosti, čustvene izčrpanosti, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja učiteljev_ic ter korelacije med njimi.

Pregled korelacij med posameznimi notranjimi viri kaže, da se posamezna čustva različno povezujejo med seboj in z drugimi notranjimi viri. Veselje je namreč pozitivno statistično značilno povezano s ponosom in naklonjenostjo, medtem ko se ne povezuje z odsotnostjo jeze in brezupa. Veselje se sicer pozitivno statistično značilno povezuje z vsemi dimenzijami empatije, čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo. Ponos se od čustev statistično značilno pozitivno povezuje z naklonjenostjo, medtem ko se negativno povezuje z odsotnostjo jeze (učitelji_ce, ki čutijo več ponosa, čutijo tudi več jeze). Ponos se statistično značilno pozitivno povezuje z vsemi dimenzijami empatije, medosebno dimenzijo čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo. Naklonjenost se statistično značilno pozitivno povezuje z odsotnostjo brezupa, vsemi dimenzijami empatije, čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo, negativno pa s težavami z uravnavanjem čustev. Odsotnost jeze se statistično značilno pozitivno povezuje z odsotnostjo brezupa, dimenzijo empatije zavedanjem sebe in drugih, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo, medtem ko se negativno povezuje s težavami z uravnavanjem čustev. Odsotnost brezupa se statistično značilno pozitivno povezuje z vsemi dimenzijami empatije, z izjemo dimenzije čustvenega odziva, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo,

negativno pa s težavami z uravnavanjem čustev. Težave z uravnavanjem čustev se statistično značilno negativno povezujejo z vsemi dimenzijami empatije, z izjemo dimenzije čustvenega odziva, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo. Dimenzija empatije čustveni odziv se statistično značilno pozitivno povezuje z vsemi ostalimi dimenzijami empatije, medosebno dimenzijo čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo. Dimenzija empatije čustvena mentalizacija se statistično značilno pozitivno povezuje z vsemi ostalimi dimenzijami empatije, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo. Dimenzija empatije zavzemanje perspektive se statistično značilno pozitivno povezuje z dimenzijo empatije zavedanjem sebe in drugih, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo. Dimenzija empatije zavedanje sebe in drugih se statistično značilno pozitivno povezuje s čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo. Osebna dimenzija čuječega poučevanja se statistično značilno pozitivno povezuje z medosebno dimenzijo čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo, medtem ko se medosebna dimenzija čuječega poučevanja prav tako statistično značilno pozitivno povezuje s samoučinkovitostjo.

Na splošno se odsotnost jeze in brezupa negativno povezujeta z izgorelostjo in vsemi tremi vidiki izgorelosti: telesnim, kognitivnim in čustvenim, medtem ko se veselje, ponos in naklonjenost v manjši meri povezujejo z izgorelostjo, z izjemo veselja, ki se statistično značilno pozitivno povezuje s telesno utrujenostjo, ter veselja in naklonjenosti, ki se negativno statistično značilno povezujeta s čustveno izčrpanostjo. Vsa izmerjena čustva se statistično značilno pozitivno povezujejo z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Težave s uravnavanjem čustev se statistično značilno pozitivno povezujejo z izgorelostjo ter telesno utrujenostjo, kognitivno izžetostjo in čustveno izčrpanostjo, negativno pa z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Izmed dimenzij empatije se dimenzija čustveni odziv negativno povezuje s čustveno izčrpanostjo, pozitivno pa z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Dimenzija empatije čustvena mentalizacija se pozitivno povezuje s telesno utrujenostjo in negativno s čustveno izčrpanostjo, zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Dimenzija empatije zavzemanje perspektive se negativno povezuje s čustveno izčrpanostjo in pozitivno z zadovoljstvom z delom ter pozitivnim razvojem. Dimenzija empatije zavedanje sebe in drugih se negativno povezuje z izgorelostjo, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanostjo ter pozitivno z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Čuječe poučevanje, osebna dimenzija, se negativno povezuje z izgorelostjo in vsemi njenimi komponentami ter pozitivno

z zadovoljstvom z delom in pozitivnem razvojem. Čustveno poučevanje, medosebna dimenzija, se negativno povezuje z izgorelostjo, kognitivno izžetostjo in čustveno izčrpanostjo ter pozitivno z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Samoučinkovitost se negativno povezuje z izgorelostjo in vsemi njenimi dimenzijami ter pozitivno z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem.

Notranji viri so s preverjanimi izidi večinoma zmerno povezani, z izjemo dimenzij empatije ter čustvenega poučevanja, medosebna dimenzija, ki se z izidi povezujejo šibko.

Tabela 1: Povprečne vrednosti, standardni odkloni ter korelacijski koeficienti notranjih virov, izgorelosti in njenih komponent, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
1. Veselje	4,77	0,38																		
2. Ponos	4,43	0,56	,62***																	
3. Naklonjenost	3,98	0,68	,40***	,54***																
4. Jeza	3,79	0,82	−,01	−,08**	,04															
5. Brezup	3,48	0,88	−,02	−,04	,11***	,71***														
6. Težave z uravnavanjem čustev	1,97	0,64	,00	,03	−,08**	−,48***	−,45***													
7. Čustveni odziv	4,99	0,68	,34***	,37***	,41***	-,03	,02	,01												
8. Čustvena mentalizacija	4,70	0,70	,28***	,32***	,37***	-,01	,06*	−,06*	,64***											
9. Zavzemanje perspektive	4,75	0,64	,28***	,30***	,35***	,05	,06*	−,12*	,60***	,77***										
10. Zavedanje sebe in drugih	4,65	0,70	,25***	,27***	,29***	,11***	,12**	−,22***	,46***	,67***	,71***									
11. Čuječe poučevanje – osebna dimenzija	3,98	0,59	,06*	,01	,07*	,47***	,49***	−,47***	,05	,13***	,17***	,23***								
12. Čuječe poučevanje – medosebna dimenzija	3,83	0,66	,23***	,19***	,31***	,09***	,07*	−,11***	,28***	,25***	,29***	,26***	,13***							
13. Samoučinkovitost	3,11	0,38	,27***	,29***	,37***	,28***	,37***	-,29***	,30***	,32***	,33***	,35***	,33***	,31***						
14. Izgorelost	2,39	0,86	,03	,04	−,04	−,46***	−,45***	,44***	,03	,03	,01	−,09**	−,41***	−,08**	−,27***					
15. Telesna utrujenost	2,75	1,02	,07*	,05	−,01	−,41***	−,39***	,35***	,05	,08***	,05	−,03	−,30***	−,01	−,20***	,91***				
16. Kognitivna izžetost	2,23	0,95	,02	,05	−,02	−,43***	−,40***	,45***	,04	,02	,00	−,11***	−,43***	−,08**	−,26***	,92***	,71***			
17. Čustvena izčrpanost	1,92	0,86	−,06*	−,02	−,14***	−,41***	−,42***	,41***	−,06*	−,08**	−,07*	−,15***	−,43***	−,17***	−,32***	,81***	,58***	,76***		

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
18. Zadovoljstvo z delom	4,29	0,80	,09**	,10***	,23***	,35***	,32***	–,24***	,10*	,07*	,08**	,13***	,24***	,11***	,29***	–,47***	–,46***	–,40***	–,36***	
19. Pozitivni razvoj	4,16	0,37	,37***	,32***	,42***	,19***	,22***	–,26***	,42***	,40***	,42***	,39***	,21***	,31***	,48***	–,20***	–,14***	–,20***	–,24***	,35***

Opombe: *** $p \leq 0{,}001$; ** $p \leq 0{,}01$; * $p \leq 0{,}05$. Jeza in brezup predstavljata odsotnost jeze in brezupa – lestvici sta obratno vrednoteni.

Za določitev napovedne vrednosti posameznih notranjih virov za izgorelost, tj. telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost, zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj, je bila uporabljena hierarhična regresijska analiza z metodo vključitve (angl. *enter*). Napovedniki so bili vključeni glede na posamezni notranji vir. V prvem koraku so bila vključena čustva (veselje, ponos, naklonjenost, jeza in brezup), v drugem koraku težave uravnavanjem čustev, v tretjem koraku dimenzije empatije (čustveni odziv, čustvena mentalizacija, zavzemanje perspektive ter zavedanje sebe in drugih), v četrtem koraku čuječe poučevanje (osebna in medosebna dimenzija) in v petem koraku samoučinkovitost. Preliminarne analize so pokazale, da so izpolnjene vse postavke za izvedbo hierarhične regresijske analize. Pregled indikatorjev VIF (angl. *variance inflation factor*) kaže, da v podatkih ni težav z multikolinearnostjo, saj so bili indikatorji VIF med 1 in 5, vrednosti tolerance pa so bile višje kot 0,20. Standardizirani residuali so bili ustrezni, Cookove razdalje pa niso presegle vrednosti 1.

Tabela 2 prikazuje rezultate hierarhične regresijske analize za napovedovanje izgorelosti pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 25 % variance izgorelosti. Statistično značilna negativno napovednika izgorelosti sta bila odsotnost jeze in brezupa, kar pomeni, da je doživljanje nižjih ravni jeze in brezupa negativno povezano z izgorelostjo. Po vključitvi težav z uravnavanjem čustev se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za dodatnih 5 %, na skupno 30 % variance. Težave z uravnavanjem čustev so statistično značilen pozitiven napovednik izgorelosti.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar statistično značilno ni zvišalo pojasnjenega odstotka variance izgorelosti, saj v tretjem koraku nobena od dodatno vključenih spremenljivk ni bila statistično značilen napovednik izgorelosti. V končnem modelu (po vključitvi čuječega poučevanja) pa je dimenzija empatije zavzemanje perspektive postala statistično značilen pozitiven napovednik izgorelosti.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja. Ta korak je sicer statistično značilno, vendar minimalno prispeval k pojasnjeni varianci izgorelosti, saj je delež pojasnjene variance znašal 2 %, skupno pa približno 31 %. Zgolj osebna dimenzija čuječega poučevanja je statistično značilen negativen napovednik izgorelosti, kar pomeni, da višja raven usmerjanja pozornosti nase med poučevanjem vodi do nižje izgorelosti.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci izgorelosti statistično značilno prispevala 1 %, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 32 % variance izgorelosti. Samoučinkovitost je statistično značilen negativen napovednik izgorelosti.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje izgorelosti pomembna čustva (jeza in brezup), težave z uravnavanjem čustev, osebna dimenzija čuječega poučevanja ter samoučinkovitost. Nižja izgorelost je povezana z bolj čuječim poučevanjem na notranji, osebni ravni ter z višjo samoučinkovitostjo, medtem ko je več jeze in brezupa ter več težav z uravnavanjem čustev povezano z višjo izgorelostjo.

Tabela 2: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju izgorelosti pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	,11	,04	,11	,05	,10	,04	,13	,05	,14	,06
Ponos	–,01	–,01	–,01	–,01	–,03	–,02	–,03	–,02	–,02	–,01
Naklonjenost	–,02	–0,01	,00	,00	–,02	–,01	–,02	–,01	,00	,00
Jeza	–,31	–,29***	–,22	–,21***	–,22	–,21***	–,19	–,18***	–,19	–,18***
Brezup	–,24	–,24***	–,18	–,18***	–,18	–,19***	–,14	–,14***	–,12	–,12***
ΔR^2		,25***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			,35	,26***	,35	,26***	,29	,22***	,28	,21***
ΔR^2				,05***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					–,05	–,04	–,05	–,04	–,04	–,03
Čustvena mentalizacija					,07	,06	,07	,06	,08	,06
Zavzemanje perspektive					,11	,08	,13	,09***	,13	,09***
Zavedanje sebe in drugih					–,08	–,07	–,06	–,05	–,05	–,04
ΔR^2						,01				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							–,25	–,17***	–,23	–,16***

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Medosebna dimenzija							–,04	–,03	–,02	–,02
ΔR^2								,02***		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									–,23	–,10***
ΔR^2										,01***
R^2		,245***		,296***		,301		,313***		,320***
F za spremembo v R^2		76,31***		84,27***		2,31		16,55***		11,73***

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

V tabeli 3 so predstavljeni rezultate hierarhične regresijske analize za napovedovanje telesne utrujenosti pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 20 % variance telesne utrujenosti. Veselje je statistično značilen pozitiven napovednik telesne utrujenosti, medtem ko sta odsotnost jeze in brezupa statistično značilna negativna napovednika telesne utrujenosti.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za 2 %, na skupno 22 % variance. Težave z uravnavanjem čustev so statistično značilen pozitiven napovednik telesne utrujenosti.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar je statistično značilno povišalo pojasnjeni odstotek variance telesne utrujenosti za en odstotek. Edini statistično značilen pozitiven napovednik telesne utrujenosti je čustvena mentalizacija, kar pomeni, da sposobnost razumevanja in ustvarjanja domnev glede doživljanja čustev drugih vodi do višje telesne utrujenosti.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja. Ta korak ni statistično značilno prispeval k pojasnjevanju variance, čeprav je osebna dimenzija čuječega poučevanja statistično značilen negativen napovednik telesne utrujenosti.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci telesne utrujenosti statistično značilno prispevala manj kot odstotek, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 24 % variance telesne utrujenosti. Samoučinkovitost je statistično značilen negativen napovednik telesne utrujenosti.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje telesne utrujenosti pomembna čustva (jeza in brezup), težave z uravnavanjem čustev, čustvena mentalizacija, osebna dimenzija čuječega poučevanja ter samoučinkovitost. Nižja izgorelost je povezana z več čuječega poučevanja na osebni ravni ter z višjo samoučinkovitostjo, medtem ko je več veselja, jeze in brezupa ter več težav z uravnavanjem, čustev povezano z višjo telesno utrujenostjo.

Tabela 3: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju telesne utrujenosti pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	B	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	,25	,09**	,25	,09**	,23	,08*	,24	,09*	,25	,09**
Ponos	–,05	–,03	–,06	–,03	–,07	–,04	–,07	–,04	–,06	–,03
Naklonjenost	,01	,00	,02	,01	–,01	,00	–,01	–,01	,00	,00
Jeza	–,33	–,27***	–,26	–,21***	–,26	–,20***	–,24	–,19***	–,24	–,19***
Brezup	–,24	–,21***	–,20	–,17***	–,20	–,18***	–,18	–,16***	–,16	–,14***
ΔR^2		,20***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			,28	,18***	,29	,18***	,26	,16***	,25	,16***
ΔR^2				,02***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					–,08	–,05	–,09	–,06	–,08	–,05
Čustvena mentalizacija					,14	,09*	,14	,09*	,14	,10*
Zavzemanje perspektive					,09	,05	,09	,06	,09	,06
Zavedanje sebe in drugih					–,04	–,03	–,03	–,02	–,02	–,01
ΔR^2						,01*				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							–,23	–,07*	–,12	–,07*
Medosebna dimenzija							,02	,01	,03	,02
ΔR^2								,004		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									–,20	–,08*
ΔR^2										,004*
R^2		,196***		,219***		,227*		,231		,235*
F za spremembo v R^2		57,33***		34,38***		3,17*		2,78		5,73*

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

Tabela 4 zajema rezultate hierarhične regresijske analize za napovedovanje kognitivne izžetosti pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 20 % variance kognitivne izžetosti. Ponovno sta bili odsotnost jeze in brezupa statistično značilna negativna napovednika kognitivne izžetosti v prvem koraku, vendar se je to po vključitvi komponent empatije spremenilo, saj odsotnost brezupa ni več statistično značilno napovedovala kognitivne izžetosti, medtem ko je odsotnost jeze ostala negativen napovednik.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za 7 %, na skupno 27 % variance. Težave uravnavanja čustev so statistično značilen pozitiven napovednik kognitivne izžetosti.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar je statistično značilno povišalo pojasnjeni odstotek variance kognitivne izžetosti za en odstotek. Dimenzija zavzemanje perspektive je statistično značilen pozitiven napovednik kognitivne izžetosti, medtem ko je dimenzija zavedanje sebe in drugih statistično značilno negativen napovednik kognitivne izžetosti. Povedano drugače, učitelji_ce, ki poročajo, da v večji meri razumejo perspektivo drugih, njihova stališča, čutijo višjo kognitivno izžetost, medtem ko učitelji_ce, ki poročajo o tem, da v večji meri ločujejo med svojimi občutki in občutki drugih, čutijo nižjo kognitivno izžetost.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja, kar je statistično značilno dodatno pojasnilo tri odstotke variance kognitivne izžetosti. Osebna dimenzija čuječega poučevanja je statistično značilen negativen napovednik kognitivne izžetosti.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci kognitivne izžetosti statistično značilno prispevala en odstotek, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 32 % variance kognitivne izžetosti. Samoučinkovitost je statistično značilen negativen napovednik kognitivne izžetosti.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje kognitivne izžetosti pomembna čustva (jeza), težave z uravnavanjem čustev, dimenziji empatije zavzemanje perspektive ter zavedanje sebe in drugih, osebna dimenzija čuječega poučevanja ter samoučinkovitost. Nižja kognitivna izžetost je povezana z več čuječega poučevanja na osebni ravni in z višjima samoučinkovitostjo ter zavedanjem sebe in drugih, medtem ko so višje ravni jeze in zavzemanja

perspektive ter več težav z uravnavanjem čustev povezani z višjo kognitivno izžetostjo.

Tabela 4: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju kognitivne izžetosti pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	B	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	,25	,09**	,25	,09**	,23	,08*	,24	,09*	,25	,09**
Ponos	–,05	–,03	–,06	–,03	–,07	–,04	–,07	–,04	–,06	–,03
Naklonjenost	,01	,00	,02	,01	–,01	,00	–,01	–,01	,00	,00
Jeza	–,33	–,27***	–,26	–,21***	–,26	–,20***	–,24	–,19***	–,24	–,19***
Brezup	–,24	–,21***	–,20	–,17***	–,20	–,18***	–,18	–,16***	–,16	–,14***
ΔR^2		,20***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			,28	,18***	,29	,18***	,26	,16***	,25	,16***
ΔR^2				,02***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					–,08	–,05	–,09	–,06	–,08	–,05
Čustvena mentalizacija					,14	,09*	,14	,09*	,14	,10*
Zavzemanje perspektive					,09	,05	,09	,06	,09	,06
Zavedanje sebe in drugih					–,04	–,03	–,03	–,02	–,02	–,01
ΔR^2						,01*				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							–,23	–,07*	–,12	–,07*
Medosebna dimenzija							,02	,01	,03	,02
ΔR^2								,004		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									–,20	–,08*
ΔR^2										,004*
R^2		,196***		,219***		,227*		,231		,235*
F za spremembo v R^2		57,33***		34,38***		3,17*		2,78		5,73*

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

V tabeli 5 so predstavljeni rezultati hierarhične regresijske analize za napovedovanje čustvene izčrpanosti pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 21 % variance čustvene izčrpanosti.

Ponovno sta bili odsotnost jeze in brezupa statistično značilna negativna napovednika čustvene izčrpanosti. V prvem koraku je bila negativen napovednik čustvene izčrpanosti tudi naklonjenost, vendar se je to po vključitvi ostalih spremenljivk spremenilo, saj v končnem modelu naklonjenost ni več statistično značilno napovedovala čustvene izčrpanosti, medtem ko sta odsotnost jeze in brezupa ostala negativna napovednika čustvene izčrpanosti.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za 5 %. Težave z uravnavanjem čustev so statistično značilen pozitiven napovednik čustvene izčrpanosti.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar ni dodatno pojasnilo variance čustvene izčrpanosti. Zavzemanje perspektive se je sicer izkazalo kot statistično značilen pozitiven napovednik čustvene izčrpanosti.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja, kar je statistično značilno dodatno pojasnilo štiri odstotke variance čustvene izčrpanosti. Tako osebna kot tudi medosebna dimenzija čuječega poučevanja sta statistično značilna negativna napovednika čustvene izčrpanosti. To pomeni, da tako usmerjanje pozornosti na poučevanje ter sebe kot tudi sprejemanje, pozornost in zavedanje lastnih čustev v medosebnih odnosih v šoli prispevajo k nižji čustveni izčrpanosti.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci čustvene izčrpanosti statistično značilno prispevala en odstotek, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 30 % variance čustvene izčrpanosti. Samoučinkovitost je statistično značilen negativen napovednik čustvene izčrpanosti.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje čustvene izčrpanosti pomembna čustva (jeza, brezup), težave z uravnavanjem čustev, zavzemanje perspektive, osebna in medosebna dimenzija čuječega poučevanja ter samoučinkovitost. Nižja čustvena izčrpanost je povezana z več čuječega poučevanja ter z višjo samoučinkovitostjo, medtem ko so višje ravni jeze, brezupa in zavzemanja perspektive ter več težav z uravnavanjem čustev povezani z višjo čustveno izčrpanostjo.

Tabela 5: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju čustvene izčrpanosti pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	–,08	–,04	–,07	–,03	–,06	–,03	–,02	–,01	–,01	,00
Ponos	,04	,03	,03	,02	,04	,02	,02	,01	,04	,02
Naklonjenost	–,12	–,10**	–,10	–,08**	–,10	–,07*	–,08	–,06*	–,06	–,05
Jeza	–,24	–,23***	–,16	–,15***	–,16	–,16**	–,12	–,12**	–,12	–,12**
Brezup	–,24	–,24***	–,19	–,19***	–,18	–,19***	–,13	–,14***	–,11	–,11**
ΔR^2		,21***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			,33	,24***	,32	,24***	,25	,18***	,24	,18***
ΔR^2				,05***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					–,05	–,04	–,04	–,03	–,04	–,03
Čustvena mentalizacija					–,04	–,03	–,04	–,03	–,03	–,03
Zavzemanje perspektive					,11	,09*	,15	,11*	,15	,11**
Zavedanje sebe in drugih					–,07	–,05	–,04	–,03	–,03	–,02
ΔR^2						,00				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							–,31	–,21***	–,29	–,20***
Medosebna dimenzija							–,12	–,09***	–,10	–,08**
ΔR^2								,04***		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									–,23	–,11***
ΔR^2										,01***
R^2		,208***		,252***		,256		,293***		,300***
F za spremembo v R^2		61,58***		69,19***		1,48		30,91***		11,32***

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

V tabeli 6 so predstavljeni rezultati hierarhične regresijske analize za napovedovanje zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 18 % variance zadovoljstva z delom. Naklonjenost ter odsotnost jeze in brezupa so statistično značilni pozitivni napovedniki zadovoljstva z delom v prvem koraku. V zadnjem

Tabela 6: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju zadovoljstva z delom pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	–,01	,00	–,01	–,01	–,02	–,01	–,03	–,01	–,04	–,02
Ponos	,02	,02	,03	,02	,02	,02	,03	,02	,01	,00
Naklonjenost	,24	,20***	,23	,19***	,23	,19***	,23	,19*	,21	,18***
Jeza	,26	,27***	,24	,25***	,24	,24***	,23	,24***	,23	,23***
Brezup	,10	,11**	,09	,10*	,09	,10*	,08	,09*	,05	,06
ΔR^2		,18***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			–,08	–,07*	–,08	–,07*	–,07	–,05	–,05	,04
ΔR^2				,003*						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					,08	,06	,08	,06	,07	,06
Čustvena mentalizacija					–,06	–,05	–,06	–,05	–,07	–,06
Zavzemanje perspektive					–,06	–,05	–,06	–,05	–,07	–,05
Zavedanje sebe in drugih					,06	,05	–,06	–,05	,04	,04
ΔR^2						,004				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							,06	,05	,04	,03
Medosebna dimenzija							,01	,01	–,01	–,01
ΔR^2								,001		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									,27	,13***
ΔR^2										,011***
R^2		,176***		,180***		,183		,185		,196***
F za spremembo v R^2		50,24***		4,76***		1,31		1,07		15,69***

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

koraku, po vključitvi samoučinkovitosti, pa odsotnost brezupa ni več statistično značilen napovednik zadovoljstva z delom.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za manj kot odstotek. Težave z uravnavanjem čustev so bile v drugem koraku statistično značilen negativen napovednik zadovoljstva z delom, vendar se je po vključitvi ostalih

spremenljivk to spremenilo in težave z uravnavanjem čustev v zadnjem koraku niso bile več statistično značilen napovednik zadovoljstva z delom.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar ni dodatno pojasnilo variance zadovoljstva z delom, prav tako nobena izmed dimenzij ni napovedovala zadovoljstva z delom.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja, kar ni dodatno pojasnilo variance zadovoljstva z delom, prav tako ni bila nobena dimenzija napovednik zadovoljstva z delom.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci zadovoljstva z delom statistično značilno prispevala en odstotek, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 20 % variance zadovoljstva z delom. Samoučinkovitost je statistično značilen pozitiven napovednik zadovoljstva z delom.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje zadovoljstva z delom pomembna le čustva (jeza, naklonjenost) in samoučinkovitost. Zadovoljstvo z delom je pozitivno povezano s tem, da učitelji_ce v razredih čutijo več naklonjenosti in manj jeze ter poročajo višje ravni samoučinkovitosti.

V tabeli 7 so predstavljeni rezultati hierarhične regresijske analize za napovedovanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 26 % variance pozitivnega razvoja. Veselje, naklonjenost ter odsotnost jeze in brezupa so statistično značilni pozitivni napovedniki pozitivnega razvoja v prvem koraku. Po vključitvi težav z uravnavanje mčustev pa jeza ni bila več statistično značilen napovednik, podobno velja za odsotnost brezupa, ki ni bil več statistično značilen napovednik pozitivnega razvoja po vključitvi samoučinkovitosti. V zadnjem koraku sta torej statistično značilna napovednika pozitivnega razvoja le še veselje in naklonjenost.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za približno tri odstotke. Težave z uravnavanjem čustev so bile statistično značilen negativen napovednik pozitivnega razvoja.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar je dodatno pojasnilo približno osem odstotkov variance pozitivnega razvoja. V tretjem koraku so bile dimenzije čustveni odziv, zavzemanje perspektive ter zavedanje sebe in drugih pozitivni napovedniki pozitivnega razvoja, vendar po vključitvi čuječega poučevanja dimenzija zavzemanje perspektive ni več napovedovala pozitivnega razvoja, podobno velja tudi

Tabela 7: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju pozitivnega razvoja učiteljev_ic

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	,24	,24***	,24	,23***	,18	,17***	,17	,16***	,15	,15***
Ponos	,02	,04	,03	,04	,00	,00	,01	,01	−,01	−,02
Naklonjenost	,16	,29***	,15	,27***	,10	,18***	,09	,17***	,07	,13***
Jeza	,04	,08*	,01	,03	,02	,04	,01	,03	,01	,03
Brezup	,05	,12***	,04	,09*	,03	,08*	,04	,08*	,01	,03
ΔR^2		,26***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			−,11	−,19***	−,10	−,17***	−,09	−,16***	−,08	−,14***
ΔR^2				,026***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					,10	,18***	,09	,17***	,08	,15***
Čustvena mentalizacija					,02	,03	,02	,04	,02	,03
Zavzemanje perspektive					,05	,08*	,04	,07	,04	,07
Zavedanje sebe in drugih					,04	,08*	,04	,07*	,03	,05
ΔR^2						,075***				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							,01	,01	−,01	−,02
Medosebna dimenzija							,05	,10***	,04	,06*
ΔR^2								,007**		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									,22	,23***
ΔR^2										,035***
R^2		,261***		,287***		,362***		,369**		,404***
F za spremembo v R^2		82,87***		42,45***		34,203***		6,894***		68,60***

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

za dimenzijo zavedanje sebe in drugih, ki po vključitvi samoučinkovitosti ni bila več napovednik pozitivnega razvoja.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja, kar je dodatno statistično značilno pojasnilo manj kot odstotek variance pozitivnega razvoja. Medosebna dimenzija čuječega poučevanja je bila pozitiven napovednik pozitivnega razvoja.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci pozitivnega razvoja statistično značilno prispevala štiri odstotke, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 40 % variance pozitivnega razvoja. Samoučinkovitost je statistično značilen pozitiven napovednik pozitivnega razvoja.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic pomembna čustva (veselje, naklonjenost), težave z uravnavanjem čustev, dimenzija empatije čustveni odziv, medosebna dimenzija čuječega poučevanja in samoučinkovitost. Pozitivni razvoj učiteljev_ic je pozitivno povezan s tem, da učitelji_ce v razredih čutijo več veselja in naklonjenosti, poročajo o nižji ravni težav z uravnavanjem čustev, o višji ravni čustvenega odziva, o bolj čuječem poučevanju na medosebni ravni ter o višjih ravneh samoučinkovitosti.

Razprava

Namen raziskave je bil preučiti, kako notranji viri učiteljev_ic napovedujejo izgorelost, telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost, zadovoljstvo z delom ter pozitivni razvoj učiteljev_ic. Rezultati so pokazali, da vloga notranjih virov pri posameznih vidikih dobrobiti učiteljev_ic ni enoznačna, saj lahko notranji viri bodisi spodbujajo bodisi zmanjšujejo dobrobit učiteljev_ic. Posamezni notranji viri so namreč predstavljali potencialne varovalne dejavnike izgorelosti oziroma so spodbujali pozitivni razvoj, medtem ko so drugi vodili do višje pojavnosti izgorelosti oziroma njenih dimenzij ali do manj pozitivnega razvoja. Notranji viri so pojasnili večji delež variance izgorelosti in posameznih dimenzij izgorelosti ter pozitivnega razvoja kot variance zadovoljstva z delom, kar kaže na to, da lahko s sistemskimi ukrepi, ki so usmerjeni na učitelja_ico, uspešneje preprečujemo izgorelost ter spodbujamo pozitivni razvoj kot prispevamo k zadovoljstvu z delom, kjer so zunanji viri (npr. organizacija dela, medosebni odnosi, plačilo …) najverjetneje pomembnejši kot notranji viri. To kaže tudi *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* (Kozina in Pivec, 2026), kjer so posamezni zunanji viri v večji meri napovedovali zadovoljstvo z delom kot notranji viri.

Rezultati kažejo, da so notranji viri v veliki večini medsebojno pozitivno povezani ter negativno povezani s težavami z uravnavanjem čustev, z izjemo posameznih čustev (predvsem veselje in ponos). Na podlagi teh rezultatov je torej mogoče predpostaviti, da lahko spremembe pri posameznih notranjih virih vodijo v spremembe drugih notranjih virov.

Pri pregledu napovedne vrednosti notranjih virov za izgorelost ter telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost se je pokazalo, da se pojavlja podoben vzorec napovednikov, vendar prihaja do posameznih razlik pri različnih oblikah izgorelosti, kar kaže na to, da je ključno ciljno naslavljati posamezne oblike izgorelosti. Pri čustvih sta se predvsem odsotnost jeze in brezupa pojavljali kot negativna napovednika izgorelosti in posameznih oblik izgorelosti, pri čemer odsotnost brezupa ni bila napovednik kognitivne izžetosti. Neprijetna čustva, predvsem jeza, so se tudi v prejšnjih raziskavah pokazala kot pomembni dejavniki pri pojasnjevanju izgorelosti (Burić in Frenzel, 2019; Chang, 2013). Glede na recipročni model učiteljevih_ičinih čustev (Frenzel, 2014) imajo učitelji_ce v razredu določene cilje glede uspeha, motivacije in discipline učencev_k. Jeza se pojavi, kadar se učenci_ke vedejo v neskladju s temi cilji, zato učitelj_ica to situacijo oceni kot ovirajočo. Jeza je tako v šolskem kontekstu neželeno čustvo, ki ga je treba zatreti ali zamaskirati, kar lahko vodi v čustveno disonanco in nato v čustveno izčrpanost (Burić in Frenzel, 2019). Jeza za razliko od brezupa predstavlja aktivacijsko čustvo, kar lahko vodi v napad ali agresivnost. Prav aktivacijski vidik jeze je lahko razlog, da je jeza napovednik kognitivne izžetosti, saj povečuje mentalno aktivnost, medtem ko brezup kognitivne izžetosti ne napoveduje. Presenetljivo pa je bilo veselje pozitiven napovednik telesne utrujenosti, kar je mogoče pojasniti s tem, da je veselje visokoaktivacijsko pozitivno čustvo, zato učitelji_ce, ki poročajo o višji ravni veselja ob poučevanju, v svoje delo vlagajo ogromno dodatne energije (Burić in Macuka, 2018), kar se lahko odraža v višji ravni telesne utrujenosti. Težave z uravnavanjem čustev so se izkazale kot pomemben pozitiven napovednik izgorelosti ter vseh oblik izgorelosti. Predhodne raziskave (npr. Brandão idr., 2025; Donker idr., 2020) so pokazale, da se predvsem neprilagodljive strategije uravnavanja čustev (npr. zatiranje čustev) pozitivno povezujejo z izgorelostjo in čustveno izčrpanostjo, medtem ko se prilagodljive strategije (npr. kognitivna restrukturacija) negativno povezujejo z izgorelostjo. V splošnem torej velja, da se učitelji_ce, ki uspešneje uravnavajo svoja čustva, lažje spopadajo z zahtevami svojega dela ter posledično v manjši meri poročajo o izgorelosti oziroma njenih različnih oblikah.

Večina dimenzij empatije je na prvi pogled paradoksalno pozitivno napovedovala izgorelost ter njene različne oblike, saj se je pokazalo, da dimenzija zavzemanje perspektive pozitivno napoveduje izgorelost ter kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost, dimenzija čustvena mentalizacija pozitivno napoveduje telesno utrujenost, medtem ko dimenzija zavedanje

sebe in drugih negativno napoveduje kognitivno izžetost. To, da je zavzemanje perspektive kot kognitivna dimenzija empatije pozitivno povezano z izgorelostjo, je sicer v nasprotju s preostalimi raziskavami (npr. Wink idr., 2021), kjer so ugotovili, da je kognitivna empatija negativen napovednik izgorelosti, medtem ko so posamezne raziskave potrdile povezanost med empatijo in čustveno izčrpanostjo pri učiteljih_cah (npr. Wróbel, 2013). Predvsem se lahko pri zavzemanju perspektive pojavi pretirano postavljanje v položaj učencev_k, to zahteva veliko kognitivnega napora zaradi nenehnih analiz različnih situacij (kar povzroča kognitivno izžetost) oziroma veliko čustveno preobremenitev (kar spodbuja pojav čustvene izčrpanosti), kar skupaj vodi v izgorelost. Podobno je mogoče pojasniti za čustveno mentalizacijo, ki se odraža v višji telesni utrujenosti, saj nenehno aktivno prepoznavanje in podoživljanje čustev, poskusi razumevanja čustev učencev_k pri učiteljih_cah lahko po dolgotrajnih kognitivnih naporih vodijo v višjo telesno utrujenost (npr. mišična napetost, glavobol, povišan kortizol). Po drugi strani pa je sposobnost zavedanja sebe in drugih negativno napovedovala kognitivno izžetost, kar pomeni, da je nujno, da učitelj_ica razlikuje svoje občutke in občutke drugih, da se izogne preobremenjenosti.

Podobno se je tudi čuječe poučevanje (predvsem osebna dimenzija) pokazalo kot morebiten varovalni dejavnik pred izgorelostjo, saj je bila osebna dimenzija čuječega poučevanja negativen napovednik izgorelosti in vseh njenih oblik. Višja raven čuječega poučevanja v razredu (zavedanje lastnih občutkov, misli in zaznav ob poučevanju) tako omogoča pravočasno odzivanje v razredu, kar lahko zmanjša telesno utrujenost, čustveno izčrpanost in kognitivno izžetost. Presenetljivo se sicer osebna dimenzija čuječega poučevanja v drugih raziskavah ni negativno povezovala z izgorelostjo (npr. Frank idr., 2016). V pričujoči raziskavi je bila medosebna dimenzija čuječega poučevanja negativen napovednik zgolj čustvene izčrpanosti. Torej: ko učitelji_ce učence_ke aktivno poslušajo, se nanje odzovejo po premisleku in ne avtomatično, tudi ko so razburjeni, takrat občutijo nižjo čustveno izčrpanost, kar so ugotovile tudi druge raziskave (npr. Frank idr., 2016). Zraven čuječega poučevanja se je kot pomemben vir pri izgorelosti pokazala tudi samoučinkovitost, ki je negativno napovedovala izgorelost in vse njene oblike. Samoučinkovitost je v povezavi z izgorelostjo sicer zelo raziskana, pri čemer je povezava med njima zmeraj izrazito negativna (npr. Kim in Burić, 2020; Skaalvik in Skaalvik, 2010), hkrati pa je ta povezava prav na vzorcu učiteljev_ic najmočnejša v primerjavi z drugimi poklici (Shoji idr., 2016). Kim in Burić (2020) sta ugotovili tudi, da je sicer

izgorelost tista, ki negativno napoveduje samoučinkovitost skozi čas in ne obratno, zato bi bilo smotrno v prihodnjih vzdolžnih raziskavah preveriti ta odnos, predvsem v izogib sistemskim spodbudam za zmanjševanje izgorelosti in ne le zviševanja samoučinkovitosti. Nenazadnje pa je pri razumevanju pojavnosti izgorelosti z vidika notranjih virov ključno upoštevati interakcijo med posameznimi notranjimi viri, saj se na prečnih podatkih zdi, da lahko predvsem kombinacija bolj čuječega poučevanja, samoučinkovitosti ter učinkovitejše uravnavanje čustev učitelje_ice varuje tudi pred izgorelostjo.

Nadalje so notranji viri v manjši meri napovedovali zadovoljstvo z delom, in sicer so delež variance zadovoljstva z delom pojasnili le naklonjenost, odsotnost jeze ter samoučinkovitost. Vsi ti dejavniki so zadovoljstvo z delom napovedovali pozitivno. Podobno je bilo glede naklonjenosti v povezavi z zadovoljstvom z delom ugotovljeno tudi v drugih raziskavah (npr. Atmaca idr., 2020; Dreer, 2024), medtem ko v raziskavi Atmaca in sodelavcev_k (2020) niso ugotovili povezanosti med neprijetnimi čustvi in zadovoljstvom z delom. Izražanje prijetnih čustev torej lahko sproži povratno zanko, bolj učitelj_ica izraža naklonjenost učencem_kam in manj izraža jezo, bolj pozitivni odnosi se ustvarjajo (Frenzel idr., 2021), kar lahko prispeva k zadovoljstvu z delom. Nadalje je bila samoučinkovitost pozitiven napovednik zadovoljstva z delom, kar pomeni, da zaupanje v lastne pedagoške sposobnosti ter obvladovanje zahtevnejših situacij v razredu prispeva k temu, da so učitelji_ce bolj zadovoljni s svojim delom, kar je bilo potrjeno tudi v drugih raziskavah (npr. Caprara idr., 2003). To se sklada tudi s teorijo samodoločenosti, saj je občutek kompetentnosti ena izmed temeljnih človeških potreb (Ryan in Deci, 2000). Po drugi strani pa sta Burić in Kim (2021) v vzdolžni raziskavi ugotovili, da zadovoljstvo z delom napoveduje samoučinkovitost in ne obratno, kar ponovno poudarja pomen vzdolžnega raziskovanja povezanosti obeh konstruktov.

Notranji viri (veselje, naklonjenost, manj težav z uravnavanjem čustev, dimenzija empatije čustveni odziv, medosebna dimenzija čuječega poučevanja in samoučinkovitost) so pojasnili tudi velik delež variance pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Predhodne raziskave so pokazale podobno, da učitelji_ce, ki v razredu doživijo več pozitivnih čustev, poročajo o višjem zadovoljstvu z življenjem (Burić idr., 2018) ter da imajo učitelji_ce tujih jezikov, ki bolj uživajo v poučevanju, višjo dobrobit (Azari Noughabi idr., 2024). Podobno je bilo predhodno ugotovljeno tudi glede težav z uravnavanjem čustev, saj je kognitivna restrukturacija pozitivno povezana z dobrobitjo,

medtem ko je potlačenje čustev in površinsko čustveno delo povezano z nižjo dobrobitjo (Wang idr., 2023). Raziskava na vzorcu slovenskih učiteljev_ic (Kozina, 2024a) je prav tako potrdila, da višja raven medosebne dimenzije čuječega poučevanja prispeva k višji dobrobiti. Nadalje se samoučinkovitost precej povezuje s komponento pozitivnega razvoja učiteljev_ic, to je kompetentnost (Geldhof idr., 2025), podobno pa so druge raziskave ugotovile povezanost med samoučinkovitostjo in dobrobitjo (npr. Cook idr., 2017). Ugotovljeno je bilo tudi, da lahko učiteljeva_ičina dobrobit napoveduje samoučinkovitost in ne zgolj obratno (Mavi idr., 2025).

Če gledamo na dobrobit učiteljev_ic celostno, torej z upoštevanjem pozitivnega vidika (npr. zadovoljstvo z delom, pozitivni razvoj učiteljev_ic) ter negativnega vidika (tj. izgorelost), potem je pri celovitem vpogledu v pričujoče rezultate moč razbrati, da je za razvoj izgorelosti oziroma njenih posameznih oblik (predvsem kognitivne in čustvene) pomembna kombinacija doživljanja neprijetnih čustev, težav z uravnavanjem čustev ter dimenzije empatije zavzemanja perspektive (v smislu čustvene preobremenitve in neprestanega analiziranja situacij). Po drugi strani pa kombinacija doživljanja prijetnih čustev ter visoke samoučinkovitosti vodi do zadovoljstva z delom, hkrati pa tako prijetna čustva ter samoučinkovitost v povezavi z dimenzijo empatije čustveni odziv in medosebno dimenzijo čuječega poučevanja prispevajo k bolj pozitivnem razvoju učiteljev_ic. Za celostno dobrobit učiteljev_ic se je izmed notranjih virov pokazala samoučinkovitost učitelja_ice, torej prepričanje v lastno kompetentnost, ki je negativen napovednik izgorelosti, hkrati pa je pozitiven napovednik tako zadovoljstva z delom kot tudi pozitivnega razvoja. Nadalje je predvsem pri morebitni preventivi izgorelosti ključno tudi čuječe poučevanje, ki lahko prispeva k nižji stopnji izgorelosti.

Pričujoča raziskava ima več omejitev. Prva omejitev je, da so bile izvedene samo prečne analize, ki onemogočajo vpogled v spremembe skozi čas, o smeri ali vzročnosti odnosov med spremenljivkami. V nadaljnjih raziskavah bi torej bilo smiselno preverjati odnose med izbranimi spremenljivkami skozi čas, predvsem glede na ugotovitve predhodnih raziskav o tem, da sta izgorelost ter zadovoljstvo z delom napovednika samoučinkovitosti in ne obratno (Burić in Kim, 2021; Kim in Burić, 2020). Glede na različen doprinos posameznih notranjih virov bi bilo smotrno njihovo interakcijo vključiti tudi v analize latentnih profilov. Druga omejitev je, da je bilo v raziskavi uporabljenih več notranji virov s področja čustvovanja in manj kognitivnih in motivacijskih, zato bi bilo treba v prihodnjih raziskavah vključiti

še več kognitivnih ter motivacijskih virov učiteljev_ic. Tretja omejitev raziskave je, da so bili preučevani le notranji viri brez zunanjih virov, kar je onemogočilo celostni vpogled predvsem pri analizah napovedne vrednosti zadovoljstva z delom. V prihodnje raziskave bi bilo torej smiselno vključiti v analize *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* več različnih virov, tako notranjih kot tudi zunanjih.

Zaključek

Navkljub njenim omejitvam raziskava odstira pomemben vidik notranjih virov pri dobrobiti učiteljev_ic. Pokazala je, da so notranji viri predvsem pomembni pri izgorelosti in pozitivnem razvoju, medtem ko se zdi, da igrajo manjšo vlogo pri zadovoljstvu z delom. Konsistentno se kot pomemben dejavnik pri vseh treh izidih kaže samoučinkovitost, pomembno vlogo igrajo tudi čustva: pri zadovoljstvu z delom in pozitivnem razvoju prijetna čustva, pri izgorelosti neprijetna čustva. Prav tako je predvsem pri izgorelosti in vseh njenih oblikah pomembno uravnavanje čustev, medtem ko je vloga empatije pri izgorelosti zelo kompleksna. Nadalje pa lahko višja raven čuječega poučevanja (predvsem na osebni ravni) pomembno prispeva k nižji izgorelosti. Rezultati kažejo na kompleksen preplet notranjih virov pri posameznem vidiku dobrobiti, kar predpostavlja nujnost celovitega, sistemskega preventivnega odziva pri preprečevanju izgorelosti ter spodbujanju pozitivnega razvoja in zadovoljstva z delom.

Na podlagi rezultatov bi bilo treba pri učiteljih_cah vse gradnike dobrobiti spodbujati celostno, na različnih ravneh, na ravni posamezne_ga učitelja_ice, šole in sistema, začenši s pedagoškimi študijskimi programi. Na ravni učiteljev_ic priporočamo izvajanje programov spodbujanja čustvenih in socialnih kompetenc s poudarkom na treningih čuječnosti, kot je recimo program Roka v roki (npr. Kozina, 2024b), saj so čustvene in socialne kompetence učiteljev_ic tudi ključ do ustvarjanja čustveno varnih razrednih okolij, kar lahko prispeva tudi k dobrobiti učencev_k (Jennings in Min, 2023). To bi bila lahko tudi preventiva pri spodbujanju prekinitve premlevanja in postavljanju meja, ki se kaže pri povezanosti zavzemanja perspektive in izgorelosti. Prav tako bi bilo smiselno spodbujati učitelje_ice pri skrbi zase ter nadalje celostno spodbujati profesionalni razvoj s pomočjo preverjenih programov. Nadalje bi bilo smotrno na ravni šole uvesti t. i. mikroukrepe, kot so uvedba kratkih odmorov za čuječnost (spodbujanje učiteljev_ic k izvajanju kratkih vaj čuječnosti), uvedba intervizij, razbremenilnih pogovorov in supervizij za učitelje_ice, jasno definiranje vlog

in omejitev, optimizacija obremenitev posameznega učitelja_ice, zagotavljanje mentorske podpore predvsem za učitelje_ice na začetku kariere za krepitev občutka kompetentnosti. Na sistemski ravni bi bilo smiselno pri pedagoških študijskih programih vključiti več vsebin o spodbujanju čustvenih in socialnih kompetenc ter čuječnosti in zagotoviti ustrezne delovne pogoje za učitelje_ice (tj. ustrezno plačilo, zmanjšanje normativov v razredih …).

Ključni poudarki

- Notranji viri v večji meri napovedujejo izgorelost in pozitivni razvoj kot zadovoljstvo z delom.
- Odsotnost jeze, samoučinkovitost in osebna dimenzija čuječega poučevanja negativno napovedujejo izgorelost; težave z regulacijo čustev in empatično zavzemanje perspektive jo napovedujejo pozitivno.
- Zadovoljstvo z delom pozitivno napovedujejo prijetna čustva in samoučinkovitost.
- Pozitivni razvoj pozitivno napovedujejo prijetna čustva, čustveni odziv, medosebna dimenzija čuječega poučevanja in samoučinkovitost, negativno pa težave z regulacijo čustev.
- Rezultati kažejo kompleksnost notranjih virov pri napovedovanju dobrobiti, zato je potreben celosten pristop k preprečevanju izgorelosti ter spodbujanju pozitivnega razvoja in zadovoljstva z delom.

Literatura

Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T. in Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *90*, 103025. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025

Azari Noughabi, M., Yang, S., Botes, E. in Dewaele, J. M. (2024). The effect of positive emotion on foreign language teacher engagement and well-being: A cross-cultural comparison. *Language Teaching Research*, 13621688241250364. https://doi.org/10.1177/13621688241250364

Bardach, L., Klassen, R. M. in Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? An integrative review.

Educational psychology review, *34*(1), 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman–Moore, T., Hellner Gumpert, C. in Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: the DERS–16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *38*, 284–296. https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. in Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406–417. https://doi.org/10.1002/pits.20478

Brandão, T., Alfacinha, L., Brites, R. in Diniz, E. (2025). Burnout in teachers: The role of emotion regulation, empathy, and educational level taught. *School Mental Health*, *17*(3), 1014–1025. https://doi.org/10.1007/s12310-025-09794-7

Burić, I. in Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 102895. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895

Burić, I. in Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, *19*(7), 1917–1933. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9

Burić, I., Slišković, A. in Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational psychology*, *38*(3), 325–349. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. in Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology*, *95*(4), 821–832. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, *37*(4), 799–817. https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0

Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G. in Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers'well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, *54*(1), 13–28. https://doi.org/10.1002/pits.21980

Donker, M. H., Erisman, M. C., Van Gog, T. in Mainhard, T. (2020). Teachers' emotional exhaustion: Associations with their typical use of and implicit attitudes toward emotion regulation strategies. *Frontiers in psychology*, *11*, 867. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867

Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, *50*(1), 61–77. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872

Frank, J. L., Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2016). Validation of the mindfulness in teaching scale. *Mindfulness*, *7*(1), 155–163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. V R. Pekrun in L. Linnenbrink-Garcia (Ur.), *International handbook of emotions in education* (str. 494–519). Taylor & Francis.

Frenzel, A. C., Daniels, L. in Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational psychologist*, *56*(4), 250–264. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501

Geldhof, G. J., Novak, M., King, S., Šutić Barbarić, L., Nichols, M. J. in Mihić, J. (2025). The five Cs as a model of positive human development: Extending a model of positive youth development to young and middle-aged adults. *International Journal of Behavioral Development*, 01650254251382292. https://doi.org/10.1177/01650254251382292

Gerdes, K. E., Lietz, C. A. in Segal, E. A. (2011). Measuring empathy in the 21st century: Development of an empathy index rooted in social cognitive neuroscience and social justice. *Social Work Research*, *35*(2), 83–93. https://doi.org/10.1093/swr/35.2.83

Hülsheger, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A. in Lang, J. W. (2013). Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of applied psychology*, *98*(2), 310–325. https://doi.org/10.1037/a0031313

Jennings, P. A. in Min, H. H. (2023). Transforming empathy-based stress to compassion: Skillful means to preventing teacher burnout. *Mindfulness*, *14*(10), 2311–2322. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02115-6

Kim, L. E. in Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, *112*(8), 1661–1676. https://doi.org/10.1037/edu0000424

Kozina, A. (2024a). Teachers'well-being in Slovenia: The role of mindfulness and mindful teaching. *Psychological Applications and Trends*, 37–41.

Kozina, A. (2024b). The effects of the Hand in Hand: Empowering Teachers (HAND: ET) programme on teacher burnout in Slovenia. Do experience and baseline emotional competencies matter?. *Current Psychology*, *43*(46), 35185–35194. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06983-6

Kozina, A. in Pivec, T. (2026). Positive teacher development model: Pathways to teachers job satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, *175*, 105475. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105475

Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. V K. A. Schonert-Reichl in R. W. Roeser (Ur.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory and research into practice* (str. 65–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_5

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelici, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek D. L., Richamn-Raphael, D., Simpson, I., DiDenti Christiansen, E. in Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 17–71. https://doi.org/10.1177/0272431604272461

Madigan, D. J. in Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and teacher education*, *105*, 103425. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Maslach, C. in Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, *15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Mavi, D., Tuti, G. in Ozdemir, M. (2025). How Does Teacher Academic Optimism Affect Teacher Self-Efficacy: Mediating Role of Teacher Professional Development and Teacher Subjective Well-Being?. *Psychology in the Schools*, *62*(4), 1013–1025. https://doi.org/10.1002/pits.23373

Melamed, S., Kushnir, T. in Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral medicine*,*18*(2), 53–60. https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172

Moyano, N., Perez-Yus, M. C., Herrera-Mercadal, P., Navarro-Gil, M., Valle, S. in Montero-Marin, J. (2023). Burned or engaged teachers? The role of mindfulness, self-efficacy, teacher and students' relationships, and the mediating role of intrapersonal and interpersonal mindfulness. *Current Psychology*, *42*(14), 11719–11732. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02433-9

OECD. (2018). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2018, vprašalnik za učitelje za srednje šole.* Dostopno na: https://www.pei.si/wp–content/uploads/2019/06/TALIS18–Ucitelji–SS.pdf

Schmitz, G.S. in Schwarzer, R. (2000). Selbstwirksamkeitserwartung von Lehrern: Längsschnittbefunde mit einem neuen Instrument [Perceived self-efficacy of teachers: Longitudinal findings with a new instrument*].*

Zeitschrift für Pädagogische Psychologie, *14*(1), 12–25. https://doi.org/10.1024//1010-0652.14.1.12

Shirom, A. in Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International journal of stress management*, *13*(2), 176–200. https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C. in Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress in Coping*, *29*(4), 367–386. https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, *26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and teacher education*, *27*(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Song, Z., Pan, B. in Wang, Y. (2021). Can trait mindfulness improve job satisfaction? The relationship between trait mindfulness and job satisfaction of preschool teachers: the sequential mediating effect of basic psychological needs and positive emotions. *Frontiers in Psychology*, *12*, 788035. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788035

Wang, H., Burić, I., Chang, M. L. in Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis: H. Wang et al. *Social psychology of education*, *26*(6), 1651–1696. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1

Wang, H., Hall, N. C. in Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, *47*, 120–130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Wink, M. N., LaRusso, M. D. in Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers‘ perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, *58*(8), 1575–1596. https://doi.org/10.1002/pits.22516

Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International journal of occupational medicine and environmental health*, *26*(4), 581–592. https://doi.org/10.2478/s13382-013-0123-1

Yue, Z., Qin, Y., Li, Y., Wang, J., Nicholas, S., Maitland, E. in Liu, C. (2022). Empathy and burnout in medical staff: mediating role of job satisfaction and job commitment. *BMC public health*, *22*(1), 1033. https://doi.org/10.1186/s12889-022-13405-4

Povzetek

Tako pomanjkanje učiteljev_ic kot tudi vedno višje zahteve učiteljskega poklica pospešujejo raziskovanje dejavnikov, ki prispevajo k zadovoljstvu z delom in pozitivnemu razvoju učiteljev_ic ter zmanjšujejo izgorelost. Namen tega poglavja je preučiti, kako notranji viri (doživljanje čustev, uravnavanje čustev, dimenzije empatije, čuječe poučevanje in samoučinkovitost) napovedujejo izgorelost in njene oblika (telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost), zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj (kompetentnost, samozavest, skrb, povezanost, karakter) na podatkih prvega merjenja raziskave. Na vzorcu 1191 učiteljev_ic so rezultati pokazali, da notranji viri v večji meri napovedujejo izgorelost in pozitivni razvoj kot zadovoljstvo z delom. Odsotnost negativnih čustev (predvsem jeze), samoučinkovitost in osebna dimenzija čuječega poučevanja konsistentno negativno napovedujejo izgorelost, medtem ko težave z uravnavanjem čustev ter dimenzija empatije zavzemanje perspektive konsistentno pozitivno napovedujejo izgorelost. Prijetna čustva (veselje, naklonjenost) in samoučinkovitost so bili pozitivni napovedniki zadovoljstva z delom, medtem ko so pozitivni razvoj pozitivno napovedovala prijetna čustva, dimenzija empatije čustveni odziv, medosebna dimenzija čuječega poučevanja in samoučinkovitost, negativno pa težave z uravnavanjem čustev. Rezultati poudarjajo kompleksnost notranjih virov pri napovedovanju posameznih vidikov dobrobiti, zato je treba celostno pristopiti k preprečevanju izgorelosti ter spodbujanju pozitivnega razvoja in zadovoljstva z delom.

Ključne besede: učitelji_ce, čustva, empatija, čuječnost, uravnavanje čustev, samoučinkovitost, izgorelost, zadovoljstvo z delom, pozitivni razvoj

Abstract

Both the shortage of teachers and the increasingly demanding requirements of the teaching profession are accelerating research into factors that contribute to job satisfaction and teachers' positive development, and that reduce burnout. The purpose of this chapter is to examine how internal resources (teachers' emotions in the classroom, emotion regulation, dimensions of empathy, mindful teaching, and self-efficacy) predict burnout and its dimensions (physical fatigue, cognitive overload, and emotional exhaustion), job satisfaction, and positive development (competence, confidence, caring, connection, character), based on first-wave data from the study. In a sample of 1,191 teachers, the results showed that internal resources predict burnout and positive development to a greater extent than job satisfaction. The absence of negative emotions (particularly anger), self-efficacy, and the personal dimension of mindful teaching consistently negatively predicted burnout, while difficulties with emotion regulation and the perspective-taking dimension of empathy consistently positively predicted burnout. Positive emotions (joy, affection/love) and self-efficacy were positive predictors of job satisfaction, while

positive development was positively predicted by positive emotions, affective response, the interpersonal dimension of mindful teaching, and self-efficacy, and negatively predicted by difficulties with emotion regulation. The results highlight the complexity of internal resources in predicting individual aspects of well-being, indicating that a comprehensive approach is needed to prevent burnout and to promote positive development and job satisfaction.

Key words: teachers, emotions, empathy, mindfulness, self-efficacy, emotion regulation, burnout, job satisfaction, positive development

Mlekuž, Ana. 2026. »Zunanji viri kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom.«
V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 141–159. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.141-159

BY-NC-SA
© Ana Mlekuž, 2026

Zunanji viri kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom

Ana Mlekuž, Pedagoški inštitut

Uvod

UČITELJSKI POKLIC postaja v sodobnih izobraževalnih sistemih vedno bolj kompleksen, kar je posledica prepleta pedagoških, organizacijskih in družbenih zahtev (Day in Gu, 2010; Hargreaves in Fullan, 2012). Razumevanje dejavnikov, ki podpirajo ali ovirajo pozitivni razvoj učiteljev_ic, zato predstavlja eno osrednjih raziskovalnih področij izobraževalnega prostora (Avalos, 2011; Opfer in Pedder, 2011). V tem okviru postaja vse bolj očitno, da delovanja učiteljev_ic, njihovega doživljanja in razvoja ni mogoče pojasnjevati zgolj z individualnimi značilnostmi, temveč ga je treba umestiti v širši kontekst različnih vplivov (Bronfenbrenner, 1979). Posebno mesto pri tem zavzemajo zunanji viri, ki delujejo na ravni razreda, šole in širšega sistema ter pomembno sooblikujejo dobrobit učiteljev_ic in njihovo profesionalno pot (Skaalvik in Skaalvik, 2017; Cann idr., 2024).

Zunanji viri označujejo vidike delovnega, organizacijskega, družbenega in sistemskega okolja, ki pomembno soustvarjajo pogoje dela učiteljev_ic ter lahko delujejo kot zaščitni dejavniki ali dejavniki tveganja za njihov pozitivni razvoj. Na ravni razreda zunanji viri vključujejo značilnosti učne skupine, razredno klimo, odnose z učenci_kami ter strukturne pogoje poučevanja, kot so kurikularne zahteve in razpoložljivi viri (OECD, 2019; Skaalvik in Skaalvik, 2018). Na ravni šole zajemajo organizacijske vidike, kot so šolska kultura, kolegialna podpora, profesionalne učne skupnosti in slog vodenja, ki vplivajo na avtonomijo in vključenost učiteljev_ic

(Hargreaves in O'Connor, 2018; Leithwood idr., 2020). Na sistemski ravni pa zunanji viri vključujejo izobraževalne politike, delovne pogoje, možnosti profesionalnega razvoja ter družbeno vrednotenje učiteljskega poklica (OECD, 2020a; 2020b). Ti viri delujejo v medsebojni povezanosti in pomembno oblikujejo profesionalno delovanje ter pozitivni razvoj učiteljev_ic (Collie, 2021).

Dobrobit učiteljev_ic, ki je sestavni del pozitivnega razvoja učiteljev_ic, običajno opredeljujemo kot večdimenzionalni konstrukt, ki vključuje kognitivne (npr. zadovoljstvo z delom), čustvene (npr. pozitivni in negativni afekti) ter psihološke vidike delovanja (Hascher in Waber, 2021). Zadovoljstvo z delom predstavlja enega ključnih kazalnikov pozitivnega profesionalnega delovanja, saj odraža posameznikovo vrednotenje lastnega dela in delovnega okolja (Capone idr., 2025). Na drugi strani pa izgorelost predstavlja negativni pol profesionalnega doživljanja in se kaže v čustveni izčrpanosti, depersonalizaciji ter zmanjšanem občutku samoučinkovitosti (Maslach idr., 2001). Raziskave dosledno kažejo, da sta zadovoljstvo z delom in izgorelost med seboj povezana, vendar ne predstavljata zgolj dveh nasprotnih polov iste dimenzije, temveč relativno neodvisna konstrukta, ki imata različne napovednike (Bakker in Demerouti, 2017).

Pomemben vidik razumevanja pozitivnega razvoja učiteljev_ic predstavlja tudi koncept kariernih stopenj. Profesionalna pot učiteljev_ic se pogosto deli na začetno stopnjo (vstop v poklic), srednjo stopnjo (stabilizacija in razvoj kompetenc) ter pozno stopnjo (izkušenost in refleksija) (Day idr., 2007; Huberman, 1989). Različne karierne stopnje so povezane z različnimi potrebami, izzivi in viri, kar pomeni, da lahko isti zunanji dejavniki različno vplivajo na učitelje_ice glede na njihove profesionalne izkušnje.

Teoretično razumevanje prepleta zunanjih dejavnikov lahko utemeljimo z več komplementarnimi pristopi. Teorija odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015) poudarja, da se razvoj posameznika odvija v dinamični interakciji med osebnimi in kontekstualnimi dejavniki, pri čemer ni mogoče jasno ločiti med notranjimi in zunanjimi vplivi. Socio-ekološki model (Bronfenbrenner, 1979) dodatno osvetljuje večnivojsko naravo teh dejavnikov, saj posameznika umešča v hierarhično strukturirane sisteme (mikro-, mezo-, ekso- in makrosistem), ki medsebojno vplivajo drug na drugega. V kontekstu dela učiteljev_ic to pomeni, da so razred (mikrosistem), šola (mezosistem in/ali eksosistem) in širši izobraževalni sistem (makrosistem) medsebojno prepleteni in skupaj oblikujejo pogoje za razvoj učiteljev_ic.

Pomemben prispevek k razumevanju odnosa med delovnim okoljem in dobrobitjo predstavlja tudi model delovnih zahtev in virov (Bakker in Demerouti, 2017), ki predpostavlja, da delovne zahteve prispevajo k razvoju izgorelosti, medtem ko delovni viri spodbujajo motivacijo in zadovoljstvo z delom. Empirične raziskave na področju edukacijskih znanosti potrjujejo uporabnost tega modela, saj kažejo, da so dejavniki na ravni razreda pogosto ključni napovedniki izgorelosti, medtem ko šolski in sistemski viri pomembneje prispevajo k pozitivnim izidom, kot je zadovoljstvo z delom (Collie idr., 2012; Skaalvik in Skaalvik, 2018).

Pregled sodobnih raziskav kaže, da je dobrobit učiteljev_ic rezultat kompleksnega prepleta dejavnikov na več ravneh. Na ravni razreda ostajajo neposredne delovne zahteve (npr. disciplina v razredu, motivacija učencev_k ipd.) med najmočnejšimi napovedniki izgorelosti (Aloe idr., 2014; Skaalvik in Skaalvik, 2018). Hkrati novejše študije poudarjajo ključno vlogo odnosov v razredu in kolektivu, saj kakovost interakcij z učenci_kami in sodelavci_kami pomembno prispeva k dobrobiti, zavzetosti in poklicni vztrajnosti učiteljev_ic (Lai idr., 2026). Na ravni šole se kot zaščitni dejavniki dosledno izpostavljajo podporna šolska kultura, sodelovalno okolje in vključujoče vodenje (Collie idr., 2020; Leithwood idr., 2020). Na sistemski ravni pa pogoji dela, izobraževalne politike in družbeni status poklica pomembno oblikujejo profesionalno izkušnjo učiteljev_ic, čeprav pogosto delujejo posredno (OECD, 2020a; 2020b; Ledger idr., 2024). Kljub velikemu številu raziskav na tem področju pa ostajajo vrzeli v razumevanju časovne dinamike teh odnosov med šolskim letom ter razlik med kariernimi stopnjami učiteljev_ic (Avola idr., 2026; Klassen in Chiu, 2011).

Na osnovi predstavljenih teoretičnih izhodišč in empiričnih spoznanj smo opredelili osrednje raziskovalno vprašanje, ki je: na kakšen način različni zunanji dejavniki na ravni razreda, šole in sistema prispevajo k razumevanju zadovoljstva z delom in izgorelosti učiteljev_ic ter kako se ti odnosi spreminjajo glede na posamezno stopnjo kariere in med šolskim letom. Obstoječe raziskave sicer nudijo določene vpoglede, vendar pogosto obravnavajo posamezne ravni ločeno ali pa zanemarjajo časovno razsežnost. V tem kontekstu si pričujoče poglavje zastavlja naslednja raziskovalna vprašanja:

1) v kolikšni meri zunanji viri na različnih ravneh (razred, šola, sistem) napovedujejo izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljev_ic na začetku in koncu šolskega leta,

2) kako se relativni prispevki teh virov k pojasnjevanju izgorelosti in zadovoljstva z delom razlikujejo glede na časovno točko znotraj šolskega leta ter
3) ali in kako se odnosi med zunanjimi viri in izidi razlikujejo glede na karierno stopnjo učiteljev_ic.

S tem pristopom želimo prispevati k celovitejšemu razumevanju večnivojske in dinamične narave tega procesa ter osvetliti vlogo zunanjih virov kot enega izmed ključnih elementov pozitivnega razvoja učiteljev_ic.

Metoda

Velikost vzorca

V raziskavo je bilo vključenih 1130 učiteljev_ic pri prvem merjenju (začetek šolskega leta) in 1057 učiteljev_ic pri tretjem merjenju (konec šolskega leta). Vmesno (drugo) merjenje v analizo ni bilo vključeno, saj ni bilo ključno za raziskovalne cilje, analizirani časovni točki pa omogočata zajem značilnosti in sprememb v doživljanju delovnih zahtev ter virov skozi celotno šolsko leto, pri čemer se raziskava osredotoča na dolgoročnejše vzorce izgorelosti in zadovoljstva z delom. Vzorec z veljavnimi podatki pri obeh merjenjih je znašal 1048 učiteljev_ic.

Uporabljene spremenljivke

V analize smo vključili spremenljivke, ki predstavljajo zunanje vire na več hierarhičnih ravneh socio-ekološkega modela, ter spremenljivki, ki predstavljata dva ključna izida pozitivnega razvoja učiteljev_ic – izgorelost in zadovoljstvo z delom. Vse spremenljivke so bile merjene v dveh časovnih točkah, in sicer na začetku in na koncu šolskega leta, kar nam je omogočilo spremljanje dinamike v kontekstu letne dinamike dela.

Spremenljivke, ki predstavljajo zunanje vire, so bile strukturirane na treh ravneh:

1. raven razreda: Vključuje spremenljivke, ki merijo neposredne delovne zahteve – časovni pritisk, disciplinske težave, nizka motivacija učencev_k. Ti dejavniki neposredno določajo kompleksnost upravljanja učnega procesa.
2. raven šole: Analizirana sta bila spremenljivki kolektivne šolske kulture in prevladujoči vodstveni stil, ki je bil merjen prek zaznane poštenosti, integritete in delitve moči znotraj šolskega vodenja.

Zaradi visoke multikolinearnosti med kolektivno šolsko kulturo in uglašenostjo vrednot (r = ,78) smo uglašenost vrednot izključili iz nadaljnjih analiz, obdržali pa smo šolsko kulturo kot širši indikator organizacijskega okolja.

3. sistemska raven: Obsega zaznave pogojev dela, podpornih izobraževalnih politik, zaznavo cenjenosti učiteljskega poklica v družbi ter pridobljeno formalno in neformalno izobrazbo kot kazalnik profesionalnega razvoja.

Kot kontrolni spremenljivki sta bila v model vključena spol in karierna stopnja. Karierna stopnja je bila prvotno zasnovana kot trihotomna kategorična spremenljivka (začetniki, sredina kariere, pozna kariera). Za potrebe nadaljnje analize v regresijskih modelih smo spremenljivko transformirali v dve spremenljivki (učitelji_ce v sredini kariere in učitelji_ce na koncu kariere), pri čemer so učitelji_ce začetniki_ce služili kot referenčna skupina. Takšen pristop omogoča boljšo primerjavo napovedne moči specifičnih kariernih stopenj glede na izhodiščno točko profesionalne poti.

Analiza podatkov

Analiza podatkov je potekala v več zaporednih fazah. Najprej smo izračunali opisno statistiko za vse vključene spremenljivke za obe časovni točki. Za preverjanje razlik v izbranih spremenljivkah med začetkom in koncem šolskega leta je bil uporabljen odvisni *t-test* za povezane vzorce. Nato smo s pomočjo Pearsonove korelacijske analize preverili povezanost med uporabljenimi konstrukti in identificirali morebitno multikolinearnost med spremenljivkami. Osrednji del analize je predstavljala hierarhična regresijska analiza, izvedena ločeno za izgorelost in zadovoljstvo z delom v obeh časovnih točkah. Spremenljivke smo v modele vključevali v štirih zaporednih korakih: kontrolne spremenljivke, spremenljivke na ravni razreda, spremenljivke na ravni šole in spremenljivke na ravni sistema.

Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate analiz, ki osvetljujejo vlogo zunanjih dejavnikov pri pojasnjevanju izgorelosti in zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah glede na obdobje šolskega leta (začetek/konec šolskega leta).

Analiza deskriptivnih statistik je pokazala, da se je povprečna stopnja izgorelosti med začetkom in koncem šolskega leta statistično značilno povečala ($t(1048) = -11{,}43$, $p < ,001$). Zadovoljstvo z delom je ostalo razmeroma

stabilno, pri čemer razlika ni bila statistično značilna (p = ,069). Na ravni razreda je bila zaznava časovnega pritiska visoka in relativno stabilna, medtem ko so se zaznane disciplinske težave v razredu (t(1052) = −2,10, p = ,036) in zaznana nizka motivacija učencev_k (t(1052) = −6,83, p < ,001) proti koncu šolskega leta statistično značilno povečale. Poleg tega je bil med dejavniki na ravni razreda časovni pritisk ocenjen kot nadpovprečno visok in je pri obeh časovnih točkah dosegel najvišjo povprečno vrednost med vsemi zunanjimi dejavniki. Na ravni šole so učitelji_ce zaznali visoke vrednosti kolektivne šolske kulture ter zelo podporen slog vodenja šole, pri čemer sta se vrednosti obeh spremenljivk do konca šolskega leta statistično značilno znižali (obe p < ,05). Na ravni sistema so se zaznave učiteljev_ic glede pogojev dela (t(1047) = −7,94, p < ,001) in podpornih izobraževalnih politik (t(1047) = −3,68, p < ,001) od začetka do konca šolskega leta statistično značilno poslabšale, medtem ko zaznava cenjenosti poklica v družbi in pridobljena izobrazba nista pokazali pomembnih sprememb. Na splošno pa so bili sistemski dejavniki ocenjeni zelo nizko, kar kaže, da jih učitelji_ce zaznavajo kot manj ugodne.

Korelacijska analiza je pokazala statistično značilne in vsebinsko smiselne povezave med vsemi vključenimi spremenljivkami. Primerljive vrednosti korelacij na začetku in koncu šolskega leta nakazujejo, da je struktura odnosov med preučevanimi konstrukti skozi opazovano obdobje ostala razmeroma nespremenjena. Izgorelost je bila pozitivno povezana z vsemi tremi dejavniki na ravni razreda, in sicer s časovnim pritiskom, z disciplinskimi težavami in z nizko motivacijo učencev_k. Vse korelacije so bile statistično visoko značilne. Z vsemi dejavniki na ravni šole in na ravni sistema je bila izgorelost negativno in statistično značilno povezana, pri čemer so bile korelacije šibke do zmerne. Zadovoljstvo z delom se je negativno zmerno povezovalo z vsemi dejavniki na ravni razreda, po drugi strani pa so bili vsi dejavniki na ravni šole in sistema pozitivno in zmerno do visoko statistično značilno povezani z zadovoljstvom z delom.

Tabela 1: Opisne statistike in korelacije med izgorelostjo, zadovoljstvom z delom in zunanjimi dejavniki na začetku šolskega leta

	M	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	2,39	0,86	-										
2	4,28	0,80	–,47**	-									
3	4,60	0,98	,44**	–,36**	-								
4	3,69	1,29	,42**	–,30**	,40**	-							
5	3,31	1,17	,42**	–,32**	,27**	,51**	-						
6	4,52	0,95	–,15**	,39**	–,07*	–,04	–,16**	-					
7	3,80	0,69	–,21**	,46**	–,20**	–,13**	–,17**	,50**	-				
8	2,39	0,75	–,32**	,51**	–,27**	–,19**	–,19**	,19**	,29**	-			
9	1,60	0,64	–,11**	,27**	–,19**	–,05	–,08**	,14**	,13**	,34**	-		
10	1,98	0,61	–,23**	,36**	–,25**	–,18**	–,24**	,17**	,16**	,36**	,48**	-	
11	2,34	0,65	–,20**	,26**	–,16**	–,11**	–,22**	,22**	,16**	,27**	,29**	,29**	-

Opombe: $N = 1048$; *M* – srednja vrednost; *SD* – standardni odklon; 1 – izgorelost, 2 – zadovoljstvo z delom, 3 – časovni pritisk, 4 – disciplinske težave, 5 – nizka motivacija učencev_k, 6 – kolektivna šolska kultura, 7 – slog vodenja, 8 – pogoji dela, 9 – izobraževalne politike, 10 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 11 – pridobljena izobrazba. Prikazani so Pearsonovi koeficienti korelacije, kjer je ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Tabela 2: Opisne statistike in korelacije med izgorelostjo, zadovoljstvom z delom in zunanjimi dejavniki na koncu šolskega leta

	M	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	2,68	0,93	-										
2	4,26	0,82	–,47**	-									
3	4,55	0,98	,46**	–,37**	-								
4	3,78	1,29	,43**	–,39**	,41**	-							
5	3,53	1,20	,43**	–,33**	,32**	,54**	-						
6	4,47	0,94	–,19**	,39**	–,10**	–,06*	–,13**	-					
7	3,75	0,69	–,24**	,48**	–,20**	–,13**	–,12**	,53**	-				
8	2,56	0,75	–,32**	,47**	–,38**	–,26**	–,21**	,21**	,28**	-			
9	1,68	0,69	–,19**	,26**	–,28**	–,13**	–,11**	,19**	,14**	,42**	-		
10	1,97	0,64	–,28**	,32**	–,30**	–,20**	–,28**	,19**	,17**	,42**	,57**	-	
11	2,35	0,63	–,29**	,27**	–,25**	–,14**	–,21**	,19**	,18**	,25**	,34**	,35**	-

Opombe: $N = 1048$; *M* – srednja vrednost; *SD* – standardni odklon; 1 – izgorelost, 2 – zadovoljstvo z delom, 3 – časovni pritisk, 4 – disciplinske težave, 5 – nizka motivacija učencev_k, 6 – kolektivna šolska kultura, 7 – slog vodenja, 8 – pogoji dela, 9 – izobraževalne politike, 10 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 11 – pridobljena izobrazba. Prikazani so Pearsonovi koeficienti korelacije, kjer je ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate štirih hierarhičnih regresijskih analiz oz. modelov, in sicer za izgorelost ob začetku (Tabela 3) in koncu šolskega leta (Tabela 4) ter za zadovoljstvo z delom ob začetku (Tabela 5) in koncu šolskega leta (Tabela 6).

Izgorelost

V prvem koraku hierarhične regresijske analize sta bili v obeh časovnih točkah vključeni kontrolni spremenljivki spol in karierna stopnja (sredina kariere in pozna kariera). Model je na začetku šolskega leta pojasnil majhen, a statistično značilen delež variance (R^2 = ,02), ob koncu šolskega leta pa nekoliko več (R^2 = ,03). V obeh modelih sta se kot statistično značilna napovednika izkazala spol (začetek šolskega leta: β = ,09; konec šolskega leta: β = ,11; oba p < ,01) in pozno obdobje kariere (začetek šolskega leta: β = –,15; konec šolskega leta: β = –,18; oba p < ,01), kar kaže, da učiteljice poročajo o višji izgorelosti kot učitelji, v poznejši stopnji kariere pa učitelji_ce poročajo o nižji izgorelosti v primerjavi z učitelji_icami na začetku kariere. Sredina kariere v nobenem od modelov ni bila statistično značilna.

V drugem koraku smo v analizo vključili dejavnike na ravni razreda, ki so v obeh časovnih točkah prispevali največji delež pojasnjene variance (začetek šolskega leta: ΔR^2 = ,29; konec šolskega leta: ΔR^2 = ,30; oba p < ,001). V obeh modelih so se časovni pritisk, disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k izkazali kot statistično značilni pozitivni napovedniki izgorelosti, z zelo podobnimi velikostmi učinkov. Najmočnejši napovednik je bil časovni pritisk (začetek šolskega leta: β = ,30; konec šolskega leta: β = ,28), sledita nizka motivacija (začetek šolskega leta: β = ,25; konec šolskega leta: β = ,23) in disciplinske težave (začetek šolskega leta: β = ,18; konec šolskega leta: β = ,19). Učinki teh dejavnikov ostajajo stabilni tudi v končnih modelih, kar potrjuje njihovo robustnost.

V tretjem koraku smo vključili dejavnike na ravni šole, ki so v obeh modelih prispevali statistično značilen, a relativno majhen delež dodatne variance (začetek šolskega leta: ΔR^2 = ,01; konec šolskega leta: ΔR^2 = ,02; oba p < ,001). Medtem ko je bil na začetku šolskega leta statistično značilen negativen napovednik le slog vodenja, se je ob koncu šolskega leta pokazal drugačen vzorec. Tako kolektivna šolska kultura (β = –,07, p < ,01) kot slog vodenja (β = –,11, p < ,01) sta bila statistično značilna negativna napovednika izgorelosti in sta ohranila statistično značilno napovedno moč tudi v končnem modelu.

V zadnjem koraku smo vključili sistemske dejavnike, ki so v obeh časovnih točkah prispevali majhen, a statistično značilen delež dodatne variance (začetek šolskega leta: ΔR^2 = ,02; konec šolskega leta: ΔR^2 = ,01; oba p < ,001). Na začetku šolskega leta so bili kot statistično značilen napovednik prepoznani le pogoji dela (β = –,14, p < ,01), medtem ko drugi sistemski dejavniki niso bili značilni. Ob koncu šolskega leta sta se kot statistično značilna napovednika izkazala pogoji dela (β = –,07, p < ,01) in pridobljena izobrazba (β = –,10, p < ,01), medtem ko zaznava cenjenosti poklica v družbi in izobraževalne politike ponovno nista statistično značilno napovedovala izgorelosti.

Celotni model je na začetku šolskega leta pojasnil 34 % variance izgorelosti, ob koncu šolskega leta pa 36 %, kar kaže na visoko stopnjo stabilnosti modela skozi čas.

Tabela 3: Hierarhični regresijski model za izgorelost ob začetku šolskega leta

Variabla	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B
Konstanta	2,347		,08	,179		,12	,854		,21	1,266		,24
1	,22**	,09**	,08	,08	,03	,06	–,09	,03	,06	,09	,03	,06
2	–,13	–,07	,07	–,07	–,04	,06	–,21	–,05	,06	–,04	–,02	,06
3	–,27**	–,15**	,07	–,19**	–,11**	,06	,25**	–,12**	,06	–,13**	–,07**	,06
4				,26**	,30**	,02	,11**	,28**	,05	,22**	,25**	,02
5				,11**	,18**	,02	,17**	,17**	,02	,11**	,16**	,02
6				,19**	,25**	,02	–,04**	,23**	,02	,16**	,22**	,02
7							–,11	–,05	,03	–,03	–,04	,03
8							,10**	–,08**	,04	–,06	–,05	,04
9										–,16**	–,14**	,03
10										,06	,04	,04
11										–,04	–,03	,04
12										–,04	–,03	,04
R^2	,02			,31			,32			,34		
ΔR^2				,29			,01			,02		

Opombe: V Model 1 smo vključili kontrolne spremenljivke (1 – spol, 2 – učitelji_ce v sredini kariere, 3 – učitelji_ce na koncu kariere), v Model 2 dejavnike na ravni razreda (4 – časovni pritisk, 5 – disciplinske težave v razredu, 6 – nizka motivacija učencev_k), v Model 3 dejavnike na ravni šole (7 – kolektivna šolska kultura, 8 – slog vodenja) in v Model 4 sistemske dejavnike (9 – pogoji dela, 10 – izobraževalne politike, 11 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 12 – pridobljena izobrazba).
Vsi regresijski modeli so statistično pomembni. Predpostavka o multikolinearnosti je bila preverjena za vse podatkovne nize in ni bila kršena (vrednosti VIF so bile nižje od 10 in so se gibale med 1,00 in 1,74). Statistično pomembni koeficienti so označeni z ** $p < 0{,}01$ in * $p < 0{,}05$.

Tabela 4: Hierarhični regresijski model za izgorelost ob koncu šolskega leta

Variabla	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B
Konstanta	2,578		,09	,227		,14	1,273		,21	1,899		,25
1	,32**	,11**	,09	,22**	,08**	,07	,24**	,09**	,07	,21**	,08**	,07
2	–,11	–,06	,07	–,03	–,02	,06	–,07	–,03	,06	–,03	–,02	,06
3	–,35**	–,18**	,07	–,23**	–,12**	,06	–,25**	–,13**	,06	–,20**	–,10**	,06
4				,27**	,28**	,03	,24**	,26**	,03	,21**	,22**	,03
5				,14**	,19**	,02	,13**	,19**	,02	,13**	,18**	,02
6				,18**	,23**	,02	,17**	,22**	,02	,15*	,19*	,02
7							–,07**	–,07**	,03	–,06**	–,06**	,03
8							–,15**	–,11**	,04	–,12**	–,09**	,04
9										–,09**	–,07**	,04
10										,06	,05	,04
11										–,06	–,04	,05
12										–,15**	–,10**	,04
R^2	,03			,33			,35			,36		
ΔR^2				,30			,02			,01		

Opombe: V Model 1 smo vključili kontrolne spremenljivke (1 – spol, 2 – učitelji_ce v sredini kariere, 3 – učitelji_ce na koncu kariere), v Model 2 dejavnike na ravni razreda (4 – časovni pritisk, 5 – disciplinske težave v razredu, 6 – nizka motivacija učencev_k), v Model 3 dejavnike na ravni šole (7 – kolektivna šolska kultura, 8 – slog vodenja) in v Model 4 sistemske dejavnike (9 – pogoji dela, 10 – izobraževalne politike, 11 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 12 – pridobljena izobrazba).
Vsi regresijski modeli so statistično pomembni. Predpostavka o multikolinearnosti je bila preverjena za vse podatkovne nize in ni bila kršena (vrednosti VIF so bile nižje od 10 in so se gibale med 1,00 in 1,69). Statistično pomembni koeficienti so označeni z ** $p < 0{,}01$ in * $p < 0{,}05$.

Zadovoljstvo z delom

Tudi pri napovedovanju zadovoljstva z delom sta bili v prvem koraku hierarhične regresijske analize vključeni kontrolni spremenljivki spol in karierna stopnja (sredina kariere in pozna kariera). Na začetku šolskega leta kontrolne spremenljivke niso pomembno prispevale k pojasnjevanju zadovoljstva z delom ($R^2 = ,01$), pri čemer se je kot statistično značilen napovednik izkazalo le pozno obdobje kariere ($\beta = ,11$, $p < ,01$), kar kaže, da učitelji_ce ob koncu svoje kariere poročajo o višjem zadovoljstvu z delom v primerjavi z učitelji_cami na začetku kariere. Spol in srednja stopnja kariere nista bila statistično značilna napovednika. Ob koncu šolskega leta je bil prispevek kontrolnih spremenljivk prav tako majhen ($R^2 = ,01$), prav tako je pozno obdobje kariere ostal statistično značilen napovednik.

V drugem koraku smo vključili dejavnike na ravni razreda, ki so v obeh časovnih točkah pomembno povečali pojasnjeno varianco (začetek šolskega leta: $\Delta R^2 = ,19$; konec šolskega leta: $\Delta R^2 = ,22$; oba $p < ,001$). Vsi trije dejavniki (časovni pritisk, disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k) so se izkazali kot statistično značilni negativni napovedniki zadovoljstva z delom v obeh merjenjih. Najmočnejši napovednik je bil časovni pritisk (začetek šolskega leta: $\beta = -,28$; konec šolskega leta: $\beta = -,25$), sledijo disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k. V končnem modelu se učinki teh dejavnikov nekoliko zmanjšajo, vendar ostajajo statistično značilni.

V tretjem koraku so bili vključeni dejavniki na ravni šole, ki so v obeh časovnih točkah prispevali velik in statistično značilen delež dodatne variance (začetek šolskega leta: $\Delta R^2 = ,16$; konec šolskega leta: $\Delta R^2 = ,18$; oba $p < ,001$). Kolektivna šolska kultura in slog vodenja sta bila v obeh modelih statistično značilna pozitivna napovednika zadovoljstva z delom. Slog vodenja se je izkazal kot posebej močan napovednik (začetek šolskega leta: $\beta = ,29$; konec šolskega leta: $\beta = ,30$), medtem ko je bila kolektivna šolska kultura nekoliko šibkejši, a še vedno pomemben napovednik ($\beta = ,20$). V končnih modelih oba dejavnika ohranjata statistično značilnost, kar kaže na njuno stabilno vlogo.

V četrtem koraku smo vključili sistemske dejavnike, ki so na začetku šolskega leta dodatno pomembno prispevali k pojasnjeni varianci ($\Delta R^2 = ,10$, $p < ,001$), ob koncu šolskega leta pa je bil ta prispevek manjši, a še vedno statistično značilen ($\Delta R^2 = ,06$, $p < ,001$). Na začetku šolskega leta so bili statistično značilni napovedniki pogoji dela ($\beta = ,29$, $p < ,01$) in zaznava cenjenosti poklica v družbi ($\beta = ,10$, $p < ,01$), medtem ko izobraževalne politike in pridobljena izobrazba nista bila. Na koncu šolskega leta se je kot edini statistično značilen sistemski napovednik ohranil dejavnik pogojev dela ($\beta = ,22$, $p < ,01$), medtem ko zaznava cenjenosti poklica v družbi in ostali sistemski dejavniki niso bili statistično značilni.

Celotni model je na začetku šolskega leta pojasnil 46 % variance zadovoljstva z delom, ob koncu šolskega leta pa 47 %, kar kaže na stabilnost modela skozi čas.

Tabela 5: Hierarhični regresijski model za zadovoljstvo z delom ob začetku šolskega leta

Variabla	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B
Konstanta	4,207		,08	5,858		,12	3,441		.18	2,430		,19
1	–,01	–,00	,07	,11	,05	,06	,07	,03	,06	,07	,03	,05
2	,04	,02	,06	,00	,00	,06	,07	,04	,05	,00	,00	,05
3	,18**	,11**	,06	,13**	,08**	,06	,20**	,12**	,05	,06**	,04**	,05
4				–,23**	–,28**	,02	–,18**	–,22**	,02	–,11**	–,14**	,02
5				–,06**	–,10**	,02	–,06**	–,10**	,02	–,06**	–,09**	,02
6				–,13**	–,19**	,02	–,08**	–,12**	,02	–,06**	–,09**	,02
7							,17**	,20**	,02	,14**	,17**	,02
8							,33**	,29**	,03	,25**	,22**	,03
9										,31**	,29**	,03
10										,03	,03	,03
11										,13**	,10**	,03
12										,02	,02	,03
R^2	,01			,20			,36			,46		
ΔR^2				,19			,16			,10		

Opombe: V Model 1 smo vključili kontrolne spremenljivke (1 – spol, 2 – učitelji_ce v sredini kariere, 3 – učitelji_ce na koncu kariere), v Model 2 dejavnike na ravni razreda (4 – časovni pritisk, 5 – disciplinske težave v razredu, 6 – nizka motivacija učencev_k), v Model 3 dejavnike na ravni šole (7 – kolektivna šolska kultura, 8 – slog vodenja) in v Model 4 sistemske dejavnike (9 – pogoji dela, 10 – izobraževalne politike, 11 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 12 – pridobljena izobrazba).
Vsi regresijski modeli so statistično pomembni. Predpostavka o multikolinearnosti je bila preverjena za vse podatkovne nize in ni bila kršena (vrednosti VIF so bile nižje od 10 in so se gibale med 1,00 in 1,63). Statistično pomembni koeficienti so označeni z ** $p < 0,01$ in * $p < 0,05$.

Tabela 6: Hierarhični regresijski model za zadovoljstvo z delom ob koncu šolskega leta

Variabla	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	B	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B
Konstanta	4,067		,08	5,850		,13	3,356		,18	2,395		,21
1	,07	,03	,08	,15*	,06*	,07	,09	,04	,06	,12*	,05	,06
2	,10	,06	,07	,03	,02	,06	,12*	,07*	,05	,06	,04*	,05
3	,25**	,15**	,07	,16**	,09**	,06	,22**	,13**	,05	,12*	,07*	,05
4				–,21**	–,25**	,03	–,15**	–,18**	,02	–,08**	–,10**	,02
5				–,14**	–,22**	,02	–,13**	–,21**	,02	–,12**	–,19**	,02
6				–,09**	–,13**	,02	–,06**	–,09**	,02	–,05*	–,07*	,02
7							,17**	,20**	,02	,14**	,17**	,02
8							,36**	,30**	,03	,31**	,26**	,03
9										,25**	,22**	,03
10										,00	,00	,04
11										,07	,05	,04
12										,06	,05	,03
R^2	,01			,23			,41			,47		
ΔR^2				,22			,18			,06		

Opombe: V Model 1 smo vključili kontrolne spremenljivke (1 – spol, 2 – učitelji_ce v sredini kariere, 3 – učitelji_ce na koncu kariere), v Model 2 dejavnike na ravni razreda (4 – časovni pritisk, 5 – disciplinske težave v razredu, 6 – nizka motivacija učencev_k), v Model 3 dejavnike na ravni šole (7 – kolektivna šolska kultura, 8 – slog vodenja) in v Model 4 sistemske dejavnike (9 – pogoji dela, 10 – izobraževalne politike, 11 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 12 – pridobljena izobrazba).
Vsi regresijski modeli so statistično pomembni. Predpostavka o multikolinearnosti je bila preverjena za vse podatkovne nize in ni bila kršena (vrednosti VIF so bile nižje od 10 in so se gibale med 1,00 in 1,67). Statistično pomembni koeficienti so označeni z ** $p < 0,01$ in * $p < 0,05$.

Razprava

Rezultati raziskave jasno potrjujejo, da je pozitivni razvoj učiteljev_ic, merjen z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom, rezultat prepleta dejavnikov na več ravneh, kar je skladno s socio-ekološkim modelom (Bronfenbrenner, 1979) in teorijo odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015). Izgorelost napovedujejo neposredne zahteve na ravni razreda. Časovni pritisk, disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k predstavljajo stabilne in najmočnejše napovednike v obeh časovnih točkah, kar potrjuje predpostavke modela delovnih zahtev in virov (Bakker in Demerouti, 2017). Relativno majhen dodatni prispevek šolskih in sistemskih dejavnikov nakazuje, da ti delujejo predvsem posredno, verjetno z oblikovanjem vsakodnevnih

delovnih pogojev. Hkrati se njihova vloga okrepi ob koncu šolskega leta, kar lahko interpretiramo kot postopno stopnjevanje pritiskov iz okolja, ko dolgotrajna izpostavljenost zahtevam povečuje občutljivost na organizacijske pogoje. V nasprotju s tem se zadovoljstvo z delom kaže kot izrazito večdimenzionalen konstrukt, kjer poleg dejavnikov na ravni razreda pomembno vlogo igrajo tudi dejavniki na ravni šole in sistema. Posebej izstopa vloga vodenja in šolske kulture, katerih napovedna vrednost se skozi šolsko leto še krepi. To potrjuje ugotovitve o pomenu podpornega organizacijskega okolja (Collie idr., 2020; Leithwood idr., 2020) ter nakazuje, da so pozitivni profesionalni izidi rezultat medsebojnega delovanja različnih odnosov in podpornih dejavnikov v delovnem okolju. Sistemski dejavniki, zlasti pogoji dela, ohranjajo stabilno vlogo, medtem ko je zaznava cenjenosti poklica v družbi odvisna od časovne točke merjenja in je njena vloga pomembnejša na začetku šolskega leta.

Razlike med kariernimi stopnjami dodatno osvetljujejo razvojno dimenzijo teh procesov. Učitelji_ce na koncu kariere poročajo o nižji izgorelosti in višjem zadovoljstvu z delom, kar je skladno z modeli profesionalnega razvoja (Huberman, 1989) ter lahko odraža večjo regulacijo zahtev in bolj realistično interpretacijo delovnega okolja. Časovna dinamika rezultatov (povečanje izgorelosti in poslabšanje zaznav virov) poudarja pomen stopnjevanja obremenitev skozi šolsko leto.

Rezultati potrjujejo, da negativni in pozitivni vidiki razvoja učiteljev_ic niso zgolj nasprotna pola iste dimenzije, temveč odražajo različne, a medsebojno povezane procese, ki so umeščeni v večnivojski in časovno dinamičen kontekst.

Na ravni razreda rezultati nakazujejo na potrebo po zmanjšanju časovnega pritiska in krepitvi strategij za obvladovanje učne heterogenosti. Učinkovite intervencije bi glede na rezultate lahko vključevale organizacijsko podporo pri načrtovanju pouka in programe za upravljanje vedenjskih težav. Na ravni šole je ključno spodbujati profesionalne učne skupnosti, vključujoče vodenje ter kulturo sodelovanja in medosebne podpore. Prav tako je stalno spremljanje šolske klime in kulture bistveno za preprečevanje postopnega poslabšanja razmer na področju odnosov skozi leto. Na sistemski ravni je nujno izboljševanje pogojev dela ter krepitev družbenega statusa učiteljskega poklica. Posebno pozornost je treba nameniti diferenciaciji glede na karierno stopnjo, kjer začetniki_ce potrebujejo več strukturirane podpore in mentorstva, medtem ko je pri izkušenih učiteljih_cah smiselno

krepiti avtonomijo in možnosti profesionalnega prispevanja v obliki mentoriranja in deljenja izkušenj.

Raziskava ima določene omejitve. Temelji na samoporočanju, kar povečuje tveganje za družbeno zaželene odgovore in subjektivno pristranost. Vzorec, čeprav velik, ni popolnoma reprezentativen, kar lahko omeji posploševanje rezultatov na celotno populacijo učiteljev_ic v Sloveniji. Raziskava vključuje podatke, zbrane v dveh časovnih točkah, vendar analize temeljijo na ločenih regresijskih modelih za začetek in konec šolskega leta, zato ne omogočajo neposrednega preučevanja sprememb ali vzročnih odnosov skozi čas. Prav tako niso bili vključeni vsi potencialni mediatorji, zlasti kakovost medosebnih odnosov in socialnih interakcij v šolskem okolju.

V nadaljevanju je smiselno, da se izvedejo tudi longitudinalne analize podatkov ter razvijejo intervencijski raziskovalni načrti, ki bodo omogočali sledenje dinamičnim spremembam v zaznavah virov in pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Potrebne so tudi kvalitativne raziskave, ki bi poglobile razumevanje mehanizmov, prek katerih šolska klima in kultura ter slog vodenja vplivajo na doživljanje dela. Smiselne so tudi medkulturne primerjave, saj se sistemski viri in družbeni status učiteljev_ic med državami močno razlikujejo ter lahko pomembno določajo vzorce izgorelosti in zadovoljstva z delom.

Zaključek

Raziskava prispeva k razumevanju pozitivnega razvoja učiteljev_ic kot večnivojskega in dinamičnega pojava, v katerem imajo zunanji viri ključno vlogo. Izkaže se, da izgorelost izhaja predvsem iz neposrednih delovnih zahtev, medtem ko zadovoljstvo z delom temelji na širšem podpornem okolju. Ti izsledki imajo pomembno aplikativno vrednost, saj usmerjajo intervencije na različne ravni delovanja, v širšem družbenem kontekstu pa poudarjajo, da kakovost izobraževalnega sistema ni odvisna le od posameznika_ce, temveč od celotne strukture pogojev, v katerih učitelji_ce delujejo.

Ključni poudarki

– Dejavniki na ravni razreda so najpomembnejši napovedniki izgorelosti. Večji časovni pritisk, več disciplinskih težav in nižja motivacija učencev_k so povezani z višjo izgorelostjo, pri čemer so njihovi učinki stabilni skozi šolsko leto.

- Šolski viri imajo pri izgorelosti manjšo, vendar kljub temu zaščitno vlogo. Podpornejši slog vodenja napoveduje nižjo izgorelost, ob koncu šolskega leta pa se kot pomemben zaščitni dejavnik pokaže tudi kolektivna šolska kultura.
- Pri zadovoljstvu z delom imajo poleg dejavnikov na ravni razreda pomembno vlogo predvsem šolski in sistemski viri. Podporen slog vodenja in kolektivna šolska kultura sta stabilna pozitivna napovednika zadovoljstva z delom na začetku in koncu šolskega leta, med sistemskimi dejavniki pa posebej izstopajo pogoji dela.
- Med sistemskimi viri so posebej pomembni pogoji dela. Pogoji dela, ki jih učitelji_ce zaznavajo kot ugodnejše, napovedujejo nižjo izgorelost in višje zadovoljstvo z delom, medtem ko izobraževalne politike in zaznava cenjenosti poklica v družbi večinoma nimajo samostojne napovedne moči ob upoštevanju drugih dejavnikov.
- Zunanji viri ne delujejo enako na oba izida. Izgorelost je predvsem povezana z neposrednimi delovnimi zahtevami v razredu, medtem ko zadovoljstvo z delom odraža širše podporno okolje na ravni razreda, šole in sistema. Rezultati tako kažejo na večnivojsko naravo vpliva zunanjih virov na pozitivni razvoj učiteljev_ic.

Literatura

Aloe, A. M., Amo, L. C. in Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101–126. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Avola, P., Soini, T., Jyrkiäinen, A. in Pentikäinen, V. (2026). Teachers' wellbeing beliefs: A longitudinal case study. *International Journal of Applied Positive Psychology, 11*, 15. https://doi.org/10.1007/s41042-026-00287-9

Bakker, A. B. in Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

Cann, R., Sinnema, C., Rodway, J. in Daly, A. (2024). What do we know about interventions to improve educator wellbeing? *Journal of Educational Change, 25*, 231–270. https://doi.org/10.1007/s10833-023-09490-w

Capone, V., Petrillo, G. in Cortini, M. (2025). Job satisfaction, perceived performance and work regime: What is the relationship between these variables? *Administrative Sciences, 15*(5), 175. https://doi.org/10.3390/admsci15050175

Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open, 7*, 1–15. https://doi.org/10.1177/23328584209861 87

Collie, R. J., Granziera, H. in Martin, A. J. (2020). Teachers' perceived autonomy support. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103005. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015

Collie, R. J., Shapka, J. D. in Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Day, C. in Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. in Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. Open University Press.

Hargreaves, A. in Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Hargreaves, A. in O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

Hascher, T. in Waber, J. (2021). Teacher well-being. *Educational Research Review, 34*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31–57. https://doi.org/10.1177/016146818909100107

Klassen, R., & Chiu, M. M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114- 129. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Lai, R., Southam, J., Mageean, L., Roffey, S. in Allen, K.-A. (2026). Associations between teacher–student relationship quality and teachers' wellbeing: A systematic review. *Educational Psychology Review, 38*, 4. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10107-2

Ledger, S., MacCallum, J. in Boadu, G. (2024). Resilience and wellbeing within schools: Contradictions and silences in global policy texts. *Educational Review, 77*(7), 2083–2107. https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2392585

Leithwood, K., Harris, A. in Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Maslach, C., Schaufeli, W. B. in Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2020a). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

OECD. (2020b). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Opfer, V. D. in Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376–407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. V R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (str. 1–54). Hoboken, Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118963418. childpsy102

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. V T. M. McIntyre, S. E. McIntyre in D. J. Francis (Ur.), *Educator stress: An occupational health perspective* (str. 101–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*, 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Povzetek

Raziskava preučuje vlogo zunanjih virov na ravni razreda, šole in sistema pri napovedovanju izgorelosti in zadovoljstva z delom učiteljev_ic ter morebitne razlike med šolskim letom. Na vzorcu več kot tisoč učiteljev_ic smo analizirali podatke, zbrane na začetku in koncu šolskega leta, pri čemer smo uporabili hierarhične regresijske modele ločeno za obe časovni točki. Rezultati kažejo, da so dejavniki na ravni razreda, zlasti časovni pritisk, disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k, najmočnejši napovedniki izgorelosti. Nasprotno pa zadovoljstvo z delom poleg razrednih dejavnikov pomembno določajo tudi šolski in sistemski viri, pri čemer izstopata kakovost vodenja in šolska kultura. Ugotovljene so bile tudi razlike med kariernimi stopnjami, saj učitelji_ce v pozni karierni stopnji poročajo o nižji izgorelosti in višjem zadovoljstvu z delom. Rezultati poudarjajo večnivojsko naravo pozitivnega razvoja učiteljev_ic ter pomen celostnega pristopa k razumevanju in spodbujanju le-tega.

Ključne besede: izgorelost, zadovoljstvo z delom, zunanji viri, sistemski dejavniki

Summary

This study examines the role of external resources at the classroom, school, and system levels in predicting teacher burnout and job satisfaction, as well as potential differences across the school year. Data from over one thousand teachers were collected at the beginning and the end of the school year and analysed using hierarchical regression models conducted separately for each time point. The results indicate that classroom-level factors, particularly time pressure, student misbehavior, and low student motivation, are the strongest predictors of burnout. In contrast, job satisfaction is shaped not only by classroom factors but also significantly by school and system-level resources, with leadership quality and school culture emerging as key contributors. Differences across career stages were also identified, with late-career teachers reporting lower burnout and higher job satisfaction. Overall, the findings highlight the multi-level nature of teacher positive development and underscore the importance of a comprehensive approach to its understanding and promotion.

Key words: burnout, job satisfaction, external resources, systemic factors

Košir, Katja. 2026. »Odnosi z učenci, učenkami, sodelavci, sodelavkami in vodstvom kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 161–184. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.161-184

BY-NC-SA
© Katja Košir, 2026

Odnosi z učenci, učenkami, sodelavci, sodelavkami in vodstvom kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom

Katja Košir, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Uvod

DELO UČITELJEV_IC je izrazito odnosno, saj poteka v stalnih interakcijah z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom šole in starši učencev_k. Dobrobit učiteljev_ic je tako neizogibno konstrukt, ki ga ni mogoče obravnavati zgolj kot individualne značilnosti, ampak v okviru delovnega in socialnega konteksta, v katerem učitelj_ica deluje. V skladu z modelom delovnih zahtev in virov (Bakker in Demerouti, 2007) lahko značilnosti delovnega mesta razumemo kot delovne zahteve in delovne vire, pri čemer socialni viri, kot so opora sodelavcev in nadrejenih, prispevajo k doseganju delovnih ciljev ter lahko zmanjšujejo psihološke stroške dela. Hkrati lahko isti odnosi v določenih okoliščinah pomenijo tudi obremenitev. To potrjujejo tako slovenske raziskave, ki delo učiteljev_ic opredeljujejo kot izrazito odnosno in čustveno zahtevno ter opozarjajo, da ima čustveno delo lahko vlogo delovne zahteve ali delovnega vira (Košir idr., 2020), kot tudi širši pregledi literature, ki med ključne dejavnike dobrobiti in izgorelosti učiteljev_ic uvrščajo kakovost odnosov, socialno podporo ter značilnosti delovnega okolja (Sohail idr., 2023; Spilt idr., 2011).

Posebej pomembni so v tem vidiku odnosi z učenci_kami. Odnosi z učenci_kami predstavljajo enega osrednjih virov dobrobiti učiteljev_ic, saj učitelji_ce osebne in podporne odnose z učenci_kami pogosto doživljajo kot vir notranjih nagrad, smisla in poklicne motivacije. Ti odnosi so pogosto med ključnimi razlogi za vztrajanje v poklicu ter jih učitelji_ce doživljajo

kot pomemben vir zadovoljstva pri delu (za pregled glej Spilt idr., 2011). V kvalitativni raziskavi Hargreavesa (2000), izvedeni na vzorcu 60 učiteljev, so bili odnosi z učenci_kami pri osnovno- in srednješolskih učiteljih_cah opisani kot najpomembnejši vir zadovoljstva pri delu in motivacije, pri čemer so bili v osnovni šoli ti odnosi opisani čustveno intenzivnejši, v srednji šoli pa v večji meri izvor potrditve in spoštovanja, a je bilo zanje značilno manj bližine in večja odtujenost. Obenem so konfliktni, nespoštljivi ali odtujeni odnosi povezani z več negativnimi čustvi, stresom, občutki nemoči, nižjimi prepričanji o lastni učinkovitosti in včasih tudi z več simptomi depresivnosti (Hamre idr., 2008; Spilt idr., 2012). Bližnji odnosi z učenci_kami torej za učitelje_ice pretežno delujejo kot delovni vir, konfliktni ali odtujeni odnosi pa predstavljajo delovno obremenitev in lahko ogrožajo njihovo poklicno in osebno dobrobit, čeprav dosedanje raziskave kažejo na zmerne povezave in vzročni učinki še niso dovolj raziskani (za pregled glej Spilt idr., 2011).

Poleg odnosov z učenci_kami so za dobrobit učiteljev_ic pomembni tudi odnosi s sodelavci_kami in vodstvom. Pregledna študija Sohaila idr. (2023) kaže, da k dobrobiti učiteljev_ic pomembno prispevajo pozitivna organizacijska klima, socialna opora na delovnem mestu, občutek kolegialnosti ter dobri odnosi s sodelavci_kami, saj so ti povezani z večjim zadovoljstvom pri delu, večjo delovno zavzetostjo in nižjim stresom. Avtorji povzemajo tudi ugotovitve, da so zaznana kolegialnost, občutek pripadnosti med sodelavci_kami ter socialna opora sodelavcev_k in vodstva povezani z ugodnejšim delovnim okoljem in več pozitivnimi čustvi pri učiteljih_cah, medtem ko pomanjkanje podpore, nekolegialnost, izključevanje in neugodne delovne razmere povečujejo tveganje za stres in izgorelost. Pri tem se opora sodelavcev_k in vodstva kaže kot pomemben delovni vir, ki zmanjšuje delovni stres, krepi zadovoljstvo pri delu ter spodbuja občutek profesionalne skupnosti in sodelovanja, kar prispeva k bolj odpornemu in povezanemu delovnemu okolju, pomembnemu za ohranjanje dobrobiti v razmerah naraščajočih poklicnih zahtev (Maas idr., 2022; Sohail idr., 2023). Podobno kažejo tudi slovenske raziskave; Košir idr. (2020) oporo sodelavcev_k in nadrejenih uvrščajo med pomembne delovne vire ter ugotavljajo njuno pozitivno povezanost z delovno zavzetostjo. Poleg tega Košir idr. (2014) ugotavljajo, da so opora sodelavcev_k, opora nadrejenih in drugi splošni delovni viri povezani z nižjim stresom in manj čustvene izčrpanosti pri učiteljih_cah.

Dobrobit učiteljev_ic smo v tej raziskavi operacionalizirali z dvema komplementarnima merama, in sicer z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. Takšna opredelitev izhaja iz razumevanja dobrobiti kot večdimenzionalnega konstrukta, ki vključuje pozitivne in negativne vidike profesionalnega doživljanja ter delovanja (Hascher in Waber, 2021). Zadovoljstvo z delom predstavlja pomemben pozitiven vidik profesionalnega delovanja, saj odraža posameznikovo vrednotenje lastnega dela in delovnega okolja, medtem ko izgorelost zajema negativni vidik učiteljevega poklicnega doživljanja in se kaže predvsem v izčrpanosti ter zmanjšani zmožnosti učinkovitega poklicnega delovanja (Maslach idr., 2001). Hkrati lahko na podlagi dosedanjih raziskav predpostavimo, da se vidiki odnosov med učitelji_cami razlikujejo glede na stopnjo šolanja in opravljanje razredništva. Raziskave namreč kažejo, da so odnosi z učenci_kami v osnovni šoli pogosto bolj osebni in čustveno intenzivni, medtem ko so v srednji šoli praviloma bolj distancirani in manj osebno obarvani, kar lahko vpliva tudi na druga doživljanja odnosov učiteljev_ic v šolskem okolju (Spilt idr., 2011). Prav tako je smiselno pričakovati razlike glede na opravljanje razredništva, saj ta vloga praviloma vključuje več neposrednih stikov z učenci_kami, več odgovornosti za razredno skupnost ter praviloma tudi intenzivnejšo komunikacijo z drugimi pomembnimi akterji v šolskem okolju, zaradi česar lahko pomeni specifičen odnosni kontekst z več priložnostmi za oblikovanje podpornih odnosov, pa tudi z več odnosnimi obremenitvami.

Na podlagi teoretičnih izhodišč in dosedanjih empiričnih ugotovitev nas je v raziskavi zanimalo, kako učitelji_ce doživljajo odnose v šolskem okolju ter kakšna je njihova povezanost z dvema pomembnima vidikoma poklicne dobrobiti, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. V skladu s tem smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšne so opisne značilnosti mer odnosov, izgorelosti in zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah na začetku, sredi in na koncu šolskega leta?
- Kako so med seboj povezane različne mere odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom ter kako so te mere povezane z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom v posameznih časovnih točkah merjenja?
- Ali se učitelji_ce v merah odnosov, izgorelosti in zadovoljstva z delom razlikujejo glede na stopnjo poučevanja, torej glede na to, ali poučujejo v osnovni ali srednji šoli?

– Ali se učitelji_ce v merah odnosov, izgorelosti in zadovoljstva z delom razlikujejo glede na to, ali v šolskem letu opravljajo vlogo razrednika?
– V kolikšni meri različni vidiki odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom na začetku šolskega leta napovedujejo izgorelost učiteljev_ic?
– V kolikšni meri različni vidiki odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom na začetku šolskega leta napovedujejo zadovoljstvo z delom pri učiteljih_cah?

Metoda

V raziskavi je sodelovalo približno 1130 učiteljev_ic, pri čemer je število udeležencev_k med posameznimi merjenji nekoliko variiralo zaradi manjkajočih podatkov. Ob prvem merjenju je vzorec obsegal 1130–1131 učiteljev_ic, ob drugem 1101 učitelja_ico, ob tretjem pa 1056–1058 učiteljev_ic. V regresijsko analizo napovedovanja izgorelosti je bilo vključenih 1130 učiteljev_ic, v regresijsko analizo napovedovanja zadovoljstva z delom pa 1124 učiteljev_ic.

Za obdelavo podatkov smo najprej izračunali opisne statistike za vse obravnavane spremenljivke v treh časovnih točkah merjenja, in sicer na začetku, sredi in na koncu šolskega leta. V analize so bile vključene mere odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole, pri čemer je bil vsak odnosni kontekst zajet z dvema merama: kakovostjo odnosa (za odnose z učenci_kami), pogostostjo sodelovalnih praks (za odnose s sodelavci_kami) oziroma zaznano oporo (za odnose z vodstvom) ter mero bližine (za vse tri vrste odnosov). Nato smo s t-testi za neodvisne vzorce preverili razlike v vseh obravnavanih merah glede na stopnjo poučevanja (osnovna oziroma srednja šola) ter glede na opravljanje vloge razrednika_čarke.

Poleg teh mer smo vključili tudi izgorelost in zadovoljstvo z delom kot izida. V nadaljevanju smo za vse tri časovne točke izračunali Pearsonove koeficiente povezanosti med merami odnosov, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. V zadnjem koraku smo izvedli dve hierarhični multipli regresijski analizi, s katerima smo na podatkih prvega merjenja, torej na začetku šolskega leta, napovedovali izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljev_ic. V regresijska modela smo napovednike vnašali po korakih glede na vrsto odnosa: v prvem koraku meri odnosov z učenci_kami, v drugem

koraku meri odnosov s sodelavci_kami in v tretjem koraku meri odnosov z vodstvom. Na ta način smo preverili prispevek posameznih odnosnih sklopov k pojasnjevanju variance obeh izidov.

Analize so bile opravljene s programskim paketom IBM SPSS Statistics. V analizah so bili uporabljeni naslednji merski pripomočki: Vprašalnik odnosov med učenci_kami in učitelji_cami za merjenje kakovosti odnosov (*Student–Teacher Relationship Scale*; Aldrup idr., 2018), Vključevanje drugih za merjenje bližine v odnosih (*Inclusion of Other in the Self Scale*; Aron idr., 1992), Sodelovanje učiteljev_ic za merjenje kakovosti odnosov s sodelavci_kami (OECD, 2017), Etično vodenje pri delu za merjenje kakovosti odnosov z vodstvom (*Ethical Leadership at Work*; Kalshoven idr., 2011), Shirom-Melamedov vprašalnik o izgorelosti za merjenje izgorelosti (*Shirom-Melamed Burnout Questionnaire*; Melamed idr., 1992; Shirom in Melamed, 2006) ter Lestvica zadovoljstva na delovnem mestu za merjenje zadovoljstva (*Job Satisfaction Scale*, OECD, 2018).

Rezultati

V tem poglavju najprej predstavljamo opisne statistike osrednjih raziskovalnih spremenljivk v vseh treh časovnih točkah merjenja ter njihove medsebojne povezave. Nato prikazujemo razlike v obravnavanih merah glede na stopnjo poučevanja in glede na opravljanje vloge razrednika_čarke. V nadaljevanju predstavljamo še rezultate dveh hierarhičnih regresijskih analiz, izvedenih na podatkih prvega merjenja, torej na začetku šolskega leta, s katerima preverjamo, v kolikšni meri različni vidiki odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom napovedujejo izgorelost učiteljev_ic in njihovo zadovoljstvo z delom.

Opisne statistike mer odnosov ter razlike glede na stopnjo poučevanja in opravljanje vloge razrednika_čarke v vseh treh točkah merjenja

Tabela 1 prikazuje opisno statistiko mer odnosov v treh časovnih točkah merjenja, in sicer na začetku, sredi in na koncu šolskega leta. Za vsako vrsto odnosov (z učenci_kami, s sodelavci_kami, z vodstvom) sta bili vključeni dve samoporočani meri: za vse vrste odnosov mera bližine, za odnose z učenci_kami mera kakovosti odnosov, za odnose s sodelavci_kami pogostost sodelovalnih praks in za odnose z vodstvom zaznana opora vodstva.

Tabela 1: Opisna statistika treh točk merjenja za mere odnosov, uporabljene v raziskavi

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Odnosi z učenci_kami						
Kakovost	3,33	0,46	3,29	0,47	3,27	0,48
Bližina	4,54	1,24	4,71	1,35	4,71	1,42
Odnosi s sodelavci_kami						
Pogostost sodelovalnih praks	3,01	1,02	2,96	0,98	2,99	0,98
Bližina	4,37	1,55	4,42	1,53	4,36	1,50
Odnosi z vodstvom						
Opora	3,38	0,95	3,39	0,97	3,36	0,99
Bližina	3,36	1,82	3,45	1,81	3,43	1,79

Opombe: M = povprečna vrednost na lestvici (za mere kakovosti odnosov izračunana kot povprečje vsake postavke), SD = standardni odklon. Kakovost odnosov z učenci_kami in oporo vodstva so udeleženci_ke ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici, pogostost sodelovalnih praks pa na šeststopenjski ocenjevalni lestvici. Število udeležencev_k pri posameznih merjenjih variira, $n_{(prvo\ merjenje)} = 1130–1131$, $n_{(drugo\ merjenje)} = 1101$, $n_{(tretje\ merjenje)} = 1057–1058$.

Opisni podatki kažejo, da so bile vrednosti vseh mer med tremi časovnimi točkami razmeroma stabilne, brez izrazitih nihanj. Pri odnosih z učenci_kami se nakazuje blag upad ocen kakovosti skozi šolsko leto, medtem ko se ocene bližine po začetnem porastu v nadaljevanju ohranjajo na primerljivi ravni. Tudi pri odnosih s sodelavci_kami so spremembe skozi čas majhne, saj tako ocene pogostosti sodelovalnih praks kot bližine ostajajo večinoma nespremenjene. Podoben vzorec stabilnosti je zaznati tudi pri odnosih z vodstvom, kjer so ocene zaznane opore med merjenji primerljive, pri bližini pa se kaže le rahlo povečanje glede na začetno merjenje.

Primerjalno gledano učitelji_ce najvišje ocenjujejo bližino v odnosih z učenci_kami, nekoliko nižje pa bližino v odnosih s sodelavci_kami, medtem ko so ocene bližine v odnosih z vodstvom najnižje. Druge mere odnosov med seboj niso primerljive, saj gre pri odnosih z učenci_kami za oceno kakovosti odnosa, pri odnosih s sodelavci_kami za mero pogostosti sodelovanja in pri odnosih z vodstvom za mero zaznane opore.

Največja variabilnost odgovorov se pojavlja pri odnosih z vodstvom, kar nakazuje večje individualne razlike v doživljanju teh odnosov. To ugotovitev gre delno pripisati tudi dejstvu, da so pri merah odnosov z vodstvom udeleženci_ke ocenjevali odnos z eno osebo (ravnateljem_ico), pri odnosih

z učenci_kami in sodelavci_kami pa so morali v svoji oceni povprečiti svoje zaznave odnosov z večjim številom posameznikov_c.

V splošnem opisni rezultati kažejo, da učitelji_ce svoje odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom skozi šolsko leto zaznavajo kot razmeroma stabilne.

V nadaljevanju smo preverili, ali se udeleženci_ke v samoporočanih vidikih odnosov, ki jih vzpostavljajo v delovnem okolju, ter v izgorelosti in zadovoljstvu z delom razlikujejo glede na stopnjo poučevanja in glede na to, ali trenutno opravljajo vlogo razrednika_čarke.

Pri prvem merjenju so učitelji_ce v osnovnih šolah poročali o višji bližini z učenci_kami kot učitelji_ce v srednjih šolah, $t(1129) = 3{,}08$, $p = {,}002$; $M_{OŠ} = 4{,}62$, $SD_{OŠ} = 1{,}39$; $M_{SŠ} = 4{,}32$, $SD_{SŠ} = 1{,}50$. Prav tako so poročali o višji bližini s sodelavci_kami, $t(1129) = 2{,}71$, $p = {,}007$; $M_{OŠ} = 4{,}45$, $SD_{OŠ} = 1{,}53$; $M_{SŠ} = 4{,}17$, $SD_{SŠ} = 1{,}60$, ter o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(1129) = 6{,}06$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}38$, $SD_{OŠ} = 0{,}46$; $M_{SŠ} = 3{,}19$, $SD_{SŠ} = 0{,}45$. Višje so ocenili tudi pogostost sodelovalnih praks s sodelavci_kami, $t(1129) = 8{,}98$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}17$, $SD_{OŠ} = 1{,}01$; $M_{SŠ} = 2{,}58$, $SD_{SŠ} = 0{,}92$. Poleg tega so učitelji_ce v osnovnih šolah poročali o višji izgorelosti, $t(1128) = 2{,}75$, $p = {,}006$; $M_{OŠ} = 2{,}43$, $SD_{OŠ} = 0{,}87$; $M_{SŠ} = 2{,}27$, $SD_{SŠ} = 0{,}84$, medtem ko so učitelji_ce v srednjih šolah poročali o višjem zadovoljstvu z delom, $t(1127) = -2{,}53$, $p = {,}012$; $M_{SŠ} = 4{,}38$, $SD_{SŠ} = 0{,}77$, $M_{OŠ} = 4{,}25$, $SD_{OŠ} = 0{,}81$.

Pri drugem merjenju so učitelji_ce v osnovnih šolah ponovno poročali o višji bližini z učenci_kami, $t(1099) = 5{,}27$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 4{,}83$, $SD_{OŠ} = 1{,}32$; $M_{SŠ} = 4{,}35$, $SD_{SŠ} = 1{,}38$, in o višji bližini s sodelavci_kami, $t(1099) = 5{,}30$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 4{,}56$, $SD_{OŠ} = 1{,}50$; $M_{SŠ} = 4{,}02$, $SD_{SŠ} = 1{,}55$. Višje so ocenili tudi kakovost odnosov z učenci_kami, $t(1099) = 5{,}85$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}34$, $SD_{OŠ} = 0{,}47$; $M_{SŠ} = 3{,}16$, $SD_{SŠ} = 0{,}47$, ter pogostost sodelovalnih praks s sodelavci_kami, $t(1099) = 9{,}37$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}12$, $SD_{OŠ} = 0{,}96$; $M_{SŠ} = 2{,}52$, $SD_{SŠ} = 0{,}89$. Ob tem so poročali tudi o višji zaznani opori vodstva, $t(1099) = 2{,}27$, $p = {,}023$; $M_{OŠ} = 3{,}44$, $SD_{OŠ} = 0{,}96$; $M_{SŠ} = 3{,}28$, $SD_{SŠ} = 1{,}00$.

Pri tretjem merjenju so učitelji_ce v osnovnih šolah še vedno poročali o višji bližini z učenci_kami, $t(1056) = 4{,}63$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 4{,}83$, $SD_{OŠ} = 1{,}37$; $M_{SŠ} = 4{,}38$, $SD_{SŠ} = 1{,}51$, ter o višji bližini s sodelavci_kami, $t(1055) = 4{,}20$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 4{,}47$, $SD_{OŠ} = 1{,}46$; $M_{SŠ} = 4{,}04$, $SD_{SŠ} = 1{,}57$. Prav tako so poročali o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(1056) = 4{,}80$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}32$, $SD_{OŠ} = 0{,}48$; $M_{SŠ} = 3{,}16$, $SD_{SŠ} = 0{,}49$, ter o višji pogostosti sodelovalnih praks s sodelavci_kami, $t(1055) = 10{,}50$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}17$, $SD_{OŠ} = 0{,}95$; $M_{SŠ} = 2{,}49$, $SD_{SŠ} = 0{,}88$.

Skupno rezultati kažejo, da so učitelji_ce v osnovnih šolah v vseh treh merjenjih dosledno poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami in sodelavci_kami kot učitelji_ce v srednjih šolah. Razlike v odnosih z vodstvom, izgorelosti in zadovoljstvu z delom pa so bile manj dosledne in so se pokazale le pri posameznih merjenjih.

Pri prvem merjenju so učitelji_ce, ki so bili v tem šolskem letu razredniki_čarke, poročali o višji bližini z učenci_kami kot učitelji_ce, ki niso bili razredniki_čarke, $t(1016) = 2{,}34$, $p = {,}020$; $M_{razredniki} = 4{,}60$, $SD_{razredniki} = 1{,}45$; $M_{nerazredniki} = 4{,}39$, $SD_{nerazredniki} = 1{,}40$. Prav tako so poročali o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(1016) = 4{,}02$, $p < {,}001$; $M_{razredniki} = 3{,}37$, $SD_{razredniki} = 0{,}45$; $M_{nerazredniki} = 3{,}25$, $SD_{nerazredniki} = 0{,}46$.

Pri drugem merjenju so razredniki_čarke ponovno poročali o višji bližini z učenci_kami, $t(981) = 2{,}87$, $p = {,}004$; $M_{razredniki} = 4{,}80$, $SD_{razredniki} = 1{,}39$; $M_{nerazredniki} = 4{,}55$, $SD_{nerazredniki} = 1{,}29$, ter o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(981) = 3{,}70$, $p < {,}001$; $M_{razredniki} = 3{,}34$, $SD_{razredniki} = 0{,}47$; $M_{nerazredniki} = 3{,}22$, $SD_{nerazredniki} = 0{,}47$.

Pri tretjem merjenju so razredniki_čarke še vedno poročali o višji bližini z učenci_kami, $t(945) = 3{,}83$, $p < {,}001$; $M_{razredniki} = 4{,}85$, $SD_{razredniki} = 1{,}46$; $M_{nerazredniki} = 4{,}49$, $SD_{nerazredniki} = 1{,}38$, ter o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(945) = 2{,}55$, $p = {,}011$; $M_{razredniki} = 3{,}31$, $SD_{razredniki} = 0{,}50$; $M_{nerazredniki} = 3{,}23$, $SD_{nerazredniki} = 0{,}47$.

Skupno rezultati kažejo, da so razredniki_čarke v vseh treh merjenjih dosledno poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami kot učitelji_ce, ki niso bili razredniki_čarke. Pri drugih merah statistično značilnih razlik med skupinama ni bilo.

Opisne statistike mer izgorelosti ter zadovoljstva z delom za vse tri točke merjenja

Tabela 2: Opisna statistika treh točk merjenja za mere izgorelosti in zadovoljstva z delom

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	M	SD	M	SD	M	SD
Izgorelost	2,39	0,86	2,53	0,88	2,68	0,92
Zadovoljstvo z delom	4,28	0,80	4,28	0,83	4,26	0,82

Opombe: M = povprečna vrednost na lestvici (izračunana kot povprečje vsake postavke), SD = standardni odklon. Postavke za obe meri so udeleženci_ke ocenjevali na šeststopenjski ocenjevalni lestvici. Število udeležencev_k pri posameznih merjenjih variira, $n_{(prvo\ merjenje)} = 1129–1130$, $n_{(drugo\ merjenje)} = 1101$, $n_{(tretje\ merjenje)} = 1056–1057$.

Tabela 2 prikazuje opisno statistiko za meri izgorelosti in zadovoljstva z delom v treh časovnih točkah merjenja, in sicer na začetku, sredi in na koncu šolskega leta. Čeprav ta konstrukta nista v ospredju pričujočega poglavja, njune opisne kazalnike navajamo, ker v nadaljnjih analizah predstavljata izida, ki ju napovedujemo z različnimi merami odnosov.

Opisni podatki kažejo različna vzorca sprememb obeh mer skozi šolsko leto. Pri izgorelosti se nakazuje postopno naraščanje povprečnih vrednosti od prvega do tretjega merjenja, kar kaže na trend povečevanja zaznane izgorelosti tekom šolskega leta. Nasprotno pa zadovoljstvo z delom ostaja skozi vse tri časovne točke zelo stabilno, brez opaznejših sprememb na opisni ravni.

Razpršenost odgovorov je pri obeh merah skozi čas razmeroma podobna, pri čemer je variabilnost nekoliko večja pri izgorelosti kot pri zadovoljstvu z delom. To nakazuje, da so bile individualne razlike med učitelji_cami pri doživljanju izgorelosti nekoliko izrazitejše, medtem ko so bile ocene zadovoljstva z delom bolj enotne.

Povezanost med merami odnosov, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom za vsa tri merjenja

Tabela 3: Pearsonovi koeficienti povezanosti med merami odnosov, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom za vsa tri merjenja

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Učenci_ke – kakovost	1							
2. Učenci_ke – bližina								
M1	,40**							
M2	,48**							
M3	,54**							
3. Sodelavci_ke – sodelovanje								
M1	,28**	,20**						
M2	,29**	,28**						
M3	,30**	,22**						
4. Sodelavci_ke – bližina								
M1	,13**	,40**	,31**					
M2	,12**	,44**	,37**					
M3	,16**	,41**	,33**					
5. Vodstvo – opora								
M1	,14**	,14**	,12**	,25**				
M2	,13**	,21**	,15**	,25**				
M3	,11**	,16**	,18**	,33**				
6. Vodstvo – bližina								
	,13**	,38**	,12**	,50**	,69**			
	,14**	,45**	,19**	,48**	,71**			
	,16**	,40**	,19**	,55**	,70**			
7. Izgorelost								
M1	–,22**	–,20**	–,03	–,21**	–,14**	–,17**		
M2	–,25**	–,18**	–,04	–,16**	–,14**	–,16**		
M3	–,28**	–,24**	–,09**	–,22**	–,19**	–,23**		
8. Zadovoljstvo z delom								
M1	,28**	,22**	,12**	,29**	,38**	,38**	–,47**	
M2	,32**	,25**	,17**	,29**	,44**	,37**	–,48**	
M3	,30**	,27**	,18**	,35**	,43**	,39**	–,48**	

Opombe: M1 – prvo merjenje; 2 – drugo merjenje; M3 – tretje merjenje; ** $p < 0{,}001$; * $p < 0{,}05$.

Tabela 3 prikazuje Pearsonove koeficiente povezanosti med različnimi merami odnosov, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom v vseh treh časovnih točkah merjenja. Na splošno vzorec korelacij kaže, da so vse mere odnosov med seboj povezane pozitivno, medtem ko so njihove povezave z izgorelostjo negativne, z zadovoljstvom z delom pa pozitivne. Višina korelacij

je med merjenji razmeroma primerljiva, kar kaže na precej stabilen vzorec povezanosti skozi šolsko leto.

Z vidika povezanosti med merami odnosov je najbolj izrazit vzorec opazen pri merah, ki se nanašajo na isti odnosni kontekst. Pri odnosih z učenci_kami je samoporočana kakovost odnosov zmerno pozitivno povezana z mero bližine, pri čemer se ta povezanost skozi leto nekoliko krepi. To nakazuje, da učitelji_ce, ki odnose z učenci_kami ocenjujejo kot kakovostnejše, te odnose praviloma doživljajo tudi kot bližnje, pri čemer se skladnost med obema vidikoma odnosa proti koncu šolskega leta še nekoliko poveča.

Tudi pri odnosih z vodstvom je povezanost med zaznano oporo vodstva in bližino z vodstvom dosledno visoka v vseh treh merjenjih. Gre za visoke korelacije, kar kaže, da sta ta dva vidika odnosa z vodstvom tesno povezana oziroma gre za prekrivajoči se meri.

Pri odnosih s sodelavci_kami je povezanost med samoporočano pogostostjo sodelovanja in bližino s sodelavci_kami pozitivna, vendar nekoliko nižja kot pri odnosih z učenci_kami in vodstvom. To kaže, da pogostejše sodelovanje s sodelavci_kami sicer spremlja večja zaznana bližina, vendar povezava med vedenjskim vidikom odnosa in subjektivnim doživljanjem bližine ni tako izrazita kot pri drugih dveh vrstah odnosov.

Povezave med merami odnosov, ki se nanašajo na različne odnosne kontekste, so pozitivne in večinoma nizke do zmerne. To pomeni, da ugodnejše doživljanje enega tipa odnosov praviloma spremlja tudi nekoliko ugodnejše doživljanje drugih odnosov. Mere torej odražajo med seboj povezane, a vendarle razlikovalne vidike odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom. Pri tem izstopa zlasti mera bližine z učenci_kami, ki kaže razmeroma dosledne zmerne povezave z bližino v drugih odnosih, predvsem s sodelavci_kami in vodstvom, medtem ko so povezave med kakovostjo odnosov z učenci_kami in merami drugih dveh vrst odnosov nižje.

V povezavah z izgorelostjo se kaže dosleden negativen vzorec. Ugodnejše ocene odnosov so praviloma povezane z nižjo izgorelostjo, vendar so te povezave večinoma nizke do zmerne. Najizrazitejše negativne povezave z izgorelostjo se pojavljajo pri merah odnosov z učenci_kami, zlasti pri samoporočani kakovosti odnosov z učenci_kami, ter pri meri bližine z vodstvom in s sodelavci_kami v kasnejših merjenjih. To nakazuje, da je bolj pozitivno doživljanje odnosov povezano z manjšim doživljanjem izgorelosti, pri čemer je ta povezava nekoliko izrazitejša pri odnosih z učenci_kami

kot pri drugih dveh vrstah odnosov. Po drugi strani je povezanost izgorelosti s sodelovanjem s sodelavci_kami zelo nizka in v prvih dveh merjenjih ni statistično značilna, kar kaže, da sama pogostost sodelovanja ni nujno neposredno povezana z doživljanjem izgorelosti.

Povezave med merami odnosov in zadovoljstvom z delom so v vseh treh merjenjih pozitivne in večinoma nizke do zmerne. Najmočnejše pozitivne povezave z zadovoljstvom z delom kažejo mere odnosov z vodstvom, tako zaznana opora kot bližina, kar nakazuje, da imajo prav odnosi z vodstvom posebno pomembno mesto pri doživljanju zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah. Razmeroma dosledne pozitivne povezave z zadovoljstvom z delom kažejo tudi mere odnosov z učenci_kami ter bližina s sodelavci_kami, medtem ko je povezava s pogostostjo sodelovanja s sodelavci_kami nekoliko nižja. To pomeni, da je zadovoljstvo z delom bolj povezano s kakovostjo in subjektivnim doživljanjem podpornih odnosov kot pa zgolj s pogostostjo sodelovalnih praks.

Korelacija med izgorelostjo in zadovoljstvom z delom je v vseh treh merjenjih zmerno do razmeroma visoko negativna in zelo stabilna. To kaže, da učitelji_ce z višjo ravnjo izgorelosti praviloma poročajo o nižjem zadovoljstvu z delom, pri čemer ostaja ta povezava skozi šolsko leto skoraj nespremenjena.

Glede višine korelacij po posameznih merjenjih lahko sklenemo, da so vzorci povezanosti med spremenljivkami v različnih točkah merjenja tekom šolskega leta večinoma zelo podobni. Večina korelacij ostaja v istem velikostnem razredu, kar kaže na stabilnost odnosov med obravnavanimi konstrukti skozi čas. Kljub temu se pri nekaterih povezavah nakazujejo manjše spremembe. Pri odnosih z učenci_kami se povezanost med kakovostjo in bližino nekoliko povečuje, podobno pa se proti koncu leta nekoliko okrepijo tudi nekatere negativne povezave med merami odnosov in izgorelostjo ter pozitivne povezave med merami odnosov in zadovoljstvom z delom. Te spremembe so sicer majhne, vendar lahko nakazujejo, da postajajo odnosni vidiki dela ob koncu šolskega leta nekoliko tesneje povezani z dobrobitjo učiteljev_ic.

Napovedovanje izgorelosti ter zadovoljstva učiteljev_ic z merami odnosov

Tabela 4: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju izgorelosti pri učiteljih_cah

	Izgorelost (N = 1130)					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Odnosi z učenci_kami						
Učenci_ke – bližina	–,08	–,13***	–,04	–,06	–,04	–,06
Učenci_ke – kakovost	–,30	–,16***	–,36	–,19***	–,35	–,19***
ΔR^2		,06***				
Korak 2: Odnosi s sodelavci_kami						
Sodelavci_ke – bližina			–,11	–,20***	–,10	–,17***
Sodelavci_ke –sodelovanje			,08	,10***	,08	,10***
ΔR^2				,03***		
Korak 3: Odnosi z vodstvom						
Vodstvo – bližina					–,01	–,02
Vodstvo – opora					–,05	–,06
ΔR^2						,005***
R^2	,06		,09***		,10***	
F za spremembo v R^2	36,29***		19,63***		2,67***	

Opombe: $^{*}p < ,05$; $^{**}p < ,01$; $^{***}p < ,001$.

Tabela 4 prikazuje rezultate hierarhične regresijske analize, s katero smo napovedovali izgorelost učiteljev_ic na podlagi različnih mer odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom za podatke, pridobljene v prvem merjenju, torej na začetku šolskega leta. Napovednike smo v model vnašali postopno glede na vrsto odnosa. V prvem koraku sta bili vključeni meri odnosov z učenci_kami, v drugem koraku meri odnosov s sodelavci_kami, v tretjem pa še meri odnosov z vodstvom.

V prvem koraku, v katerem sta bili vključeni meri odnosov z učenci_kami, se je model izkazal kot statistično značilen in je pojasnil 6 % variance izgorelosti. Obe meri odnosov z učenci_kami sta bili v tem koraku statistično značilna negativna napovednika izgorelosti, kar pomeni, da so ugodnejši odnosi z učenci_kami povezani z nižjo izgorelostjo.

Po vključitvi mer odnosov s sodelavci_kami v drugem koraku se je pojasnjena varianca modela statistično značilno povečala za dodatne 3 %, skupno na 9 %. V tem modelu je kakovost odnosov z učenci_kami ostala statistično značilen negativen napovednik izgorelosti, medtem ko bližina z učenci_kami ni bila več statistično značilna. Obe meri odnosov s sodelavci_kami

sta bili statistično značilni, vendar v različnih smereh: bližina s sodelavci_kami je bila povezana z nižjo izgorelostjo, medtem ko je bila pogostost sodelovanja s sodelavci_kami povezana z višjo izgorelostjo. Med vsemi napovedniki v drugem koraku je bil najmočnejši negativni napovednik bližina s sodelavci_kami.

V tretjem koraku smo modelu dodali še meri odnosov z vodstvom. Tudi ta korak je statistično značilno, vendar razmeroma malo, prispeval k pojasnjeni varianci izgorelosti; delež dodatno pojasnjene variance je znašal 0,5 %, skupno pa je končni model pojasnil 10 % variance izgorelosti. V končnem modelu meri odnosov z vodstvom nista bili statistično značilni. Med pomembnimi napovedniki so ostali kakovost odnosov z učenci_kami kot negativen napovednik, bližina s sodelavci_kami kot negativen napovednik ter pogostost sodelovanja s sodelavci_kami kot pozitiven napovednik izgorelosti. Bližina z učenci_kami v končnem modelu ni bila statistično značilna.

Rezultati tako kažejo, da so za razumevanje izgorelosti učiteljev_ic pomembni predvsem nekateri vidiki odnosov z učenci_kami in sodelavci_kami, medtem ko odnosi z vodstvom po upoštevanju drugih mer odnosov ne prispevajo dodatne samostojne napovedne vrednosti. Nižja izgorelost je povezana z višje zaznano kakovostjo odnosov z učenci_kami in z večjo bližino s sodelavci_kami, medtem ko je pogostejše sodelovanje s sodelavci_kami povezano z višjo izgorelostjo.

Tabela 5 prikazuje rezultate hierarhične regresijske analize, s katero smo napovedovali zadovoljstvo z delom učiteljev_ic na podlagi različnih mer odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom na podatkih s prvega merjenja, torej na začetku šolskega leta. Napovednike smo tudi v tem primeru v model vnašali postopno glede na vrsto odnosa. V prvem koraku sta bili vključeni meri odnosov z učenci_kami, v drugem koraku meri odnosov s sodelavci_kami, v tretjem pa še meri odnosov z vodstvom.

V prvem koraku, v katerem sta bili vključeni meri odnosov z učenci_kami, se je model izkazal kot statistično značilen in je pojasnil 9 % variance zadovoljstva z delom. Obe meri odnosov z učenci_kami sta bili v tem koraku statistično značilna pozitivna napovednika zadovoljstva z delom, kar pomeni, da so ugodnejši odnosi z učenci_kami povezani z višjim zadovoljstvom z delom.

Po vključitvi mer odnosov s sodelavci_kami v drugem koraku se je pojasnjena varianca modela statistično značilno povečala za dodatnih 5 %, skupno na 14 %. V tem modelu je kakovost odnosov z učenci_kami ostala

Tabela 5: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah

	Zadovoljstvo z delom (N = 1124)					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Odnosi z učenci_kami						
Učenci_ke – bližina	,07	,12***	,12	,02	–,004	–,01
Učenci_ke – kakovost	,40	,23***	,42	,24***	,38	,22***
ΔR^2		,09***				
Korak 2: Odnosi s sodelavci_kami						
Sodelavci_ke – bližina			,13	,26***	,08	,15***
Sodelavci_ke – sodelovanje			–,03	–,04	–,03	–,03
ΔR^2				.05***		
Korak 3: Odnosi z vodstvom						
Vodstvo – bližina					0,06	,12**
Vodstvo – opora					,19	,23***
ΔR^2						,09***
R^2	,09		,14***		,23***	
F za spremembo v R^2	55,38***		35,19***		66,04***	

Opombe: $^{*}p < ,05$; $^{**}p < ,01$; $^{***}p < ,001$.

statistično značilen pozitiven napovednik zadovoljstva z delom, medtem ko bližina z učenci_kami ni bila več statistično značilna. Med merama odnosov s sodelavci_kami se je kot statistično značilen pozitiven napovednik pokazala bližina s sodelavci_kami, medtem ko pogostost sodelovanja s sodelavci_kami ni bila statistično značilna. To kaže, da je zadovoljstvo z delom bolj povezano s subjektivnim doživljanjem bližine v odnosih s sodelavci_kami kot pa s samo pogostostjo sodelovalnih praks.

V tretjem koraku smo modelu dodali še meri odnosov z vodstvom. Ta korak je statistično značilno prispeval dodatnih 9 % pojasnjene variance, tako da je končni model skupaj pojasnil 23 % variance zadovoljstva z delom. V končnem modelu sta se obe meri odnosov z vodstvom izkazali kot statistično značilna pozitivna napovednika zadovoljstva z delom. Poleg tega sta kot pomembna pozitivna napovednika ostala tudi kakovost odnosov z učenci_kami in bližina s sodelavci_kami. Bližina z učenci_kami in pogostost sodelovanja s sodelavci_kami v končnem modelu nista bili statistično značilni.

Rezultati tako kažejo, da so za razumevanje zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah pomembni predvsem kakovost odnosov z učenci_kami, bližina

s sodelavci_kami ter oba vidika odnosov z vodstvom. Med vsemi napovedniki se je v končnem modelu kot eden izrazitejših pokazala zaznana opora vodstva, kar nakazuje, da imajo odnosi z vodstvom pomembno vlogo pri oblikovanju zadovoljstva z delom. Na splošno to pomeni, da je višje zadovoljstvo z delom povezano z bolj kakovostnimi in podpornimi odnosi v različnih odnosnih kontekstih šolskega okolja.

Obe regresijski analizi kažeta, da so odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom povezani z obema merama delovnega funkcioniranja učiteljev_ic, vendar se modela razlikujeta tako glede deleža pojasnjene variance kot glede vzorca pomembnih napovednikov.

Model napovedovanja zadovoljstva z delom pojasni več variance kot model napovedovanja izgorelosti. Pri izgorelosti je končni model pojasnil 10 % variance, pri zadovoljstvu z delom pa 23 % variance, kar kaže, da so vključene mere odnosov tesneje povezane z zadovoljstvom z delom kot z izgorelostjo. Tudi prispevek posameznih vrst odnosov se med analizama razlikuje. Pri izgorelosti so odnosi z učenci_kami v prvem koraku pojasnili 6 % variance, odnosi s sodelavci_kami so dodali 3 %, odnosi z vodstvom pa še 0,5 %. Pri zadovoljstvu z delom so odnosi z učenci_kami pojasnili 9 % variance, odnosi s sodelavci_kami so prispevali dodatnih 5 %, odnosi z vodstvom pa še 9 %, kar pomeni, da je bil pri tem izidu prispevek odnosov z vodstvom pomembnejši.

Razlike so vidne tudi v moči in statistični značilnosti posameznih napovednikov. V obeh analizah se je kakovost odnosov z učenci_kami pokazala kot stabilen in statistično značilen napovednik tudi v končnem modelu: pri izgorelosti kot negativen, pri zadovoljstvu z delom pa kot pozitiven napovednik. Bližina z učenci_kami v nobeni od končnih analiz ni ostala statistično značilna, čeprav je bila pomembna v prvem koraku obeh modelov.

Pri odnosih s sodelavci_kami se je v obeh analizah kot pomemben napovednik pokazala bližina s sodelavci_kami, vendar v nasprotnih smereh glede na naravo izida: negativno je napovedovala izgorelost in pozitivno zadovoljstvo z delom. Nasprotno pa pogostost sodelovanja s sodelavci_kami ni bila dosledno ugoden napovednik: pri izgorelosti je v končnem modelu ostala statistično značilna in pozitivna, pri zadovoljstvu z delom pa ni bila statistično značilna.

Najizrazitejša razlika med analizama se kaže pri odnosih z vodstvom. Pri napovedovanju izgorelosti meri bližine z vodstvom in opore vodstva v končnem modelu nista bili statistično značilni, čeprav je njun skupni prispevek

k pojasnjeni varianci dosegel statistično značilnost. Pri napovedovanju zadovoljstva z delom pa sta bili obe meri odnosov z vodstvom statistično značilni tudi v končnem modelu, pri čemer je bila zlasti opora vodstva med močnejšimi napovedniki.

Primerjava obeh analiz kaže, da so vključene mere odnosov pomembnejše za napovedovanje zadovoljstva z delom kot izgorelosti, ter da se pri izgorelosti kot pomembnejši kažejo predvsem nekateri vidiki odnosov z učenci_kami in sodelavci_kami, medtem ko imajo pri zadovoljstvu z delom pomembno vlogo vsi trije odnosni konteksti, posebej pa odnosi z vodstvom.

Razprava

Namen raziskave je bil preučiti, kako učitelji_ce doživljajo odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole v treh časovnih točkah tekom šolskega leta, kako so ti odnosi povezani z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom ter v kolikšni meri različni vidiki teh odnosov napovedujejo obe meri dobrobiti učiteljev_ic. Rezultati v splošnem potrjujejo teoretična izhodišča modela delovnih zahtev in virov (Bakker in Demerouti, 2007), po katerih lahko odnosi v delovnem okolju delujejo kot pomembni delovni viri, hkrati pa se lahko v določenih okoliščinah kažejo tudi kot obremenitve. Naši izsledki kažejo, da so samoporočani vidiki odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom med seboj pozitivno povezani, da so ugodnejši odnosi praviloma povezani z nižjo izgorelostjo in višjim zadovoljstvom z delom ter da se pomen posameznih odnosnih kontekstov razlikuje glede na obravnavani vidik dobrobiti.

Najprej velja izpostaviti, da so bile vse mere odnosov skozi šolsko leto razmeroma stabilne. Pri samoporočanih odnosih z učenci_kami se je pokazal blag upad kakovosti odnosov in hkrati povečanje bližine, pri odnosih s sodelavci_kami in vodstvom pa so bile spremembe skozi čas majhne. Takšna relativna stabilnost je v skladu s predpostavko, da se ključni odnosi v šolskem okolju oblikujejo kot razmeroma trajne značilnosti delovnega konteksta učiteljev_ic, čeprav se lahko njihova subjektivna vsebina in funkcija skozi leto deloma spreminjata. Ob tem je izgorelost tekom šolskega leta postopno naraščala, zadovoljstvo z delom pa je ostajalo stabilno. Ta vzorec nakazuje, da se kopičenje delovnih zahtev skozi šolsko leto lahko odraža predvsem v povečani izčrpanosti, medtem ko je zadovoljstvo z delom kot bolj splošna evalvacija poklica in delovnega okolja verjetno manj občutljivo na kratkoročna nihanja.

Vse mere odnosov so bile med seboj pozitivno povezane, kar podpira predpostavko o medsebojni prepletenosti različnih odnosnih kontekstov v šolskem okolju. Hkrati pa povezave niso bile tako visoke, da bi lahko o odnosih, ki jih učitelji_ce vzpostavljajo v šolskem kontekstu, govorili kot o enotnem odnosnem konstruktu, temveč prej o medsebojno povezanih, vendar distinktivnih vidikih odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom. Posebej izrazita je bila povezanost med bližino in oporo v odnosih z vodstvom, kar kaže, da sta v tem odnosnem kontekstu subjektivna bližina in zaznana podpora zelo tesno povezani. Nekoliko manj izrazita je bila povezanost med kakovostjo in bližino v odnosih z učenci_kami, ki se je skozi leto še krepila. To nakazuje, da se v daljšem časovnem obdobju subjektivna bližina in splošna ocena kakovosti odnosa z učenci_kami vse bolj usklajujeta.

Pomemben sklop ugotovitev se nanaša na razlike glede na stopnjo poučevanja in opravljanje razredništva. Učitelji_ce v osnovnih šolah so v vseh treh merjenjih dosledno poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami in sodelavci_kami kot učitelji_ce v srednjih šolah. Ta rezultat je skladen z ugotovitvami Hargreavesa (2000), da so odnosi z učenci_kami v osnovni šoli pogosteje bolj osebni in čustveno intenzivni, medtem ko so v srednji šoli praviloma bolj distancirani. Zanimivo je, da so bile razlike med osnovno- in srednješolskimi učitelji_cami prisotne tudi pri odnosih s sodelavci_kami. To bi lahko bilo povezano z drugačno organizacijo dela v osnovnih in srednjih šolah, vendar podatki iz te raziskave ne omogočajo preverjanja te razlage in bi jo bilo treba preveriti v nadaljnjih študijah.

Podobno se je pri razrednikih_čarkah v vseh treh merjenjih pokazal dosledno ugodnejši vzorec odnosov z učenci_kami. Razredniki_čarke so poročali o večji bližini in višji kakovosti odnosov z učenci_kami kot učitelji_ce, ki niso opravljali te vloge. Ta ugotovitev je skladna s predpostavko, da razredništvo pomeni specifičen odnosni kontekst, v katerem ima učitelj_ica več stikov z učenci_kami, več odgovornosti za razredno skupnost ter več priložnosti za oblikovanje bližnjih in kakovostnih odnosov. Hkrati je zanimivo, da se razredniki_čarke od nerazrednikov_čark niso razlikovali v drugih obravnavanih merah, kar kaže, da je učinek razredništva razmeroma specifičen za odnose z učenci_kami in se ne prenaša nujno tudi na tesnejše sodelovanje s sodelavci na šoli.

Pri napovedovanju izgorelosti so se kot pomembni pokazali predvsem kakovost odnosov z učenci_kami, bližina s sodelavci_kami in pogostost sodelovanja s sodelavci_kami. Pri tem je bila kakovost odnosov z učenci_

kami dosleden negativen napovednik izgorelosti, kar je v skladu z dosedanjimi ugotovitvami, da so podporni in kakovostni odnosi z učenci_kami pomemben varovalni dejavnik dobrobiti učiteljev_ic (Spilt idr., 2011). Če učitelji_ce svoje odnose z učenci_kami doživljajo kot spoštljive, smiselne in podporne, to verjetno zmanjšuje vsakodnevno čustveno obremenitev dela ter krepi občutek poklicne kompetentnosti in smisla.

Vendar pa je pri odnosih z učenci_kami zanimiva razlika med obema merama: medtem ko je kakovost odnosov z učenci_kami ostala pomemben napovednik v končnih modelih, bližina z učenci_kami po vključitvi drugih odnosnih mer ni več dosegala statistične značilnosti. To nakazuje, da sama subjektivna bližina z učenci_kami ni nujno enoznačno povezana z dobrobitjo učiteljev_ic. V zvezi s tem se zdi smiselna domneva o morebitnem nelinearnem odnosu med bližino z učenci_kami in merami dobrobiti učiteljev_ic. Možno je, da zmerna ali visoka bližina deluje varovalno, pretirana čustvena vpletenost pa lahko za nekatere učitelje_ice pomeni tudi dodatno obremenitev, predvsem če vključuje močno identifikacijo z stiskami učencev_k, občutke pretirane odgovornosti ali težave pri postavljanju poklicnih meja. V tem smislu bližina z učenci_kami verjetno ni zgolj delovni vir, ampak lahko v določenih okoliščinah prehaja tudi v odnosno obremenitev. Naša analiza tega ni mogla neposredno preveriti, vendar bi bilo v prihodnjih raziskavah smiselno testirati tudi morebitne nelinearne povezave.

Pomembni napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom so bili tudi vidiki odnosov s sodelavci_kami. Bližina s sodelavci_kami je bila povezana z nižjo izgorelostjo in višjim zadovoljstvom z delom, kar potrjuje pomen kolegialne opore in občutka pripadnosti, o katerem poročajo tako tuje kot slovenske raziskave (Sohail idr., 2023; Košir idr., 2020). Občutek bližine s sodelavci_kami verjetno pomeni, da učitelj_ica v delovnem okolju doživlja več zaupanja, več možnosti za izmenjavo izkušenj in več emocionalne opore, kar prispeva k boljši dobrobiti.

Po drugi strani pa je bila pogostost sodelovanja s sodelavci_kami v regresijskem modelu napovedovanja izgorelosti pozitivno povezana z izgorelostjo, pri zadovoljstvu z delom pa ni bila statistično značilna. To kaže, da sodelovanje samo po sebi ni nujno varovalni dejavnik. Čeprav je v literaturi pogosto razumljeno kot pokazatelj kolegialnosti in profesionalne skupnosti, je lahko večja pogostost sodelovanja tudi znak dodatnih zahtev, usklajevanja in časovnih obremenitev. V skladu z modelom delovnih zahtev in virov je tako mogoče sklepati, da lahko sodelovanje v določenih okoliščinah deluje tudi kot stresor oziroma delovna obremenitev, še posebej kadar je

povezano z dodatnimi nalogami, administrativnim usklajevanjem, občutkom časovnega pritiska ali kadar ga učitelji_ce ne doživljajo kot podpornega, temveč kot dodatno obveznost. Ta ugotovitev pomembno dopolnjuje obstoječo literaturo, saj opozarja, da je treba razlikovati med kakovostjo odnosov in vedenjsko pogostostjo sodelovanja, ter kaže na pomen vključevanja raznolikih mer odnosov v raziskovanje.

Najizrazitejša razlika med obema regresijskima modeloma se je pokazala pri odnosih z vodstvom. Ti niso pomembno napovedovali izgorelosti, so pa pomembno prispevali k napovedovanju zadovoljstva z delom. Tako zaznana opora vodstva kot bližina z vodstvom sta bili v končnem modelu zadovoljstva z delom statistično značilna pozitivna napovednika, pri čemer je bila opora vodstva eden močnejših napovednikov nasploh. Ta rezultat je zelo skladen z literaturo, ki poudarja pomen podpore vodstva za občutek varnosti, profesionalne skupnosti in pozitivne organizacijske klime (Sohail idr., 2023; Maas idr., 2022). Zdi se, da odnos z vodstvom močneje sooblikuje splošno oceno delovnega okolja in zadovoljstvo z delom kot pa zmanjšuje izčrpanost. Izgorelost se je v naši raziskavi bolj povezovala z vsakodnevnimi odnosi z učenci_kami in sodelavci_kami, medtem ko je vodstvo pomembneje prispevalo k doživljanju dela kot zadovoljujočega.

Celotna primerjava obeh regresijskih analiz kaže, da so odnosi pomembnejši za napovedovanje zadovoljstva z delom kot izgorelosti. To je razvidno že iz deleža pojasnjene variance: pri izgorelosti je končni model pojasnil 10 % variance, pri zadovoljstvu z delom pa 23 %. Zadovoljstvo z delom je bolj neposredno povezano z vrednotenjem delovnega okolja, zato je pričakovano, da bodo odnosni vidiki šole, posebej podpora vodstva in kakovost delovnih odnosov, z njim močneje povezani. Izgorelost pa je bolj kompleksen pojav, na katerega poleg odnosov vplivajo še številni drugi dejavniki, kot so delovne obremenitve, organizacijski pritiski, moteče vedenje učencev_k, individualni viri ter širše življenjske okoliščine.

Raziskava ima več pomembnih omejitev. Prva je, da so vse spremenljivke merjene s samoporočanjem, kar povečuje možnost pristranosti skupne metode. Druga omejitev je, da smo regresijske analize izvedli le na podatkih prvega merjenja, zato iz rezultatov ne moremo sklepati o smeri ali vzročnosti odnosov med spremenljivkami. Tretja omejitev je, da so bile uporabljene predvsem kratke in globalne mere odnosov, zlasti za merjenje bližine, kar omejuje bolj poglobljeno razumevanje posameznih razsežnosti odnosov.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno uporabiti longitudinalne modele, ki bi omogočili preverjanje smeri vplivov med odnosi in dobrobitjo učiteljev_ic skozi čas. Posebej pomembno bi bilo preveriti, ali boljši odnosi vodijo k nižji izgorelosti in višjemu zadovoljstvu z delom, ali pa učitelji_ce z višjo dobrobitjo lažje vzpostavljajo kakovostne odnose. Smiselno bi bilo vključiti tudi več virov podatkov, na primer ocene učencev_k, sodelavcev_k ali vodstva. V nadaljnjih študijah bi bilo smiselno podrobneje razlikovati med kakovostjo in količino sodelovanja s sodelavci_kami ter preveriti, v katerih okoliščinah sodelovanje deluje kot vir in v katerih kot obremenitev. Prav tako bi bilo pomembno neposredno testirati domnevo o nelinearni povezanosti bližine z učenci_kami z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. Koristno bi bilo tudi preučiti, ali so opažene razlike med osnovno- in srednješolskimi učitelji_cami ter med razredniki_čarkami in nerazredniki_čarkami povezane z organizacijskimi značilnostmi dela, številom učencev_k, pogostostjo stikov ali specifičnimi zahtevami njihove vloge.

Kljub navedenim omejitvam raziskava pomembno prispeva k razumevanju odnosov v šolskem okolju kot pomembnim vidikom dobrobiti učiteljev_ic. Pokazala je, da različni odnosni konteksti nimajo enake vloge: kakovost odnosov z učenci_kami se kaže kot stabilen dejavnik obeh izidov, bližina s sodelavci_kami kot pomemben vir, odnosi z vodstvom pa kot posebej pomembni za zadovoljstvo z delom. Hkrati rezultati opozarjajo, da vsi vidiki odnosov v delovnem kontekstu niso nujno enoznačno varovalni.

Ključni poudarki

- Kakovostni odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom so povezani z nižjo izgorelostjo ter večjim zadovoljstvom z delom.
- Odnosi v šolskem okolju so bili pomembnejši za napovedovanje zadovoljstva z delom kot izgorelosti.
- Učitelji_ce v osnovnih šolah in razredniki_čarke so poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami.

Literatura

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. in Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

Aron, A., Aron, E. N. in Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(4), 596–612. https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596

Bakker, A. B. in Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*, 309–328. https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683940710733115

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. in Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17,* 115–136. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811–826. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Hascher, T. in Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Kalshoven, K., Den Hartog, D. N. in De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly, 22*(1), 51–69. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.007

Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja, 23*(1), 110–124. https://doi.org/10.20419/2014.23.411

Košir, K., Tement, S., in Horvat, M. (2020). Zaznane značilnosti delovnega mesta in čustveno delo kot dejavniki delovne zavzetosti učiteljev. *Psihološka obzorja, 29*, 107–116. https://doi.org/10.20419/2020.29.518

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. in Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, *25*(6), 1545–1562. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6

Maslach, C., Schaufeli, W. B. in Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

Melamed, S., Kushnir, T. in Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. *Behavioral Medicine, 18*(2), 53–60. https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172

OECD. (2017). *PISA 2015 background questionnaires*. In *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264281820-9-en

OECD. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire – Slovenija (slovenščina).*

Shirom, A. in Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International Journal of Stress Management, 13*(2), 176–200. https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176

Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K. in Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *Work, 76*(4), 1317–1331. https://doi.org/10.3233/WOR-220234

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. in Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T. in Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 305–318.

Povzetek

Raziskava je preučevala, kako učitelji_ce doživljajo odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole ter kako so ti odnosi povezani z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. V raziskavi je sodelovalo približno 1130 učiteljev_ic, podatki pa so bili zbrani v treh časovnih točkah med šolskim letom. Analize so vključevale opisne statistike, korelacijske analize, primerjave glede na stopnjo poučevanja in opravljanje vloge razrednika ter hierarhični regresijski analizi za napovedovanje izgorelosti in zadovoljstva z delom na začetku šolskega leta. Rezultati so pokazali, da so bile mere odnosov skozi šolsko leto razmeroma stabilne, izgorelost pa je postopno naraščala, medtem ko je zadovoljstvo z delom ostajalo stabilno. Ugodnejši odnosi so bili praviloma povezani z nižjo izgorelostjo in višjim zadovoljstvom z delom. Učitelji_ce v osnovnih šolah in razredniki_čarke so dosledno poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami. Regresijske analize so pokazale, da so kakovost odnosov z učenci_kami, bližina s sodelavci_kami in odnosi z vodstvom pomembni napovedniki dobrobiti učiteljev_ic, pri čemer so bili odnosi pomembnejši za napovedovanje zadovoljstva z delom kot izgorelosti. Ugotovitve potrjujejo, da so odnosi v šolskem okolju pomemben vidik dobrobiti učiteljev_ic.

Ključne besede: učitelji_ce, odnosi v šolskem okolju, izgorelost, zadovoljstvo z delom, dobrobit

Summary

The study examined how teachers perceive relationships with students, colleagues, and school leadership, and how these relationships are associated with burnout and job satisfaction. Approximately 1,130 teachers participated in the study, with data collected at three time points across the school year. The analyses included descriptive statistics, correlation analyses, group comparisons by school level and homeroom teacher status, and two hierarchical regression analyses predicting burnout and job satisfaction at the beginning of the school year. The results showed that relationship measures were relatively stable across the school year, whereas burnout gradually increased and job satisfaction remained stable. More positive relationships were generally associated with lower burnout and higher job satisfaction. Elementary school teachers and class teachers consistently reported more favorable relationships with students. The regression analyses further showed that student relationship quality, closeness with colleagues, and relationships with school leadership were important predictors of teacher wellbeing, with relationship measures explaining more variance in job satisfaction than in burnout. Overall, the findings confirm that relationships within the school environment represent an important aspect of teachers' wellbeing.

Key words: teachers, school relationships, burnout, job satisfaction, wellbeing

Kozina, Ana. 2026. »Spremembe v pozitivnem razvoju učiteljic in učiteljev med šolskim letom.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 185–204. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.185-204

BY-NC-SA
© Ana Kozina, 2026

Spremembe v pozitivnem razvoju učiteljic in učiteljev med šolskim letom

Ana Kozina, Pedagoški inštitut

Uvod

V RAZISKOVANJU pozitivnega razvoja učiteljev_ic prevladujejo presečne raziskave, ki ne omogočajo vpogleda v trende, kakor tudi ne poglobljenega razumevanja mehanizmov in dejavnikov, ki prispevajo k dobrobiti učiteljev_ic (Zhou idr., 2024). Razumevanje mehanizmov je potrebno za razvoj za dobrobit podpornih ukrepov na ravni razreda, šole in sistema (Corrente idr., 2022). V raziskavi smo zato spremljali dobrobit učiteljev_ic v Sloveniji skozi šolsko leto z meritvami dobrobiti in z dobrobitjo povezanih dejavnikov na začetku, na sredini in na koncu šolskega leta. Želeli smo ugotoviti, ali se dobrobit spreminja in ali lahko prepoznamo dejavnike, ki so povezani s temi spremembami. Dobrobit smo opredelili skozi njene pozitivne (zadovoljstvo z delom) in negativne (izgorelost) vidike (Zhou idr., 2024). Izgorelost se kaže skozi čustveno izčrpanost, odtujenost in znižano delovno učinkovitost (Maslach in Leiter, 2016). Kaže se na telesni, kognitivni in čustveni ravni in se pogosto začne s kronično izpostavljenostjo delovnim zahtevam, ki jim posameznik_ca ni kos (Llorens-Gumbau in Salanova-Soria, 2014; Skaalvik in Skaalvik, 2017; Shirom idr., 2009). Zadovoljstvo z delom pa je opredeljeno kot čustveni odziv učiteljev_ic na njihovo delo oziroma učiteljsko vlogo (Skaalvik in Skaalvik, 2010).

Vzdolžnih raziskav izgorelosti in zadovoljstva z delom je malo, še manj pa vzdolžnih raziskav, ki bi potekale znotraj enega šolskega leta. Redke raziskave, izvedene preko več šolskih let, kažejo nedosledne rezultate, nekatere

(Brouwers in Tomic, 2000; Hakanen idr., 2008) poročajo o relativni stabilnosti izgorelosti, spet druge (Skalvik in Skalvik, 2017) pa o naraščanju delovnih zahtev in z njimi povezanega stresa. Nekatere raziskave (Cece idr., 2022) izpostavljajo tudi pomembnost dimenzionalnega pogleda na izgorelost pri opazovanju sprememb v času, na primer telesna dimenzija izgorelosti naj bi bila najbolj dovzetna za spremembe tekom šolskega leta. Glede zadovoljstva z delom raziskava TALIS (OECD, 2025) poroča o upadu skozi leta.

Za nas so še posebej zanimive spremembe v izgorelosti in zadovoljstvu z delom znotraj šolskega leta. Šolsko leto ima namreč svoje značilnosti. Skozi celotno šolsko leto so učitelji_ce izpostavljeni različnim stresnim dejavnikov tako na ravni učencev_k (nemotiviranost, disciplinske težave) kot na ravni šole in sistema (časovni pritiski, delo s starši). Začetek šolskega leta je zaznamovan z vrsto izzivov, priložnosti in ciljev. Za učitelje_ice predstavlja to obdobje čas za vzpostavljanje odnosov z učenci_kami, oblikovanje rutin ter uvajanje razrednih pravil. Z napredovanjem šolskega leta naraščajo tako odnosni kot učni izzivi. Sredina leta je pogosto tudi dodatno zaznamovana s procesi ocenjevanja. Konec šolskega leta pa spet prinaša izzive, kot so nakopičena utrujenost, zmanjšana motivacija učencev_k za učenje ter pričakovanje poletnih počitnic (Koutsoukos idr., 2025).

Kot pomembni dejavniki, ki sooblikujejo spremembe v dobrobiti, so se izkazali konflikti (na primer s sodelavci_kami, starši), podpora (na primer metorjev_ic, sodelavcev_k), organizacijske značilnosti (na primer časovni pritiski, težave z disciplino) in osebne značilnosti (na primer samoučinkovitost) (Mijakoski idr., 2022). Dejavnike, ki sooblikujejo izgorelost in zadovoljstvo z delom, lahko v grobem razvrstimo na notranje in zunanje, kot smo predpostavili v *Modelu pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*.

Na ravni notranjih dejavnikov tekom šolskega leta ne pričakujemo večjih sprememb. Notranji viri se sicer spreminjajo v času, na primer uravnavanje čustev s starostjo postaja bolj konstruktivno (Scheibe in Moghimi, 2021; Urry in Gross, 2010; Orgeta, 2009), še posebej so te spremembe vidne v srednji odraslosti in pri ženskah (Urry in Gross, 2010). Čustvene kompetence tudi lahko pomagajo učiteljem_icam pri spoprijemanju s stresom in preprečevanju izgorelosti (Bradić idr., 2024; Cece idr., 2022, Mérida-López idr., 2019). Na primer vzdolžna raziskava na hrvaških podatkih je skozi dve merjenji v zaporednih šolskih letih pokazala pomembno vlogo čustvenih kompetenc v odnosu med izpostavljenostjo stresu in izgorelostjo, ni pa pokazala večjih razlik v izgorelosti v času (Bradić idr., 2024). Podobno se s starostjo

in s pridobivanjem izkušenj veča samoučinkovitost, medtem ko so motivacijski dejavniki lahko bolj podvrženi spremembam tekom šolskega leta. Sklepamo lahko, da ostajajo notranji dejavniki v tako kratkem času, kot je šolsko leto, relativno stabilni, medtem ko se zunanji lahko spreminjajo v večji meri.

Na ravni zunanjih dejavnikov von der Embse in Mankin (2021) poročata o pomembnem porastu stresa učiteljev_ic in hkratnem znižanju njihove samoučinkovitosti med šolskim letom. Omenjena raziskava je ugotovila tudi odvisnost stresa od značilnosti šolskega leta, na primer stresni odzivi so bili najvišji v tednih pred nacionalnimi preverjanji znanja. V prvih tednih šolskega leta so učitelji_ce ocenili pozitivne vidike njihove dobrobiti, to sta povezanost in učinkovitost, pomembno višje kot negativne, tj. stres. Tekom šolskega leta pa so pozitivni vidiki upadli in hkrati narasli negativni vidiki. O višjih ravneh negativnih vidikov v primerjavi s pozitivnimi so učitelji_ce poročali že v sredini novembra. Ob koncu šolskega leta sta tako ugotovila 15-odstotni upad povezanosti, 20-odstotni upad učinkovitosti ter 17-odstotni porast stresa (von der Embse in Mankin, 2021). Upad pozitivnih vidikov dobrobiti je, sicer skozi več let in ne znotraj enega leta, viden tudi v podatkih mednarodne raziskave TALIS. Raziskava TALIS (OECD, 2025) namreč ugotavlja, da je v letu 2024 84 odstotkov učiteljev_ic poročalo, da so zadovoljni z delom, medtem ko je bilo teh v letu 2018 90 odstotkov. Dodatno so za spremembe v dobrobiti pomembni nekateri strukturni dejavniki, kot sta vrsta šole in velikost razreda. Učitelji_ce namreč poučujejo v zelo različnih šolskih okoljih. Na primer, učitelji_ce v osnovnih šolah na razredni stopnji vsak dan v isti skupini učencev_k poučujejo več predmetov. Nasprotno pa učitelji_ce na predmetni in na srednješolski stopnji poučujejo različne skupine učencev_k in dijakov_inj in svoje poučevanje osredotočajo na en ali dva predmeta. Raziskave kažejo, da je izgorelost povezana s poučevanjem v heterogenih razredih, kjer je težje prilagajati poučevanje individualnim potrebam učencev_k (Shirom idr., 2009), ter v razredih s težavami z disciplino (Llorens-Gumbau in Salanova-Soria, 2014).

Za pridobitev vpogleda v spremembe v dobrobiti med šolskim letom smo si zastavili dve raziskovalni vprašanji:

– Ali se izgorelost in zadovoljstvo z delom in z njima povezani dejavniki (notranji viri, zunanji viri, odnosi) spreminjajo tekom šolskega leta?

– Ali so spremembe v dobrobiti, izgorelosti in zadovoljstvu z delom povezane z ravnijo notranjih in zunanjih virov in kakovostjo odnosov ter podpore za začetku šolskega leta?

Metoda

V prvem koraku smo uporabili analizo variance za ponovljene meritve z odvisnimi spremenljivkami izgorelost, notranji viri (samoučinkovitost, empatija, težave z uravnavanjem čustev, motivacija za poklic, čuječe poučevanje), zunanji viri (delovne zahteve, šolska klima, sistemska podpora), odnosi (odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom šole; bližina z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom šole; pogovor z učitelji_cami na šoli, pogovor z ravnateljem_ico, pogovor s strokovnimi delavci_kami, pogovor z učitelji_cami izven šole), zadovoljstvo z delom. V drugem koraku smo tudi uporabili analizo variance za ponovljene meritve z odvisno spremenljivko izgorelost, vendar smo dodali niz kovariatov, bolj natančno demografske podatke, značilnosti šole in razreda, notranje vire, zunanje vire in odnose.

Analize so opravljene s statističnim paketom SPSS na vzorcu prvega, drugega in tretjega merjenja raziskave in z uporabo naslednjih merskih pripomočkov: Vprašalnik merjenja empatije (*Empathy Assessment Inventory*, Gerdes idr., 2011); Vprašalnik učiteljevih_ičinih čustev (*Teacher Emotion Questionnaire*, Burić idr., 2018); Vprašalnik o težavah v uravnavanju čustev (*Emotion Regulation Difficulties Scale*, Bjureberg idr., 2016), Lestvica čuječnosti v poučevanju (*Midfulness in teaching scale*, Frank idr., 2016); Vprašalnik motivacije in zaznave učiteljev_ic, lestvica Notranja motivacija (*Teacher motivation and perceptions*, OECD, 2018); Vprašalnik samoučinkovitosti učiteljev_ic (*Teacher self-efficacy*, Schwarzer in Hallum, 2008); Delovne zahteve (*Work stressors*, Skaalvik in Skaalvik, 2017); Uglašenost vrednot (*Value consonance*, Skaalvik in Skaalvik, 2011); Kolektivna šolska kultura (*School culture*, Skaalvik in Skaalvik, 2011); Sistemska podpora (*System Conditions*, Štremfel, 2024); Vprašalnik odnosov med učenci_kami in učitelji_cami (*Student-teacher relationship scale*, Aldrup idr., 2018); Sodelovanje učiteljev_ic (*Teacher collaboration*, OECD, 2017); Etično vodenje pri delu (*Ethical leadership at work*, Kalshoven idr., 2011); Vključevanje drugih za merjenje bližine (*Inclusion of Other in the Self Scale*, Aron idr., 1992); Shirom-Melamedov vprašalnik o izgorelosti (*Shirom-Melamed Burnout Questionnaire*, Melamed idr., 1992) in Lestvica zadovoljstva na delovnem mestu (*Job Satisfaction Scale*, OECD, 2018).

Rezultati

Analizam sprememb v izgorelosti, zadovoljstvu z delom, notranjih virih, zunanjih virih in odnosih sledijo podrobnejše analize s spremembami v izgorelosti povezanih dejavnikov.

Spremembe v izgorelosti, zadovoljstvu z delom, notranjih virih, zunanjih virih in odnosih znotraj šolskega leta

Tabela 1: Spremembe v izgorelosti ter zadovoljstvu z delom znotraj šolskega leta

	T1	T2	T3	
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Izgorelost	2,39 (0,03)	2,53 (0,03)	2,68 (0,03)	75,19***
Telesna utrujenost	2,76 (0,03)	2,95 (0,03)	3,10 (0,03)	75,21***
Kognitivna izžetost	2,23 (0,03)	2,32 (0,03)	2,50 (0,03)	46,89***
Čustvena izčrpanost	1,92 (0,03)	2,04 (0,03)	2,15 (0,03)	36,88***
Zadovoljstvo z delom	4,29 (0,02)	4,28 (0,03)	4,26 (0,03)	1,91

Opombe: *** $p < 0{,}001$. T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta.

Izgorelost in vse njene poddimenzije, telesna utrujenost, kognitivna izžetost in čustvena izčrpanost, tekom šolskega leta pomembno narastejo. Zadovoljstvo z delom se tekom leta ne spremeni pomembno.

Tabela 2: Spremembe v notranjih virih znotraj šolskega leta

	T1	T2	T3	
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Empatija	4,79 (0,02)	4,78 (0,02)	4,77 (0,02)	0,88
Čustveni odziv	5,01 (0,02)	4,97 (0,02)	4,96 (0,02)	3,80**
Čustvena mentalizacija	4,70 (0,02)	4,69 (0,02)	4,71 (0,02)	0,33
Zavzemanje perspektive	4,75 (0,02)	4,73 (0,02)	4,73 (0,02)	1,18
Zavedanje sebe in drugih	4,65 (0,02)	4,65 (0,02)	4,65 (0,02)	0,07
Težave z uravnavanjem čustev	1,97 (0,02)	1,93 (0,02)	1.89 (0,02)	16,78***
Čustva v razredu				
Veselje	4,78 (0,01)	4,74 (0,01)	4,69 (0,01)	26,08***
Ponos	4,44 (0,02)	4,41 (0,02)	4,38(0,02)	4,35***
Naklonjenost	4,00 (0,02)	3,96 (0,02)	3,96 (0,02)	4,10**
Jeza	3,79 (0,02)	3,78 (0,02)	3,73 (0,03)	3,91**
Brezup	3,47 (0,03)	3,42 (0,03)	3,38 (0,03)	7,70***
Čuječe poučevanje	3,93 (0,01)	3,90 (0,01)	3,87 (0,02)	12,21***
Osebna dimenzija	3,98 (0,02)	3,96 (0,02)	3,91 (0,02)	11,54***

	T1	T2	T3	
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Medosebna dimenzija	3,84 (0,02)	3,81 (0,02)	3,79 (0,02)	2,06
Samoučinkovitost pri poučevanju	3,10 (0,01)	3,09 (0,01)	3,07 (0,01)	4,22**

Opombe: *** $p < 0{,}001$. ** $p < 0{,}05$. T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta.

Večina notranih virov se znotraj šolskega leta spremeni. Od začetka do konca šolskega leta se zmanjša dimenzija empatije čustveni odziv, čuječe poučevanje, samoučinkovitost pri poučevanju, težave z uravnavanjem čustev ter pogostost poročanja o čustvih v razredu. Upada pogostost prijetnih čustev, veselja, ponosa in naklonjenosti, jeza (odsotnost) ostane na podobni ravni od začetka do sredine šolskega leta, nato pa ob koncu šolskega leta upade, brezup (odsotnost) najprej upade in nato do konca leta naraste.

Tabela 3: Spremembe v zunanjih virih znotraj šolskega leta

	T1	T2	T3	F
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Razred				
Časovni pritisk	4,61 (0,03)	4,60 (0,03)	4,56 (0,03)	2,46
Disciplinske težave	3,71 (0,04)	3,74 (0,04)	3,78 (0,04)	2,44
Nizka motiviranost	3,30 (0,04)	3,44 (0,04)	3,53 (0,04)	24,53***
Šola				
Vrednote	4,72 (0,02)	4,72 (0,02)	4,67 (0,02)	3,19**
Klima	4,52 (0,03)	4,54 (0,03)	4,47 (0,03)	4,54**
Vodstvo				
Poštenost	4,12 (0,03)	4,12 (0,03)	4,02 (0,03)	11,83***
Moč	3,27 (0,01)	3,24 (0,01)	3,24 (0,01)	2,67
Integriteta	3,78 (0,03)	3,82 (0,03)	3,77 (0,03)	1,86
Sistem				
Pogoji dela	2,41 (0,02)	2,44 (0,02)	2,56 (0,02)	36,62***
Razvoj politik	1,61 (0,02)	1,65 (0,02)	1,69 (0,02)	7,45***
Cenjenost v družbi	1,98 (0,02)	1,96 (0,02)	1,97 (0,02)	0,58
Izobrazba	2,35 (0,02)	2,34 (0,02)	2,35 (0,02)	0,24

Opombe: *** $p < 0{,}001$. ** $p < 0{,}05$; T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta.

Pomembne spremembe skozi šolsko leto se kažejo pri delovnih zahtevah, na dimenziji nizke motiviranosti učencev_k, ki upade, pri šolski klimi, ki upade, pri dimenziji vodenja poštenost, ki upade, ter pri dveh dimenzijah

sistemske podpore, to je pri pogojih dela ter vključenosti v razvoj politik, ki obe narasteta.

Tabela 4: Spremembe v kakovosti odnosov znotraj šolskega leta

	T1	T2	T3	
	M (SD)	*M (SD)*	*M (SD)*	*F*
Odnos z učenci_kami	3,33 (0,01)	3,29 (0,02)	3,28 (0,02)	11,76***
Odnos s sodelavci_kami	3,02 (0,03)	2,96 (0,03)	2,99 (0,03)	2,72
Odnos z vodstvom	3,37 (0,03)	3,38 (0,03)	3,37 (0,03)	0,12
Bližina z učenci_kami	4,54 (1,40)	4,70 (1,35)	4,72 (1,42)	11,44***
Bližina s sodelavci_kami	4,39 (1,53)	4,42 (1,53)	4,36 (1,50)	1,07
Bližina z vodstvom	3,34 (1,81)	3,43 (1,82)	3,44 (1,80)	3,71**

Opombe: *** $p < 0{,}001$. T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta.

Pomembne spremembe vidimo pri kakovosti odnosov in zaznano bližino z učenci_kami in vodstvom, ne pa tudi s sodelavci_kami. Kakovost odnosa z učenci_kami tekom šolskega leta upade, medtem ko zaznana bližina z njimi naraste. Poraste tudi zaznana bližina z vodstvom.

Spremembe v izgorelosti znotraj šolskega leta v odvisnosti od dejavnikov izgorelosti

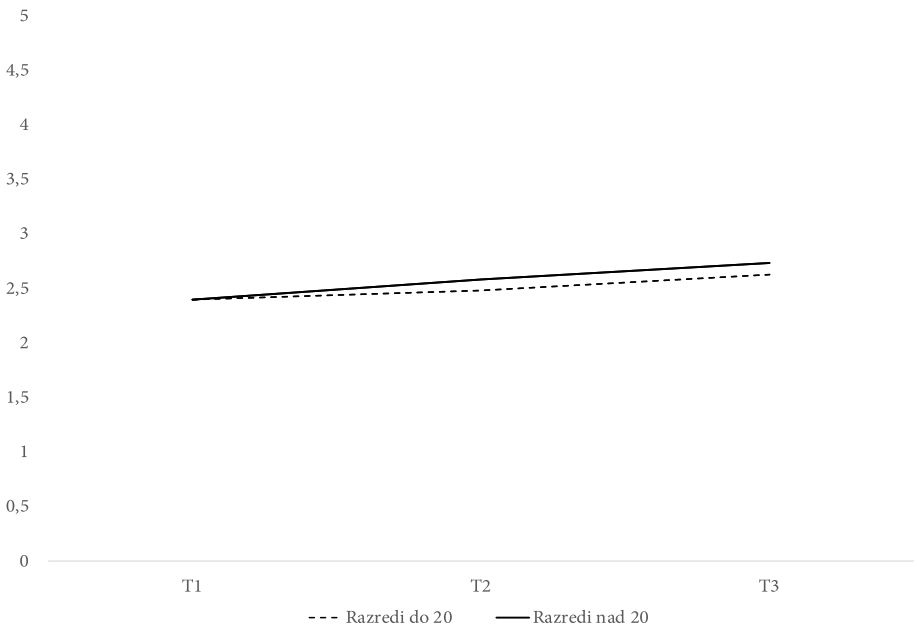
Tabela 5. Spremembe v izgorelosti znotraj šolskega leta v odvisnosti od dejavnikov izgorelosti

	Učinek	*df*	*F*	η^2
Izgorelost	Čas	1,95	67,20***	,061
	Čas x starost	1,95	0,54	,001
	Čas x spol	1,96	1,13	,002
	Čas x tip šole	1,95	1,43	,001
	Čas x velikost razreda	1,95	3,33**	,003
Notranji viri	Čas x empatija	1,947	,205	,000
	Čas x čustveni odziv	1,947	,396	,000
	Čas x čustvena mentalizacija	1,947	0,579	,001
	Čas x zavzemanje perspektive	1,947	0,178	,000
	Čas x zavedanje sebe in drugih	1,947	,663	,001
	Čas x težave z uravnavanjem čustev	1,947	0,261	,000
	Čas x veselje	1,947	,033	,000
	Čas x ponos	1,947	0,276	,000
	Čas x naklonjenost	1,947	1,058	,001
	Čas x jeza	1,947	0,242	,000
	Čas x brezup	1,947	1,114	,001

	Učinek	*df*	*F*	η^2
	Čas x čuječe poučevanje	1,946	0,121	,000
	Čas x čuječe poučevanje (osebna)	1,946	0,846	,001
	Čas x čuječe poučevanje (medosebna)	1,946	0,920	,001
	Čas x samoučinkovitost	1,948	1,450	,001
	Čas x notranja motivacija	1,947	0,063	,000
	Čas x zunanja motivacija	1,947	0,511	,000
	Čas x ostati v poklicu	1,947	2,737	,003
Zunanji viri				
	Čas x časovni pritisk	1,946	0,383	,001
	Čas x disciplinske težave	1,946	0,393	,000
	Čas x nizka motiviranost	1,946	2,847	,003
	Čas x vrednote	1,946	0,403	,000
	Čas x klima	1,946	0,483	,000
	Čas x vodstveni stil	1,947	1,602	,002
	Čas x poštenost	1,947	1,934	,002
	Čas x moč	1,947	0,102	,000
	Čas x integriteta	1,946	1,512	,001
	Čas x pogoji	1,946	2,812	,003
	Čas x politika	1,946	0,075	,000
	Čas x cenjenost	1,946	0,556	,001
	Čas x izobrazba	1,946	0,437	,000
Odnos in podpora				
	Čas x odnosi z učenci_kami	1,947	0,407	,000
	Čas x odnosi s sodelavci_kami	1,947	1,706	,002
	Čas x odnosi z vodstvom	1,947	1,867	,002
	Čas x bližina z učenci_kami	1,945	3,385**	,007
	Čas x bližina s sodelavci_kami	1,946	2,461	,002
	Čas x bližina z vodstvom	1,946	1,255	,001
	Čas x pogovor z učitelji_cami na šoli	1,948	5,484**	,005
	Čas x pogovor z ravnateljem_ico	1,948	4,794**	,005
	Čas x pogovor s strokovnimi delavci_kami	1,948	0,373	,000
	Čas x pogovor z učitelji_cami izven šole	1,948	2,205	,002

Opombe: *** $p < 0{,}001$. ** $p < 0{,}05$.

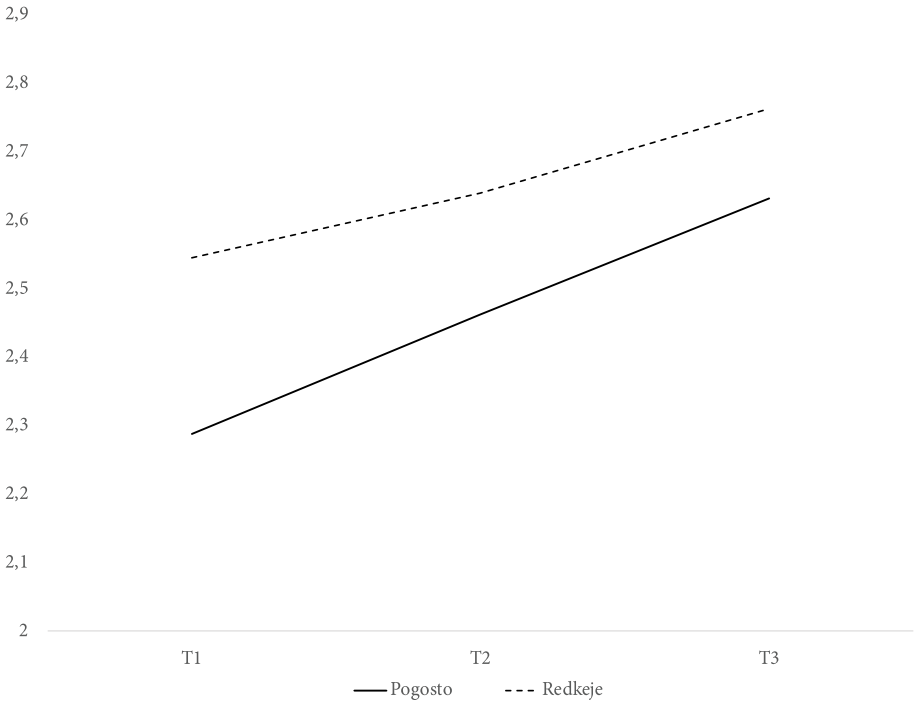
S spremembami v izgorelosti tekom šolskega leta se pomembno povezuje velikost razreda, zaznana bližina z učenci_kami ter možnost pogovora o svojih težavah z učitelji_cami ter vodstvom šol. Prikaz soodvisnosti je v slikah spodaj (Slika 1, Slika 2).



Slika 1: Izgorelost v odvisnosti od velikost razreda skozi šolsko leto

Opombe: Za prikaz učinka kovariantov smo le-te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, razredi do 20 (pod vrednostjo mediane) in razredi nad 20 (nad vrednostjo mediane). T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta. Zaradi jasnosti prikaza na y-osi ni zajet celoten razpon vrednosti.

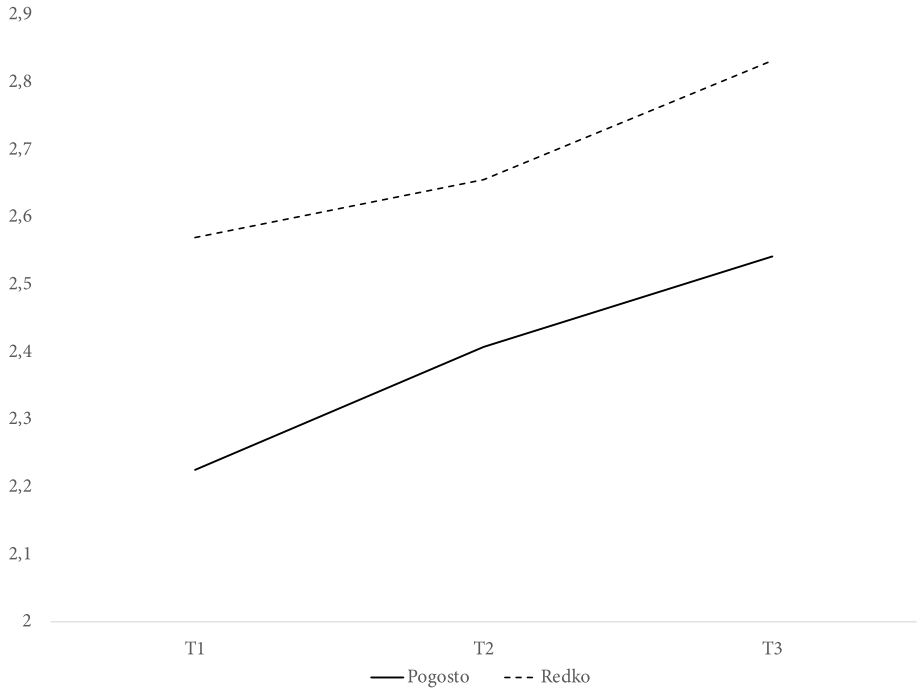
Spremembe v naraščanju izgorelosti so vidne predvsem od začetka do sredine šolskega leta, naraščanje je bolj strmo v razredih z več učenci_kami.



Slika 2: Izgorelost skozi šolsko leto glede na pogostos pogovorov o težavah z učitelji in učiteljicami na šoli

Opombe: Za prikaz učinka kovariantov smo le-te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, redkeje (pod vrednostjo mediane, 1–4) in pogosto (nad vrednostjo mediane, 5 in 6). T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta. Zaradi jasnosti prikaza na y-osi ni zajet celoten razpon vrednosti.

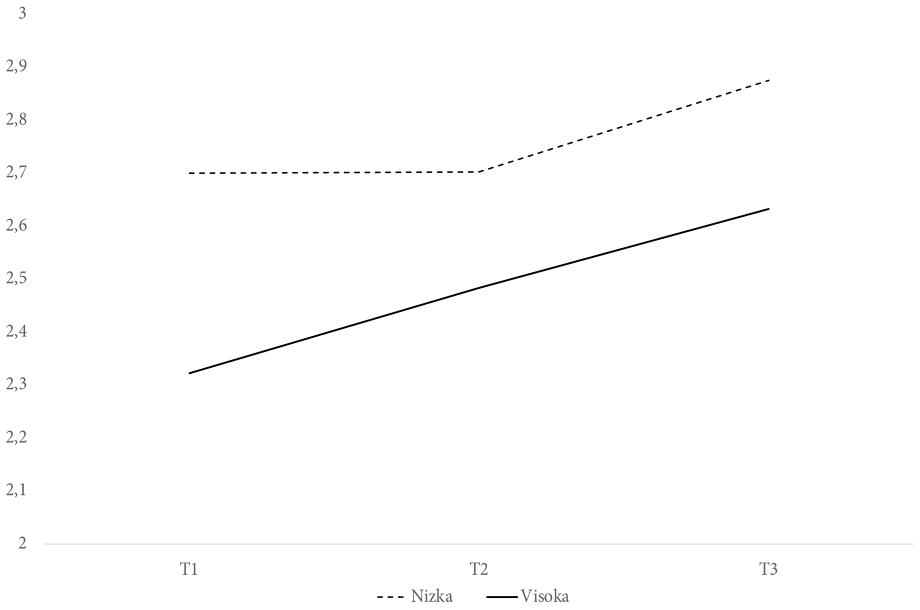
Naraščanje izgorelosti je bolj strmo v skupini, ki bolj pogosto poroča, da se o svojih težavah lahko pogovori z učitelji_cami na šoli.



Slika 3: Izgorelost skozi šolsko leto glede na možnost pogovorov o težavah z ravnatelji in ravnateljicami

Opombe: Za prikaz učinka kovariantov smo le-te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, redkeje (pod vrednostjo mediane, 1–3) in pogosto (nad vrednostjo mediane, 4 in več). T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta. Zaradi jasnosti prikaza na y-osi ni zajet celoten razpon vrednosti.

Podobno kot pri možnosti pogovora z učitelji_cami je naraščanje izgorelosti med začetkom in sredino šolskega leta bolj strmo v skupini, ki bolj pogosto poroča, da se o svojih težavah lahko pogovori z ravnateljem_ico.



Slika 4: Izgorelost skozi šolsko leto glede na zaznano bližino z učenci in učenkami na začetku šolskega leta

Opombe: Za prikaz učinka kovariantov smo le-te z uporabo mediane razdelili na dve kategoriji, nizka (pod vrednostjo mediane, 1–3) in visoka (nad vrednostjo mediane, 4 in več). T1 = začetek šolskega leta; T2 = sredina šolskega leta; T3 = konec šolskega leta. Zaradi jasnosti prikaza na y-osi ni zajet celoten razpon vrednosti.

Naraščanje izgorelosti je od začetka do sredine šolskega leta bolj strmo v skupini učiteljev_ic, ki poročajo o večji bližini z učenci_kami na začetku šolskega leta.

Razprava

V središču analiz so spremembe dobrobiti učiteljev_ic, njihove izgorelosti in zadovoljstva z delom, med šolskim letom. Rezultati kažejo, da izgorelost skozi šolsko leto narašča, medtem ko zadovoljstvo z delom ostaja stabilno. Dodatno smo analizirali spremembne v notranjih virih, zunanjih virih in odnosih, ki lahko dodatno osvetlijo porast izgorelosti.

Večina notranjih virov se skozi šolsko leto pomembno spremeni. Od začetka do konca šolskega leta se zmanjša dimenzija empatije čustveni odziv, ta zajema občutenje občutkov in čustev, ki jih doživlja drugi. Na drugih

dimenzijah empatije ne vidimo pomembnih sprememb. Pomembno se zmanjša tudi poročanje o težavah z uravnavanjem čustev. Učitelji_ce o največ težavah z uravnavanjem čustev poročajo na začetku šolskega leta in o najmanj težavah ob koncu šolskega leta. Razlag je lahko več. Na eni strani so lahko rezultati povezani z izzivi začetka šolskega leta (Koutsoukos idr., 2025), ki lahko bolj obremenijo uravnavanje čustev. Na drugi strani pa so spremembe lahko odraz prepletenosti notranjih virov, bolj natančno upad čustvenega odziva lahko zahteva manj uravnavanja čustev. Prav tako vidimo pomembne spremembe pri doživljanju čustev skozi šolsko leto, to je upad prijetnih čustev, veselja, ponosa in naklonjenosti. Neprijetna čustva od začetka do sredine šolskega leta bodisi ostanejo na podobni ravni (jeza) bodisi upadejo (brezup). Ob koncu leta upade jeza in naraste brezup. Tekom šolskega leta pomembno upadeta tudi čuječe poučevanje, predvsem osebna dimenzija, in samoučinkovitost pri poučevanju. Glede na relativno stabilnost notranjih virov (Scheibe in Moghimi, 2021; Urry in Gross, 2010; Orgeta, 2009) so rezultati presenetljivi in najverjetneje odraz prepletenosti notranjih in zunajih virov.

Tekom šolskega leta namreč pomembno upadejo tudi nekateri zunanji viri na ravni razreda in na ravni šole, medtem ko se zaznava nekaterih virov na ravni sistema izboljša. Na ravni razreda učitelji_ce pogosteje poročajo o nizki motiviranosti učencev_k. To lahko sicer pripišemo zahtevam šolskega leta zaradi naraščanja učnih in socialnih izzivov (Koutsoukos idr., 2025), vendar pa hkrati učitelji_ce ne poročajo o porastu težav z disciplino. Na ravni šole vidimo tudi pomemben upad uglašenosti vrednot z vrednotami šole ter skupnih stališč učiteljev_ic. Upad povezanosti je sicer skladen z drugimi raziskavami (von den Emse in Mankin, 2021), je pa vseeno posebej zaskrbljujoč, saj niža občutek pripadnosti šoli. Občutek pripadnosti učiteljev_ic je namreč pomemben in v raziskavah pogosto spregledan dejavnik. Podobno je zaskrbljujoče poročanje učiteljev_ic o manj pošteni obravnavi vodstva ob koncu šolskega leta. Na ravni sistema pa vidimo nekatere pozitivne spremembe, to sta pomembno izboljšanje zaznave pogojev dela in večja zaznana vključenost v razvoj politik na ravni države. Prvo je lahko povezano s plačno reformo, ki je potekala v času zbiranja podatkov, in slednje z morebitnimi izkušnjami neposredne vpletenosti.

Od kakovosti odnosov se znotraj šolskega leta pomembno spremenijo predvsem odnosi z učenci_kami in vodstvom. Kakovost odnosov z učenci_kami se zniža. Bližina z učenci_kami pa se med začetkom in sredino leta zviša in nato ostane podobna. Podobno se zaznana bližina z vodstvom

poveča med začetkom in sredino šolskega leta in nato ostane na podobni ravni. Izzivi, povezani z vedenjem učencev_k, so za učitelje_ice vir stresa (Klassen idr., 2013). Ti izzivi se lahko povečujejo skozi šolsko leto in vplivajo na odnose. Na primer naraščanje učnih zahtev lahko oblikuje tudi odnose učiteljev_ic z učenci_kami. Učenje in poučevanje namreč vedno potekata v odnosu. Hkrati se učenci_ke v obdobju mladostništva v procesih osamosvajanja pogosteje upirajo avtoritetam, med katere se umeščajo tudi učitelji_ce, kar tudi lahko oblikuje kakovost odnosov. V zvezi s tem bi bilo zanimivo v nadaljnjih raziskavah preučiti, kako se odnosi v šolskem letu spreminjajo v različnih obdobjih šolanja, na razrednih in predmetnih stopnjah osnovnih šol in v srednjih šolah.

S spremembami v izgorelosti tekom šolskega leta se od celotnega nabora notranjih virov, zunanjih virov in odnosnih spremenljivk pomembno povezujejo samo velikost razreda, zaznana bližina z učenci_kami ter možnost pogovora o svojih težavah z učitelji_cami ter vodstvom šol. Pri tem so spremembe v naraščanju izgorelosti vidne predvsem od začetka do sredine šolskega leta, naraščanje je bolj strmo v razredih z več učenci_kami. To pomeni, da izgorelost med začetkom in sredino šolskega leta strmeje narašča pri učiteljih_cah, ki v povprečju poučujejo v številčno večjih razredih v primerjavi z naraščanjem izgorelosti v istem obdobju pri učiteljih_cah, ki poučujejo v povprečju manj številčne razrede. Tu bi bilo smiselno razmisliti o načinih podpore učiteljem_icam, ki poučujejo v številčno večjih razredih, ali o manjšanju normativov. Bolj strmo narašča izgorelosti tudi pri učiteljih_cah, ki poročajo o večji bližini z učenci_kami, kar je lahko povezano tudi z zgoraj omenjenimi izzivi odnosov z učenci_kami. Zanimivo je naraščanje izgorelosti bolj strmo pri učiteljih_cah, ki bolj pogosto poročajo o možnostih pogovora o svojih težavah z učitelji_cami in vodstvom na šoli. Sklepamo lahko, da učitelji_ce, ki doživljajo več izgorelosti, tudi iščejo več opore. Je pa socialna podpora zelo pomembna, o čemer priča tudi podatek, da je raven izgorelosti pri učiteljih_cah, ki poročajo o več podpore, nižja v primerjavi z učitelji_cami, ki poročajo o manj podpore. Podpora na ravni šole se je izkazala kot pomemben dejavnik izgorelosti tudi v drugih raziskavah. Namreč učitelji_ice, ki se o svojih težavah z učenci_kami pogovarjajo s svojimi sodelavci_kami, poročajo o nižjih ravneh izgorelosti (Bakker in Schaufeli, 2000). Pogovor o svojih težavah namreč za učitelja_ico v prvi vrsti pomeni, da se svojih čustev, občutkov in misli zaveda, jih ne usmeri v negativno naravnanost do učencev_k in poučevanja, temveč se o njih pogovori s svojimi sodelavci_kami ali vodstvom šole. To lahko prepreči pasivnost

in čustven umik. Deljenje svojih čustev, misli in občutkov lahko učitelju_ici pomaga pri spoprijemanju s stresnimi situacijami v razredu in šoli. V praktičnih izpeljavah naših ugotovitev zato predlagamo ukrepe krepitve povezanosti na ravni zaposlenih na šoli, še posebej odmerjanje natančno določenih časovnih okvirov znotraj delovnega časa, ki bodo namenjeni pogovorom o izzivih poučevanja, skupaj s procesi intervizije in supervizije.

Zaključek

Analize prinašajo pomembne prve vpoglede v spremembe izgorelosti in zadovoljstva z delom tekom šolskega leta, ki jih je treba v nadaljevanju nadgraditi s podrobnejšo analizo profilov učiteljev_ic, ki so bolj dovzetni za izgorelost in opuščanje poklica. Nadalje je za celostni vpogled v razvoj izgorelosti in zadovoljstva z delom potrebno na eni strani večletno spremljanje in na tej osnovi opredelitev mehanizmov, kateri v prvi vrsti sprožajo procese, povezane z izgorelostjo pri učiteljih_cah v Sloveniji, ter na drugi strani intenzivno merjenje z dnevnimi meritvami v krajšem časovnem obdobju, na primer na začetku šolskega leta. Dodatne vpoglede lahko ponudijo tudi kvalitativni podatki.

Spremljanje izgorelosti med šolskim letom je pomembno, da lahko prepoznamo učitelje_ice, pri katerih so ravni izgorelosti višje ob začetku šolskega leta. Glede na naše ugotovitve je skozi šolsko leto pričakovati porast in so torej ukrepi za preprečevanje in zmanjševanje izgorelosti nujni. Od notranjih virov je treba podpreti predvsem prijetna čustva. Naši rezultati namreč nakazujejo čustveno oddaljevanje tekom šolskega leta skozi nižanje čustvenega odziva, kar je zaskrbljujoče. Čustva so namreč pomemben mehanizem, ki nas vodi in usmerja. Dodatno se skozi šolsko leto ostrijo izzivi, povezani z vodenjem razreda in samoučinkovostjo. Glede na to, da je dobrobit učiteljev_ic pomembna tako za njih same kot za dobrobit učencev_k (Madigan in Kim, 2021), je pomembno, da dobrobit učiteljev_ic podpremo na vseh ravneh.

Ključni poudarki

- Izgorelost učiteljev_ic skozi šolsko leto postopno narašča, zadovoljstvo z delom pa ostaja razmeroma stabilno.
- S spremembami v izgorelosti tekom šolskega leta se pomembno povezuje velikost razreda, zaznana bližina z učenci_kami ter

možnost pogovora o svojih težavah z učitelji_cami ter vodstvom šol.

– Tekom šolskega leta se pomembno spremenijo tudi notranji viri, zunanji viri in odnosi.

Literatura

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. in Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126–136.

Aron, A., Aron, E. N. in Smollan, D. (1992). Inclusion of Other in the Self Scale and the structure of interpersonal closeness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(4), 596–612. https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.4.596

Bakker, A. B. in Schaufeli, W. B. (2000). Burnout contagion processes among teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 30(11), 2289–2308. https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2000.tb02437.x

Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman–Moore, T., Hellner Gumpert, C. in Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: the DERS–16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 38, 284–296. https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x

Bradić, S. (2025). Stress perception, emotional intelligence and burnout syndrome: a longitudinal study of teachers'strengths. *Društvena istraživanja-Časopis za opća društvena pitanja*, *34*(1), 1–20. https://doi.org/10.5559/di.34.1.01

Brouwers, A. in Tomic, W. (2000). A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management. *Teaching and Teacher education*, *16*(2), 239–253. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(99)00057-8

Burić, I., Slišković, A. in Macuka, I. (2018). A mixed-method approach to the assessment of teachers' emotions: development and validation of the Teacher Emotion Questionnaire. *Educational Psychology*, 38(3), 325–349. https://doi.org/10.1080/01443410.2017.1382682

Cece, V., Guillet-Descas, E. in Lentillon-Kaestner, V. (2022). The longitudinal trajectories of teacher burnout and vigour across the scholar year: The predictive role of emotional intelligence. *Psychology in the Schools*, 59(3), 589–606.

Corrente, M., Ferguson, K. in Bourgeault, I. L. (2022). Mental health experiences of teachers: A scoping review. *Journal of Teaching and Learning*, 16(1), 23–43. https://doi.org/10.22329/jtl.v16i1.6856

Frank, J. L., Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness 7*, 155–163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0

Gerdes, K. E., Lietz, C. A. in Segal, E. A. (2011). Measuring Empathy in the 21st Century: Development of an Empathy Index Rooted in Social Cognitive Neuroscience and Social Justice. *Social Work Research*, 35(2), 83–93.

Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. in Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work in stress*, *22*(3), 224–241. https://doi.org/10.1080/02678370802379432

Kalshoven, K., Den Hartog, D. N. in De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. The *Leadership Quarterly*, 22(1), 51–69. https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2010.12.007

Klassen, R., Wilson, E., Siu, A. F., Hannok, W., Wong, M., Wongsri, N., Sonthisap, P., Pibulchol, C., Buranachaitavee, Y. in Jansem, A. (2013). Preservice teachers' work stress, self-efficacy, and occupational commitment in four countries. European *Journal of Psychology of Education*, 28, 1289–1309. https://doi.org/10.1007/s10212-012-0166-x

Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. in Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of Educational Psychology, 100*(3), 702–715. https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.702

Koutsoukos, M., Mavropoulou, E. in Oikonomou, A. (2025). Finishing strong in may: Difficulties and management strategies at the end of the school year. *Education Quarterly Reviews, 8*(1), 135–141.

Llorens-Gumbau, S. in Salanova-Soria, M. (2014). Loss and gain cycles? A longitudinal study about burnout, engagement and self-efficacy. *Burnout Research*, *1*(1), 3–11. https://doi.org/10.1016/j.burn.2014.02.001

Maslach, C. in Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 152*, 103e111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Melamed, S., Kushnir, T. in Shirom, A. (1992). Burnout and risk factors for cardiovascular diseases. Behavioral medicine,18(2), 53–60. https://doi.org/10.1080/08964289.1992.9935172

Mérida-López, S., Extremera, N., Quintana-Orts, C. in Rey, L. (2019). In pursuit of job satisfaction and happiness: Testing the interactive contribution of emotion-regulation ability and workplace social support. *Scandinavian journal of psychology*, *60*(1), 59–66. https://doi.org/10.1111/sjop.12483Digital Object Identifier (DOI)

Mijakoski, D., Cheptea, D., Marca, S. C., Shoman, Y., Caglayan, C., Bugge, M. D., Gnesi, M., Godderis, L., Kiran, S., Mcelvenny, D. M., Mediouni, Z., Mesot, O., Minov, J., Nena, E., Otelea, M., Pranjic, N., Sivesind Mehlum, I., van der Molen, H. F. in Canu, I. G. (2022). Determinants of burnout among teachers: A systematic review of longitudinal studies. International Journal of Environmental Research and Public Health, 19(9), 5776. https://doi.org/10.3390/ijerph19095776

OECD. (2025). Results from TALIS 2024. The State of Teaching. OECD

OECD. (2017). PISA 2015 Background questionnaires. In PISA 2015 Assessment and Analytical Framework: Science, Reading, Mathematics, Financial Literacy and Collaborative Problem Solving. OECD Publishing

OECD. (2018). Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/06/TALIS18-Ucitelji-SS.pdf.

Orgeta, V. (2009). Specificity of age differences in emotion regulation. *Aging in Mental Health, 13*(6), 818–826. https://doi.org/10.1080/13607860902989661

Rank, J. L., Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2016). Validation of the Mindfulness in Teaching Scale. *Mindfulness, 7(1),* 155–163. https://doi.org/10.1007/s12671-015-0461-0

Scheibe, S. in Moghimi, D. (2021). Age and Context Effects in Daily Emotion Regulation and Well-Being at Work. *Work, Aging and Retirement*, *7* (1), 31–45. https://doi.org/10.1093/workar/waz014

Schwarzer, R. in Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. Applied Psychology: An International Review, 57, 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2010). Teacher self–efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Shirom, A., Oliver, A. in Stein, E. (2009). Teachers' stressors and strains: A longitudinal study of their relationships. *International Journal of Stress Management, 16*(4), 312–332. https://doi.org/10.1037/a0016842

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. Teaching and Teacher Education, 27(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, *20*, 775–790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Štremfel, U. (2024). Postavke sistemske podpore. Interno gradivo.

Urry, H. L. in Gross, J. J. (2010). Emotion regulation in older age. *Current Directions in Psychological Science*, *19*(6), 352–357.https://doi.org/10.1177/0963721410388395

Von der Embse, N. in Mankin, A. (2021). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of applied school psychology*, *37*(2), 165–184. https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031

Zhou, S., Slemp, G. R. in Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: Ameta-analysis. Educational Psychology Review 36, 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Povzetek

V raziskovanju dobrobiti učiteljev_ic prevladujejo presečne raziskave, ki ne omogočajo vpogleda v trende, kakor tudi ne poglobljenega razumevanja mehanizmov in dejavnikov, ki prispevajo k dobrobiti učiteljev_ic. V raziskavi smo zato z merjenji na začetku, na sredini in ob koncu šolskega leta spremljali pozitivne in negativne vidike dobrobiti učiteljev_ic v Sloveniji skozi šolsko leto. Dobrobit smo opredelili skozi njene pozitivne (zadovoljstvo z delom) in negativne (izgorelost) vidike. Želeli smo ugotoviti, ali se ti spreminjajo in ali lahko prepoznamo dejavnike, ki so povezani s temi spremembami. Med analizirane dejavnike smo glede na *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* umestili notranje vire, zunanje vire in odnose. V analizah smo uporabili analizo variance za ponovljene meritve. Rezultati kažejo pomembne spremembe v izgorelosti, notranjih virih (čustven odziv, doživljanje čustev, uravnavanje čustev, samoučinkovitost), zunanjih virih (na ravni razreda, šole in sistema) ter v kakovosti odnosov (z učenci_kami in vodstvom) med šolskih letom. Podrobneje smo analizirali spremembe v izgorelosti in ugotovili, da so spremembe v izgorelosti med šolskim letom povezane z velikostjo razreda, zaznano bližino z učenci_kami ter zaznano podporo sodelavcev_k ter vodstva šole.

Ključne besede: šolsko leto, izgorelost, zadovoljstvo z delom, notranji viri, zunanji viri, odnosi

Summary

Research on teachers' well-being has been dominated by cross-sectional studies, which do not provide insight into trends over time or a deeper understanding of the mechanisms and factors contributing to teachers' well-being. Therefore, this study followed positive and negative aspects of teachers' well-being in Slovenia across one school year, with assessments conducted at the beginning, middle, and end of the school year. Well-being was conceptualized through its positive (job satisfaction) and negative (burnout) dimensions. The study aimed to examine whether these dimensions change over time and to identify factors associated

with such changes. Guided by the *Positive Teacher Development Model*, the analysed factors included internal assets, external assets, and relationships. Repeated-measures analysis of variance was used to analyse the data. The results revealed significant changes in burnout, internal assets (emotional responsiveness, emotional experiences, emotion regulation, and self-efficacy), external assets (at the classroom, school, and system levels), and the quality of relationships (with students and school leadership) across the school year. Changes in burnout were examined in greater detail, revealing that they were associated with class size, perceived closeness with students, and perceived support from colleagues and school leadership.

Key words: school year, burnout, job satisfaction, internal assets, external assets, relationships.

Vršnik Perše, Tina. 2026. »Profesionalni razvoj učiteljev in učiteljic skozi karierne stopnje: vloga notranjih in zunanjih dejavnikov.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 205–227. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.205-227

© Tina Vršnik Perše, 2026

Profesionalni razvoj učiteljev in učiteljic skozi karierne stopnje: vloga notranjih in zunanjih dejavnikov

Tina Vršnik Perše, Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Uvod

PROFESIONALNI RAZVOJ učiteljev_ic je dolgotrajen in večplasten proces, v katerem se prepletajo spremembe v znanju, prepričanjih, ravnanju, odnosih in doživljanju poklicne vloge. Ne gre zgolj za kopičenje izkušenj, znanja ali za udeležbo v formalnih oblikah strokovnega izpopolnjevanja, temveč za postopno preoblikovanje učiteljevega_ičinega razumevanja sebe, svojega dela in svojega mesta v šoli ter širšem družbenem prostoru (Štemberger, 2020; Rolls in Plauborg, 2009). Učitelji_ce se spreminjajo skozi posamezne faze profesionalnega razvoja, ki je pogosto povezan tudi z osebnim razvojem, zato so pomembne raziskave kariernih stopenj, saj omogočajo razumevanje, kako se potrebe, viri, obremenitve in izidi učiteljevega_ičinega dela razvijajo ter da se ne pojavljajo enakomerno.

Za učiteljski poklic je značilna razmeroma preprosta hierarhična karierna struktura, saj napredovanje pogosto ne pomeni bistvene spremembe temeljne delovne vloge, temveč predvsem pridobivanje strokovnih nazivov, izkušenj ali dodatnih odgovornosti. V literaturi pa se pojem učiteljske kariere oz. profesionalnega razvoja pogosto uporablja širše kot v preprostem pomenu napredovanja po formalni lestvici nazivov in se pogosteje razume kot profesionalni in osebni razvoj učitelja_ice skozi delovno življenje. Tak pristop poudarja, da se v različnih obdobjih spreminjajo učiteljeva_ičina osrednja vprašanja, stopnja gotovosti, odnosi z drugimi in doživljanje poklicnih zahtev (Huberman, 1993; Rolls in Plauborg, 2009).

Za obravnavano poglavje je posebej pomembno zavedanje, da profesionalni razvoj ne poteka povsem linearno. Čeprav številni modeli opredeljujejo tipične stopnje in približne časovne okvire, raziskave opozarjajo, da učitelji_ce teh stopenj ne prehajajo vedno v enakem zaporedju, z enako intenzivnostjo ali z enakimi izidi. Nekateri v posamezni fazi ostanejo dlje, nekateri se vračajo k predhodnim vprašanjem, pri drugih pa so prehodi pospešeni ali zavrti zaradi osebnih, relacijskih in institucionalnih dejavnikov (Fessler in Christensen, 1992; Villegas-Torres in Lengeling, 2021). Takšno razumevanje je posebej relevantno za raziskovanje notranjih in zunanjih virov, saj ti ne delujejo enako v vseh obdobjih kariere. Še posebej je to izpostavljeno, kadar kot del profesionalnega razvoja upoštevamo tudi obdobje študija, ko se študenti_ke neposredno pripravljajo na opravljanje dela učiteljev_ic.

Karierne stopnje učiteljev_ic in prehod iz študija v poklic

Raziskave kariernih poti učiteljev_ic običajno izhajajo iz dveh širših tradicij. Prva razume razvoj kot prehod skozi razmeroma jasno opredeljene stopnje, druga pa poudarja ciklično naravo poklicne poti, pri kateri so mogoči zastoji, vračanja in ponovni prehodi. V slovenskem prostoru je tradicionalno precej uveljavljen Hubermanov model, saj omogoča jasno časovno razmejitev posameznih obdobij, hkrati pa priznava njihovo odprtost in nepopolno linearno zaporedje (Štemberger, 2020). Obenem je Huberman med prvimi opozoril, da poklicnega razvoja učiteljev_ic ni mogoče razumeti kot vnaprej določeno in linearno zaporedje faz. Znotraj posameznih kariernih obdobij se namreč pojavljajo nihanja, zastoji, napredovanja in različne razvojne poti, ki so odvisne od prepleta notranjih značilnosti posameznika_ce ter zunanjih okoliščin (Vizek Vidović, 2011).

Huberman (1993) učiteljsko kariero opisuje kot zaporedje značilnih faz, ki segajo skozi tri glavna obdobja, in je hkrati individualen proces. Prvo obdobje predstavlja vstop v poklic učitelja_ice oziroma fazo preživetja in odkrivanja, ki navadno zajema prva tri leta poučevanja. To je čas, ko učitelj_ica spoznava poklic in svojo vlogo ter po eni strani odkriva smisel, možnosti in privlačnost poklica, po drugi strani pa se sooča z realnostjo poklica, negotovostjo, intenzivnimi zahtevami, disciplinskimi vprašanji, organizacijo pouka in občutkom, da ga_jo začetno izobraževanje na realne delovne okoliščine ni moglo povsem pripraviti (Huberman, 1993; Petkovšek, 2021; Rolls in Plauborg, 2009). Sledi faza stabilizacije, običajno med četrtim in šestim letom poučevanja, ko učitelj_ica postopno pridobi večjo gotovost,

profesionalno identiteto in občutek obvladovanja pedagoškega dela. Zaradi tega se počuti razbremenjenega_o; ker ni več začetnik_ca, postane enakovreden_na med sodelavci_kami in nima več občutka, da je tako pod nadzorom (Petkovšek, 2021).

Po Hubermanovem modelu se v naslednjem širšem kariernem obdobju, ki zajema približno obdobje med sedmim in osemnajstim letom poučevanja, lahko oblikujeta dve različni razvojni smeri: učitelj_ica se usmeri bodisi v eksperimentiranje in diverzifikacijo pedagoškega dela ter poklicno aktivnost bodisi v revizijo lastne poklicne poti in negotovost (Huberman, 1993; Javrh, 2007). V poklicni aktivnosti je učitelj_ica aktiven_na, preizkuša metode, pristope in naloge ter uvaja spremembe in postane suveren_na učitelj_ica, ki ima svoja pravila, zahteve in svoje mesto na šoli, medtem ko v negotovost ali revizijo učitelj_ica preide iz faze stabilizacije ali pa je celo že vstopil_a v poklicno aktivnost in zaradi negativne in nerazrešene izkušnje zdrsnil_a v fazo negotovosti (Petkovšek, 2021).

V poznejšem obdobju, približno med devetnajstim in tridesetim letom, Huberman (1993) opisuje obdobje, ko je lahko učitelj_ica v fazi konservativnosti oziroma sproščenosti, zatem pa med enaintridesetim in štiridesetim letom fazo izpreganja (Huberman, 1993). Kadar je učitelj_ica v fazi konzervativnosti, se to kaže kot zmanjšanje ambicij učiteljev_ic in pojav odpora do inovacij, medtem ko faza sproščenosti omogoča učitelju_ici, da je avtonomen_na, suveren_na in da je njegova_njena rezilientnost večja (Petkovšek, 2021). Zadnja faza, izpreganje, se prav tako lahko odraža v sproščenem izpreganju ali zagrenjenem izpreganju (Javrh, 2007).

Hkrati lahko ob primerjavi z modelom kariernega in življenjskega razvoja (Super, 1953) ter modelom razvoja kariere po Scheinu (1978) vidimo, da avtorji_ce podobno razvrščajo obdobja zgodnje, srednje in pozne kariere ter jih povezujejo tudi s širšim osebnim kontekstom.

Prehod v poklic iz izobraževanja (študija) je v tej perspektivi posebej pomemben. Številne raziskave opozarjajo, da je prav zgodnje obdobje učiteljske poti posebno občutljivo, saj se v njem srečajo visoka pričakovanja, začetna motivacija, negotovost glede lastne kompetentnosti in prve konkretne izkušnje šolskega dela. Ta prehod opisujejo kot obdobje realnostnega šoka, v katerem so učitelji_ce pogosto bolj ranljivi za stres, izgorelost, dvom v svojo izbiro in celo za zgodnje opuščanje poklica (Ballantyne in Retell, 2020; Hellebaut idr., 2023; Pikić Jugović idr., 2025).

Pri tem je pomembno izpostaviti, da prehod iz študija v poklic ne pomeni, da se profesionalni razvoj začne šele z zaposlitvijo. Predslužbeno obdobje,

obdobje študija, je čas oblikovanja profesionalne identitete, začetnih predstav o poučevanju, pedagoških prepričanj in prvih stikov z realnimi šolskimi konteksti (Harendita in Pasaribu, 2019). Že v času študija prihodnji učitelji_ce gradijo predstavo o tem, kaj pomeni biti učitelj_ica, katere zahteve poklic prinaša in s kakšnimi viri bodo v poklic vstopili. Prav zato je analitično smiselno študente_ke obravnavati kot predvstopno fazo učiteljske kariere, ne zgolj kot zunanjo primerjalno skupino (Šebjanič Oražem, 2020).

Dodatno utemeljitev za vključitev prehoda iz študija v poklic ponuja tudi Fesslerjev ciklični model (Fessler in Christensen, 1992), ki predslužbeno fazo postavi kot pripravljalno obdobje, nato pa opredeli fazo uvajanja, gradnje kompetentnosti, rasti, frustracije, stagnacije in postopnega umika. Čeprav pričujoča analiza temelji predvsem na Hubermanovem modelu (Huberman, 1993), Fesslerjev model opozarja na pomembno dejstvo: učiteljeva_ičina poklicna pot ni le razvoj večje ekspertize, ampak tudi nihanje med rastjo, obremenitvami in ponovno prilagoditvijo, pri čemer imajo osebni in okoljski dejavniki ključno vlogo (Fessler in Christensen, 1992; Marušić in Bodroža, 2015).

Notranji in zunanji dejavniki kot okvir profesionalnega razvoja

Če karierne stopnje pojasnjujejo, kdaj in v kakšnem razvojnem položaju se učitelji_ce nahajajo, koncept notranjih in zunanjih virov pojasnjuje, s čim v teh obdobjih razpolagajo in kaj jih podpira ali jim otežuje profesionalno delovanje. Profesionalni razvoj je zato smiselno razumeti kot rezultat dinamičnega prepletanja individualnih značilnosti, relacijskih izkušenj ter šolskega in sistemskega konteksta (Admiraal in Kittelsen Røberg, 2023). Tak pristop omogoča, da kariernih razlik ne razlagamo le z leti poučevanja, temveč tudi z razpoložljivimi viri in zaznanimi obremenitvami.

Kot notranje dejavnike oziroma vire razumemo osebne in profesionalne značilnosti učitelja_ice, ki mu_ji omogočajo učinkovitejše uravnavanje in obvladovanje zahtev poklica ter podpirajo njegovo_njeno dobrobit, zavzetost in profesionalni razvoj. V okviru teorije delovnih zahtev in virov so takšni osebni viri na primer samoučinkovitost, prilagodljivost in odpornost, saj raziskave kažejo, da lahko ti viri neposredno prispevajo k večji dobrobiti in zavzetosti učiteljev_ic ter hkrati zmanjšujejo verjetnost čustvene izčrpanosti ob poklicnih obremenitvah (Granziera idr., 2020). Tako med notranje vire vključujemo empatijo, uravnavanje čustev, učiteljeva_ičina čustva v razredu, čuječe poučevanje, učiteljevo_ičino samoučinkovitost

in motivacijo za poklic. Ti konstrukti zajemajo pomembne razsežnosti učiteljevega_ičinega doživljanja in delovanja: od zmožnosti razumevanja drugih in uravnavanja lastnih čustvenih odzivov do občutka kompetentnosti, prisotnosti pri poučevanju in smisla poklicne izbire.

Empatija in uravnavanje čustev sta pri tem posebej pomembna, ker je poučevanje izrazito socialno in čustveno delo (Jennings in Greenberg, 2009). Učitelji_ce so vsakodnevno vključeni v kompleksne odnose z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom in starši, zato je poučevanje mogoče razumeti tudi kot obliko čustvenega dela. V teh interakcijah morajo učitelji_ce neprestano prepoznavati, interpretirati in uravnavati lastne čustvene odzive ter se odzivati na čustva drugih, pri čemer svoje izražanje pogosto prilagajajo profesionalnim normam, pedagoškim ciljem in potrebam različnih udeležencev_k šolskega prostora (Yin idr., 2019). Tudi samoučinkovitost lahko razumemo kot varovalni dejavnik, saj višji občutek zmožnosti načrtovanja, vodenja razreda in obvladovanja zahtev zmanjšuje verjetnost negativnega stresa in izgorelosti (Skaalvik in Skaalvik, 2007; Zhao idr., 2022).

Kot zunanje dejavnike oziroma vire razumemo značilnosti učiteljevega_ičinega delovnega okolja, ki lahko učiteljevo_ičino delo podpirajo ali obremenjujejo. V okviru modela delovnih zahtev in virov se med obremenjujoče dejavnike pogosto uvrščajo časovni pritisk oziroma delovna preobremenjenost, disciplinske težave, nizka motivacija učencev_k, vrednotni konflikti in nejasnost vlog, med podporne dejavnike pa administrativna oziroma vodstvena podpora, sodelovalna šolska kultura, socialna klima in drugi organizacijski pogoji, ki učitelju_ici pomagajo pri doseganju delovnih ciljev ter zmanjševanju obremenitev (Admiraal in Kittelsen Røberg, 2023; Skaalvik in Skaalvik, 2018). Posamezni dejavniki predstavljajo pomemben del učiteljevega_ičinega vsakdana: nekateri delujejo kot zahteve in stresorji, drugi pa kot zaščitni kontekst, ki omogoča učinkovitejše delo in večjo profesionalno stabilnost.

Razmerje med delovnimi zahtevami in razpoložljivimi viri je eden ključnih dejavnikov izgorelosti učiteljev_ic. Med najpogosteje izpostavljenimi obremenitvenimi dejavniki so časovni pritisk, vedenjske težave učencev_k, nizka motivacija učencev_k ter omejena avtonomija oziroma nezadostna podpora v šolskem okolju. Vzdolžna raziskava (Skaalvik in Skaalvik, 2021) dodatno kaže, da posamezni vidiki šolskega konteksta niso enako povezani z vsemi dimenzijami izgorelosti: časovni pritisk se najmočneje povezuje s čustveno izčrpanostjo, nizka motivacija učencev_k in vrednotna neskladja

s cinizmom, avtonomija pa se kaže kot pomemben varovalni dejavnik pri ohranjanju občutka poklicne učinkovitosti. Podobno tudi starejše pregledne študije poudarjajo, da so delovne zahteve, pomanjkanje nadzora in pomanjkanje podpore med ključnimi organizacijskimi dejavniki učiteljevega_ičinega stresa in izgorelosti (Guglielmi in Tatrow, 1998).

Vsekakor so ključni predvsem izidi delovanja notranjih in zunanjih dejavnikov. Mednje lahko uvrščamo izgorelost, zadovoljstvo z delom, pozitivni razvoj in namero ostati v poklicu. Ugotovitve Madigana in Kim (2021) kažejo, da imata izgorelost in zadovoljstvo z delom pomembno vlogo pri napovedovanju namere učiteljev_ic za odhod iz poklica. Čeprav sta konstrukta povezana, se zdi, da izgorelost pomeni močnejši dejavnik tveganja, kot je zadovoljstvo z delom varovalni dejavnik. Hkrati pa ugotavljata tudi, da se lahko vpliv tega tveganja skozi čas še krepi. Skaalvik in Skaalvik (2021) sta v vzdolžni raziskavi pokazala, da se zaznane delovne zahteve in viri v šolskem okolju povezujejo ne le z različnimi dimenzijami izgorelosti, temveč tudi z zadovoljstvom z delom in motivacijo za zapustitev učiteljskega poklica. Pri tem časovni pritisk najizraziteje napoveduje čustveno izčrpanost, nizka motivacija učencev_k in vrednotna neskladja pa cinizem, kar dodatno potrjuje, da je namero ostati v poklicu smiselno razumeti kot rezultat širše konfiguracije zahtev, virov in doživljanja učiteljskega dela.

V tem poglavju bodo zato notranji in zunanji dejavniki uporabljeni kot osrednji interpretativni okvir za pojasnjevanje razlik med kariernimi stopnjami. Predpostavljamo, da se z napredovanjem skozi kariero ne spreminjajo le ravni posameznih virov, temveč tudi njihova medsebojna razmerja in pomen za učiteljevo_ičino dobrobit. Zlasti pri začetnikih_cah in študentih_kah bodo verjetno pomembnejši notranji viri, medtem ko bodo pri poznejših kariernih stopnjah morda izraziteje v ospredju skladnost vrednot, kakovost šolskega konteksta in umeščenost v organizacijo (Hellebaut idr., 2023; Kamtsios, 2018).

Študenti_ke kot referenčna skupina prehoda v poklic

V modelu učiteljevega_ičinega kariernega cikla je namreč predslužbena faza opredeljena kot obdobje priprave na specifično poklicno vlogo, ki praviloma poteka v okviru začetnega izobraževanja na fakulteti ali univerzi (Burke idr., 1987). Ta faza je razvojno pomembna, ker se v njej oblikujejo začetne profesionalne predstave, pričakovanja o poklicu, motivacija za učiteljsko delo ter prvi osebni in relacijski viri, s katerimi posameznik_ca pozneje vstopi v šolski prostor. Študente_ke je zato smiselno razumeti kot

referenčno skupino, ki omogoča vpogled v to, kaj učitelji_ce prinesejo s seboj v poklic in kako se ti začetni potenciali ali ranljivosti spreminjajo ob dejanskem vstopu v delo. To razumevanje podpirajo tudi novejše raziskave profesionalne identitete bodočih učiteljev_ic, ki kažejo, da so profili profesionalne identitete raznoliki že pri študentih_kah, čeprav so še v procesu oblikovanja, zato je obdobje začetnega izobraževanja učiteljev_ic pomembno za raziskovanje razvoja njihovega razumevanja učiteljske vloge (Meyer idr., 2023).

Slovenski model praktičnega pedagoškega usposabljanja kaže, da so študenti_ke, bodoči učitelji_ce, že med študijem postopno vključeni v različne dimenzije učiteljskega dela, od opazovanja pouka in sopoučevanja z mentorjem_ico do postopnega prevzemanja samostojnejšega poučevanja (Markelj idr., 2021). To lahko do določene mere seveda pomeni tudi to, da se tudi njihovo delovanje in izidi (čeprav v manjši meri kot pri učiteljih_cah) navezujejo na podobne zunanje in notranje ter relacijske vire.

Primerjava študentov_k z učitelji_cami začetniki_cami je teoretično najčistejša, ker gre za neposredno primerjavo med predvstopno in zgodnjo službeno fazo. V tej primerjavi lahko preučujemo, v kolikšni meri se po dejanskem vstopu v šolsko delo spremenijo notranji viri, kot so empatija, uravnavanje čustev, samoučinkovitost in motivacija za poklic, ter kako se hkrati spremenijo izidi, na primer izčrpanost ali zadovoljstvo z delom. Če pri študentih_kah in začetnikih_cah opazimo podobne profile, to lahko kaže na stabilnost določenih dispozicij; če pa se pokažejo izrazite razlike, to nakazuje, da je sam prehod v delo ključen razvojni in obremenitveni moment (Pikić Jugović idr., 2025).

Študente_ke pa je smiselno primerjati tudi z vsemi ostalimi kariernimi skupinami. Takšna širša primerjava omogoča, da študente_ke umestimo v celotno razvojno krivuljo učiteljske kariere. Na ta način lahko ugotavljamo, ali so določeni notranji viri pri študentih_kah visoki, nato ob vstopu v poklic upadejo in se kasneje ponovno okrepijo, ali pa se nekateri zunanji dejavniki kot obremenjujoči pokažejo šele po dejanskem prevzemu učiteljske vloge. Takšne primerjave so pomembne, ker pomagajo razlikovati med značilnostmi, ki izvirajo iz same osebne priprave na poklic, in značilnostmi, ki nastanejo kot posledica realnih delovnih razmer (Ballantyne in Retell, 2020).

Poleg tega vključitev študentov_k podpira širše razumevanje profesionalnega razvoja kot procesa, ki se začne pred prvo zaposlitvijo. Raziskave profesionalne identitete poudarjajo, da se identifikacija s poklicno vlogo

začne že pred neposrednim vstopom v delo in da kakovost teh predhodnih izkušenj vpliva na intenzivnost poznejšega vstopnega šoka. V tem smislu študenti_ke predstavljajo prvo razvojno točko v kontinuumu, ki se nadaljuje skozi zgodnjo stabilizacijo, eksperimentiranje, prevpraševanje in poznejši umik iz poklica (Šebjanič Oražem, 2020).

V empiričnem delu bomo z uporabo podatkov raziskave *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* proučili razlike med učitelji_cami na različnih kariernih stopnjah (vključno s študenti_kami, bodočimi učitelji_cami). Osredinili se bomo na razlike v notranjih in zunanjih dejavnikih, pri čemer bomo z analizami variance preverili, ali se učitelji_ce na posameznih kariernih stopnjah razlikujejo v izraženosti preučevanih konstruktov. Namen analiz je ugotoviti, ali karierna stopnja predstavlja pomemben okvir za razumevanje razlik v učiteljevem_ičinem doživljanju delovnega okolja, lastnih virov in profesionalnega delovanja.

Metoda

Za potrebe analize in predstavitve rezultatov smo za to poglavje Hubermanov (1993) model profesionalnega razvoja učiteljev_ic operacionalizirali. V osrednjem delu analize so tako učitelji_ce razvrščeni v tri širše karierne skupine: začetniki_ce (do 6 let poučevanja), srednja karierna stopnja (7–18 let poučevanja) in pozna karierna stopnja (19 ali več let poučevanja). Takšna delitev omogoča dovolj robustne primerjave med začetnim, srednjim in poznejšim obdobjem kariere, obenem pa ohrani Hubermanovo logiko kariernega razvoja.

V analize je bilo vključenih skupno 1178 učiteljev_ic, od tega 323 učiteljev_ic do 6 let poučevanja (začetniki_ce), 404 učitelji_ce s 7–18 leti poučevanja (srednja karierna stopnja) ter 451 učiteljev_ic z nad 19 leti poučevanja (pozna karierna stopnja). Uporabili smo meritve, merjene pri prvem merjenju na začetku šolskega oz. študijskega leta. Pri analizah, kjer so bili vključeni tudi študenti_ke (empatija, uravnavanje čustev, motivacija za poklic), je bilo vključenih 248 študentov_k pedagoških študijskih programov.

V analizah v tem poglavju smo uporabili vprašalnike notranjih dejavnikov: Vprašalnik merjenja empatije (*Empathy Assessment Inventory*; Gerdes idr., 2011), Vprašalnik o težavah v uravnavanju čustev (*Difficulties in Emotion Regulation Scale*; Bjureberg idr., 2016), Vprašalnik motivacije in zaznave učiteljev_ic (*Teacher Motivation and Perceptions*; OECD, 2018), Vprašalnik učiteljevih_ičinih čustev (*Teacher Emotion Questionnaire*;

Burić idr., 2018), Lestvica čuječnosti v poučevanju (*Mindfulness in Teaching Scale*; Rank idr., 2016) in Vprašalnik samoučinkovitosti učiteljev_ic (*Teacher Self-Efficacy Scale*; Schmitz, 1998) ter vprašalnike zunanjih dejavnikov: Časovni pritisk (*Time Pressure*; Skaalvik in Skaalvik, 2011), Disciplinske težave (*Discipline Problems*; Skaalvik in Skaalvik, 2011), Nizka motivacija učencev_k (*Poor Student Motivation*; Skaalvik in Skaalvik, 2011), Uglašenost vrednot (*Value Consonance*; Skaalvik in Skaalvik, 2011), Kolektivna šolska kultura (*Collective School Culture*; Skaalvik in Skaalvik, 2011) ter Etično vodenje pri delu (*Ethical Leadership at Work*; Kalshoven idr., 2011).

Razlike med učitelji_ce na treh kariernih stopnjah smo preverili z enosmernimi analizami variance. Karierna stopnja učiteljev_ic je bila neodvisna spremenljivka, posamezne mere notranjih virov in zunanjih virov pa odvisne spremenljivke. Za vsako spremenljivko smo izračunali aritmetične sredine in standardne odklone po kariernih stopnjah. Pred izvedbo analiz smo preverili homogenost varianc z Levenovim testom. V primeru izpolnjene predpostavke homogenosti varianc smo uporabili Tukeyjeve post hoc primerjave, v primeru kršitve predpostavke pa Welchov test in Games-Howellove post hoc primerjave. Velikost učinka smo poročali z eta-kvadratom.

Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo primerjave notranjih virov, zunanjih virov, odnosov in izidov med učitelji_cami na treh kariernih stopnjah. Takšna razdelitev omogoča vpogled v to, ali se učitelji_ce na različnih točkah poklicne poti razlikujejo predvsem v osebnih virih, zaznavi delovnega okolja, kakovosti odnosov ali v širših izidih, kot so izgorelost, zadovoljstvo z delom, pozitivni razvoj in namera ostati v poklicu.

V okviru notranjih virov smo preverili, ali se učitelji_ce na različnih kariernih stopnjah razlikujejo v empatiji, težavah pri uravnavanju čustev, motivaciji za poklic, čuječem poučevanju, samoučinkovitosti in čustvih v razredu. Za vsako od navedenih spremenljivk smo izvedli enosmerno analizo variance, pri čemer je bila karierna stopnja učiteljev_ic neodvisna spremenljivka.

Tabela 1: Opisne statistike, ANOVA, eta-kvadrat in Post-hoc med analiziranimi spremenljivkami notranjih dejavnikov

	Študenti_ke		Začetniki_ce		Srednja stopnja		Pozna stopnja		F	η^2	Post hoc
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*			
Empatija	4,50	0,56	4,77	0,57	4,80	0,58	4,80	0,55	18,102***	0,04	Š < Z; Š < S; Š < P
Uravnavanje čustev	2,18	0,71	2,03	0,70	1,99	0,63	1,92	0,59	8,544***	0,02	Š > Z; Š > S; Š > P
Motivacija za poklic	3,13	0,47	2,90	0,54	2,95	0,57	2,78	0,58	20,981***	0,04	Š > Z; Š > S; Š > P; Z > P; S > P
Čustva v razredu	-	-	4,02	0,43	4,08	0,41	4,13	0,40	6,094**	0,01	Z < P
Čuječe poučevanje	-	-	3,88	0,46	3,89	0,47	3,99	0,46	7,741***	0,01	Š < P; S < P
Samoučinkovitost	-	-	3,11	0,39	3,08	0,38	3,12	0,37	1,166	0,00	

Opombe: *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$. Š = študenti_ke, Z = začetniki_ce, S = srednja karierna stopnja, P = pozna karierna stopnja. M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; η^2 = eta-kvadrat.

Tabela 1 prikazuje primerjavo notranjih dejavnikov med študenti_kami ter učitelji_cami na različnih kariernih stopnjah, pri čemer podatkov za čustva v razredu, čuječe poučevanje in samoučinkovitost za študente_ke zaradi pomanjkanje izkušenj poučevanja nismo pridobivali. Rezultati enosmerne analize variance so pokazali statistično značilne razlike pri empatiji, uravnavanju čustev, motivaciji za poklic, čustvih v razredu in čuječem poučevanju, medtem ko pri samoučinkovitosti razlike med kariernimi stopnjami niso bile statistično značilne.

Predpostavka homogenosti varianc je bila kršena pri uravnavanju čustev, p = ,002, in motivaciji za poklic, p = ,003, zato smo pri teh spremenljivkah interpretirali Welchov test in Games-Howellove post hoc primerjave. Pri ostalih spremenljivkah Levenov test ni bil statistično značilen, zato je bila predpostavka homogenosti varianc izpolnjena.

Pri empatiji so študenti_ke dosegali statistično značilno nižje rezultate kot vse tri skupine učiteljev_ic, med učitelji_cami različnih kariernih stopenj pa ni bilo razlik. Velikost učinka je bila majhna do zmerna (η^2 = 0,04). Podoben vzorec se je pokazal pri uravnavanju čustev, kjer so študenti_ke poročali o več težavah pri uravnavanju čustev kot vse tri skupine učiteljev_ic,

med katerimi ni bilo statistično značilnih razlik ($\eta^2 = 0{,}02$), kar kaže na več zaznanih težav pri uravnavanju čustev študentov_k.

Pri motivaciji za poklic so študenti_ke izkazovali statistično značilno višjo motivacijo kot začetniki_ce, učitelji_ce na srednji karierni stopnji in učitelji_ce na pozni karierni stopnji. Poleg tega so začetniki_ce in učitelji_ce na srednji karierni stopnji poročali višje rezultate glede motivacije za poklic kot učitelji_ce na pozni karierni stopnji. Tudi pri tej spremenljivki je bila velikost učinka majhna do zmerna ($\eta^2 = 0{,}04$).

Pri spremenljivkah, ki so bile analizirane samo med učitelji_cami, so rezultati pokazali, da imajo učitelji_ce na pozni karierni stopnji statistično značilno višje izražena čustva v razredu in čuječe poučevanje kot začetniki_ce. Učitelji_ce na srednji karierni stopnji se od drugih skupin pri teh dveh spremenljivkah niso statistično značilno razlikovali. Velikosti učinkov pri obeh spremenljivkah sta bili majhni ($\eta^2 = 0{,}01$).

Pri samoučinkovitosti med učitelji_cami različnih kariernih stopenj ni bilo statistično značilnih razlik, kar kaže na relativno stabilnost zaznane samoučinkovitosti ne glede na karierno obdobje.

Tabela 2: Opisne statistike, ANOVA, eta-kvadrat in Post-hoc med analiziranimi spremenljivkami zunanjih dejavnikov

	Študenti_ke		Začetniki_ce		Srednja stopnja		Pozna stopnja		F	η^2	Post hoc
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*			
Časovni pritisk	-	-	4,54	1,01	4,62	1,01	4,59	0,95	0,495	0,00	-
Disciplinske težave	-	-	3,94	1,34	3,58	1,27	3,66	1,25	7,785***	0,01	Z > S; Z > P
Nizka motivacija učencev_k	-	-	3,46	1,17	3,29	1,16	3,23	1,18	3,672*	0,01	Z > P
Šolske vrednote	-	-	4,72	0,77	4,63	0,83	4,79	0,76	4,291*	0,01	S < P
Šolska kultura	-	-	4,68	0,87	4,44	0,95	4,52	0,97	5,953**	0,01	Z > S
Stil vodenja	-	-	3,88	0,65	3,78	0,65	3,73	0,71	4,350*	0,01	Z > P

Opombe: *** $p < 0{,}001$; ** $p < 0{,}01$; * $p < 0{,}05$. Š = študenti_ke, Z = začetniki_ce, S = srednja karierna stopnja, P = pozna karierna stopnja. M = aritmetična sredina; SD = standardni odklon; η^2 = eta-kvadrat.

Tabela 2 prikazuje primerjavo zunanjih dejavnikov med učitelji_cami na različnih kariernih stopnjah, za študente_ke pri zunanjih dejavnikih podatkov nismo zbirali. Rezultati enosmerne analize variance so pokazali statistično značilne razlike pri disciplinskih težavah, nizki motivaciji učencev_k, šolskih vrednotah, šolski kulturi in stilu vodenja, medtem ko pri

časovnem pritisku razlike med kariernimi stopnjami niso bile statistično značilne.

Levenov test homogenosti varianc je pokazal, da je bila predpostavka homogenosti varianc izpolnjena pri časovnem pritisku, disciplinskih težavah, nizki motivaciji učencev_k, šolskih vrednotah, šolski kulturi in sistemskih pogojih, saj vrednosti niso bile statistično značilne, $p > ,05$. Predpostavka homogenosti varianc je bila kršena pri vodstvenem stilu, $p = ,041$, zato smo pri tej spremenljivki interpretirali Welchov test in Games-Howellove post hoc primerjave.

Pri disciplinskih težavah so začetniki_ce poročali o statistično značilno višjih vrednostih kot učitelji_ce na srednji in pozni karierni stopnji, med njimi pa ni bilo zaznati statistično značilnih razlik. To kaže, da učitelji_ce v zgodnejšem obdobju kariere pogosteje zaznavajo težave pri vzpostavljanju discipline in upravljanju razredne dinamike.

Podoben vzorec se je pokazal pri zaznani nizki motivaciji učencev_k, kjer so začetniki_ce poročali o višjih vrednostih kot učitelji_ce na pozni karierni stopnji. Učitelji_ce z več delovnimi izkušnjami torej nekoliko redkeje zaznavajo nizko motivacijo učencev_k oziroma se z njo učinkoviteje soočajo.

Pri šolskih vrednotah so učitelji_ce na pozni karierni stopnji poročali o statistično značilno višje izraženih šolskih vrednotah kot učitelji_ce na srednji karierni stopnji, kar lahko kaže na večjo identifikacijo z vrednotami šole oziroma večjo povezanost z institucionalnim okoljem v poznejših obdobjih kariere.

Pri šolski kulturi so začetniki_ce dosegali statistično značilno višje rezultate kot učitelji_ce na srednji karierni stopnji. Ta rezultat lahko kaže na bolj pozitivno začetno zaznavanje šolskega okolja ob vstopu v poklic, ki se v obdobju profesionalne stabilizacije nekoliko zmanjša.

Pri stilu vodenja so začetniki_ce poročali o statistično značilno višjih ocenah kot učitelji_ce na pozni karierni stopnji, kar nakazuje, da začetniki_ce vodstvo šole zaznavajo bolj pozitivno oziroma potrebujejo več podpore in usmerjanja s strani vodstva v začetnem obdobju profesionalnega razvoja.

Pri vseh analiziranih zunanjih dejavnikih so bile velikosti učinkov majhne ($\eta^2 = 0{,}01$), kar kaže, da so razlike med kariernimi stopnjami sicer statistično značilne, vendar relativno majhne. To verjetno pomeni, da obstajajo tudi številni drugi dejavniki, vezani na karierne stopnje učiteljev_ic.

Razprava

Glede na prikazano lahko sklepamo, da se notranji viri skozi karierni razvoj učiteljev_ic ne spreminjajo enosmerno, ampak kažejo precej specifičen razvojni vzorec. Študenti_ke imajo nižje izraženo empatijo, več težav pri uravnavanju čustev, hkrati pa višjo motivacijo za poklic kot vse skupine učiteljev_ic. V poklic torej vstopajo z visoko motivacijo za učiteljski poklic, vendar še nimajo v tolikšni meri razvitih notranjih regulacijskih virov, ki se očitno oblikujejo skozi profesionalne izkušnje in delo v razredu. Motivacija je visoka že pred vstopom v poklic, medtem ko se empatija, uravnavanje čustev, čuječnost pri poučevanju in občutljivost za razredno dinamiko izražajo višje v kasnejših obdobjih profesionalnega razvoja.

Takšen vzorec je mogoče smiselno povezati s Hubermanovim (1993) razumevanjem kariernega razvoja učiteljev_ic. Huberman (1993) začetno obdobje učiteljske kariere opisuje kot fazo »preživetja in odkrivanja«, v kateri se začetni idealizem in navdušenje srečata z realnostjo pedagoškega dela, zahtevami razreda, odgovornostjo za učence_ke in potrebo po oblikovanju lastne profesionalne identitete. V tem smislu visoka motivacija študentov_k odraža predpoklicno oziroma začetno naravnanost k poklicu, medtem ko se regulacijski in odnosni viri postopoma razvijajo šele skozi neposredno pedagoško izkušnjo. Rezultati tako potrjujejo, da profesionalni razvoj ni zgolj kopičenje let delovne dobe, temveč proces postopnega preoblikovanja učiteljevih_ičinih osebnih, čustvenih in pedagoških virov.

Postopen upad motivacije je zato mogoče povezati z dolgoročnim soočanjem z zahtevami poklica, sistemskimi obremenitvami in stabilizacijo poklicnih praks. To lahko razumemo tudi kot obdobje ponovnega premisleka, v katerem lahko učitelj_ica doživlja občutek stagnacije, rutine, zmanjšane navdihnjenosti ali razočaranja zaradi omejenih kariernih možnosti in šolskih reform, ki niso skladne z njegovimi_njenimi profesionalnimi prepričanji (Rolls in Plauborg, 2009). Podobno raziskave o stresu in izgorelosti kažejo, da so pomembni obremenilni dejavniki učiteljskega dela delovna obremenitev, časovni pritisk, težave z vedenjem učencev_k, pomanjkanje avtonomije ter nezadostna strokovna podpora (Kamtsios, 2018).

Zmanjševanje motivacije v poznejših kariernih obdobjih lahko zato razumemo kot posledico daljše izpostavljenosti profesionalnim in sistemskim zahtevam, pa tudi kot del kariernega umikanja oziroma zmanjševanja profesionalne energije. Slovenska raziskava o kariernem ciklu učiteljev_ic (Štemberger, 2020) je pokazala, da učitelji_ce z 21 leti delovnih izkušenj ali več dosegajo najvišje rezultate v fazi izstopanja oziroma umikanja,

kar avtorica povezuje s potrebo po stalni podpori učiteljem_icam ter z razmislekom o možnostih, kako bolj izkušene učitelje_ice dodatno motivirati za nadaljnje delo in zadovoljstvo v poklicu.

Učitelji_ce na pozni karierni stopnji imajo višje izražena čustva v razredu in višje izraženo čuječe poučevanje. To nakazuje, da se določeni notranji profesionalni viri krepijo z leti pedagoškega dela in profesionalnimi izkušnjami. Takšen rezultat je mogoče smiselno povezati z Berlinerjevim (1994) razumevanjem profesionalnega razvoja učiteljev_ic, po katerem izkušenost sama po sebi še ne pomeni nujno ekspertnega delovanja, vendar je pomemben pogoj za njegov razvoj ekspertize.

Zaznana samoučinkovitost učiteljev_ic v naši raziskavi ostaja relativno stabilna ne glede na karierno obdobje. To lahko pomeni, da učitelji_ce občutek profesionalne kompetentnosti razvijejo že razmeroma zgodaj, nato pa se ta občutek skozi nadaljnja karierna obdobja bistveno ne spreminja. Takšna interpretacija je skladna s teoretično predpostavko Bandure (1977), da se samoučinkovitost oblikuje predvsem prek izkušenj uspešnosti, opazovanja drugih, socialne spodbude in čustvenih stanj, pri čemer je najpomembnejši vir prav izkušnja uspešnega delovanja. Ko je občutek samoučinkovitosti vzpostavljen, je lahko razmeroma stabilen.

Rezultati torej kažejo, da nekateri viri skozi karierne stopnje rastejo oziroma postajajo bolj izraženi, nekateri upadajo, nekateri pa ostajajo stabilni. Torej lahko povzamemo, da profesionalni razvoj učiteljev_ic ni linearen proces stalnega napredovanja ali upadanja, temveč dinamičen proces preoblikovanja in prepletanja različnih (notranjih) virov.

Rezultati, vezani na zunanje dejavnike, potrjujejo, da je zgodnje obdobje učiteljske kariere povezano z večjo občutljivostjo za disciplinske in motivacijske izzive v razredu, kar je skladno tudi z raziskavami o začetnih fazah profesionalnega razvoja učiteljev_ic. Dicke idr. (2015) poudarjajo, da je nepripravljenost na obvladovanje razrednih motenj eden pomembnih razlogov za t. i. »reality shock« pri začetnikih_cah; hkrati navajajo, da neizkušeni učitelji_ce disciplino učencev_k pogosto zaznavajo kot enega najresnejših izzivov poučevanja, za katerega se ne čutijo dovolj pripravljene.

Ker bolj izkušeni učitelji_ce poročajo o manj disciplinskih težavah in manj nizke motivacije učencev_k, lahko sklepamo, da profesionalne izkušnje prispevajo k razvoju učinkovitejših strategij razrednega vodenja in boljšega razumevanja učencev_k. To je skladno z Berlinerjevim razumevanjem učiteljske ekspertize, po katerem eksperti v svojem področju delujejo bolj celostno, hitreje prepoznavajo bistvene značilnosti situacije in se nanje

odzivajo bolj učinkovito. Berliner (1994) poudarja, da eksperti na svojem področju običajno delujejo ustrezno in z manj napora, kar je ena od značilnosti ekspertnega delovanja. V tem smislu lahko manjše zaznavanje disciplinskih in motivacijskih težav pri bolj izkušenih učiteljih_cah razumemo kot posledico bolj razvitih profesionalnih shem in bolj avtomatiziranih strategij odzivanja v razredu.

Zanimivo je, da začetniki_ce bolj pozitivno zaznavajo šolsko okolje, saj je pri njih višja zaznana šolska kultura ter bolj pozitivno zaznan stil vodenja. Razlogi za to so lahko različni. Začetniki_ce ob vstopu v poklic pogosto bolj pozitivno ocenjujejo organizacijo, imajo več pričakovanj in vodstvo doživljajo kot pomemben vir varnosti. Raziskave namreč kažejo, da imajo šolska kultura, sistemi podpore in razvojne priložnosti pomembno vlogo pri profesionalnem razvoju začetnikov_c, mentorstvo pa je ključno za njihovo socializacijo v šolski kontekst in profesionalni razvoj (Meristo in Eisenschmidt, 2014). Prav tako lahko višje ocene začetnikov_c pomenijo, da v večji meri iščejo podporo vodstva in so zato bolj občutljivi na odnose, pripadnost organizaciji in organizacijsko klimo; občutek sprejetosti in pripadnosti šoli je za začetnike_ce posebej pomemben, pomanjkanje podpore pa je med razlogi za odhod iz poklica (Meristo in Eisenschmidt, 2014).

Po drugi strani pa lahko nižje ocene bolj izkušenih učiteljev_ic kažejo na bolj kritično presojo organizacijskega delovanja. Izkušenejši učitelji_ce imajo običajno širši vpogled v delovanje šole, lažje prepoznavajo sistemske omejitve in lahko zato manj idealizirano ocenjujejo šolsko kulturo in vodstvene prakse. Raziskave o šolski klimi kažejo, da so zaznave šolskega okolja povezane z odnosi, zaupanjem, pravili in spodbujanjem novih pobud, pri čemer se zaznave različnih akterjev v šoli lahko pomembno razlikujejo (Veletić idr., 2023).

Učitelji_ce na pozni karierni stopnji imajo višje izražene šolske vrednote, torej lahko sklepamo, da se z leti lahko krepi identifikacija učitelja_ice z institucijo, njenimi vrednotami in profesionalno kulturo. Možno je tudi, da dlje v poklicu ostanejo predvsem tisti učitelji_ce, ki se bolj identificirajo s šolskim sistemom. Takšna interpretacija je skladna z razumevanjem profesionalne identitete učiteljev_ic kot dinamičnega konstrukta, ki vključuje učiteljeva_ičina prepričanja, vrednote, predstave o lastni vlogi in občutek pripadnosti profesionalni skupnosti. OECD v pregledu o profesionalni identiteti učiteljev_ic (Suarez in McGrath, 2022) poudarja, da kolektivna profesionalna identiteta vključuje skupno razumevanje

učiteljev_ic o njihovi vlogi v šoli in družbi ter zajema vrednote, stališča in kognicije učiteljske skupnosti.

Ker pri časovnem pritisku ni razlik med kariernimi stopnjami, lahko sklepamo, da časovni pritisk predstavlja splošen in relativno stabilen obremenitveni dejavnik učiteljskega poklica ne glede na karierno obdobje. To pomeni, da ne gre samo ali predvsem za težavo začetnikov_ic, ampak za širšo značilnost dela učiteljev_ic. Takšna interpretacija je skladna z raziskavami, ki časovni pritisk in delovno obremenitev uvrščajo med ključne delovne zahteve učiteljskega poklica. Skaalvik in Skaalvik (2021) sta v longitudinalni raziskavi ugotovila, da je bil časovni pritisk najmočnejši napovednik čustvene izčrpanosti učiteljev_ic. Dejstvo, da se časovni pritisk ne razlikuje po kariernih stopnjah, zato kaže, da ta obremenitev ni vezana predvsem na pomanjkanje izkušenj, temveč na organizacijsko in sistemsko naravo učiteljskega dela.

Rezultati kažejo, da karierne stopnje niso enako povezane z vsemi zunanjimi dejavniki. To nakazuje, da se tudi zunanji viri in obremenitve učiteljev_ic skozi kariero ne spreminjajo linearno, temveč so vezani na specifične razvojne in kontekstualne izzive posameznih kariernih obdobij. Tako ugotavljamo, da bi bilo smiselno podporo profesionalnemu razvoju prilagajati potrebam učiteljev_ic na različnih kariernih stopnjah. Ker se notranji in zunanji dejavniki skozi kariero ne spreminjajo enotno, je pomembno poleg karierne stopnje upoštevati tudi značilnosti konkretnega šolskega in organizacijskega okolja ter posameznika_ce.

Ker imajo študenti_ke pedagoških študijskih programov več težav pri uravnavanju čustev in manj izraženo empatijo, hkrati pa visoko motivacijo za poklic, bi bilo smiselno, da bi začetno izobraževanje učiteljev_ic poleg strokovnega in didaktičnega znanja sistematično podpiralo tudi razvoj uravnavanja čustev, empatije, refleksije in čuječnosti. Te vsebine bi bilo smiselno povezovati s pedagoško prakso, analizo konkretnih razrednih situacij in vodenim reflektiranjem lastnega delovanja.

Učitelji_ce začetniki_ce potrebujejo predvsem podporo pri razrednem vodenju, disciplinskih strategijah, motiviranju učencev_k in profesionalni socializaciji v šolsko okolje. Smiselno bi jim bilo zagotoviti kakovostno in kontinuirano mentorstvo, možnosti opazovanja pouka izkušenih učiteljev_ic skozi kolegialne hospitacije, skupno načrtovanje ter obravnavo konkretnih zahtevnih situacij. Pomembno vlogo imata pri tem tudi vodstvo in podporna šolska kultura, ki lahko olajšata prehod iz študija v poklic.

Pri učiteljih_cah na pozni karierni stopnji bi bilo smiselno podpirati ohranjanje motivacije za poklic in hkrati prepoznavati njihove razvite profesionalne vire. Njihovo bolj izraženo čuječe poučevanje, prijetnejša čustva v razredu in večjo uglašenost s šolskimi vrednotami bi bilo mogoče vključiti v kolegialno učenje, izmenjavo dobrih praks in podporo manj izkušenim učiteljem_icam. Takšne vloge pa ne bi smele pomeniti zgolj dodatne obremenitve, temveč smiselno in ustrezno priznano obliko profesionalnega delovanja.

Ker so bile razlike pri zunanjih dejavnikih majhne, podpore ni smiselno načrtovati samo na podlagi karierne stopnje. Pomembno je upoštevati značilnosti posamezne šole, njeno kulturo, način vodenja in organizacijo dela. Ker se časovni pritisk med kariernimi skupinami ni razlikoval, ga lahko razumemo kot splošno obremenitev učiteljskega poklica, ki zahteva organizacijske in sistemske ukrepe, zlasti zmanjševanje nepotrebnih administrativnih obremenitev ter zagotavljanje časa za pripravo, sodelovanje in strokovno refleksijo.

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati nekaj omejitev. Raziskava temelji na podatkih, zbranih v eni časovni točki, zato razlik med kariernimi skupinami ne moremo neposredno razlagati kot razvojne spremembe pri istih posameznikih_cah. Uporabljeni so bili samoocenjevalni vprašalniki, za študente_ke pa podatki niso bili zbrani pri vseh preučevanih dejavnikih. Prav tako v raziskavo niso bile vključene perspektive drugih pomembnih udeležencev_k šolskega prostora, na primer učencev_k, staršev, mentorjev_ic in vodstva, ki bi omogočile celovitejše razumevanje. V nadaljnjih raziskavah bi bilo zato smiselno uporabiti vzdolžni pristop, iste učitelje_ice spremljati skozi različne karierne stopnje ter njihove samoocene dopolniti z ocenami drugih udeležencev_k in podatki o značilnostih konkretnega okolja. Tako bi bilo mogoče natančneje ugotavljati, kako se spreminjajo notranji in zunanji dejavniki profesionalnega razvoja ter katere oblike podpore v slovenskem šolskem prostoru lahko prispevajo k ohranjanju motivacije, dobrobiti in ostajanju v poklicu.

Zaključek

Rezultati kažejo, da se notranji dejavniki učiteljev_ic skozi karierni razvoj pojavljajo različno. Medtem ko je motivacija za poklic najvišja v obdobju študija in nato postopoma upada, se nekateri notranji viri, kot sta čuječe poučevanje in pogostost čustev v razredu, izraziteje razvijejo v poznejših kariernih obdobjih. Hkrati se zdi, da samoučinkovitost ostaja relativno

stabilna skozi celotno kariero. Ugotovitve nakazujejo, da profesionalni razvoj učiteljev_ic ni linearen proces, temveč dinamično preoblikovanje različnih osebnih in profesionalnih virov, ki jih oblikujejo tako začetna motivacija kot tudi dolgoletne pedagoške izkušnje. Ker imajo študenti več težav pri uravnavanju čustev, manj izražene empatije, a zelo visoko motivacijo, lahko sklepamo, da bi začetno izobraževanje učiteljev_ic moralo poleg razvoja strokovnega znanja sistematično podpirati tudi razvoj uravnavanja čustev, refleksije, čuječnosti in drugih notranjih virov.

Pri zunanjih dejavnikih vidimo predvsem, da so vsi učinki majhni, zato lahko sklepamo, da karierna stopnja pojasni le manjši del razlik. Torej zunanji dejavniki niso odvisni predvsem od karierne stopnje, ampak v veliki meri verjetno od konkretnega institucionalnega in organizacijskega okolja. Vsekakor rezultati močno podpirajo potrebo po podpori začetnikom_cam. Učitelji_ce začetniki_ce posebej potrebujejo podporo pri razrednem vodenju, disciplinskih strategijah, motiviranju učencev_k in profesionalni socializaciji v šolsko okolje.

Rezultati kažejo tudi, da se zunanji dejavniki skozi karierni razvoj učiteljev_ic razlikujejo manj izrazito kot notranji dejavniki, vendar kljub temu odražajo pomembne razvojne značilnosti učiteljske kariere. Začetniki_ce pogosteje zaznavajo disciplinske težave in nizko motivacijo učencev_k, kar kaže na večjo občutljivost za zahtevne vidike razrednega dela v začetnem obdobju profesionalnega razvoja. Hkrati začetniki_ce bolj pozitivno zaznavajo šolsko kulturo in stil vodenja, kar lahko odraža večjo potrebo po podpori ali manj kritično percepcijo organizacijskega okolja ob vstopu v poklic. Učitelji_ce na pozni karierni stopnji pa izražajo višjo identifikacijo s šolskimi vrednotami, kar lahko kaže na večjo profesionalno stabilizacijo in povezanost z institucijo. Dejstvo, da so bile velikosti učinkov majhne, nakazuje, da na zaznavanje zunanjih dejavnikov poleg karierne stopnje pomembno vplivajo tudi širši organizacijski, institucionalni in osebni dejavniki, ki bi jih bilo pomembno podrobneje preverjati.

Ključni poudarki

– Profesionalni razvoj učiteljev_ic ni linearen proces, temveč dinamično preoblikovanje notranjih virov, profesionalne identitete in zaznavanja delovnega okolja.

– Študenti_ke izkazujejo visoko motivacijo za poklic, hkrati pa nižje izražene notranje vire v primerjavi z učitelji_cami na kasnejših kariernih stopnjah.
– Učitelji_ce začetniki_ce poročajo o več težavah pri delu v razredu, hkrati pa bolj pozitivno zaznavajo šolsko klimo v primerjavi z učitelji_cami na kasnejših kariernih stopnjah.

Literatura

Admiraal, W. in Kittelsen Røberg, K.-I. (2023). Teachers' job demands, resources and their job satisfaction: Satisfaction with school, career choice and teaching profession of teachers in different career stages. *Teaching and Teacher Education*, 125, 1–10. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104063

Ballantyne, J. in Retell, J. (2020). Teaching careers: Exploring links between well-being, burnout, self-efficacy and praxis shock. *Frontiers in Psychology*, 10, Article 2255. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02255

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioural change. *Psychological Review, 84*(2), 191–215. https://doi.org/0.1016/0146-6402(78)90002-4

Berliner, D. C. (1994). Expertise: The wonders of exemplary performance. V J. N. Mangieri in C. C. Block (Eds.), *Creating powerful thinking in teachers and students* (pp. 141–186). Holt, Rinehart and Winston.

Burke, P. J., Fessler, R. in Christensen, J. C. (1987). *The teacher career cycle: Model development and research report*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. in Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 48*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013

Granziera, H., Collie, R. in Martin, A. (2021). Understanding Teacher Wellbeing Through Job Demands-Resources Theory. V: Mansfield, C.F. (eds). *Cultivating Teacher Resilience*. Springer, Singapore. https://doi.org/10.1007/978-981-15-5963-1_14

Fessler, R. in Christensen, J. C. (1992). The teacher career cycle: Understanding and guiding the professional development of teachers. Allyn & Bacon.

Guglielmi, R. S. in Tatrow, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. Review of Educational Research, 68(1), 61–99.

Harendita, M. E. in Pasaribu, T. A. (2019). The influence of beliefs upon pre-service teachers' professional identity. *Journal of Education and Learning, 13*(2), 194–200. https://doi.org/10.11591/edulearn.v13i2.12022

Hellebaut, S., Haerens, L., Vanderlinde, R. in De Cocker, K. (2023). Burnout, motivation, and (de-)motivating teaching style in different phases of a teaching career. Teaching and Teacher Education, 135, Article 104168. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104168

Huberman, M. (1993). The lives of teachers. Cassell.

Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Kamtsios, S. (2018). Burnout syndrome and stressors in different stages of teachers' professional development: The mediating role of coping strategies. Hellenic Journal of Psychology, 15, 229–253.

Madigan, D. J. in Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education, 105,* 1–14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

Markelj, N., Sember, V., Morrison, S. A., Jurak, G., Kovač, M. in Starc, G. (2021). *The quality of pre-service teacher training during the COVID-19 pandemic. Collegium Antropologicum, 45*(3), 179–189.

Marušić, M. in Bodroža, B. (2015). Career cycle of general and special school teachers in Serbia. Psihologija, 48(2), 165–181. https://doi.org/10.2298/PSI1502165M

Meristo, M. in Eisenschmidt, E. (2014). Novice teachers' perceptions of school climate and self-efficacy. *International Journal of Educational Research, 67,* 1–10. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2014.04.003

Meyer, D. M., Doll, J. in Kaiser, G. (2023). Professional identity of pre-service teachers: Actual and designated identity profiles and their relationship to teacher education programs. *Frontiers in Education, 8*, 1134848. https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1134848

Petkovšek, T. (2021). Profesionalni razvoj učitelja psihologije. V M. Puklek Levpušček in K. Depolli Steiner (ur.), *Izzivi in prakse poučevanja psihologije v srednjih šolah*. Založba Univerze v Ljubljani. https://doi.org/10.4312/9789610604679

Pikić Jugović, I., Marušić, I. in Matić Bojić, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: A mediation model. BMC Psychology, 13, Article 9. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2

Rolls, S. in Plauborg, H. (2009). Teachers' career trajectories: An examination of research. V M. Bayer, U. Brinkkjær, H. Plauborg in S. Rolls (Eds.), *Teachers' career trajectories and work lives* (pp. 9–28). Springer. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2358-2_1

Schein, E. H. (1978*) Career Dynamics: Matching Individual and Organizational Needs*. Addison-Wesley Publishing Company, Boston.

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy, and teacher burnout. *Journal of Educational Psychology*, 99(3), 611–625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2021). Teacher burnout: Relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching*, 26(7–8), 602–616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Suarez, V. in McGrath, J. (2022). *Teacher professional identity: How to develop and support it in times of change* (OECD Education Working Papers No. 267). OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/b19f5af7-en

Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist, 8*(5), 185–190. https://doi.org/10.1037/h0056046

Šebjanič Oražem, M. (2020). Zaznave učiteljev začetnikov o svojih mentorjih in sodelovanju z njimi. V I. Ž. Žagar in A. Mlekuž (Eds.), *Raziskovanje v vzgoji in izobraževanju: Mednarodni vidiki vzgoje in izobraževanj*a (pp. 133–146). Pedagoški inštitut.

Štemberger, T. (2020). The teacher career cycle and initial motivation: The case of Slovenian secondary school teachers. *Teacher Development*, 24(5), 709–726. https://doi.org/10.1080/13664530.2020.1829023

Veletić, J., Price, H. E. in Olsen, R. V. (2023). Teachers' and principals' perceptions of school climate: The role of principals' leadership style in organizational quality. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability, 35*, 525–555. https://doi.org/10.1007/s11092-023-09413-6

Villegas-Torres, P. in Lengeling, M. M. (2021). Approaching teaching as a complex emotional experience: The teacher professional development stages revisited. Profile: *Issues in Teachers' Professional Development*, 23(2), 231–242. https://doi.org/10.15446/profile.v23n2.89181

Vizek Vidović, V. (2011). Profesionalni razvoj učitelja. V V. Vizek Vidović (Ur.), *Učitelji i njihovi mentori – uloga mentora u profesionalnom razvoju učitelja* (str. 39–96). Zagreb: Institut za društvena istraživanja.

Yin, H., Huang, S. in Chen, G. (2019). The relationships between teachers' emotional labor and their burnout and satisfaction: A meta-analytic review. *Educational Research Review*, *28*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100283

Zhao, W., Liao, X., Li, Q., Jiang, W. in Ding, W. (2022). The relationship between teacher job stress and burnout: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 784243. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.784243

Povzetek

Poglavje obravnava profesionalni razvoj učiteljev_ic skozi različne karierne stopnje ter prehod iz študija v poklic. Izhajamo iz Hubermanovega modela kariernega razvoja učiteljev_ic in koncepta notranjih ter zunanjih dejavnikov profesionalnega delovanja. V raziskavo je bilo vključenih 1178 učiteljev_ic različnih kariernih stopenj in 248 študentov_k pedagoških študijskih programov. Analize variance so pokazale statistično značilne razlike pri nekaterih notranjih in zunanjih dejavnikih profesionalnega razvoja. Študenti_ke so izkazovali višjo motivacijo za poklic, hkrati pa nižje izraženo empatijo in več težav pri uravnavanju čustev kot učitelji_ce. Učitelji_ce na pozni karierni stopnji so poročali o višje izraženem čuječem poučevanju, prijetnejših čustvih v razredu in večji povezanosti s šolskimi vrednotami. Začetniki_ce pa so pogosteje zaznavali disciplinske težave in nizko motivacijo učencev_k. Rezultati kažejo, da profesionalni razvoj učiteljev_ic ni linearen proces, temveč dinamično preoblikovanje notranjih virov, profesionalne identitete in zaznavanja delovnega okolja. Ugotovitve poudarjajo pomen podpore začetnikom_cam ter razvoja čustvenih, odnosnih in reflektivnih kompetenc že v času študija. Prav tako poudarjajo pomen podpore različnih dejavnikov na različnih kariernih stopnjah učiteljev_ic.

Ključne besede: študenti_ke pedagoških študijskih programov, učitelji_ce začetniki_ce, izkušeni učitelji_ce, Hubermanov model, delovno okolje, notranji viri

Summary

This chapter examines teachers' professional development across different career stages and the transition from teacher education to the teaching profession. The study is grounded in Huberman's model of teachers' career development and in the concept of internal and external factors of professional functioning. The sample included 1,178 teachers at different career stages and 248 students enrolled in teacher education programmes. Analyses of variance revealed statistically significant differences in several internal and external factors of professional development. Compared to teachers, students reported higher motivation for teaching but lower empathy and greater difficulty with emotion regulation. Teachers in the late career stage reported higher levels of mindful teaching, more positive emotions in the classroom, and stronger identification with school values. Beginning teachers more frequently perceived discipline problems and low student motivation. The findings indicate that teachers' professional development is not a

linear process, but rather a dynamic transformation of personal resources, professional identity, and perceptions of the work environment. The results highlight the importance of supporting novice teachers and fostering emotional, relational, and reflective competencies from the outset of initial teacher education. They also emphasise the importance of supporting different professional resources and contextual factors across different teacher career stages.

Key words: teacher education students, novice teachers, experienced teachers, Huberman's model, work environment, personal resources

Šterman Ivančič, Klaudija. 2026. »Učinki intervencijskega programa Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev na notranje vire, izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljic in učiteljev na začetku karierne poti.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 229–255. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.229-255

BY-NC-SA
© Klaudija Šterman Ivančič, 2026

Učinki intervencijskega programa Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev na notranje vire, izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljic in učiteljev na začetku karierne poti

Klaudija Šterman Ivančič, Pedagoški inštitut

Uvod

UČITELJSKI POKLIC v evropskem in slovenskem prostoru zaznamujejo številni izzivi, ki pomembno vplivajo na profesionalni razvoj učiteljev_ic. Ti se soočajo z vse večjimi zahtevami, povezanimi z raznolikostjo učencev_k, hitrim tehnološkim razvojem ter naraščajočo kulturno heterogenostjo v razredih, kar od njih zahteva visoko stopnjo prilagodljivosti in psihološke odpornosti (Beltman idr., 2011; Parsons in Vaughn, 2016). Dodatne obremenitve so prinesli tudi ukrepi, povezani s pandemijo covida-19. Ob tem se izobraževalni sistemi v Evropi, vključno s Slovenijo, soočajo z izrazitimi kadrovskimi izzivi, kot so pomanjkanje učiteljev_ic, staranje učiteljske populacije, nizko zanimanje za pedagoške študije ter visoka stopnja opuščanja poklica (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2018; Evropska komisija, 2020; MVI, 2022). Raziskave hkrati opozarjajo na nizko zaznano družbeno vrednotenje učiteljskega poklica ter nadpovprečno visoko stopnjo izgorelosti in namer po opuščanju poklica (Hidajat idr., 2023; OECD, 2020; Ornaghi idr., 2026), pri čemer so posebej ranljivi učitelji_ce na začetku karierne poti (Jalongo in Heider, 2006). Pomemben dejavnik teh trendov predstavlja tudi stres, ki ga pomemben delež učiteljev_ic doživlja pri svojem delu (OECD, 2020).

Navedeni izzivi jasno kažejo na potrebo po celostnem razumevanju dejavnikov, ki prispevajo k pozitivnemu profesionalnemu razvoju učiteljev_ic ter k preprečevanju negativnih izidov, kot sta izgorelost in opuščanje poklica.

Eden izmed osrednjih ciljev projekta je bil zato razvoj in oblikovanje intervencijskega programa za učitelje_ice na začetku karierne poti, usmerjenega v krepitev njihovih notranjih virov, ki jih lahko podprejo pri njihovem profesionalnemu razvoju, povečajo zadovoljstvo pri delu in pomagajo pri preprečevanju izgorelosti in opuščanja poklica. Ti viri se nanašajo na samozavedanje, uravnavanje čustev in odzivov, empatičnost, asertivno odzivanje, reševanje konfliktov v razredu ter spoprijemanje s stresom, tj. vidike poučevanja, ki so se v študijah že potrdili kot pomemben vidik doživljanja zadovoljstva in dobrobiti pri delu učiteljev_ic (Admiraal idr., 2023; Cervellione idr., 2025; Davis in Park, 2025; Kozina, 2020; Pikić Jugović idr., 2025; Vogl idr., 2025; Wang idr., 2023).

Namen tega poglavja je podrobneje osvetliti zasnovo, vsebino in izvedbo razvitega intervencijskega programa v okviru projekta ter analizirati njegove potencialne učinke na omenjene notranje vire učiteljev_ic ter ključne pozitivne in negativne izide učiteljskega poklica, kot sta izgorelost in zadovoljstvo pri delu.

Izzivi učiteljic in učiteljev na začetku karierne poti

Začetek učiteljske kariere predstavlja eno najzahtevnejših obdobij profesionalnega razvoja, saj se učitelji_ce začetniki_ce pogosto soočajo s številnimi izzivi, kot so vodenje razreda, obvladovanje delovne obremenitve, usklajevanje pedagoških in administrativnih nalog, ustvarjanje odnosov v novem okolju ter prilagajanje novi profesionalni vlogi (Admiraal idr., 2023; Keller-Schneider idr., 2020). Raziskave kažejo, da je kakovost prehoda iz začetnega izobraževanja v samostojno poučevanje tesno povezana z zaznano pripravljenostjo, pogoji dela in dostopom do strukturirane podpore v prvih letih delovanja (Darling-Hammond, 1997).

Med različnimi oblikami podpore se kot posebej pomembni izkazujejo kakovostni mentorski odnosi ter vključevanje začetnikov_c v profesionalne učne skupnosti. Učitelji_ce začetniki_ce kot ključen vir profesionalnega učenja pogosto izpostavljajo možnost varnega, zaupnega dialoga, sprotne izmenjave izkušenj ter konstruktivne povratne informacije (Aarts idr., 2020; Dawborn-Gundlach, 2025; Staudt Willet, 2024;). Študije (npr. Mabunda in McKay, 2024; Staudt Willet, 2024) potrjujejo, da mentorska podpora, neformalno učenje v kolegialnih mrežah ter sodelovalno reševanje problemov prispevajo k razvoju učiteljevega_ičinega občutka kompetentnosti, k večji profesionalni angažiranosti in k zmanjševanju namere po odhodu iz poklica. Pomemben kontekstualni dejavnik pri tem je tudi

organizacijska kultura šole, to je odprto, sodelovalno in podporno delovno okolje, v katerem sta institucionalno omogočena izmenjava znanja in refleksija prakse, kar pomembno podpira učenje skozi delo ter utrjuje občutek pripadnosti in profesionalne identitete (Colognesi idr., 2019; Dawborn-Gundlac, 2025).

Pomen intervencijskih programov pri spodbujanju notranjih virov učiteljic in učiteljev

Skladno z navedenim so različni avtorji_ce (npr. Darling-Hammond idr., 2017; Villeneuve, 2017) mnenja, da so intervencijski programi za učitelje_ice začetnike_ce še vedno pretežno usmerjeni v strukturne vidike podpore, kot so mentorstvo, profesionalni razvoj, sodelovalno načrtovanje in refleksija, medtem ko je manj poudarka na sistematični krepitvi njihovih socialnih in čustvenih kompetenc. Posledično se v zadnjem desetletju zato krepi spoznanje, da strukturni vidiki podpore niso zadostni, če ne vključujejo ciljnega naslavljanja socialno-čustvenih zahtev učiteljevega_ičinega dela.

Študije (Molina-Moreno, 2024; Oliveira idr., 2021a, 2022) namreč kažejo, da intervencijski programi, usmerjeni v razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc učiteljev_ic, pomembno prispevajo k zmanjšanju psihološke obremenjenosti in izgorelosti ter k povečanju subjektivne dobrobiti, zadovoljstva pri delu in vztrajanja v poklicu. Avtorji_ce (Hidajat idr., 2023; Jennings idr., 2017; Jennings idr., 2019; Rombouts idr., 2025), ki so preučevali učinke randomiziranih in kvazi-eksperimentalnih intervencijskih programov na različne notranje vire učiteljev_ic, kot so izboljšanje uravnavanja čustev, čuječnosti in samoučinkovitosti ter obvladovanje stresa, poročajo o krepitvi omenjenih notranjih virov in negativnih učinkih na izgorelosti pri učiteljih_cah. Metaanalitične študije (Cervellione idr., 2025; Oliveira idr., 2021b) dodatno potrjujejo, da tovrstni intervencijski programi krepijo socialne in čustvene kompetence učiteljev_ic, kar jim omogoča učinkovitejše obvladovanje zahtev razreda, vzdrževanje pozitivne učne klime in nižjo verjetnost odhoda iz poklica, razvoj kompetenc, kot sta samozavedanje in uravnavanje čustev, pa deluje kot pomemben zaščitni dejavnik pred poklicno izgorelostjo in čustveno izčrpanostjo (Dvořáková idr., 2024; Oliveira idr., 2021b; Pikić Jugović idr., 2025). Obenem izsledki študij (Cervellione idr., 2025; Dvořáková idr., 2024; Jennings idr., 2019; Li, 2023; Ornaghi idr., 2026; Rombouts, 2025) kažejo, da intervencijski programi, usmerjeni v spodbujanje uravnavanja čustev in empatije do sebe in drugih, pomembno zmanjšujejo simptome stresa, tesnobe in depresije učiteljev_ic

ter delujejo kot posredni mehanizmi, prek katerih se znižuje zaznani delovni stres ne glede na delovne izkušnje. Nekateri avtorji_ce (Nwoko idr., 2023) ob tem dodajajo, da imajo pri tem ključno vlogo tako učiteljeve_ične osebne zmožnosti (npr. čustvena inteligentnost, samoučinkovitost) kot tudi kakovost profesionalnih odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom, kar dodatno potrjuje potrebo po celostnih intervencijskih pristopih, ki povezujejo strukturno podporo z razvijanjem notranjih psiholoških in relacijskih virov učiteljev_ic začetnikov_c.

Razvoj intervencijskih programov je pomemben tudi z vidika preprečevanja izčrpanosti učiteljev_ic, kjer kronično pomanjkanje notranjih virov učiteljev_ic vodi v slabšo kakovost poučevanja, težavnejše odnose z učenci_kami in posredno v šibkejše akademske ter socialno-čustvene izide učencev_k (Jennings idr., 2017; Oliveira idr., 2021a), saj se stres in izgorelost učiteljev_ic nadalje prenašata v razredno dinamiko, kar se odraža v manj podporni klimi in več težavah pri uravnavanju čustev pri učencih_kah (de Carvalho idr., 2021; Jennings idr., 2017).

Pričujoči prispevek

Intervencijski programi, usmerjeni v krepitev notranjih virov učiteljev_ic, tako niso zgolj sredstvo za izboljšanje individualnega blagostanja, zadovoljstva s poklicem in preprečevanja izgorelosti, temveč predstavljajo ključen pogoj za trajnostno opravljanje učiteljskega poklica ter za dvig kakovosti celotnega pedagoškega procesa (Dreer in Gouasé, 2022; Jennings idr., 2017; Oliveira idr., 2021b).

Kljub naraščajočemu številu intervencijskih programov empirične študije (Aarts idr., 2020; Antonsen idr., 2024; Gordon, 2020; Nwoko idr., 2023; Oliveira, 2021b, 2022; Villeneuve, 2017) kažejo, da so pristopi za učitelje_ice začetnike_ce še vedno pretežno usmerjeni v didaktične, predmetnospecifične in strukturne vidike profesionalnega razvoja (uvajalni programi, mentorstvo, načrtovanje, evalvacija, vključevanje v profesionalne skupnosti), medtem ko je sistematično in ciljno načrtovano razvijanje njihovih socialnih in čustvenih kompetenc ter skrb za poklicno dobrobit manj prisotno. Različni avtorji_ce (Brackett in Rivers, 2014; Durlak idr., 2011; Flook idr., 2013; Jennings in Greenberg, 2009; Roeser idr., 2013) nadalje ugotavljajo, da obstoječe oblike podpore pogosto ne zadostujejo za učinkovito obvladovanje stresa, prilagajanje zahtevam poklica, dolgoročno profesionalno dobrobit ter vztrajanje v poklicu, kar kaže na potrebo po celostnih, na dokazih utemeljenih pristopih, ki povezujejo strukturno podporo (uvajanje,

mentorstvo, profesionalne skupnosti) z načrtnim razvijanjem psiholoških in relacijskih virov učiteljev_ic začetnikov_c.

Raziskave (npr. Pavlin, 2020) obenem opozarjajo, da v Sloveniji primanjkuje sistematičnih in kakovostnih rešitev na področju profesionalnega razvoja, zlasti za učitelje_ice na začetku karierne poti. Eden izmed osrednjih ciljev projekta je bil zato razvoj intervencijskega programa, usmerjenega v krepitev notranjih virov učiteljev_ic, zlasti samozavedanja, uravnavanja čustev in odzivov, empatičnosti, asertivnega odzivanja, reševanja konfliktov v razredu ter spoprijemanja s stresom v učeči se in podporni skupnosti, ki hkrati omogoča naslavljanje vsakdanjih organizacijskih in administrativnih zahtev poklica. Na podlagi kvazi-eksperimentalne zasnove je bil cilj ugotoviti učinke intervencijskega programa na okrepitev omenjenih notranjih virov ter na pozitivne (zadovoljstvo z delom) in negativne (izgorelost) izide učiteljskega poklica. Pričujoči prispevek predstavlja rezultate teh učinkov in odgovarja na dve raziskovalni vprašanji, ki se nanašata: (1) na spremembe v notranjih virih in poklicnih izidih v treh časovnih točkah znotraj intervencijske in kontrolne skupine (učinek časa) ter (2) na razlike v teh spremembah med skupino učiteljev_ic v intervencijski in kontrolni skupini (učinek interakcije med časom in skupino).

Metoda

Udeleženci_ke

Za ugotavljanje učinkov intervencijskega programa je bilo v raziskavo iz 70 različnih osnovnih in srednjih šol po Sloveniji naključno vzorčenih 100 učiteljev_ic na začetku karierne poti. Petdeset učiteljev_ic je bilo vključenih v intervencijsko, petdeset pa v kontrolno skupino. V intervencijski skupini je bilo 80,0 % učiteljic (n = 40) in 20,0 % učiteljev (n = 10), povprečna starost udeležencev_k pa je bila M = 31,10 leta (SD = 7,88). V kontrolni skupini je bilo 88,0 % učiteljic (n = 44) in 12,0 % učiteljev (n = 6) s povprečno starostjo M = 31,04 leta (SD = 6,44).

Postopek pridobivanja podatkov

Intervencijski program je bil izveden med oktobrom 2024 in majem 2025 v obliki petih spletnih srečanj, pri čemer je vsako srečanje trajalo eno uro in pol. Srečanja so potekala v oktobru in decembru 2024 ter februarju, aprilu in maju 2025.

Namen intervencijskega programa je bil podpora notranjim virom (samozavedanje, uravnavanje čustev in odzivov, empatičnost, asertivno odzivanje, reševanje konfliktov v razredu ter spoprijemanje s stresom) učiteljev_ic z namenom zmanjševanja negativnih izidov (nezadovoljstvo s poklicem, izgorelost) kot posledice soočanja z izzivi v učiteljskem poklicu. Vsako izmed srečanj je bilo strukturirano tako, da so bile učiteljem_icam uvodoma na kratko predstavljene splošne usmeritve intervencijskega programa. Pri tem je bilo pomembno, da razumejo, da je program usmerjen vanje ter v skupno raziskovanje načinov, ki jim lahko pomagajo pri soočanju s kompleksnostmi vsakdanjega življenja v šoli. Program je bil namenjen njihovemu profesionalnemu razvoju, torej službenemu kontekstu, zato je bila njihova pozornost skozi različne aktivnosti usmerjena predvsem v njihovo delovno okolje. Udeleženci_ke so bili večkrat povabljeni k različnim aktivnostim, pri čemer so imeli vedno možnost umika ali odmora. Poudarjena je bila tudi pomembnost ohranjanja zaupnosti znotraj skupine, hkrati pa je imel_a vsak_a posameznik_ca pravico sam_a presoditi, koliko in katere vsebine je pripravljen_a deliti z drugimi udeleženci_kami.

Uvodnemu delu vsakega izmed srečanj je sledila obravnava različnih vsebinskih sklopov, ki so bili razdeljeni na krajše teoretične predstavitve in usmeritve ter na praktične vaje, aktivnosti in refleksije. Vsako srečanje se je zaključilo z nalogo, povezano z obravnavano vsebino, ki so jo morali udeleženci_ke opraviti do naslednjega srečanja. Poleg tega so bili na uvodnem srečanju učitelji_ce pozvani, da oblikujejo naključne skupine po tri, ki so ostale enake skozi celoten intervencijski program. Udeleženci_ke posamezne skupine so si služili kot t. i. kritični prijatelji_ce, s katerimi so lahko tudi izven srečanj izmenjevali izkušnje ter si nudili podporo pri izvajanju različnih aktivnosti in refleksij, povezanih z vsebino posameznega srečanja.

Prvo srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno prepoznavanju pomena samozavedanja in samoregulacije pri delu učiteljev_ic. Tekom srečanja so se učitelji_ce seznanili s pomenom preusmerjanja pozornosti nase v procesu poučevanja, s pomembnostjo krepitve spretnosti prepoznavanja lastnih čustev, telesnih občutkov in misli ter z njihovim vplivom na odzivanje v različnih situacijah. Seznanili so se tudi s konceptom 60 : 40, ki lahko predstavlja uporabno orodje pri oblikovanju odnosa, v katerem je zavedanje porazdeljeno med sebe in druge. Prav tako so spoznali razliko med samodejnim odzivanjem in odzivanjem s premislekom ter bili spodbujeni h krepitvi slednjega pri svojem delu. V okviru srečanja so izvedli

aktivnost, pri kateri so urili spremljanje lastne pozornosti ob spreminjanju hitrosti stopanja na stol, ter opravili dve refleksiji, povezani s pozornostjo in zahtevnimi situacijami v razredu.

Drugo srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno prepoznavanju in krepitvi empatičnosti v učnem procesu. Učitelji_ce so se seznanili s pomenom razvijanja empatičnosti do sebe in drugih ter spoznali pomen razvijanja empatične radovednosti z namenom spodbujanja konstruktivnih pogovorov z učenci_kami in drugimi učitelji_cami. V okviru aktivnosti so vadili empatičnost do sebe tako, da so v neprijetni situaciji, ki se je zgodila v razredu, poskušali prevzeti pogled najboljše_ga prijatelja_ice. Poleg tega so urili spretnost empatičnega poslušanja skozi pripovedovanje o neprijetnem dogodku ter poslušanje brez prekinjanja. Srečanje je zajemalo tudi refleksijo na temo empatične radovednosti, pri kateri so učitelji_ce razmišljali o tem, ali si lahko v pogovoru priznajo, da se motijo.

Tretje srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno prepoznavanju pomena asertivnega odzivanja in reševanju konfliktov. Učitelji_ce so se seznanili z dejstvom, da delo učitelja_ice ves čas poteka v odnosu z drugimi, pri čemer učitelj_ica opravlja tudi čustveno delo in mora pri svojem delu izražati čustva, ki se ne pojavijo vedno spontano (površinsko in globinsko delovanje). Ozaveščali so pomen stalne refleksije lastnega doživljanja in delovanja ter prepoznavanja in uravnavanja morebitnih predsodkov, napačnih predpostavk in drugih nekonstruktivnih oblik doživljanja in vedenja. Seznanili so se tudi s konceptom asertivnosti kot sestavljene komunikacijske spretnosti, ki od posameznika_ce zahteva odločno izražanje svojih potreb, želja in občutkov ter aktivno poslušanje in parafraziranje sogovornika_ce, ter z različnimi slogi reševanja konfliktov v različnih življenjskih situacijah. V okviru aktivnosti so vadili lastno asertivnost s pomočjo opisovanja lastnega počutja z uporabo metafor ter ozaveščali strategije reševanja konfliktov, ki jih najpogosteje uporabljajo. Refleksija tretjega srečanja je bila namenjena reševanju konfliktov v čustveno naporni situaciji.

Četrto srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno temi spoprijemanja s stresom v učiteljskem poklicu in delu s starši. Učitelji_ce so se seznanili z delovanjem avtonomnega živčnega sistema ter s pomembnostjo prepoznavanja lastnih zunanjih in notranjih virov ter lastnega odzivanja na stres, še posebej v kontekstu dela s starši. Seznanili so se tudi z vlogo misli pri uravnavanju stresa in z osnovnimi strategijami spoprijemanja s stresom. V okviru aktivnosti so spoznali različne tehnike dihanja,

ki jim lahko pomagajo pri uravnavanju stresa, ter opravili refleksijo o lastnih strategijah obvladovanja stresa.

Zadnje srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno kratkemu pregledu vseh obravnavanih tem in aktivnosti preteklih srečanj ter nadaljnjemu prenosu teh znanj v učiteljski poklic. Učitelji_ce so na kratko ponovili bistvene poudarke posameznih srečanj ter vsako izmed obravnavanih tem reflektirali tako, da so razmišljali o tem, kako bi lahko določene vsebine pri svojem delu še bolje implementirali, kaj bi lahko glede posamezne teme pri sebi spremenili v naslednjem šolskem letu ter kaj bi se moralo v njihovem delovnem okolju spremeniti, da bi se počutili bolj podprte. Ob koncu srečanja so učitelji_ce prek aplikacije Menti podali tudi svoje doživljanje srečanj in aktivnosti ter predlagali morebitne izboljšave.

Za večjo preglednost so vsebinski sklopi, pripadajoče aktivnosti in refleksije posameznega srečanja prikazani v Tabeli 1 v nadaljevanju.

Vprašalnike in pripadajoče lestvice, vezane na notranje vire, so udeleženci_ke intervencijske in kontrolne skupine izpolnjevali v treh časovnih točkah: pred začetkom intervencijskega programa (oktober 2024), med izvajanjem programa (februar 2025) ter po zaključku intervencijskega programa (maj 2025). Tudi vprašalnike so udeleženci_ke izpolnjevali v spletni obliki.

Tabela 1: Izvajanje intervencijskega programa, vsebinski sklopi, pripadajoče aktivnosti in refleksije posameznega srečanja

Srečanje/izpolnjevanje vprašalnika	Vsebine	Aktivnosti	Refleksije
Prvo srečanje (oktober 2024)	Pomen samozavedanja in samoregulacije pri svojem delu	Stopanje na stol – Kje je naša pozornost, ko hitimo?	Kje je moja pozornost v razredu? Proces ABC
Drugo srečanje (december 2024)	Empatičnost do sebe in drugih	Empatičnost do sebe – prevzemanje pogleda najboljše_ga prijatelja_ice v neprijetni situaciji Empatično poslušanje – pripovedovanje o neprijetnem dogodku in poslušanje brez prekinjanja	Empatična radovednost – ali lahko v pogovoru priznamo, da se motimo?

Srečanje/izpolnjevanje vprašalnika	Vsebine	Aktivnosti	Refleksije
Drugo izpolnjevanje vprašalnikov			
Tretje srečanje (februar 2025)	Pomen asertivnega odzivanja in reševanje konfliktov	Opisovanje svojega počutja z uporabo metafore jedi Lastno reševanje konfliktov – najpogosteje in najtežje uporabljene strategije	Uporaba različnih strategije reševanja konfliktov v čustveno napornih situacijah
Četrto srečanje (april 2025)	Spoprijemanje s stresom in delo s starši	Tehnike dihanja	Strategije obvladovanja stresa – kaj običajno storimo in kaj nam pomaga pri zmanjševanju neprijetnih občutkov stresa?
Peto srečanje (maj 2025)	Povzemanje tem in implementacija v prakso	Delo v skupini	Kako lahko vsebine uporabim pri svojem delu? Kaj bi lahko spremenila v naslednjem šolskem letu? Kje bi me lahko okolje še bolj podprlo?
Tretje izpolnjevanje vprašalnikov			

Uporabljeni vprašalniki in lestvice

Ker je bil cilj intervencijskega programa krepitev notranjih virov učiteljev_ic z namenom zmanjševanja negativnih izidov (npr. nezadovoljstvo s poklicem, izgorelost), ki so lahko posledica soočanja z izzivi v učiteljskem poklicu, cilj pričujoče študije pa analiza učinkov intervencijskega programa v treh časovnih točkah, smo v analize vključili predvsem tiste podlestvice, s pomočjo katerih so učitelji_ce ocenili stopnjo izraženosti naslednjih dimenzij notranjih virov in izidov učiteljskega poklica: *empatija* (čustveni odziv, čustvena mentalizacija, zavzemanje perspektive, zavedanje sebe in drugih), *težave z uravnavanjem čustev, čustva v razredu* (veselje, ponos, naklonjenost, jeza, brezup), *čuječe poučevanje* (osebna dimenzija, medosebna dimenzija), *samoučinkovitost pri poučevanju, odnos z učenci_kami, odnos z drugimi učitelji_cami, odnos z vodstvom, izgorelost* (telesna utrujenost, kognitivna izžetost, čustvena izčrpanost) ter *zadovoljstvo z delom*.

Postopek analize podatkov

Podatke smo analizirali s pomočjo statističnega programa SPSS 30.0. V prvem koraku smo izračunali opisne statistike za vse analizirane spremenljivke po skupinah in časovnih točkah merjenja. Omenjene statistike smo uporabili za osnovni pregled ravni posameznih konstruktov ter za preliminarno oceno sprememb skozi čas v intervencijski in kontrolni skupini.

Pred izvedbo inferenčnih analiz smo preverili ustreznost podatkov za uporabo metode analize variance. Analiza manjkajočih vrednosti je pokazala, da pri prvem merjenju manjkajočih vrednosti ni bilo. Pri drugem merjenju je bilo manjkajočih vrednosti 2 % (en_a udeleženec_ka iz intervencijske skupine in en_a udeleženec_ka iz kontrolne skupine nista izpolnila vseh vprašalnikov), pri tretjem merjenju pa 5 % (tri_je udeleženci_ke iz intervencijske skupine in dva_e udeleženca_ki iz kontrolne skupine niso izpolnili vprašalnikov). Ker postopek mešane analize variance za ponovljene meritve upošteva le udeležence_ke s popolnimi podatki pri vseh merjenjih, smo v nadaljnje analize vključili 95 % vseh udeležencev_k ($n = 95$).

Nadalje smo preverili tudi normalnost porazdelitve spremenljivk (Shapiro–Wilkov test in pregled Q–Q grafov), prisotnost odstopajočih vrednosti ter homogenost varianc med skupinama (Levenov test). Rezultati preverjanja predpostavk niso pokazali večjih odstopanj od normalnosti, izrazitih odstopajočih vrednosti ali kršitev homogenosti varianc.

Za preverjanje značilnosti učinkov časa (spremembe v notranjih virih in poklicnih izidih v treh časovnih točkah znotraj intervencijske in kontrolne skupine) in značilnosti učinkov interakcije med časom in skupino (razlike v spremembah v notranjih virih in poklicnih izidih med skupino učiteljev_ic v intervencijski in kontrolni skupini) smo uporabili metodo mešane analize variance za ponovljene meritve (3×2 dizajn). Kjer je bila pri analizi učinkov predpostavka sferičnosti kršena (Mauchlyjev test sferičnosti), smo uporabili Greenhouse-Geisser korekcijo stopenj svobode. Statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni $\alpha = 0{,}05$. Poleg statistične značilnosti učinkov smo analizirali tudi velikost učinka, izraženo s parcialnim eta-kvadratom (η^2).

Rezultati

V Tabeli 2 so prikazane deskriptivne statistike za vse analizirane spremenljivke po obeh skupinah in treh časovnih točkah. Zgolj opisna primerjava rezultatov kaže, da so bile pri začetnem merjenju povprečne vrednosti

Tabela 2: Deskriptivne statistike za analizirane spremenljivke po skupinah in časovnih točkah merjenja

	Kontrolna skupina *M (SD)*			Intervencijska skupina *M (SD)*		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Empatija						
Čustveni odziv	4,93 (0,69)	5,00 (0,69)	4,89 (0,82)	4,90 (0,66)	5,03 (0,60)	5,05 (0,65)
Čustvena mentalizacija	4,80 (0,64)	4,86 (0,56)	4,78 (0,72)	4,64 (0,66)	4,62 (0,70)	4,78 (0,74)
Zavzemanje perspektive	4,89 (0,67)	4,95 (0,56)	4,82 (0,70)	4,68 (0,67)	4,77 (0,52)	4,84 (0,65)
Zavedanje sebe in drugih	4,62 (0,67)	4,75 (0,62)	4,63 (0,78)	4,60 (0,69)	4,53 (0,67)	4,61 (0,76)
Težave z uravnavanjem čustev	1,94 (0,66)	1,92 (0,69)	1,80 (0,59)	2,04 (0,66)	2,08 (0,80)	2,24 (1,02)
Čustva v razredu						
Veselje	4,76 (0,36)	4,74 (0,35)	4,65 (0,54)	4,78 (0,30)	4,78 (0,35)	4,69 (0,62)
Ponos	4,46 (0,52)	4,42 (0,61)	4,37 (0,71)	4,34 (0,66)	4,30 (0,63)	4,28 (0,64)
Naklonjenost	3,89 (0,69)	3,96 (0,57)	3,95 (0,70)	3,81 (0,80)	3,90 (0,74)	3,92 (0,75)
Jeza	3,72 (0,84)	3,68 (0,95)	3,60 (0,97)	3,79 (0,89)	3,66 (0,92)	3,67 (0,96)
Brezup	3,24 (0,88)	3,24 (0,93)	3,30 (1,12)	3,49 (0,91)	3,21 (1,00)	3,23 (1,03)
Čuječe poučevanje						
Osebna dimenzija	3,99 (0,56)	3,90 (0,62)	3,91 (0,58)	3,96 (0,62)	3,82 (0,67)	3,55 (0,78)
Medosebna dimenzija	3,87 (0,48)	3,93 (0,52)	3,81 (0,64)	3,90 (0,53)	3,77 (0,66)	3,91 (0,70)
Samoučinkovitost pri poučevanju	3,09 (0,36)	3,13 (0,41)	3,09 (0,47)	3,19 (0,37)	3,06 (0,37)	3,17 (0,39)
Odnos z učenci_kami	3,21 (0,43)	3,27 (0,57)	3,18 (0,52)	3,18 (0,48)	3,19 (0,54)	3,32 (0,50)
Odnos z drugimi učitelji_cami	3,04 (0,97)	2,98 (1,00)	2,94 (0,98)	2,80 (1,02)	2,88 (1,19)	3,00 (1,23)
Odnos z vodstvom	3,59 (0,82)	3,73 (0,87)	3,74 (0,83)	3,45 (0,74)	3,37 (0,86)	3,50 (0,94)
Izgorelost						
Fizična utrujenost	3,01 (0,98)	3,12 (0,91)	3,21 (1,00)	2,60 (1,04)	3,10 (1,07)	3,22 (1,22)
Kognitivna izžetost	2,22 (0,89)	2,45 (0,92)	2,47 (1,07)	2,31 (0,96)	2,77 (1,13)	2,88 (1,08)
Čustvena izčrpanost	1,97 (0,88)	2,16 (0,90)	2,19 (1,04)	2,11 (0,85)	2,26 (0,97)	2,42 (1,06)
Zadovoljstvo z delom	4,36 (0,66)	4,37 (0,80)	4,34 (0,74)	4,36 (0,71)	4,37 (0,87)	4,38 (0,81)

Opombe: M = aritmetična sredina; *SD* = standardni odklon; T1 = prvo merjenje; T2 = drugo merjenje; T3 = tretje merjenje.

samoocen na večini podlestvic v intervencijski in kontrolni skupini relativno primerljive, kar kaže na podobno začetno izraženost večine obravnavanih dimenzij v obeh skupinah. Rezultati tako kažejo, da so bile začetne povprečne vrednosti samoocen na vseh podlestvicah empatije v obeh skupinah relativno visoke, podobno tudi vrednosti samoocen čustev, kot so veselje, ponos in naklonjenost, medtem ko so bile vrednosti samoocen na lestvicah jeze in brezupa v obeh skupinah nižje. Začetne povprečne vrednosti samoocen na lestvici težav z uravnavanjem čustev so bile v obeh skupinah v povprečju zmerne, pri čemer so se v kontrolni skupini skozi čas nekoliko znižale, v intervencijski pa zvišale. Na lestvici osebne dimenzije čuječega poučevanja so se začetne povprečne vrednosti samoocen v obeh skupinah skozi čas znižale, medtem ko so se pri medosebni dimenziji v intervencijski skupini nekoliko zvišale. Na področju odnosov v delovnem okolju ter zadovoljstva z delom so bile povprečne vrednosti samoocen vseskozi relativno visoke in stabilne v obeh skupinah. Prav tako je pri povprečnih vrednostih samoocen na lestvicah izgorelosti opazno postopno zviševanje ocene telesne utrujenosti in kognitivne izžetosti ter čustvene izčrpanosti v obeh skupinah.

Statistično značilnost opaženih razlik smo nadalje preverili z metodo mešane analize variance za ponovljene meritve, katere rezultate navajamo v nadaljevanju.

Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve za vse podlestvice empatije (Tabela 3) kažejo, da v nobeni od skupin ni prišlo do značilnih sprememb v čustvenem odzivanju, zavzemanju perspektive in zavedanju sebe in drugih med tremi časovnimi točkami merjenja. Prav tako ni prišlo do značilnih sprememb v omenjenih notranjih virih ob upoštevanju interakcije med časom in skupino, kar pomeni, da učitelji_ce v intervencijski skupini v primerjavi s tistimi v kontrolni skupini, niso poročali o značilnih spremembah v različnih vidikih empatije med tremi časovnimi točkami. Pri dimenziji čustvene mentalizacije se je sicer pokazala tendenca k pomembnemu učinku interakcije med časom in skupino, pri čemer se je rezultat v kontrolni skupini skozi čas nekoliko znižal, v intervencijski skupini pa zvišal, vendar je bil učinek mejno statistično značilen (p = 0,09).

Podobno se je potrdilo tudi za nekatera čustva v razredu (ponos, naklonjenost, jeza in brezup), medtem ko se je pri veselju potrdila značilna negativna sprememba v obeh skupinah med tremi časovnimi točkami, pozitivni učinki interakcije med časom in skupino pa se v intervencijski skupini v primerjavi s kontrolno niso potrdili kot značilni (Tabeli 2 in 4).

Nasprotno so se kot značilni potrdili pozitivni učinki interakcije pri težavah z uravnavanjem čustev (Tabela 4), kar pomeni, da so učitelji_ce v intervencijski skupini med tremi časovnimi točkami poročali o povečanju težav z uravnavanjem čustev, medtem ko so učitelji_ce, vključeni v kontrolno skupino, poročali o upadu težav. Velikost učinka je bila v tem primeru majhna.

Tabela 3: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri podlestvicah empatije

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Empatija					
Čustveni odziv	Čas	1,74	1,79	0,18	0,02
	Čas x skupina	1,74	1,01	0,36	0,01
Čustvena mentalizacija	Čas	1,84	0,86	0,42	0,01
	Čas x skupina	1,84	2,54	0,09	0,03
Zavzemanje perspektive	Čas	1,82	0,69	0,49	0,01
	Čas x skupina	1,82	1,71	0,19	0,02
Zavedanje sebe in drugih	Čas	1,86	0,02	0,98	0,00
	Čas x skupina	1,86	1,77	0,18	0,02

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni $\alpha = 0{,}05$; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Tabela 4: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri podlestvicah čustev v razredu in pri lestvici težav z uravnavanjem čustev

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Čustva v razredu					
Veselje	Čas	1,76	4,30	0,02	0,04
	Čas x skupina	1,76	0,05	0,94	0,00
Ponos	Čas	1,81	0,92	0,39	0,01
	Čas x skupina	1,81	0,13	0,86	0,00
Naklonjenost	Čas	1,83	0,73	0,47	0,01
	Čas x skupina	1,83	0,03	0,96	0,00
Jeza	Čas	2,00	2,08	0,13	0,02
	Čas x skupina	2,00	0,19	0,83	0,00
Brezup	Čas	1,83	1,62	0,20	0,02
	Čas x skupina	1,83	1,88	0,16	0,02
Težave z uravnavanjem čustev	Čas	2,00	0,28	0,76	0,00
	Čas x skupina	2,00	4,05	0,02	0,04

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-

Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni $\alpha = 0{,}05$; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Nadalje rezultati kažejo značilne pozitivne učinke interakcije med časom in skupino pri medosebni dimenziji čuječega poučevanja in zaznani samoučinkovitosti pri poučevanju, kjer so učitelji_ce iz intervencijske skupine v nasprotju s tistimi iz kontrolne skupine med tremi časovnimi točkami poročali o večji samoučinkovitosti pri poučevanju in o več čuječega poučevanja v interakciji z drugimi. Nasprotno pa rezultati kažejo značilen negativen učinek interakcije med časom in skupino pri osebni dimenziji čuječega poučevanja, kar nakazuje, da so učitelji_ce iz intervencijske skupine v primerjavi s kontrolno skupino skozi čas poročali o nižjih ravneh čuječega zavedanja sebe med poučevanjem (Tabeli 2 in 5). Velikost učinka interakcije je tako v primeru medosebne in osebne dimenzije čuječega poučevanja kot samoučinkovitosti pri poučevanju majhna.

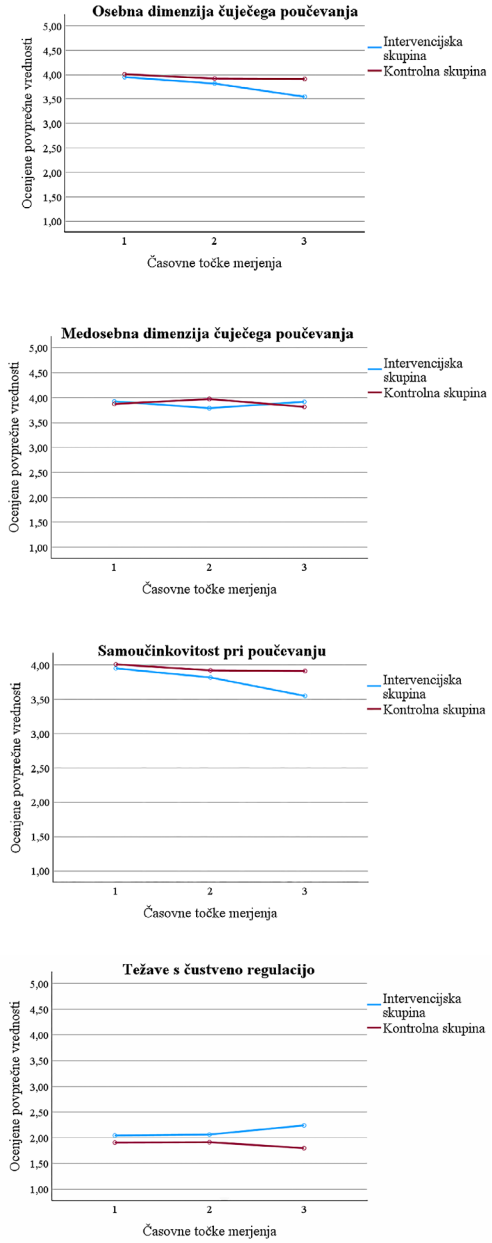
Pri osebni dimenziji čuječega poučevanja se je potrdil značilni negativen učinek časa tako v intervencijski kot kontrolni skupini (Tabeli 2 in 5).

Tabela 5: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri podlestvicah čuječega poučevanja in pri lestvici samoučinkovitosti pri poučevanju

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Čuječe poučevanje					
Osebna dimenzija	Čas	2,00	11,65	< 0,001	0,11
	Čas x skupina	2,00	5,04	0,01	0,05
Medosebna dimenzija	Čas	1,83	0,17	0,83	0,00
	Čas x skupina	1,83	3,45	0,04	0,04
Samoučinkovitost pri poučevanju	Čas	2,00	0,83	0,44	0,01
	Čas x skupina	2,00	3,77	0,03	0,04

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni $\alpha = 0{,}05$; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Na Sliki 1 so za lažjo ponazoritev prikazani vsi značilni učinki interakcije med časom in skupino, ugotovljeni pri osebni in medosebni dimenziji čuječega poučevanja, samoučinkovitosti pri poučevanju ter težavah z uravnavanjem čustev.



Slika 1: Značilni učinki interakcije med časom in skupino

Opombe: Poročane so ocenjene povprečne vrednosti modela.
1 = začetek šolskega leta; 2 = sredina šolskega leta; 3 = konec šolskega leta.

Na področju odnosov učiteljev_ic z učenci_kami, drugimi učitelji_cami in vodstvom rezultati (Tabela 6) ne kažejo značilnih učinkov časa v nobeni od skupin, niti ob upoštevanju interakcije med časom in skupino. Pri odnosu z učenci_kami se je sicer pokazala pomembna tendenca k učinku interakcije med časom in skupino, vendar je bil učinek mejno statistično značilen (p = 0,08).

Tabela 6: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri lestvicah odnosov z učenci_kami, drugimi učitelji_cami in vodstvom

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Odnos z učenci_kami	Čas	2,00	0,44	0,64	0,01
	Čas x skupina	2,00	2,61	0,08	0,03
Odnos z drugimi učitelji_cami	Čas	2,00	0,11	0,87	0,00
	Čas x skupina	2,00	1,51	0,23	0,02
Odnos z vodstvom	Čas	2,00	0,77	0,47	0,01
	Čas x skupina	2,00	0,80	0,45	0,01

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni α = 0,05; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Tabela 7: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri podlestvicah izgorelosti in pri lestvici zadovoljstva z delom

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Izgorelost					
Fizična utrujenost	Čas	1,87	11,28	< 0,001	0,11
	Čas x skupina	1,87	2,88	0,06	0,03
Kognitivna izžetost	Čas	2,00	10,48	< 0,001	0,10
	Čas x skupina	2,00	0,97	0,38	0,01
Čustvena izčrpanost	Čas	2,00	4,80	0,01	0,05
	Čas x skupina	2,00	0,12	0,89	0,00
Zadovoljstvo z delom	Čas	2,00	0,15	0,86	0,00
	Čas x skupina	2,00	0,01	0,99	0,00

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni α = 0,05; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Enako rezultati (Tabela 7) kažejo za zadovoljstvo z delom, na področju vseh treh dimenzij izgorelosti (telesna utrujenost, kognitivna izžetost in čustvena izčrpanost) pa so se potrdili značilni pozitivni učinki časa znotraj

obeh skupin, učinek interakcije med časom in skupino pa se ni potrdil kot značilen (Tabela 7). Učitelji_ce iz intervencijske in kontrolne skupine so pri zadnjem merjenju v primerjavi s prejšnjima merjenjema tako poročali o povečani telesni utrujenosti in kognitivni izžetost kot tudi čustveni izčrpanosti (Tabela 2).

Razprava

Rezultati kažejo značilne pozitivne učinke interakcije med časom in skupino na nekatere notranje vire učiteljev_ic. Ti so se potrdili predvsem na področju medosebne dimenzije čuječega poučevanja in zaznane samoučinkovitosti pri poučevanju, kjer so učitelji_ce v intervencijski skupini v primerjavi s kontrolno skupino med tremi časovnimi točkami poročali o ugodnejših spremembah. Rezultati so skladni z ugotovitvami več raziskav (Ansley idr., 2021; de Carvalho idr., 2021; Dvorakova idr., 2024; Jennings idr., 2017; Tarrasch idr., 2020), ki poudarjajo, da intervencijski programi, usmerjeni v socialne in čustvene kompetence učiteljev_ic, povečujejo njihovo občutljivost za potrebe učencev_k in izboljšujejo njihove kompetence poučevanja ter samozavest pri poučevanju v smislu krepitve prepričanja v lastne zmožnosti za obvladovanje zahtevnih situacij.

Nasprotno so se v študiji potrdili tudi nekateri značilni negativni učinki interakcije med časom in skupino na notranje vire učiteljev_ic. Učitelji_ce v intervencijski skupini so v primerjavi s kontrolno skupino med tremi časovnimi točkami poročali o povečanju težav z uravnavanjem čustev, prav tako pa tudi o upadu osebne dimenzije čuječega poučevanja, ki se nanaša na posameznikovo zavedanje lastnega notranjega doživljanja med poučevanjem. To je na prvi pogled presenetljiv rezultat, saj različne študije učinkov tovrstnih intervencijskih programov (Cervellione idr., 2025; Jennings idr., 2017; Vogl idr., 2025) poročajo o izboljšanju različnih adaptivnih strategij, tudi uravnavanja čustev. Razlog za rezultate je lahko v tem, da so učitelji_ce v intervencijski skupini okrepili samozavedanje in postali bolj pozorni na svoje čustvene odzive, posledično pa so lahko bolj kritično ocenili svoje težave, ki so jih prej morda spregledali. Podobno bi lahko večja usmerjenost v opazovanje lastnega notranjega doživljanja pri učiteljih_cah prispevala k bolj kritični oceni njihove prisotnosti in čuječnosti med samim pedagoškim procesom, kar bi se lahko odrazilo v nižjih samoocenah osebne dimenzije čuječega poučevanja. Nekateri avtorji_ce (npr. Oliveira idr., 2022) tudi opozarjajo, da lahko sodelovanje v intervencijskem programu poveča delovno obremenitev učiteljev_ic, kar lahko privede do začasnega

upada v oceni subjektivnega blagostanja in začasnega povečanega občutka čustvene stiske. Podobno tudi Britton (2019) opozarja, da lahko prakse čuječnosti pri nekaterih posameznikih, zlasti v začetnih fazah procesa, začasno povečajo zavedanje neprijetnih notranjih izkušenj, kar lahko vpliva na manj ugodno samooceno lastnega psihološkega funkcioniranja.

Nadalje rezultati kažejo na nekatere značilne učinke časa na notranje vire učiteljev_ic znotraj obeh skupin. Med tremi časovnimi točkami se je tako v intervencijski kot kontrolni skupini potrdila značilna negativna sprememba pri doživljanju veselja in pri osebni dimenziji čuječega poučevanja. Prav tako so se značilne negativne spremembe v obeh skupinah potrdile na vseh treh dimenzijah izgorelosti (telesna utrujenost in kognitivna izžetost ter čustvena izčrpanost). Negativne spremembe v doživljanju veselja in dimenzijah izgorelosti v obeh skupinah kažejo na kompleksnost učiteljskega poklica in vpliv zunanjih stresorjev, ki jih intervencijski program ni uspel nasloviti, kar potrjujejo tudi metaanalize o omejenih učinkih kratkoročnih intervencijskih programov na izgorelost (Iancu idr., 2018; Oliveira idr., 2021a). Rezultat tudi pomembno odraža upad dobrobiti učiteljev_ic tekom šolskega leta, ki je skladen s študijami (Admiraal idr., 2023; Jennings idr., 2017; Oliveira idr., 2022), ki ugotavljajo, da se dobrobit učiteljev_ic tekom leta naravno poslabša zaradi kroničnega stresa, visokih delovnih obremenitev in težav z disciplino v razredu, zunanji pritiski, kot so časovna stiska in administrativne zadolžitve, pa učiteljem_icam pogosto onemogočajo vzdrževanje lastnih virov odpornosti (Cervellione idr., 2025; Ornaghi idr., 2026).

Področja, kjer se v nobeni od skupin niso potrdili niti značilni učinki časa niti interakcije med časom in skupino, pa se nanašajo na vse štiri vidike empatije, večino čustev v razredu (ponos, naklonjenost, jeza, brezup), odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom ter zadovoljstvo z delom. Rezultat je skladen s študijami (Ornaghi idr., 2026; Oliveira idr., 2022), ki so ugotavljale, da tovrstni intervencijski programi do neke mere sicer krepijo veščine, kot sta empatičnost do sebe in drugih ter grajenje bolj kakovostnih odnosov, vendar so odnosi z vodstvom in sodelavci_kami pogosto močno odvisni od organizacijske klime, na katero tovrstni intervencijski programi nimajo neposrednega učinka. Poleg omenjenega različni avtorji_ce (Cervellione idr., 2025; Ornaghi idr., 2026) poudarjajo, da se zaznavanje zadovoljstva z delom običajno spremeni šele po daljšem času uporabe na novo pridobljenih kompetenc ali ob spremembi delovnega okolja (Nwoko idr., 2023; Oliveira idr., 2021a), prav tako pa se lahko spremembe na področju blagostanja v polni meri pokažejo šele več mesecev po zaključku

programa (Molina-Moreno, 2024; Oliveira idr., 2022). Razlog za tovrstne rezultate je lahko tudi v tem, da so ti vidiki bolj odporni na spremembe ali zahtevajo daljše in bolj ciljno usmerjene intervencijske programe (Oliveira idr., 2021b; Pikić Jugović idr., 2025).

Študija ima več omejitev. V nadaljnje raziskave bi bilo smiselno vključiti metodološke pristope z uporabo mešanih metod, ki bi kvantitativne podatke dopolnile s kvalitativnimi vpogledi (npr. intervjuji, refleksivni dnevniki ali fokusne skupine tekom intervencijskega programa) in tako omogočile bolj celostno razumevanje procesov sprememb v intervencijskih programih. Na ravni kvantitativnih analiz bi bilo prav tako smiselno uporabiti naprednejše longitudinalne pristope, kot so latentni modeli rasti, modeli navzkrižnih zamikov z več časovnimi točkami ali večnivojski pristopi, ki bi omogočili natančnejše spremljanje sprememb in učinkov različnih kontekstov skozi čas.

Nadalje pričujoči rezultati odpirajo več pomembnih smeri za nadaljnje raziskovanje. Najprej izpostavljajo potrebo po dolgoročnejšem izvajanju in spremljanju učinkov intervencijskega programa, saj kratkoročne spremembe ne zajamejo nujno celotne dinamike razvoja notranjih virov učiteljev_ic (Molina-Moreno, 2024; Oliveira idr., 2022), izvajanje programa z daljšim časovnim opazovanjem pa bi omogočilo boljše razumevanje trajnosti učinkov intervencijskega programa in časovne dinamike sprememb v notranjih virih učiteljev_ic (Zhang idr., 2023; Cervellione idr., 2025).

Rezultati tudi nakazujejo, da bi v prihodnje veljalo pri načrtovanju intervencijskih programov upoštevati večplastnost in kompleksnost dobrobiti učiteljev_ic v smislu razvijanja bolj celostnih intervencijskih programov, ki bi poleg socialnih in čustvenih kompetenc vključevali tudi naslavljanje organizacijskih dejavnikov učiteljskega poklica, kot so delovni pogoji in širša šolska klima (Cervellione idr., 2025; Oliveira idr., 2022; Ornaghi idr., 2026).

Ugotovitve odpirajo tudi vprašanja o mehanizmih delovanja intervencijskih programov, zlasti v luči povečane zaznave težav z uravnavanjem čustev, kar lahko odraža procese povečanega samozavedanja (Oliveira idr., 2022).

Zaključek

Kljub omejitvam študije rezultati kažejo na določene pozitivne spremembe v notranjih virih učiteljev_ic v intervencijski skupini v primerjavi s kontrolno, zlasti na področju medosebne dimenzije čuječega poučevanja in zaznane

samoučinkovitost pri poučevanju. Hkrati kažejo tudi na določene nepričakovane negativne učinke v intervencijski skupini, kot je povečanje težav z uravnavanjem čustev in upad v zaznavanju osebne dimenzije čuječega poučevanja, kar lahko odraža večjo stopnjo samozavedanja in bolj kritično samooceno učiteljev_ic po udeležbi v intervencijskem programu. Negativne spremembe v doživljanju veselja in vseh dimenzijah izgorelosti tekom šolskega leta v obeh skupinah učiteljev_ic dodatno poudarjajo kompleksnost učiteljskega poklica ter učinke zunanjih stresorjev, ki jih kratkoročni intervencijski program ni uspel nasloviti. Ob tem nekateri vidiki notranjih virov, kot so empatija, odnosi in zadovoljstvo z delom, ostajajo nespremenjeni, kar prav tako kaže na omejen doseg tovrstnega intervencijskega programa.

Ugotovitve hkrati poudarjajo pomembnost kratkoročnih intervencijskih programov pri krepitvi notranjih virov učiteljev_ic na začetku karierne poti, obenem pa opozarjajo na njihove omejitve, ki kažejo na potrebo po bolj celostnih pristopih, ki se ne osredotočajo zgolj na krepitev notranjih virov učiteljev_ic v smislu socialnih in čustvenih kompetenc, temveč vključujejo tudi sistematično naslavljanje preprek, povezanih s širšimi organizacijskimi dejavniki, kot so delovni pogoji in šolska klima. Rezultati tako podpirajo razvoj pristopov, ki združujejo individualno in kontekstualno raven podpore, saj so ti ključni za doseganje trajnejših izboljšav notranjih virov učiteljev_ic, zmanjševanje izgorelosti ter povečevanje zadovoljstva z delom (Admiraal idr., 2023; Oliveira idr., 2022; Ornaghi idr., 2026; Cervellione idr., 2025).

Ključni poudarki

- Tekom izvajanja intervencijskega programa sta se v intervencijski skupini v primerjavi s kontrolno povečali medosebna dimenzija čuječega poučevanja in zaznana samoučinkovitost pri poučevanju učiteljev_ic.
- Hkrati so se v intervencijski skupini povečale zaznane težave z uravnavanjem čustev, zmanjšala pa se je osebna dimenzija čuječega poučevanja.
- V obeh skupinah se je tekom šolskega leta zmanjšalo doživljanje veselja, povečalo pa se je zaznavanje izgorelosti, kar kaže na pomemben vpliv širših delovnih obremenitev in organizacijskih dejavnikov učiteljskega poklica.

– Rezultati potrjujejo, da lahko kratkoročni intervencijski programi okrepijo posamezne notranje vire učiteljev_ic, vendar so za trajnejše izboljšanje njihove dobrobiti potrebne tudi širša sistemska podpora ter izboljšave delovnih pogojev in organizacijskega okolja.

Literatura

Admiraal, W., Kittelsen Røberg, K.-I., Wiers-Jenssen, J. in Saab, N. (2023). Mind the gap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. *Social Psychology of Education, 26*, 1759–1787. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09819-6

Ansley, B. M., Houchins, D. E., Varjas, K., Roach, A., Patterson, D. S. in Hendrick, R. (2021). The impact of an online stress intervention on burnout and teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 98*, 103251. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251

Antonsen, Y., Aspfors, J. in Maxwell, G. (2024). Early career teachers' role in school development and professional learning. Professional *Development in Education, 50*(3), 460–473. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2306998

Aarts, R., Kools, Q. in Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education, 43*(2), 277–295. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992

Beltman, S., Mansfield, C. in Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6* (3), 185–207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Brackett, M. A. in Rivers, S. E. (2014). Transformative SEL: Toward SEL in service of educational equity and excellence. V J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg in T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (str. 524–537). Guilford Press.

Britton, W. B. (2019). Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way. *Current Opinion in Psychology, 28*, 159–165. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.011

Cervellione, B., Lombardo, E. M. C. in Iacolino, C. (2025). Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 16*, 1640968. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. in Beausaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education, 43*(2), 258–276. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963

Darling–Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. National Commission on Teaching and America's Future.

Darling–Hammond, L., Hyler, M. E. in Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Davis, T. in Park, E. (2025). A systematic review of early-career teacher wellbeing, stress, burnout and support mechanisms during and post covid-19 pandemic. *Education Sciences, 15*(8), 996. https://doi.org/10.3390/educsci15080996

Dawborn-Gundlach, M., Dadvand, B., van Driel, J. in Speldewinde, C. (2025). Supporting career-change teachers: Developing resilience and identity. *Educational Research, 67*(2), 135–151. https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2459378

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

de Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S. in Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness, 12*(7), 1719–1732. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3

Dreer, B. in Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587–605. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290

Dvořáková, K., García Valladares, L., Butzer, B., Lange, C. in Greenberg, M. (2024). Effectiveness of a mindfulness-based professional development program for primary school teachers in the czech republic: A quasi-experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(12), 1669. https://doi.org/10.3390/ijerph21121669

Evropska komisija. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: A policy guide*. Publications office of the European Union. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Novice/Studija–Supporting–teachers–and–school–leaders.pdf.

Evropska komisija/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national–policies/eurydice/content/teaching–careers–europe–access–progression–and–support_en.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. in Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education, 7*(3), 182–195. https://doi.org/10.1111/mbe.12026

Gordon, A. L. (2020). Educate–mentor–nurture: Improving the transition from initial teacher education to qualified teacher status and beyond. *Journal of Education for Teaching, 46*(5), 664–675. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1807296

Hidajat, T. J., Edwards, E. J., Wood, R. in Campbell, M. (2023). Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, *134*, 104303. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303

Iancu, A., Rusu, A., Maroiu, C., Păcurar, R. in Maricuțoiu, L. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*, 373–396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

Jalongo, M. R. in Heider, K. (2006). Editorial teacher attrition: An issue of national concern. *Early Childhood Education Journal*, *33*, 379–380. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0122-y

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. in Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010–1028. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187

Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L. in Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology, 76*, 186–202. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. in Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, *28*(4), 374–390. https://doi.org/10.1037/spq0000035

Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Keller-Schneider, M., Zhong, H. F. in Yeung, A. S. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *Journal of Education for Teaching, 46*(1), 36–54. https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708626

Kozina, A. (ur.). (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: relationships matter.* Dr. Kovač.

Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1185079. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079

Mabunda, P. L. in McKay, V. I. (2024). Navigating the first years: Newly qualified teachers' experiences with professional learning communities. *Systemic Practice and Action Research, 37*, 1281–1302. https://doi.org/10.1007/s11213-024-09707-w

Matos, M., Galhardo, A., Palmeira, L., Albuquerque, I., Cunha, M., Lima, M. P., Maratos, F. A. in Gilbert, P. (2024). Promoting teachers' wellbeing using a compassionate mind training intervention: Exploring mechanisms of change. *Mindfulness*, *15*, 1346–1361. https://doi.org/10.1007/s12671-024-02360-3

Molina-Moreno, P., Molero-Jurado, M. M., Pérez-Fuentes, M. C. in Gázquez-Linares, J. J. (2024). Analysis of personal competences in teachers: A systematic review. *Frontiers in Education, 9*, 1433908. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433908

MVI. (2022). *World Teachers' Day dedicated to transformation of education*. https://www.gov.si/en/news/2022–10–05–world–teachers–day–dedicated–to–transformation–of–education/.

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O. in Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(12), 6070. https://doi.org/10.3390/ijerph20126070

OECD. (2020). *TALIS 2018 results (volume II): Teachers and school leaders as valued professionals, TALIS*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. in Veiga-Simão, A. M. (2021a). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 677217. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. in Marques-Pinto, A. (2021b). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, *33*, 1229–1256. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. in Marques-Pinto, A. (2022). Effects of the A+ intervention on elementary-school teachers' social and emotional competence and occupational health. *Frontiers in Psychology, 13*, 957249. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957249

Ornaghi, V., Cavioni, V. in Conte, E. (2026). Reducing teachers' perceived stress through an online wellbeing intervention: The role of socio-emotional competence and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1726492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1726492

Parsons, A. S. in Vaughn, M. (2016). Toward adaptability: Where to from here? *Theory into practice, 55*(3), 267–274. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173998

Pavlin, S. (2020). Who makes higher education graduates ready for work? The case of teacher education in Slovenia. *European Journal of Education, 55*(4), 489–500. https://doi.org/10.1111/ejed.12423

Roeser, R. W., Schonert–Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. in Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist–control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787–804. https://doi.org/10.1037/a0032093

Rombouts, M., Lensen, J. H., Kraiss, J. T., Duinhof, E. L., Monshouwer, K., Stoltz, S. E. M. J., Scholte, R. H. J., Speckens, A. E. M. in Kleinjan, M. (2025). What makes mindfulness-based stress reduction programs effective among Dutch elementary school teachers? the mediating role of mindfulness skills, self-compassion, emotion regulation, and teacher self-efficacy. *Mindfulness, 16*, 2699–2711. https://doi.org/10.1007/s12671-025-02662-0

Pikić Jugović, I., Marušić, I. in Matić Bojić, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: a mediation model. *BMC Psychology, 13*, 9. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2

Staudt Willet, K. B. (2024). Early career teachers' expansion of professional learning networks with social media. *Professional Development in Education, 50*(2), 386–402. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178481

Tarrasch, R., Berger, R. in Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's wellbeing. *Mindfulness, 11*, 1049-1061. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01304-x

Vogl, P., Methlagl, M. in Hanfstingl, B. (2025). A systematic review of strategies, contexts and outcomes of emotion regulation in teaching. *Discover Psychology, 5*, 74. https://doi.org/10.1007/s44202-025-00417-5

Villeneuve, R. J. (2017). A review of effective mentoring in the education profession. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 6*(4), 325–341.

Wang, H., Burić, I., Chang, M.-L. in Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis. *Social Psychology of Education, 26*, 1651–1696. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1

Zhang, L. J., Fathi, J. in Mohammaddokht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills, 130*(5), 2269–2299 https://doi.org/10.1177/00315125231182269

Povzetek

Prispevek obravnava spremembe v notranjih virih učiteljev_ic, izgorelosti in zadovoljstvu z delom tekom intervencijskega programa, razvitega v okviru projekta, pri učiteljih_cah na začetku karierne poti. Raziskava temelji na kvazi-eksperimentalni zasnovi s 100 udeleženci_kami, razdeljenimi v intervencijsko in kontrolno skupino, pri čemer so bili podatki zbrani v treh časovnih točkah tekom šolskega leta. Prispevek naslavlja dve temeljni raziskovalni vprašanji: (1) spremembe v notranjih virih in poklicnih izidih znotraj obeh skupin skozi čas ter (2) razlike v teh spremembah med skupinama ob upoštevanju interakcije med časom in skupino. Za analizo podatkov je bila uporabljena metoda mešane analize variance za ponovljene meritve.Rezultati kažejo na značilne pozitivne spremembe v intervencijski skupini na področju medosebne dimenzije čuječega poučevanja in zaznane samoučinkovitosti pri poučevanju. Hkrati se kažejo tudi nepričakovani negativni učinki v intervencijski skupini pri povečanju težav z uravnavanjem čustev in osebni dimenziji čuječega poučevanja. V obeh skupinah se skozi čas kaže zmanjšanje veselja ter porast vseh dimenzij izgorelosti, medtem ko pri empatiji, odnosih in zadovoljstvu z delom rezultati niso pokazali značilnih sprememb v nobeni od skupin.Ugotovitve hkrati poudarjajo pomembnost kratkoročnih intervencijskih programov pri krepitvi notranjih virov učiteljev_ic ter omejitve, ki kažejo na potrebo po celostnih pristopih, povezanih s širšimi organizacijskimi dejavniki učiteljskega poklica.

Ključne besede: Notranji viri, izgorelost, zadovoljstvo z delom, učitelji_ce začetniki_ce, intervencijski program

Summary

The paper addresses changes in teachers' internal resources, burnout, and job satisfaction throughout an intervention program developed within the MPRU project, focusing on early-career teachers. The study employs a quasi-experimental design with 100 participants divided into intervention and control groups, with data collected at three time points during the school year. It investigates two primary research questions: (1) changes in internal resources and professional outcomes within both groups over time, and (2) differences in these changes between groups considering the interaction of time and group. Data were analyzed using mixed-design repeated measures ANOVA. Results indicate significant positive changes in the intervention group regarding the interpersonal dimension of mindful teaching and perceived teaching self-efficacy. Unexpectedly, the intervention group also reported increased difficulties with emotional regulation and personal dimension of mindful teaching. Both groups showed decreases in experienced joy and increases across all dimensions of burnout over time, while no significant changes were observed in empathy, relationships, or job satisfaction

in either group. The findings simultaneously highlight the importance of short-term intervention programs in strengthening teachers' internal resources, as well as their limitations, which point to the need for holistic approaches that take into account broader organizational factors of the teaching profession.

Key words: Internal resources, burnout, job satisfaction, early career teachers, intervention program

Štremfel, Urška, et al. 2026. »Smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev in učiteljic v Sloveniji.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 257–279. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.257-279

CC BY-NC-SA
© Urška Štremfel et al., 2026

Smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev in učiteljic v Sloveniji

Urška Štremfel[1], Ana Kozina[1], Katja Košir[2], Ana Mlekuž[1], Tina Pivec[1], Klaudija Šterman Ivančič[1], Janja Usenik[3], Tina Vršnik Perše[3]

[1]Pedagoški inštitut, Ljubljana
[2]Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
[3]Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Uvod

REZULTATI raziskovalnega projekta *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev – preplet notranjih (motivacijskih, čustvenih in kognitivnih) ter zunanjih (šolskih in sistemskih) virov med šolskim letom* (v nadaljevanju projekt) potrjujejo, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic ni mogoče razumeti zgolj kot rezultata posameznikovih_činih značilnosti ali individualnih prizadevanj. Izsledki empiričnih analiz, predstavljenih v predhodnih poglavjih, dosledno kažejo, da se profesionalni razvoj, dobrobit, zadovoljstvo pri delu, izgorelost in vztrajanje v poklicu oblikujejo v dinamičnem prepletu notranjih virov učiteljev_ic, zunanjih virov na ravni razreda, šole in izobraževalnega sistema ter kakovosti odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. Navedeni izsledki potrjujejo ustreznost *Modela pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* kot celostnega konceptualnega okvira za raziskovanje in podporo učiteljskemu poklicu v Sloveniji (glejte tudi Kozina in Pivec, 2026).

Rezultati projekta hkrati potrjujejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic ni le pomemben dejavnik profesionalnega razvoja posameznika_ce, temveč tudi eden ključnih pogojev kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema (Evropska komisija, 2025; OECD, 2020). Učitelji_ce, ki delujejo v spodbudnem profesionalnem okolju, imajo dostop do kakovostnih priložnosti za profesionalni razvoj ter doživljajo podporo pri svojem delu, pogosteje poročajo o višji samoučinkovitosti, zadovoljstvu pri delu, profesionalni identiteti

in delovni zavzetosti, redkeje pa o stresu, izgorelosti in nameri po odhodu iz poklica (npr. Madigan in Kim, 2021; Skaalvik in Skaalvik, 2017). Pomanjkanje sistemske podpore, naraščajoče delovne zahteve ter omejeni razvojni viri pa zmanjšujejo možnosti za dolgoročno profesionalno rast in vztrajanje v učiteljskem poklicu (Hascher in Waber, 2021).

Poglavje predstavlja smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev_ic v Sloveniji, ki smo jih oblikovali na podlagi sinteze teoretičnih izhodišč, rezultatov izvedenih empiričnih analiz ter analize institucionalnega in (javno)političnega okvira. Predstavljene smernice izhajajo iz ugotovitev celotnega projekta in jih je treba razumeti kot medsebojno povezane usmeritve za oblikovanje izobraževalnih politik in praks. Njihov skupni cilj je ustvarjanje sistemskih pogojev, ki bodo učiteljem_icam v vseh kariernih obdobjih omogočali profesionalni razvoj, dobrobit, kakovostno pedagoško delo ter dolgoročno vztrajanje v učiteljskem poklicu. Vrstni red predstavljenih smernic ne predstavlja njihovega prednostnega vrstnega reda, temveč sledi *Modelu pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic*. Smernice so razvrščene od podpore notranjim virom učiteljev_ic, prek krepitve zunanjih virov v njihovem neposrednem profesionalnem okolju do sistemskih pogojev, ki sooblikujejo možnosti za njihov pozitivni razvoj. Pri tem je treba upoštevati, da so obravnavane ravni medsebojno prepletene, zato posameznih smernic ni mogoče obravnavati ločeno, temveč kot medsebojno dopolnjujoče se elemente celostnega pristopa k podpori pozitivnega razvoja učiteljev_ic.

Sistematična podpora socialnim, čustvenim in odnosnim kompetencam učiteljev_ic

Ključne ugotovitve

Socialne, čustvene in odnosne kompetence predstavljajo enega ključnih notranjih virov pozitivnega razvoja učiteljev_ic (npr. Jennings in Greenberg, 2009). Povezane so z višjo samoučinkovitostjo, kakovostnejšimi odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom, večjim zadovoljstvom pri delu ter manjšim tveganjem za stres in izgorelost (npr. Hascher in Waber, 2021; Skaalvik in Skaalvik, 2017). To potrjujejo tudi rezultati projekta. Rezultati hkrati kažejo, da vloga notranjih virov pri različnih vidikih dobrobiti učiteljev_ic ni enoznačna. Notranji viri pomembneje pojasnjujejo razlike v izgorelosti, telesni utrujenosti, kognitivni izžetosti in čustveni izčrpanosti ter pozitivnem razvoju učiteljev_ic kot v zadovoljstvu pri delu. Navedeno kaže, da je s sistemskimi ukrepi, usmerjenimi v krepitev notranjih virov učiteljev_ic,

mogoče učinkoviteje preprečevati izgorelost ter spodbujati njihov pozitivni razvoj, medtem ko izboljšanje zadovoljstva pri delu zahteva hkratno krepitev podpornega organizacijskega in sistemskega okolja.

Rezultati dodatno kažejo, da se skozi šolsko leto pri učiteljih_cah povečujejo vse dimenzije izgorelosti, telesna utrujenost, kognitivna izžetost in čustvena izčrpanost, manjša se dimenzija empatije čustven odziv in pogostost prijetnih čustev v razredu ter tudi zaznana samoučinkovitost. Zaznati je postopno zmanjševanje pogostosti prijetnih čustev in čustvenega odziva, ki lahko nakazuje čustveno oddaljevanje od dela. Rezultati potrjujejo, da dobrobit učiteljev_ic zahteva kontinuirano podporo skozi celotno šolsko leto in v vseh kariernih obdobjih.

Raziskava je pokazala tudi, da so notranji viri med seboj tesno povezani. Razvoj čustvenih kompetenc, npr. prepoznavanja, razumevanja in uravnavanja čustev, predstavlja pomembno izhodišče za razvoj socialnih kompetenc, npr. empatije in kakovostnih odnosov (glejte tudi Lawlor, 2016). Spremembe pri posameznih notranjih virih zato lahko spodbudijo razvoj drugih notranjih virov ter okrepijo pozitivni razvoj učiteljev_ic kot celote. Kvalitativni del raziskave dodatno potrjuje, da učitelji_ce socialne in čustvene kompetence razumejo kot pomemben vir profesionalnega delovanja, vendar opozarjajo, da jih brez ustrezne organizacijske in sistemske podpore težko sistematično razvijajo.

Ugotovitve projekta dopolnjujejo tudi izsledki drugih raziskav (npr. Beames idr., 2023; Cann idr., 2024; Oliveira idr., 2021a, b), ki kažejo, da izvajanje intervencij socialnega in čustvenega učenja ter sistematična podpora razvoju čustvenih kompetenc izboljšujeta uravnavanje čustev, povečujeta odpornost na stres ter zmanjšujeta tveganje za izgorelost, medtem ko krepitev socialnih kompetenc prispeva h kakovostnejšim odnosom z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole ter večjemu zadovoljstvu pri delu.

Smernice za politiko in prakso

Razvoj socialnih, čustvenih in odnosnih kompetenc bi moral postati sistematičen cilj profesionalnega razvoja učiteljev_ic v vseh kariernih obdobjih. Te kompetence je treba obravnavati kot temeljne kompetence učiteljev_ic ter jih sistematično vključiti v začetno izobraževanje, pripravništvo, uvajalno obdobje, mentorstvo in stalno strokovno izpopolnjevanje ter jih ne prepuščati posameznim projektom ali izbirnim usposabljanjem.

Posebno pozornost je treba nameniti razvoju čustvenega uravnavanja, samoučinkovitosti in odnosne kompetentnosti. Glede na ugotovitve raziskave je treba dobrobit učiteljev_ic sistematično krepiti na ravni posameznika_ce, šole in izobraževalnega sistema. Na ravni posamezne_ga učitelja_ice je smiselno razvijati znanstveno utemeljene programe za krepitev socialnih in čustvenih kompetenc s preverjenimi intervencijami, kot je program Roka v roki (Kozina, 2020; 2024). Takšni programi ne prispevajo le k preprečevanju izgorelosti in učinkovitejšemu spoprijemanju s stresom, temveč tudi k ustvarjanju varnih in spodbudnih učnih okolij, ki podpirajo dobrobit učencev_k (Jennings in Greenberg, 2009; Jennings idr., 2017). Hkrati je pomembno spodbujati razvoj strategij skrbi zase, postavljanja zdravih meja ter preprečevanja dolgotrajne obremenjenosti zaradi poklicnih zahtev (npr. Türktorun idr., 2020).

Na ravni šole je smiselno razvijati stalne oblike strokovne in kolegialne podpore, kot so intervizija in supervizija. Posebno pozornost je treba nameniti tudi dobro načrtovani organizaciji dela in ustrezni porazdelitvi delovnih obremenitev (Beames idr., 2023; Vo in Allen, 2022). Na sistemski ravni je treba zagotoviti ustrezne pogoje za izvajanje teh aktivnosti, vključno z vključevanjem vsebin socialnega in čustvenega učenja v pedagoške študijske programe in programe nadaljnjega profesionalnega usposabljanja, zagotavljanjem ustreznih delovnih pogojev ter sistematičnim razvojem in spremljanjem učinkov intervencij socialnega in čustvenega učenja na dobrobit učiteljev_ic (Evropska komisija, 2025; OECD, 2024; Štremfel idr., 2024).

Krepitev motivacijskih, identitetnih in reflektivnih dejavnikov učiteljskega poklica

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta kažejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic pomembno oblikujejo motivacijski, identitetni in reflektivni dejavniki, zlasti notranja motivacija, profesionalna identiteta, samoučinkovitost, občutek smisla učiteljskega dela ter refleksija lastne pedagoške prakse. Ti dejavniki niso stabilne individualne značilnosti, temveč razvojni viri, ki se spreminjajo glede na karierno obdobje ter kakovost profesionalnega in organizacijskega okolja.

Rezultati projekta kažejo, da študenti_ke pedagoških programov izražajo visoko notranjo motivacijo za učiteljski poklic, vendar imajo hkrati nižje izražene nekatere socialne in čustvene kompetence in več težav

pri uravnavanju čustev kot bolj izkušeni učitelji_ce. Učitelji_ce začetniki_ce pogosteje poročajo o disciplinskih izzivih, nižji zaznani samoučinkovitosti in večji negotovosti, medtem ko se pri izkušenih učiteljih_cah izraziteje razvijejo čuječe poučevanje, prijetna čustva v razredu in povezanost s šolskimi vrednotami. Ugotovitve potrjujejo, da profesionalni razvoj ni linearen proces, temveč postopno preoblikovanje notranjih virov, profesionalne identitete in zaznavanja delovnega okolja. Obenem potrjujejo, da lahko ustrezna podpora v različnih kariernih obdobjih pomembno prispeva k ohranjanju notranje motivacije, krepitvi občutka samoučinkovitosti ter razvoju profesionalne identitete.

Smernice za politiko in prakso

Profesionalni razvoj učiteljev_ic bi moral poleg strokovnega znanja sistematično podpirati tudi razvoj profesionalne identitete, notranje motivacije, samoučinkovitosti in reflektivne prakse. Smiselno je razvijati razvojno usmerjene oblike strokovne podpore, kot so profesionalne učne skupnosti, reflektivna praksa ter druge sodelovalne in razvojno usmerjene oblike profesionalnega učenja, ki učiteljem_icam omogočajo poglobljeno razumevanje lastnega profesionalnega razvoja (Darling-Hammond idr., 2017; Evropska komisija, 2025; OECD, 2024).

Posebno pozornost je smiselno nameniti dejavnostim, ki hkrati krepijo motivacijske in kognitivne dejavnike profesionalnega razvoja. Te vključujejo podporo ohranjanju občutka profesionalnega smisla, povezanosti z vrednotami poklica in notranje motivacije ter razvoj samoučinkovitosti pri vodenju razreda, spoprijemanju z disciplinskimi izzivi, motiviranju učencev_k in učinkovitem upravljanju časa.

Podporo je smiselno prilagoditi posameznim kariernim obdobjem. Posebno pozornost je treba nameniti prehodu iz študija v poklic, kjer se oblikujejo profesionalna identiteta, občutek samoučinkovitosti in pripadnosti učiteljskemu poklicu, v kasnejših kariernih obdobjih pa omogočiti nadaljnje profesionalno učenje, refleksijo ter prevzemanje razvojnih vlog v šoli.

Krepitev podporne šolske kulture, sodelovalnega profesionalnega okolja in vključujočega vodenja

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic ni odvisen le od notranjih virov posameznika_ce, temveč tudi od kakovosti šolskega

okolja, v katerem učitelji_ce opravljajo svoje delo. Kvantitativni in kvalitativni izsledki kažejo, da podporna šolska kultura, sodelovalni odnosi med učitelji_cami ter vključujoče in razvojno usmerjeno vodenje predstavljajo ključne zunanje vire pozitivnega razvoja učiteljev_ic.

Rezultati projekta potrjujejo, da dobrobit učiteljev_ic oblikujejo dejavniki na ravni razreda, šole (in sistema). Izgorelost je najtesneje povezana z neposrednimi zahtevami na ravni razreda, zlasti s časovnim pritiskom, disciplinskimi težavami in nizko motivacijo učencev_k. Zadovoljstvo pri delu pa se kaže kot izrazito večdimenzionalen konstrukt, pri katerem imajo poleg razrednih dejavnikov pomembno vlogo tudi šolska kultura, kakovost vodenja in sistemski pogoji dela. Njihov pomen se proti koncu šolskega leta še povečuje, kar potrjuje ugotovitve o ključni vlogi podpornega organizacijskega okolja (Leithwood idr., 2020).

Rezultati kažejo, da učitelji_ce svoje odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom skozi šolsko leto praviloma zaznavajo kot razmeroma stabilne. Pozitivni odnosi pa so povezani z nižjo izgorelostjo ter višjim zadovoljstvom pri delu. Analize nadalje potrjujejo, da kakovost odnosov z učenci_kami, bližina s sodelavci_kami in podpora vodstva pomembno napovedujejo dobrobit učiteljev_ic, pri čemer se odnosi kažejo kot pomembnejši napovedniki zadovoljstva pri delu kot izgorelosti. Različni odnosni konteksti pri tem nimajo enake vloge: kakovost odnosov z učenci_kami predstavlja stabilen dejavnik dobrobiti, bližina s sodelavci_kami pomemben vir socialne podpore, odnosi z vodstvom pa so posebej pomembni za zadovoljstvo pri delu. Ugotovitve tako potrjujejo, da odnosi predstavljajo pomemben mehanizem, prek katerega se zunanji razvojni viri prevajajo v dobrobit in delovno zavzetost učiteljev_ic.

Kljub relativno pozitivnim ocenam odnosov v kvantitativnem delu raziskave, kvalitativni rezultati opozarjajo, da podpora v šolskem okolju ni samoumevna. Udeleženci_ke so pogosto opisovali pomanjkanje timskega dela, umikanje v individualno delo, razlike med posameznimi skupinami učiteljev_ic ter občutke tekmovalnosti, slabe povezanosti in odsotnosti medsebojne podpore. Posebej obremenjujoče so opisovali situacije, ko vodstvo učitelju_ici ne nudi podpore v konfliktnih situacijah s starši ali pri zahtevnejših organizacijskih vprašanjih, kar zmanjšuje občutek zaščitenosti in povečuje občutek osamljenosti pri opravljanju poklica.

Rezultati prav tako kažejo na pomemben upad usklajenosti osebnih vrednot učiteljev_ic z vrednotami šole ter zaznanega občutka skupnosti skozi šolsko leto. Ta trend je skladen z ugotovitvami drugih raziskav

(Skaalvik in Skaalvik, 2011, 2021; von den Emse in Mankin, 2021), vendar je posebej pomemben zaradi njegove povezave z občutkom pripadnosti šoli, ki predstavlja pomemben, vendar pogosto spregledan dejavnik pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Učitelji_ce v poznejših kariernih obdobjih sicer izražajo večjo identifikacijo s šolo, njenimi vrednotami in profesionalno kulturo, kar kaže, da se občutek pripadnosti lahko krepi skozi profesionalni razvoj (Day in Gu, 2014).

Smernice za politiko in prakso

Razvoj podporne šolske kulture bi moral postati eden osrednjih razvojnih ciljev šol. Pri tem je smiselno sistematično spodbujati sodelovalno profesionalno učenje, skupno načrtovanje pouka, kolegialno opazovanje, strokovno refleksijo, intervizijo, supervizijo ter profesionalne učne skupnosti, ki krepijo izmenjavo znanja, medsebojno podporo, psihološko varnost in skupno odgovornost za kakovost poučevanja. Posebno pozornost je treba nameniti načrtnemu ustvarjanju priložnosti za pogovor o pedagoških izzivih znotraj delovnega časa, saj prav redna strokovna izmenjava pomembno prispeva k občutku pripadnosti in zmanjševanju poklicne izoliranosti.

Ključno vlogo pri oblikovanju takšnega okolja imajo ravnatelji_ce. Pomembno je, da vodenje temelji na zaupanju, sodelovanju, strokovni avtonomiji in razvojni podpori ter spodbuja vključevanje učiteljev_ic v odločanje, zagotavljanje kakovostnih povratnih informacij in ustvarjanje psihološko varnega delovnega okolja. Pomembno je, da je razvoj šolske kulture usmerjen v krepitev sodelovanja, reflektivne prakse in profesionalnega učenja ter v oblikovanje podpornega in razvojno naravnanega organizacijskega okolja, ki presega pretežno nadzorno usmerjenost in izpolnjevanje administrativnih zahtev (Eurydice, 2021; OECD, 2020, 2025).

Ker rezultati kažejo, da izgorelost najmočneje oblikujejo dejavniki na ravni razreda, je treba učiteljem_icam zagotoviti tudi organizacijsko podporo pri zmanjševanju časovnega pritiska, učinkovitem načrtovanju pouka, obvladovanju izzivov poučevanja v heterogenih razredih ter razvijanju strategij za preprečevanje in obravnavo vedenjskih težav. Hkrati je na ravni šol pomembno sistematično spremljati kakovost odnosov, šolsko klimo, občutek pripadnosti zaposlenih ter dobrobit učiteljev_ic, saj ti kazalniki pomembno prispevajo h kakovosti dela šol.

Razvoj kakovostnega uvajalnega obdobja ter strukturiranega mentorstva za učitelje_ice začetnike_ce

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da je prehod iz začetnega izobraževanja v samostojno poučevanje eno najpomembnejših razvojnih obdobij učiteljskega poklica. Učitelji_ce začetniki_ce pogosteje poročajo o večjih disciplinskih izzivih, nižji zaznani samoučinkovitosti, večji negotovosti ter izrazitejši potrebi po strokovni in odnosni podpori. Rezultati, povezani z zunanjimi dejavniki, kažejo, da začetniki_ce pogosteje zaznavajo disciplinske težave in nizko motivacijo učencev_k, kar kaže na večjo občutljivost za zahtevne vidike razrednega dela v začetnem obdobju profesionalnega razvoja. Hkrati bolj pozitivno ocenjujejo šolsko kulturo in stil vodenja, kar lahko odraža večjo potrebo po podpori ali manj kritično zaznavanje organizacijskega okolja ob vstopu v poklic.

Ugotovitve so skladne z raziskavami o začetnih fazah profesionalnega razvoja učiteljev_ic. Dicke idr. (2015) poudarjajo, da nepripravljenost na obvladovanje razrednih motenj predstavlja enega ključnih razlogov za pojav pretresa ob soočenju z resničnostjo (angl. *reality shock*) pri učiteljih_cah začetnikih_cah. Neizkušeni učitelji_ce disciplinske težave pogosto zaznavajo kot enega najzahtevnejših vidikov poučevanja, za katerega se ne čutijo dovolj pripravljeni, kar lahko pomembno vpliva na njihovo samoučinkovitost, dobrobit in odločitev za nadaljevanje poklicne poti.

Hkrati kvantitativni in kvalitativni rezultati projekta kažejo, da mentorstvo ni zgolj organizacijska pomoč začetnikom_cam, temveč pomemben razvojni mehanizem, ki krepi kakovost odnosov, občutek pripadnosti profesionalni skupnosti, profesionalno samozavest, zadovoljstvo pri delu ter vztrajanje v poklicu. Raziskave v Sloveniji (npr. Pavlin, 2020) hkrati opozarjajo na pomanjkanje sistematičnih in kakovostnih rešitev na področju profesionalnega razvoja, zlasti za učitelje_ice na začetku karierne poti.

V tem kontekstu je eden pomembnejših prispevkov projekta razvoj intervencijskega programa, usmerjenega v krepitev notranjih virov učiteljev_ic, zlasti samozavedanja, uravnavanja čustev in odzivov, empatije, asertivnega odzivanja, reševanja konfliktov v razredu ter učinkovitega spoprijemanja s stresom v učeči se in podporni skupnosti. Program kaže, da je mogoče začetnike_ce učinkovito podpreti pri soočanju z vsakodnevnimi pedagoškimi, organizacijskimi in administrativnimi zahtevami poklica, vendar le kot del širšega, sistematično organiziranega uvajalnega obdobja.

Smernice za politiko in prakso

Uvajalno obdobje bi bilo smiselno razviti kot celovit in sistematično podprt model profesionalnega razvoja, ki presega organizacijsko uvajanje v učiteljsko delo. Posebno pozornost je treba nameniti kakovostnemu uvajanju učiteljev_ic začetnikov_c ter jim zagotoviti strukturirano, časovno razbremenjeno in razvojno naravnano mentorsko podporo. Mentorstvo naj bo del celovitega uvajalnega programa, ki vključuje načrtno opazovanje pouka, skupno načrtovanje in refleksijo pedagoške prakse, redne razvojne pogovore, kakovostne povratne informacije ter postopno vključevanje začetnikov_c v profesionalno skupnost šole. Takšen pristop pomembno prispeva h krepitvi samoučinkovitosti, zadovoljstva pri delu in verjetnosti vztrajanja v poklicu (Hobson idr., 2009; Ingersoll in Strong, 2011).

Posebej je treba okrepiti podporo učiteljem_icam začetnikom_cam pri vodenju razreda, oblikovanju disciplinskih strategij, motiviranju učencev_k ter profesionalni socializaciji v šolsko okolje, saj prav ta področja predstavljajo njihove največje razvojne izzive. Na sistemski ravni je smiselno oblikovati enotne standarde kakovosti mentorstva, zagotoviti ustrezno usposabljanje mentorjev_ic ter jim omogočiti časovne in organizacijske pogoje za kakovostno mentorsko delo. Prav tako bi bilo smiselno sistematično spremljati kakovost uvajalnega obdobja ter njegove učinke na profesionalno identiteto, dobrobit, samoučinkovitost in vztrajanje učiteljev_ic v poklicu.

Mentorstvo je pri tem smiselno razumeti kot razvojni mehanizem celotne šole in ne zgolj kot podporo posameznemu začetniku_ci. Prispeva namreč h krepitvi sodelovalne šolske kulture, profesionalnega učenja, medgeneracijskega prenosa znanja ter kakovosti odnosov med učitelji_cami vseh kariernih obdobij, s čimer pomembno podpira pozitivni razvoj učiteljev_ic in razvoj šole kot učeče se organizacije.

Razvoj celostnih in znanstveno utemeljenih intervencijskih programov za krepitev notranjih in zunanjih virov pozitivnega razvoja učiteljev_ic

Ključne ugotovitve

Pomemben prispevek projekta predstavlja razvoj, izvedba in evalvacija intervencijskega programa za spodbujanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic na začetku kariere. Rezultati kažejo, da je mogoče z načrtovanimi intervencijami okrepiti posamezne notranje vire učiteljev_ic, predvsem samoučinkovitost,

čuječnost, socialne in čustvene kompetence ter refleksijo pedagoške prakse. V intervencijski skupini so bile ugotovljene statistično značilne pozitivne spremembe na področju medosebne dimenzije čuječega poučevanja in zaznane samoučinkovitosti pri poučevanju. To potrjuje, da lahko tudi časovno omejeni spletni programi pomembno prispevajo h krepitvi posameznih razvojnih virov učiteljev_ic, zlasti na začetku poklicne poti.

Hkrati rezultati opozarjajo na omejitve kratkotrajnih intervencij. V intervencijski skupini se je pokazalo nepričakovano povečanje težav pri uravnavanju čustev, v obeh skupinah pa sta bila skozi čas zaznana zmanjšanje veselja ter porast vseh dimenzij izgorelosti. Pri empatiji, kakovosti odnosov in zadovoljstvu pri delu niso bile ugotovljene statistično značilne spremembe. Ugotovitve zato kažejo, da posameznih kazalnikov ni mogoče razlagati enoznačno ter da kratkotrajne intervencije same po sebi ne morejo zagotoviti trajnejših izboljšav dobrobiti, če niso podprte z ustreznimi organizacijskimi pogoji, kakovostnimi odnosi in širšimi sistemskimi ukrepi.

To potrjujejo tudi druge raziskave, ki kažejo, da intervencijski programi za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc učiteljev_ic prispevajo k zmanjševanju psihološke obremenjenosti in simptomov izgorelosti ter h krepitvi subjektivne dobrobiti, zadovoljstva pri delu in drugih kazalnikov profesionalnega delovanja (Oliveira idr., 2021a, 2021b; Ornaghi idr., 2026).

Sistematični pregledi hkrati opozarjajo, da trajnejših učinkov ni mogoče doseči zgolj z razvojem individualnih kompetenc, temveč morajo intervencije upoštevati tudi organizacijske dejavnike, kot so delovni pogoji, delovne obremenitve, kakovost vodenja ter podpora šolskega okolja. Učinkovitost intervencij je zato odvisna ne le od njihove vsebine, temveč tudi od pogojev, v katerih učitelji_ce pridobljene kompetence razvijajo in uporabljajo (npr. Cervellione idr., 2025).

Smernice za politiko in prakso

Prihodnji razvoj podpornih programov za učitelje_ice naj temelji na celostnem razumevanju njihovega pozitivnega razvoja. Namesto enkratnih ali projektno omejenih usposabljanj je smiselno razvijati dolgoročne, znanstveno utemeljene in sistematično evalvirane programe, ki hkrati krepijo notranje razvojne vire učiteljev_ic, kakovost odnosov ter podporne značilnosti šolskega in širšega institucionalnega okolja. Kratkoročne intervencije so lahko pomemben začetni mehanizem sprememb, vendar jih je treba umeščati v širše in trajnejše sisteme profesionalne podpore.

Programi naj vključujejo razvoj socialnih in čustvenih kompetenc, samoučinkovitosti, reflektivne prakse in profesionalne identitete, obenem pa tudi sodelovalno profesionalno učenje, kakovostno mentorstvo, intervizijo, supervizijo in ukrepe za izboljševanje organizacijskih pogojev dela. Posebno pozornost je treba nameniti učiteljem_icam začetnikom_cam, vendar morajo biti razvojni programi dostopni učiteljem_icam v vseh kariernih obdobjih ter prilagojeni njihovim specifičnim razvojnim potrebam.

Smiselno je oblikovati nacionalni okvir za pripravo, izvajanje in evalvacijo intervencijskih programov, ki bi opredelil temeljna vsebinska izhodišča, standarde kakovosti, pogoje za izvedbo ter kazalnike učinkov. Evalvacija naj ne zajema le neposrednih sprememb pri posameznih kompetencah, temveč tudi dobrobit, delovno zavzetost, izgorelost, zadovoljstvo pri delu, kakovost odnosov, profesionalni razvoj in spremembe v šolski klimi. Posebej pomembno je spremljanje dolgoročnih učinkov, saj kratkoročne pozitivne spremembe pri posameznih notranjih virih še ne pomenijo nujno trajnejšega izboljšanja dobrobiti.

Za uspešnost intervencij je treba hkrati zagotoviti organizacijske pogoje za prenos pridobljenega znanja v prakso, predvsem dovolj časa, podporo vodstva, možnosti za strokovno sodelovanje ter okolje, ki spodbuja refleksijo, psihološko varnost in strokovno avtonomijo. Celostni intervencijski programi morajo zato združevati individualne, odnosne, organizacijske in sistemske ravni podpore. Le takšen pristop omogoča, da krepitev notranjih virov učiteljev_ic ne ostane omejena na posamezno usposabljanje, temveč se dolgoročno utrdi v njihovem vsakdanjem profesionalnem delovanju in šolskem okolju.

Za trajnejše učinke je treba zagotoviti tudi stabilno financiranje razvojnih pobud. Številni premiki na področjih dobrobiti, socialnega in čustvenega učenja, medkulturnih in odnosnih kompetenc so bili v Sloveniji doseženi v okviru časovno omejenih projektov (npr. Kozina 2020, 2024). Uspešne in znanstveno utemeljene pristope je zato treba postopoma vključevati v redne sistemske mehanizme, zlasti v začetno izobraževanje učiteljev_ic, uvajalno obdobje, stalni profesionalni razvoj, razvojne načrte šol ter procese zagotavljanja in evalvacije kakovosti.

Vzpostavitev dolgoročno stabilnega sistema zagotavljanja zadostnega števila strokovno usposobljenih učiteljev_ic

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta skupaj z analizo nacionalnega in evropskega (javno)političnega okvira potrjujejo, da pomanjkanja učiteljev_ic ni mogoče razumeti zgolj kot vprašanja zaposlovanja ali demografskih gibanj, temveč kot večrazsežnostni sistemski izziv. Izsledki raziskav (Evropska komisija, 2025; OECD, 2025) kažejo, da na privlačnost učiteljskega poklica pomembno vplivajo kakovost delovnih pogojev, cenjenost poklica v družbi, kakovost uvajalnega obdobja, mentorstvo ter možnosti dolgoročnega profesionalnega razvoja.

Projekt potrjuje, da pozitivni razvoj učiteljev_ic pomembno prispeva k njihovi nameri vztrajanja v poklicu. Kadar učitelji_ce delujejo v podpornem delovnem okolju, ki krepi njihove notranje razvojne vire ter zagotavlja kakovostne zunanje razvojne vire, izražajo višjo profesionalno identiteto, večje zadovoljstvo pri delu, večjo delovno zavzetost in izrazitejšo namero ostati v učiteljskem poklicu. Kombinacija visokih delovnih zahtev, administrativnih obremenitev, omejene sistemske podpore in nizke družbene cenjenosti pa zmanjšuje privlačnost učiteljskega poklica ter povečuje tveganje za zgodnje odhode iz poklica.

Smernice za politiko in prakso

Učinkovito zagotavljanje zadostnega števila strokovno usposobljenih učiteljev_ic zahteva celovito poznavanje sedanjih in prihodnjih potreb izobraževalnega sistema. Zahteva dolgoročno in medsektorsko usklajeno politiko razvoja učiteljskega poklica, ki presega kratkoročne ukrepe za zapolnjevanje prostih delovnih mest. Slovenija zato potrebuje dolgoročen in podatkovno podprt sistem spremljanja in napovedovanja potreb po učiteljih_cah glede na predmetna področja, regije, ravni izobraževanja in karierna obdobja. Takšen sistem bi omogočal pravočasno prepoznavanje primanjkljajev in oblikovanje ciljno usmerjenih ukrepov na področju začetnega izobraževanja, štipendijske, zaposlovalne politike in politike profesionalnega razvoja učiteljev_ic (Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023; OECD, 2025).

Hkrati je treba sistematično krepiti privlačnost pedagoških študijev, razvijati kakovostno uvajalno obdobje in mentorstvo ter zagotavljati možnosti profesionalnega razvoja in podporne delovne pogoje skozi celotno

poklicno pot. Posebno pozornost je treba nameniti zmanjševanju dejavnikov, ki povečujejo tveganje za zgodnji odhod iz poklica, predvsem preobremenjenosti, administrativnih zahtev, pomanjkanja razvojnih priložnosti, nizke zaznane podpore ter nizke zaznane cenjenosti učiteljskega poklica v družbi.

Pomembno je zavedanje, da dolgoročno zagotavljanje zadostnega števila strokovno usposobljenih učiteljev_ic ni odvisno le od uspešnega privabljanja novih generacij učiteljev_ic, temveč predvsem od oblikovanja pogojev, v katerih lahko učitelji_ce ohranjajo dobrobit, pozitivno profesionalno identiteto, motivacijo in visoko kakovost pedagoškega dela skozi celotno poklicno pot.

Pomembno je, da dobrobit učiteljev_ic postane eden od kazalnikov kakovosti izobraževalnega sistema. Njeno sistematično spremljanje naj poleg zadovoljstva pri delu vključuje stres, izgorelost, delovne obremenitve, občutek podpore, profesionalno pripadnost in namero odhoda iz poklica. Pomembno je zavedanje, da dobrobiti učiteljev_ic ni mogoče obravnavati kot izključno individualne odgovornosti posameznikov_c, temveč kot sistemski pogoj kakovostnega poučevanja, privlačnosti učiteljskega poklica in dolgoročnega ohranjanja strokovno usposobljenih učiteljev_ic v poklicu (Viac in Fraser, 2020).

Sistematično zmanjševanje administrativnih obremenitev ter krepitev pogojev za pedagoško in razvojno delo

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic ni mogoče razumeti ločeno od organizacijskih pogojev njihovega dela. Raziskava kaže, da zadovoljstvo pri delu poleg notranjih virov v pomembni meri določajo tudi zunanji viri, kot so organizacija dela, kakovost delovnega okolja, podpora vodstva ter razpoložljiv čas za kakovostno pedagoško delo.

Analiza institucionalnega okvira ter ugotovitev mednarodnih raziskav kaže, da slovenski učitelji_ce administrativnim nalogam v primerjavi s povprečjem sodelujočih držav raziskave TALIS namenjajo več časa, hkrati pa jih pogosto prepoznavajo kot pomemben vir poklicnega stresa (OECD, 2020, 2025). Takšne obremenitve zmanjšujejo čas za poučevanje, sodelovanje, refleksijo in profesionalno učenje. Administrativna razbremenitev zato ni zgolj vprašanje učinkovitejše organizacije dela, temveč ključni pogoj za ohranjanje pedagoškega jedra učiteljskega poklica.

Projekt potrjuje, da povečane administrativne zahteve zmanjšujejo dostopnost pomembnih zunanjih razvojnih virov. Učiteljem_icam omejujejo čas za kakovostno pripravo na pouk, sodelovanje s kolegi_cami, mentorstvo, strokovno refleksijo, profesionalno učenje in razvoj odnosov z učenci_kami. Tako ne predstavljajo le organizacijskega problema, temveč neposredno omejujejo možnosti za dobrobit, profesionalni razvoj in dolgoročno kakovost pedagoškega dela.

Smernice za politiko in prakso

Profesionalni razvoj učiteljev_ic je smiselno podpreti z oblikovanjem organizacijskih pogojev, ki učiteljem_icam omogočajo osredotočenost na njihovo temeljno strokovno poslanstvo, torej kakovostno poučevanje, vzgojno delo in profesionalni razvoj. To zahteva sistematičen pregled administrativnih obveznosti, odpravljanje podvajajočih se in pedagoško manj utemeljenih zahtev, poenostavljanje postopkov, smiselno uporabo digitalnih rešitev ter zagotavljanje ustrezne strokovne in administrativne podpore v šolah (Eurydice, 2021; Evropska komisija, 2025; OECD, 2024, 2025).

Pri uvajanju digitalnih rešitev je treba izhajati iz njihove dejanske zmožnosti zmanjševanja obremenitev. Digitalizacija prispeva k administrativni razbremenitvi le, če je usmerjena v poenostavljanje delovnih procesov in zmanjševanje administrativnih zahtev, ne pa v uvajanje dodatnih obveznosti poročanja in spremljanja. Zato je treba učinke administrativnih postopkov in digitalnih rešitev redno preverjati z vidika njihove uporabnosti, časovne zahtevnosti in prispevka h kakovosti pedagoškega dela (Evropska komisija, 2025; OECD, 2024).

Obenem je pomembno v okviru delovnega časa zagotoviti več prostora za sodelovalno načrtovanje, strokovno refleksijo, mentorstvo, profesionalno učenje in razvojno delo v šolah. Organizacija dela naj omogoča uravnoteženo razmerje med pedagoškimi, razvojnimi in administrativnimi nalogami, saj se lahko notranji razvojni viri učiteljev_ic polno izrazijo le v okolju, ki zagotavlja ustrezne časovne, organizacijske pogoje ter omogoča kakovostne medosebne odnose in strokovno sodelovanje (Cann idr., 2022; Skaalvik in Skaalvik, 2018).

Sistematično zmanjševanje administrativnih obremenitev je zato treba razumeti kot sestavni del zagotavljanja dobrobiti, kakovosti poučevanja in ohranjanja učiteljev_ic v poklicu, ne le kot tehnični ali upravni ukrep.

Povečevanje družbenega priznanja učiteljskega poklica ter vključevanja učiteljev_ic v oblikovanje izobraževalnih politik

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic pomembno sooblikuje širši družbeni in institucionalni kontekst. Analiza nacionalnih in mednarodnih raziskav kaže, da nizka družbena cenjenost učiteljskega poklica, omejena vključenost učiteljev_ic v oblikovanje izobraževalnih politik ter zaznana pomanjkljiva sistemska podpora zmanjšujejo privlačnost poklica, slabijo profesionalno identiteto in omejujejo pripravljenost za dolgoročno vztrajanje v poklicu.

Podatki raziskav TALIS (OECD, 2020, 2025) kažejo, da slovenski učitelji_ce zelo nizko ocenjujejo družbeno cenjenost svojega poklica ter upoštevanje njihovih stališč pri oblikovanju izobraževalnih politik, čeprav je krepitev glasu učiteljev_ic v procesih oblikovanja politik pomembna tako z vidika kakovosti sprejetih odločitev kot tudi z vidika profesionalne identitete, zavezanosti poklicu in občutka smisla pri delu.

Hkrati raziskave motivacije za izbiro učiteljskega poklica kažejo, da med prihodnjimi učitelji_cami prevladujejo notranji in altruistični motivi. Njihova začetna motivacija temelji na zanimanju za poučevanje, delu z učenci_kami ter želji prispevati k njihovemu razvoju in širši družbi. Vendar lahko neugodni sistemski pogoji, šibko javno priznanje strokovne vloge učiteljev_ic ter izključevanje iz odločanja te motive postopoma oslabijo (npr. Richardson in Watt, 2018; Viac in Fraser, 2020).

Rezultati projekta zato potrjujejo, da družbeni položaj učiteljskega poklica ni zgolj vprašanje njegove javne podobe. Predstavlja pomemben zunanji razvojni vir, ki vpliva na profesionalno identiteto, motivacijo, dobrobit, občutek strokovne avtonomije in dolgoročno ohranjanje učiteljev_ic v poklicu.

Smernice za politiko in prakso

Krepitev družbenega priznanja učiteljskega poklica je smiselno razumeti kot dolgoročno razvojno usmeritev izobraževalne politike. Poleg izboljševanja materialnih in organizacijskih pogojev dela je treba sistematično krepiti strokovno avtonomijo učiteljev_ic, njihovo vključevanje v oblikovanje izobraževalnih politik ter prepoznavanje njihovega strokovnega znanja pri razvoju vzgoje in izobraževanja. Obenem je treba v javnem prostoru

sistematično prepoznavati strokovni, vzgojni in širši družbeni prispevek učiteljev_ic.

Vzpostaviti je smiselno trajne in transparentne mehanizme sodelovanja učiteljev_ic v različnih fazah javnopolitičnega procesa, od prepoznavanja problemov in priprave rešitev do izvajanja in evalvacije ukrepov. Aktivnejše sodelovanje učiteljev_ic je posebej pomembno pri pripravi kurikularnih sprememb, zakonodajnih rešitev, nacionalnih programov in razvojnih dokumentov. Njihova vključitev naj ne bo omejena na formalno posvetovanje, temveč naj omogoča vsebinsko vplivanje na odločitve in povratno informacijo o tem, kako so bila njihova stališča upoštevana. Takšen pristop krepi zaupanje v izobraževalni sistem, profesionalno identiteto, občutek pripadnosti poklicu ter pripravljenost učiteljev_ic za dolgoročno vztrajanje v njem.

Razvoj na podatkih temelječih izobraževalnih politik z dolgoročnim znanstvenoraziskovalnim spremljanjem učiteljskega poklica

Ključne ugotovitve

Raziskovanje dobrobiti učiteljev_ic še vedno v veliki meri temelji na presečnih raziskavah, ki omogočajo predvsem vpogled v trenutno stanje, bistveno manj pa prispevajo k razumevanju razvojnih trendov, vzročnih odnosov in mehanizmov, ki oblikujejo dobrobit skozi čas.

Projekt je pokazal, da pozitivni razvoj učiteljev_ic predstavlja kompleksen in dinamičen proces, ki ga ni mogoče ustrezno pojasniti zgolj z enkratnimi presečnimi raziskavami ali posameznimi kazalniki profesionalnega razvoja. Vzdolžna zasnova projekta ter spremljanje notranjih in zunanjih razvojnih virov skozi celotno šolsko leto, povezovanje kvantitativnih in kvalitativnih pristopov, razvoj ter evalvacija intervencijskega programa in validacija *Modela pozitivnega razvoja učiteljev_ic* potrjujejo pomen celostnega raziskovalnega spremljanja učiteljskega poklica.

Številne ugotovitve potrjujejo, da se dobrobit učiteljev_ic oblikuje v dinamični interakciji individualnih, odnosnih, organizacijskih in sistemskih dejavnikov, ki jih ni mogoče ustrezno razumeti brez vzdolžnega spremljanja. Rezultati projekta tako potrjujejo, da učinkovito oblikovanje izobraževalnih politik zahteva sistematično spremljanje notranjih razvojnih virov učiteljev_ic, kakovosti odnosov, organizacijskih pogojev, dobrobiti ter učinkov posameznih razvojnih ukrepov v daljšem časovnem

obdobju. Le na ta način je mogoče razvijati politike in podporne ukrepe na ravni razreda, šole in izobraževalnega sistema, ki temeljijo na empiričnih dokazih in odgovarjajo na dejanske potrebe učiteljskega poklica.

Za poglobljeno razumevanje mehanizmov, ki vodijo v izgorelost ali prispevajo k pozitivnemu razvoju učiteljev_ic, pa so v prihodnje potrebne tudi večletne vzdolžne raziskave, ki bi omogočile spremljanje dolgoročnih razvojnih procesov, ter intenzivnejše meritve v krajših časovnih intervalih (npr. dnevniške raziskave ali pogostejša spremljanja v posameznih obdobjih šolskega leta). Dodatne vpoglede lahko pomembno prispevajo tudi kvalitativni podatki, ki omogočajo boljše razumevanje izkušenj učiteljev_ic in okoliščin, v katerih se spremembe dobrobiti oblikujejo.

Smernice za politiko in prakso

Razvoj učiteljskega poklica je smiselno podpreti z dolgoročnim raziskovalnim spremljanjem profesionalnega razvoja učiteljev_ic ter z oblikovanjem izobraževalnih politik, ki temeljijo na empiričnih ugotovitvah. Poleg spremljanja kadrovskih kazalnikov je pomembno sistematično spremljati tudi dobrobit učiteljev_ic, kakovost delovnega okolja, profesionalno identiteto, notranje in zunanje razvojne vire, kakovost odnosov ter učinkovitost posameznih razvojnih ukrepov.

Posebno pozornost je smiselno nameniti razvoju vzdolžnih raziskav, ki omogočajo razumevanje razvojnih procesov skozi čas, ter njihovemu dopolnjevanju z intenzivnimi meritvami v krajših časovnih obdobjih in kvalitativnimi raziskovalnimi pristopi. Takšna metodološka kombinacija omogoča celovitejše razumevanje dejavnikov, ki prispevajo k dobrobiti, izgorelosti in profesionalnemu razvoju učiteljev_ic, ter zagotavlja trdnejšo podlago za oblikovanje učinkovitih podpornih ukrepov.

Smiselno je spodbujati razvoj in evalvacijo intervencijskih programov ter tesnejše povezovanje raziskovalnih ustanov, oblikovalcev politik in šol. Obenem je pomembno razvijati raziskave, ki omogočajo prepoznavanje različnih profilov učiteljev_ic glede na tveganje za izgorelost, dobrobit in opuščanje poklica, saj lahko takšna spoznanja pomembno prispevajo k oblikovanju bolj ciljno usmerjenih in učinkovitih podpornih ukrepov.

Takšen pristop omogoča pravočasno prepoznavanje razvojnih izzivov, oblikovanje učinkovitih podpornih ukrepov ter razvoj na podatkih temelječih izobraževalnih politik in praks. Hkrati predstavlja pomembno izhodišče za daljnoročni razvoj učiteljskega poklica in nadaljnji razvoj *Modela*

pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic kot znanstveno utemeljenega okvira za raziskovanje in podporo profesionalnemu razvoju učiteljev_ic.

Sklep

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic ni mogoče razumeti kot posledice posameznikovih_činih značilnosti ali individualnih prizadevanj. Empirični izsledki dosledno kažejo, da se profesionalni razvoj, dobrobit, zadovoljstvo pri delu in vztrajanje v poklicu oblikujejo v dinamičnem prepletu notranjih virov učiteljev_ic, zunanjih razvojnih virov ter odnosnih mehanizmov, ki povezujejo posameznika_co z njegovim_njenim profesionalnim okoljem. Razviti *Model pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* zato ponuja konceptualni okvir, ki presega tradicionalno razumevanje profesionalnega razvoja kot predvsem individualne odgovornosti ter ga umešča v širši institucionalni in družbeni kontekst.

Predstavljene smernice predstavljajo medsebojno povezan okvir za razvoj izobraževalnih politik in praks, ki sistematično krepijo notranje in zunanje razvojne vire učiteljev_ic ter kakovost odnosov v šolskem prostoru. Njihova skupna usmeritev je ustvarjanje pogojev, v katerih bodo učitelji_ce lahko razvijali profesionalno identiteto, ohranjali dobrobit, kakovostno opravljali pedagoško delo ter dolgoročno vztrajali v poklicu.

Projekt s tem pomembno prispeva k razumevanju pozitivnega razvoja učiteljev_ic kot enega ključnih pogojev kakovostnega in vključujočega vzgojno-izobraževalnega sistema. Predlagani *Model pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* predstavlja znanstveno utemeljeno izhodišče za nadaljnje raziskovanje, oblikovanje na podatkih temelječih izobraževalnih politik ter razvoj sistemskih ukrepov, ki bodo odgovarjali na sodobne izzive učiteljskega poklica in prispevali k njegovemu dolgoročnemu razvoju v Sloveniji.

Ključni poudarki

- Pozitivni razvoj učiteljev_ic je treba podpirati celostno s sočasnim delovanjem na ravni posameznika_ce, šole in izobraževalnega sistema.
- Podpora pozitivnemu razvoju učiteljev_ic mora biti dolgoročna, sistematična in vpeta v vse faze njihovega profesionalnega razvoja, ne pa omejena na posamezne ukrepe, programe ali projekte.

– Učinkovite politike in prakse morajo temeljiti na znanstvenih spoznanjih, sistematičnem spremljanju potreb učiteljev_ic ter evalvaciji učinkov sprejetih ukrepov.

Literatura

Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B. in Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review, 35*, Article 26. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w

Cann, R. F., Sinnema, C., Daly, A. J., Rodway, J. in Liou, Y.-H. (2022). The power of school conditions: Individual, relational, and organizational influences on educator wellbeing. *Frontiers in Psychology, 13*, 775614. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.775614

Cann, R., Sinnema, C., Rodway, J., Daly, A. J. in Liou, Y.-H. (2024). What do we know about interventions to improve educator wellbeing? A systematic literature review. *Journal of Educational Change, 25*, 231–270. https://doi.org/10.1007/s10833-023-09490-w

Cervellione, B., Lombardo, E. M. C. in Iacolino, C. (2025). Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 16*, 1640968. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. in Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

Day, C. in Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. in Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: The effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teaching and Teacher Education, 48*, 1–12. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.013

Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/997402

Evropska komisija (2025). *The teaching profession in the EU: A comparative analysis building upon the TALIS 2024 results*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/3841850

Hascher, T. in Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Hobson, A. J., Ashby, P., Malderez, A. in Tomlinson, P. D. (2009). Mentoring beginning teachers: What we know and what we don't. *Teaching and Teacher Education, 25*(1), 207–216. https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.09.001

Ingersoll, R. M. in Strong, M. (2011). The impact of induction and mentoring programs for beginning teachers: A critical review of the research. *Review of Educational Research, 81*(2), 201–233. https://doi.org/10.3102/0034654311403323

Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525.

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. in Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology, 109*(7), 1010–1028. https://doi.org/10.1037/edu0000187

Kozina, A. (ur.). (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: relationships matter*. Dr. Kovač. https://www.verlagdrkovac.de/978-3-339-11406-8.htm

Kozina, A. (ur.). (2024). *Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity-related challenges. Vol. 1, Experimentation perspectives*. Waxmann. https://doi.org/10.31244/9783830998594

Kozina, A. in Pivec, T. (2026). Positive teacher development model: Pathways to teachers' job satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education, 175*, Article 105475. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105475

Lawlor, M. S. (2016). Mindfulness and social emotional learning (SEL): A conceptual framework. V K. A. Schonert-Reichl in R. W. Roeser (ur.), *Handbook of mindfulness in education: Integrating theory andresearch into practice* (str. 65–80). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4939-3506-2_5

Leithwood, K., Harris, A. in Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management, 40*(1), 5–22. https://doi.org/10.1080/13632434.2019.1596077

Madigan, D. J. in Kim, L. E. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: A meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intentions to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, Article 103425. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en

OECD (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/90df6235-en

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. in Veiga-Simão, A. M. (2021a). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology, 12*, 677217. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. in Marques-Pinto, A. (2021b). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review, 33*, 1229–1256. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x

Ornaghi, V., Cavioni, V. in Conte, E. (2026). Reducing teachers' perceived stress through an online wellbeing intervention: The role of socio-emotional competence and self-efficacy. *Frontiers in Psychology, 16*, 1726492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1726492

Pavlin, S. (2020). Who makes higher education graduates ready for work? The case of teacher education in Slovenia. *European Journal of Education, Research, Development and Policy, 55*(4), 489–500. https://doi.org/10.1111/ejed.12423

Richardson, P. W. in Watt, H. M. G. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. V P. A. Schutz, J. Hong in D. Cross Francis (ur.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (str. 37–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*(4), 369–385. https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Skaalvik, E. M., in Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: Exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education, 24*(6), 1389–1406. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09673-4

Štremfel, U., Kozina, A., Vršnik Perše, T., Odak, I., Pikić Jugović, I., Paleczek, L., Fredericks, V., Rozcen, N., Rožman, M., Eliasson, N., Dahlström, H., Tome, G., Gaspar de Matos, M., Bakić, H., Ojsteršek, A., Perković, I. idr. (2024). Supporting teachers' social and emotional competencies and diversity

awareness in the future: Implications for educational policies and practices. V U. Štremfel (ur.), *Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity-related challenges (Vol. 2, Policy perspectives,* str. 183–203). Waxmann.

Türktorun, Y. Z., Weiher, G. M. in Horz, H. (2020). Psychological detachment and work-related rumination in teachers: A systematic review. *Educational Research Review, 31*, 100354. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100354

Viac, C. in Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers No. 213. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Vo, D. T. in Allen, K.-A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 28*(8), 964–999. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138

von der Embse, N. in Mankin, A. (2021). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of Applied School Psychology, 37*(2), 165–184. https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031

Povzetek

Poglavje na podlagi sinteze teoretičnih izhodišč, rezultatov projekta ter analize institucionalnega in (javno)političnega okvira predstavlja smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev_ic v Sloveniji na ravni politik in praks. Izhaja iz spoznanja, da pozitivni razvoj učiteljev_ic ni rezultat zgolj individualnih značilnosti, temveč dinamičnega prepletanja notranjih virov, kakovosti odnosov, organizacijskih pogojev ter širšega sistemskega in družbenega konteksta. Predstavljene smernice poudarjajo pomen sistematičnega razvoja socialnih in čustvenih, motivacijskih, identitetnih in reflektivnih virov učiteljev_ic, kakovostnega uvajalnega obdobja in mentorstva, podporne šolske kulture ter vključujočega vodenja. Hkrati izpostavljajo potrebo po razvoju celostnih, znanstveno utemeljenih intervencijskih programov, ki povezujejo individualno, organizacijsko in sistemsko raven podpore. Na ravni izobraževalnih politik poglavje izpostavlja pomen dolgoročnega načrtovanja politike zaposlovanja učiteljev_ic, zmanjševanja administrativnih obremenitev, strokovne avtonomije, družbenega priznanja in vključevanja učiteljev_ic v oblikovanje izobraževalnih politik. Poudarja tudi pomen vzdolžnega in večmetodnega raziskovalnega spremljanja učiteljskega poklica za razvoj na podatkih temelječih izobraževalnih politik in praks. Predlagane smernice predstavljajo aplikativno nadgradnjo *Modela pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* ter prispevajo k oblikovanju pogojev za dolgoročni profesionalni razvoj, dobrobit in vztrajanje v učiteljskem poklicu.

Ključne besede: pozitivni razvoj učiteljev_ic, smernice, izobraževalne politike, izobraževalne prakse, Slovenija

Summary

This chapter presents policy and practice recommendations for supporting teachers' positive development in Slovenia, based on a synthesis of the theoretical framework, the project findings, and an analysis of the institutional and public policy context. It is grounded in the premise that teachers' positive development is shaped not only by individual characteristics but by the dynamic interplay of internal resources, the quality of professional relationships, organisational conditions, and the broader systemic and societal context. The recommendations emphasise the importance of systematically strengthening teachers' social-emotional, motivational, identity-related, and reflective resources, together with high-quality induction and mentoring, a supportive school culture, and inclusive school leadership. They further highlight the need for comprehensive, evidence-informed intervention programmes that integrate support across the individual, organisational, and system levels. At the policy level, the chapter identifies long-term teacher workforce planning, the reduction of administrative burden, professional autonomy, the social recognition of the teaching profession, and teachers' meaningful participation in education policymaking as key priorities. It also emphasises the importance of longitudinal and multimethod research on the teaching profession as a foundation for evidence-informed education policies and practices. The proposed recommendations extend the *Model of Teachers' Positive Development* by translating its conceptual foundations into policy and practice and contribute to creating conditions that support teachers' long-term professional development, well-being, and retention in the profession.

Key words: teachers' positive development, policy and practice recommendations, education policy, educational practice, Slovenia

Stvarno kazalo

A

administrativne obremenitve 16, 20, 94, 96, 270
analiza podatkov 62
asertivnost 235
avtonomija 92

B

bližina 56, 164, 196

Č

čuječe poučevanje 52, 110, 114, 117, 120, 122, 126, 129, 245
čuječnost 25, 132
čustva 51, 90, 110, 116, 119, 121, 127, 197, 215
brezup 113, 128
jeza 113, 128
naklonjenost 113
ponos 113
veselje 113, 128

D

delovne zahteve 143, 209
delovni pogoji 27
delovno okolje 95
dobrobit 21, 71, 127, 131, 185, 246

E

empatija 50, 110, 114, 116, 118, 125, 128, 197, 209, 214, 235
Evropska priporočila 26

F

fokusne skupine 60, 61, 86

I

intervencija 43, 44, 62, 231, 234, 259, 265
intervizija 260
izčrpanost 102
izgorelost 21, 57, 71, 110, 119, 127, 142, 148, 163, 169, 185
izobraževalne politike 271

K

karierna stopnja 43, 142, 148, 150, 154, 206, 218

M

medkulturnost 24
mentorstvo 23, 94, 99, 230, 264
motivacija za poklic 53, 215, 217

N

notranji viri 42, 50, 71, 75, 85, 90, 104, 111, 116, 125, 127, 130, 186, 196, 208, 232

O

odnosi 56, 72, 76, 86, 97, 104, 164, 165, 177
odnosi s sodelavci_kami 56, 99, 162, 166
odnosi s starši 98
odnosi z učenci_kami 56, 97, 161, 166
odnosi z vodstvom 56, 99, 162, 166
osnovne šole 168, 178

P

perspektiva učiteljev_ic 86
podpora 55, 164, 198
pogovor o težavah 194
pomanjkanje učiteljev_ic 15, 17, 32
praktično pedagoško usposabljanje 211
prečni raziskovalni načrt 43
prehod v poklic 207
profesionalna identiteta 217, 219, 260, 261
profesionalni razvoj 28, 93, 206, 208, 257

R

razred 53, 144, 148, 151
razredništvo 163, 168, 178
refleksija 260
refleksivna tematska analiza 89
reševanje konfliktov 230

S

samoocenjevalni pripomočki 50
samoučinkovitost 52, 110, 117, 118, 122, 127, 129, 215, 218, 245
samozavedanje 234
sistem 13, 19, 54, 93, 127, 143, 145, 149, 151, 154
smernice 258
smisel 91
socialne in čustvene kompetence 14, 23, 78, 132, 231, 232, 258
srednje šole 168
stalno strokovno izpopolnjevanje 13
status poklica 143
stopnja šolanja 163
stres 20, 21, 187, 230, 235
supervizija 260
svetovalna služba 100

Š

šola 54, 144, 148, 151
šolska kultura 22, 143, 154, 262
šolsko leto 146, 154, 169, 185, 196

T

teoretično ozadje 69

U

učitelji_ce začetniki_ce 99, 230
ugled poklica 17

uravnavanje čustev 51, 92, 110, 114, 116, 118, 120, 124, 125, 127, 128, 197, 209, 230, 245

V

večmetodni pristop 41
velikost razreda 192, 198
vodenje 54, 143, 154, 262, 263
vzdolžni raziskovalni načrt 43, 185
vzorec 45
vztrajanje v poklicu 58, 76, 103

Z

začetno izobraževanje 13, 28, 207, 264
zadovoljstvo z delom 21, 57, 71, 101, 123, 127, 142, 150, 163, 169, 185
zunanji viri 42, 53, 71, 75, 85, 93, 104, 141, 187, 197, 209, 218

Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev
uredila Ana Kozina

Dissertationes (znanstvene monografije | Scientific Monographs), ISSN 1855-9638, 52

Založba Pedagoškega inštituta
Glavni urednik
Igor Ž. Žagar (Pedagoški inštitut)

Pomočnik glavnega urednika in izvršni urednik
Jonatan Vinkler (Univerza na Primorskem)

Uredniški odbor
Sabina Autor (Pedagoški inštitut), Igor Bijuklič (Pedagoški inštitut), Igor Grdina (ZRC SAZU, Alma mater europaea), Arlene Holmes-Henderson (University of Durham), Eva Klemenčič (Pedagoški inštitut), Ben Kotzee (University of Birmingham), Mitja Sardoč (Pedagoški inštitut), Harvey Siegel (v pokoju, University of Miami), Damijan Štefanc (Univerza v Ljubljani), Klaudija Šterman Ivančič (Pedagoški inštitut), Jonatan Vinkler (Univerza na Primorskem), Igor Ž. Žagar (Pedagoški inštitut), Janja Žmavc (Pedagoški inštitut in Univerza na Primorskem)

Uredniški svet
Tomaž Deželan (Univerza v Ljubljani), Fotini Egglezou (Hellenic Institute of Rhetorical and Communication Studies, Athens, Greece), Tomaž Grušovnik (Univerza na Primorskem), Ivanka Mavrodieva (Sofia University "St. Kliment Ohridski", Sofia, Bulgaria), Marcello Potocco (Univerza na Primorskem), Miloš Zelenka (Jihočeská univerzita v Českých Budějovicích, České Budějovice, Czech Republic, and Univerzita Konštantína Filozofa v Nitre, Nitra, Slovakia)

Recenzenta: Marta Licardo in Maša Vidmar
Jezikovni pregled: Tjaša Pušnik
Oblikovanje in prelom: Jonatan Vinkler

Izdal
Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta
Gerbičeva 62, SI-1000 Ljubljana

Ljubljana 2026

Brezplačna elektronska izdaja
http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-414-8.pdf
http://www.pei.si/ISBN/978-961-270-415-5/index.html
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8

© 2026 Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta

Kataložni zapis o publikaciji (CIP) pripravili v Narodni in univerzitetni knjižnici v Ljubljani
COBISS.SI-ID 288974851
ISBN 978-961-270-414-8 (PDF)
ISBN 978-961-270-415-5 (HTML)