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

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=oj: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