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 | $\eta^2$ | 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; $\eta^2$ = 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 ($\eta^2$ = 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 | $\eta^2$ | 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; $\eta^2$ = 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