Šterman Ivančič, Klaudija. 2026. »Učinki intervencijskega programa Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev na notranje vire, izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljic in učiteljev na začetku karierne poti.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 229–255. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.229-255

BY-NC-SA
© Klaudija Šterman Ivančič, 2026

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

Klaudija Šterman Ivančič, Pedagoški inštitut

Uvod

UČITELJSKI POKLIC v evropskem in slovenskem prostoru zaznamujejo številni izzivi, ki pomembno vplivajo na profesionalni razvoj učiteljev_ic. Ti se soočajo z vse večjimi zahtevami, povezanimi z raznolikostjo učencev_k, hitrim tehnološkim razvojem ter naraščajočo kulturno heterogenostjo v razredih, kar od njih zahteva visoko stopnjo prilagodljivosti in psihološke odpornosti (Beltman idr., 2011; Parsons in Vaughn, 2016). Dodatne obremenitve so prinesli tudi ukrepi, povezani s pandemijo covida-19. Ob tem se izobraževalni sistemi v Evropi, vključno s Slovenijo, soočajo z izrazitimi kadrovskimi izzivi, kot so pomanjkanje učiteljev_ic, staranje učiteljske populacije, nizko zanimanje za pedagoške študije ter visoka stopnja opuščanja poklica (Evropska komisija/EACEA/Eurydice, 2018; Evropska komisija, 2020; MVI, 2022). Raziskave hkrati opozarjajo na nizko zaznano družbeno vrednotenje učiteljskega poklica ter nadpovprečno visoko stopnjo izgorelosti in namer po opuščanju poklica (Hidajat idr., 2023; OECD, 2020; Ornaghi idr., 2026), pri čemer so posebej ranljivi učitelji_ce na začetku karierne poti (Jalongo in Heider, 2006). Pomemben dejavnik teh trendov predstavlja tudi stres, ki ga pomemben delež učiteljev_ic doživlja pri svojem delu (OECD, 2020).

Navedeni izzivi jasno kažejo na potrebo po celostnem razumevanju dejavnikov, ki prispevajo k pozitivnemu profesionalnemu razvoju učiteljev_ic ter k preprečevanju negativnih izidov, kot sta izgorelost in opuščanje poklica.

Eden izmed osrednjih ciljev projekta je bil zato razvoj in oblikovanje intervencijskega programa za učitelje_ice na začetku karierne poti, usmerjenega v krepitev njihovih notranjih virov, ki jih lahko podprejo pri njihovem profesionalnemu razvoju, povečajo zadovoljstvo pri delu in pomagajo pri preprečevanju izgorelosti in opuščanja poklica. Ti viri se nanašajo na samozavedanje, uravnavanje čustev in odzivov, empatičnost, asertivno odzivanje, reševanje konfliktov v razredu ter spoprijemanje s stresom, tj. vidike poučevanja, ki so se v študijah že potrdili kot pomemben vidik doživljanja zadovoljstva in dobrobiti pri delu učiteljev_ic (Admiraal idr., 2023; Cervellione idr., 2025; Davis in Park, 2025; Kozina, 2020; Pikić Jugović idr., 2025; Vogl idr., 2025; Wang idr., 2023).

Namen tega poglavja je podrobneje osvetliti zasnovo, vsebino in izvedbo razvitega intervencijskega programa v okviru projekta ter analizirati njegove potencialne učinke na omenjene notranje vire učiteljev_ic ter ključne pozitivne in negativne izide učiteljskega poklica, kot sta izgorelost in zadovoljstvo pri delu.

Izzivi učiteljic in učiteljev na začetku karierne poti

Začetek učiteljske kariere predstavlja eno najzahtevnejših obdobij profesionalnega razvoja, saj se učitelji_ce začetniki_ce pogosto soočajo s številnimi izzivi, kot so vodenje razreda, obvladovanje delovne obremenitve, usklajevanje pedagoških in administrativnih nalog, ustvarjanje odnosov v novem okolju ter prilagajanje novi profesionalni vlogi (Admiraal idr., 2023; Keller-Schneider idr., 2020). Raziskave kažejo, da je kakovost prehoda iz začetnega izobraževanja v samostojno poučevanje tesno povezana z zaznano pripravljenostjo, pogoji dela in dostopom do strukturirane podpore v prvih letih delovanja (Darling-Hammond, 1997).

Med različnimi oblikami podpore se kot posebej pomembni izkazujejo kakovostni mentorski odnosi ter vključevanje začetnikov_c v profesionalne učne skupnosti. Učitelji_ce začetniki_ce kot ključen vir profesionalnega učenja pogosto izpostavljajo možnost varnega, zaupnega dialoga, sprotne izmenjave izkušenj ter konstruktivne povratne informacije (Aarts idr., 2020; Dawborn-Gundlach, 2025; Staudt Willet, 2024;). Študije (npr. Mabunda in McKay, 2024; Staudt Willet, 2024) potrjujejo, da mentorska podpora, neformalno učenje v kolegialnih mrežah ter sodelovalno reševanje problemov prispevajo k razvoju učiteljevega_ičinega občutka kompetentnosti, k večji profesionalni angažiranosti in k zmanjševanju namere po odhodu iz poklica. Pomemben kontekstualni dejavnik pri tem je tudi

organizacijska kultura šole, to je odprto, sodelovalno in podporno delovno okolje, v katerem sta institucionalno omogočena izmenjava znanja in refleksija prakse, kar pomembno podpira učenje skozi delo ter utrjuje občutek pripadnosti in profesionalne identitete (Colognesi idr., 2019; Dawborn-Gundlac, 2025).

Pomen intervencijskih programov pri spodbujanju notranjih virov učiteljic in učiteljev

Skladno z navedenim so različni avtorji_ce (npr. Darling-Hammond idr., 2017; Villeneuve, 2017) mnenja, da so intervencijski programi za učitelje_ice začetnike_ce še vedno pretežno usmerjeni v strukturne vidike podpore, kot so mentorstvo, profesionalni razvoj, sodelovalno načrtovanje in refleksija, medtem ko je manj poudarka na sistematični krepitvi njihovih socialnih in čustvenih kompetenc. Posledično se v zadnjem desetletju zato krepi spoznanje, da strukturni vidiki podpore niso zadostni, če ne vključujejo ciljnega naslavljanja socialno-čustvenih zahtev učiteljevega_ičinega dela.

Študije (Molina-Moreno, 2024; Oliveira idr., 2021a, 2022) namreč kažejo, da intervencijski programi, usmerjeni v razvijanje socialnih in čustvenih kompetenc učiteljev_ic, pomembno prispevajo k zmanjšanju psihološke obremenjenosti in izgorelosti ter k povečanju subjektivne dobrobiti, zadovoljstva pri delu in vztrajanja v poklicu. Avtorji_ce (Hidajat idr., 2023; Jennings idr., 2017; Jennings idr., 2019; Rombouts idr., 2025), ki so preučevali učinke randomiziranih in kvazi-eksperimentalnih intervencijskih programov na različne notranje vire učiteljev_ic, kot so izboljšanje uravnavanja čustev, čuječnosti in samoučinkovitosti ter obvladovanje stresa, poročajo o krepitvi omenjenih notranjih virov in negativnih učinkih na izgorelosti pri učiteljih_cah. Metaanalitične študije (Cervellione idr., 2025; Oliveira idr., 2021b) dodatno potrjujejo, da tovrstni intervencijski programi krepijo socialne in čustvene kompetence učiteljev_ic, kar jim omogoča učinkovitejše obvladovanje zahtev razreda, vzdrževanje pozitivne učne klime in nižjo verjetnost odhoda iz poklica, razvoj kompetenc, kot sta samozavedanje in uravnavanje čustev, pa deluje kot pomemben zaščitni dejavnik pred poklicno izgorelostjo in čustveno izčrpanostjo (Dvořáková idr., 2024; Oliveira idr., 2021b; Pikić Jugović idr., 2025). Obenem izsledki študij (Cervellione idr., 2025; Dvořáková idr., 2024; Jennings idr., 2019; Li, 2023; Ornaghi idr., 2026; Rombouts, 2025) kažejo, da intervencijski programi, usmerjeni v spodbujanje uravnavanja čustev in empatije do sebe in drugih, pomembno zmanjšujejo simptome stresa, tesnobe in depresije učiteljev_ic

ter delujejo kot posredni mehanizmi, prek katerih se znižuje zaznani delovni stres ne glede na delovne izkušnje. Nekateri avtorji_ce (Nwoko idr., 2023) ob tem dodajajo, da imajo pri tem ključno vlogo tako učiteljeve_ične osebne zmožnosti (npr. čustvena inteligentnost, samoučinkovitost) kot tudi kakovost profesionalnih odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom, kar dodatno potrjuje potrebo po celostnih intervencijskih pristopih, ki povezujejo strukturno podporo z razvijanjem notranjih psiholoških in relacijskih virov učiteljev_ic začetnikov_c.

Razvoj intervencijskih programov je pomemben tudi z vidika preprečevanja izčrpanosti učiteljev_ic, kjer kronično pomanjkanje notranjih virov učiteljev_ic vodi v slabšo kakovost poučevanja, težavnejše odnose z učenci_kami in posredno v šibkejše akademske ter socialno-čustvene izide učencev_k (Jennings idr., 2017; Oliveira idr., 2021a), saj se stres in izgorelost učiteljev_ic nadalje prenašata v razredno dinamiko, kar se odraža v manj podporni klimi in več težavah pri uravnavanju čustev pri učencih_kah (de Carvalho idr., 2021; Jennings idr., 2017).

Pričujoči prispevek

Intervencijski programi, usmerjeni v krepitev notranjih virov učiteljev_ic, tako niso zgolj sredstvo za izboljšanje individualnega blagostanja, zadovoljstva s poklicem in preprečevanja izgorelosti, temveč predstavljajo ključen pogoj za trajnostno opravljanje učiteljskega poklica ter za dvig kakovosti celotnega pedagoškega procesa (Dreer in Gouasé, 2022; Jennings idr., 2017; Oliveira idr., 2021b).

Kljub naraščajočemu številu intervencijskih programov empirične študije (Aarts idr., 2020; Antonsen idr., 2024; Gordon, 2020; Nwoko idr., 2023; Oliveira, 2021b, 2022; Villeneuve, 2017) kažejo, da so pristopi za učitelje_ice začetnike_ce še vedno pretežno usmerjeni v didaktične, predmetnospecifične in strukturne vidike profesionalnega razvoja (uvajalni programi, mentorstvo, načrtovanje, evalvacija, vključevanje v profesionalne skupnosti), medtem ko je sistematično in ciljno načrtovano razvijanje njihovih socialnih in čustvenih kompetenc ter skrb za poklicno dobrobit manj prisotno. Različni avtorji_ce (Brackett in Rivers, 2014; Durlak idr., 2011; Flook idr., 2013; Jennings in Greenberg, 2009; Roeser idr., 2013) nadalje ugotavljajo, da obstoječe oblike podpore pogosto ne zadostujejo za učinkovito obvladovanje stresa, prilagajanje zahtevam poklica, dolgoročno profesionalno dobrobit ter vztrajanje v poklicu, kar kaže na potrebo po celostnih, na dokazih utemeljenih pristopih, ki povezujejo strukturno podporo (uvajanje,

mentorstvo, profesionalne skupnosti) z načrtnim razvijanjem psiholoških in relacijskih virov učiteljev_ic začetnikov_c.

Raziskave (npr. Pavlin, 2020) obenem opozarjajo, da v Sloveniji primanjkuje sistematičnih in kakovostnih rešitev na področju profesionalnega razvoja, zlasti za učitelje_ice na začetku karierne poti. Eden izmed osrednjih ciljev projekta je bil zato razvoj intervencijskega programa, usmerjenega v krepitev notranjih virov učiteljev_ic, zlasti samozavedanja, uravnavanja čustev in odzivov, empatičnosti, asertivnega odzivanja, reševanja konfliktov v razredu ter spoprijemanja s stresom v učeči se in podporni skupnosti, ki hkrati omogoča naslavljanje vsakdanjih organizacijskih in administrativnih zahtev poklica. Na podlagi kvazi-eksperimentalne zasnove je bil cilj ugotoviti učinke intervencijskega programa na okrepitev omenjenih notranjih virov ter na pozitivne (zadovoljstvo z delom) in negativne (izgorelost) izide učiteljskega poklica. Pričujoči prispevek predstavlja rezultate teh učinkov in odgovarja na dve raziskovalni vprašanji, ki se nanašata: (1) na spremembe v notranjih virih in poklicnih izidih v treh časovnih točkah znotraj intervencijske in kontrolne skupine (učinek časa) ter (2) na razlike v teh spremembah med skupino učiteljev_ic v intervencijski in kontrolni skupini (učinek interakcije med časom in skupino).

Metoda

Udeleženci_ke

Za ugotavljanje učinkov intervencijskega programa je bilo v raziskavo iz 70 različnih osnovnih in srednjih šol po Sloveniji naključno vzorčenih 100 učiteljev_ic na začetku karierne poti. Petdeset učiteljev_ic je bilo vključenih v intervencijsko, petdeset pa v kontrolno skupino. V intervencijski skupini je bilo 80,0 % učiteljic (n = 40) in 20,0 % učiteljev (n = 10), povprečna starost udeležencev_k pa je bila M = 31,10 leta (SD = 7,88). V kontrolni skupini je bilo 88,0 % učiteljic (n = 44) in 12,0 % učiteljev (n = 6) s povprečno starostjo M = 31,04 leta (SD = 6,44).

Postopek pridobivanja podatkov

Intervencijski program je bil izveden med oktobrom 2024 in majem 2025 v obliki petih spletnih srečanj, pri čemer je vsako srečanje trajalo eno uro in pol. Srečanja so potekala v oktobru in decembru 2024 ter februarju, aprilu in maju 2025.

Namen intervencijskega programa je bil podpora notranjim virom (samozavedanje, uravnavanje čustev in odzivov, empatičnost, asertivno odzivanje, reševanje konfliktov v razredu ter spoprijemanje s stresom) učiteljev_ic z namenom zmanjševanja negativnih izidov (nezadovoljstvo s poklicem, izgorelost) kot posledice soočanja z izzivi v učiteljskem poklicu. Vsako izmed srečanj je bilo strukturirano tako, da so bile učiteljem_icam uvodoma na kratko predstavljene splošne usmeritve intervencijskega programa. Pri tem je bilo pomembno, da razumejo, da je program usmerjen vanje ter v skupno raziskovanje načinov, ki jim lahko pomagajo pri soočanju s kompleksnostmi vsakdanjega življenja v šoli. Program je bil namenjen njihovemu profesionalnemu razvoju, torej službenemu kontekstu, zato je bila njihova pozornost skozi različne aktivnosti usmerjena predvsem v njihovo delovno okolje. Udeleženci_ke so bili večkrat povabljeni k različnim aktivnostim, pri čemer so imeli vedno možnost umika ali odmora. Poudarjena je bila tudi pomembnost ohranjanja zaupnosti znotraj skupine, hkrati pa je imel_a vsak_a posameznik_ca pravico sam_a presoditi, koliko in katere vsebine je pripravljen_a deliti z drugimi udeleženci_kami.

Uvodnemu delu vsakega izmed srečanj je sledila obravnava različnih vsebinskih sklopov, ki so bili razdeljeni na krajše teoretične predstavitve in usmeritve ter na praktične vaje, aktivnosti in refleksije. Vsako srečanje se je zaključilo z nalogo, povezano z obravnavano vsebino, ki so jo morali udeleženci_ke opraviti do naslednjega srečanja. Poleg tega so bili na uvodnem srečanju učitelji_ce pozvani, da oblikujejo naključne skupine po tri, ki so ostale enake skozi celoten intervencijski program. Udeleženci_ke posamezne skupine so si služili kot t. i. kritični prijatelji_ce, s katerimi so lahko tudi izven srečanj izmenjevali izkušnje ter si nudili podporo pri izvajanju različnih aktivnosti in refleksij, povezanih z vsebino posameznega srečanja.

Prvo srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno prepoznavanju pomena samozavedanja in samoregulacije pri delu učiteljev_ic. Tekom srečanja so se učitelji_ce seznanili s pomenom preusmerjanja pozornosti nase v procesu poučevanja, s pomembnostjo krepitve spretnosti prepoznavanja lastnih čustev, telesnih občutkov in misli ter z njihovim vplivom na odzivanje v različnih situacijah. Seznanili so se tudi s konceptom 60 : 40, ki lahko predstavlja uporabno orodje pri oblikovanju odnosa, v katerem je zavedanje porazdeljeno med sebe in druge. Prav tako so spoznali razliko med samodejnim odzivanjem in odzivanjem s premislekom ter bili spodbujeni h krepitvi slednjega pri svojem delu. V okviru srečanja so izvedli

aktivnost, pri kateri so urili spremljanje lastne pozornosti ob spreminjanju hitrosti stopanja na stol, ter opravili dve refleksiji, povezani s pozornostjo in zahtevnimi situacijami v razredu.

Drugo srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno prepoznavanju in krepitvi empatičnosti v učnem procesu. Učitelji_ce so se seznanili s pomenom razvijanja empatičnosti do sebe in drugih ter spoznali pomen razvijanja empatične radovednosti z namenom spodbujanja konstruktivnih pogovorov z učenci_kami in drugimi učitelji_cami. V okviru aktivnosti so vadili empatičnost do sebe tako, da so v neprijetni situaciji, ki se je zgodila v razredu, poskušali prevzeti pogled najboljše_ga prijatelja_ice. Poleg tega so urili spretnost empatičnega poslušanja skozi pripovedovanje o neprijetnem dogodku ter poslušanje brez prekinjanja. Srečanje je zajemalo tudi refleksijo na temo empatične radovednosti, pri kateri so učitelji_ce razmišljali o tem, ali si lahko v pogovoru priznajo, da se motijo.

Tretje srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno prepoznavanju pomena asertivnega odzivanja in reševanju konfliktov. Učitelji_ce so se seznanili z dejstvom, da delo učitelja_ice ves čas poteka v odnosu z drugimi, pri čemer učitelj_ica opravlja tudi čustveno delo in mora pri svojem delu izražati čustva, ki se ne pojavijo vedno spontano (površinsko in globinsko delovanje). Ozaveščali so pomen stalne refleksije lastnega doživljanja in delovanja ter prepoznavanja in uravnavanja morebitnih predsodkov, napačnih predpostavk in drugih nekonstruktivnih oblik doživljanja in vedenja. Seznanili so se tudi s konceptom asertivnosti kot sestavljene komunikacijske spretnosti, ki od posameznika_ce zahteva odločno izražanje svojih potreb, želja in občutkov ter aktivno poslušanje in parafraziranje sogovornika_ce, ter z različnimi slogi reševanja konfliktov v različnih življenjskih situacijah. V okviru aktivnosti so vadili lastno asertivnost s pomočjo opisovanja lastnega počutja z uporabo metafor ter ozaveščali strategije reševanja konfliktov, ki jih najpogosteje uporabljajo. Refleksija tretjega srečanja je bila namenjena reševanju konfliktov v čustveno naporni situaciji.

Četrto srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno temi spoprijemanja s stresom v učiteljskem poklicu in delu s starši. Učitelji_ce so se seznanili z delovanjem avtonomnega živčnega sistema ter s pomembnostjo prepoznavanja lastnih zunanjih in notranjih virov ter lastnega odzivanja na stres, še posebej v kontekstu dela s starši. Seznanili so se tudi z vlogo misli pri uravnavanju stresa in z osnovnimi strategijami spoprijemanja s stresom. V okviru aktivnosti so spoznali različne tehnike dihanja,

ki jim lahko pomagajo pri uravnavanju stresa, ter opravili refleksijo o lastnih strategijah obvladovanja stresa.

Zadnje srečanje intervencijskega programa je bilo namenjeno kratkemu pregledu vseh obravnavanih tem in aktivnosti preteklih srečanj ter nadaljnjemu prenosu teh znanj v učiteljski poklic. Učitelji_ce so na kratko ponovili bistvene poudarke posameznih srečanj ter vsako izmed obravnavanih tem reflektirali tako, da so razmišljali o tem, kako bi lahko določene vsebine pri svojem delu še bolje implementirali, kaj bi lahko glede posamezne teme pri sebi spremenili v naslednjem šolskem letu ter kaj bi se moralo v njihovem delovnem okolju spremeniti, da bi se počutili bolj podprte. Ob koncu srečanja so učitelji_ce prek aplikacije Menti podali tudi svoje doživljanje srečanj in aktivnosti ter predlagali morebitne izboljšave.

Za večjo preglednost so vsebinski sklopi, pripadajoče aktivnosti in refleksije posameznega srečanja prikazani v Tabeli 1 v nadaljevanju.

Vprašalnike in pripadajoče lestvice, vezane na notranje vire, so udeleženci_ke intervencijske in kontrolne skupine izpolnjevali v treh časovnih točkah: pred začetkom intervencijskega programa (oktober 2024), med izvajanjem programa (februar 2025) ter po zaključku intervencijskega programa (maj 2025). Tudi vprašalnike so udeleženci_ke izpolnjevali v spletni obliki.

Tabela 1: Izvajanje intervencijskega programa, vsebinski sklopi, pripadajoče aktivnosti in refleksije posameznega srečanja

Srečanje/izpolnjevanje vprašalnika	Vsebine	Aktivnosti	Refleksije
Prvo srečanje (oktober 2024)	Pomen samozavedanja in samoregulacije pri svojem delu	Stopanje na stol – Kje je naša pozornost, ko hitimo?	Kje je moja pozornost v razredu? Proces ABC
Drugo srečanje (december 2024)	Empatičnost do sebe in drugih	Empatičnost do sebe – prevzemanje pogleda najboljše_ga prijatelja_ice v neprijetni situaciji Empatično poslušanje – pripovedovanje o neprijetnem dogodku in poslušanje brez prekinjanja	Empatična radovednost – ali lahko v pogovoru priznamo, da se motimo?

Srečanje/izpolnjevanje vprašalnika	Vsebine	Aktivnosti	Refleksije
Drugo izpolnjevanje vprašalnikov			
Tretje srečanje (februar 2025)	Pomen asertivnega odzivanja in reševanje konfliktov	Opisovanje svojega počutja z uporabo metafore jedi Lastno reševanje konfliktov – najpogosteje in najtežje uporabljene strategije	Uporaba različnih strategije reševanja konfliktov v čustveno napornih situacijah
Četrto srečanje (april 2025)	Spoprijemanje s stresom in delo s starši	Tehnike dihanja	Strategije obvladovanja stresa – kaj običajno storimo in kaj nam pomaga pri zmanjševanju neprijetnih občutkov stresa?
Peto srečanje (maj 2025)	Povzemanje tem in implementacija v prakso	Delo v skupini	Kako lahko vsebine uporabim pri svojem delu? Kaj bi lahko spremenila v naslednjem šolskem letu? Kje bi me lahko okolje še bolj podprlo?
Tretje izpolnjevanje vprašalnikov			

Uporabljeni vprašalniki in lestvice

Ker je bil cilj intervencijskega programa krepitev notranjih virov učiteljev_ic z namenom zmanjševanja negativnih izidov (npr. nezadovoljstvo s poklicem, izgorelost), ki so lahko posledica soočanja z izzivi v učiteljskem poklicu, cilj pričujoče študije pa analiza učinkov intervencijskega programa v treh časovnih točkah, smo v analize vključili predvsem tiste podlestvice, s pomočjo katerih so učitelji_ce ocenili stopnjo izraženosti naslednjih dimenzij notranjih virov in izidov učiteljskega poklica: *empatija* (čustveni odziv, čustvena mentalizacija, zavzemanje perspektive, zavedanje sebe in drugih), *težave z uravnavanjem čustev, čustva v razredu* (veselje, ponos, naklonjenost, jeza, brezup), *čuječe poučevanje* (osebna dimenzija, medosebna dimenzija), *samoučinkovitost pri poučevanju, odnos z učenci_kami, odnos z drugimi učitelji_cami, odnos z vodstvom, izgorelost* (telesna utrujenost, kognitivna izžetost, čustvena izčrpanost) ter *zadovoljstvo z delom*.

Postopek analize podatkov

Podatke smo analizirali s pomočjo statističnega programa SPSS 30.0. V prvem koraku smo izračunali opisne statistike za vse analizirane spremenljivke po skupinah in časovnih točkah merjenja. Omenjene statistike smo uporabili za osnovni pregled ravni posameznih konstruktov ter za preliminarno oceno sprememb skozi čas v intervencijski in kontrolni skupini.

Pred izvedbo inferenčnih analiz smo preverili ustreznost podatkov za uporabo metode analize variance. Analiza manjkajočih vrednosti je pokazala, da pri prvem merjenju manjkajočih vrednosti ni bilo. Pri drugem merjenju je bilo manjkajočih vrednosti 2 % (en_a udeleženec_ka iz intervencijske skupine in en_a udeleženec_ka iz kontrolne skupine nista izpolnila vseh vprašalnikov), pri tretjem merjenju pa 5 % (tri_je udeleženci_ke iz intervencijske skupine in dva_e udeleženca_ki iz kontrolne skupine niso izpolnili vprašalnikov). Ker postopek mešane analize variance za ponovljene meritve upošteva le udeležence_ke s popolnimi podatki pri vseh merjenjih, smo v nadaljnje analize vključili 95 % vseh udeležencev_k ($n = 95$).

Nadalje smo preverili tudi normalnost porazdelitve spremenljivk (Shapiro–Wilkov test in pregled Q–Q grafov), prisotnost odstopajočih vrednosti ter homogenost varianc med skupinama (Levenov test). Rezultati preverjanja predpostavk niso pokazali večjih odstopanj od normalnosti, izrazitih odstopajočih vrednosti ali kršitev homogenosti varianc.

Za preverjanje značilnosti učinkov časa (spremembe v notranjih virih in poklicnih izidih v treh časovnih točkah znotraj intervencijske in kontrolne skupine) in značilnosti učinkov interakcije med časom in skupino (razlike v spremembah v notranjih virih in poklicnih izidih med skupino učiteljev_ic v intervencijski in kontrolni skupini) smo uporabili metodo mešane analize variance za ponovljene meritve (3×2 dizajn). Kjer je bila pri analizi učinkov predpostavka sferičnosti kršena (Mauchlyjev test sferičnosti), smo uporabili Greenhouse-Geisser korekcijo stopenj svobode. Statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni $\alpha = 0{,}05$. Poleg statistične značilnosti učinkov smo analizirali tudi velikost učinka, izraženo s parcialnim eta-kvadratom (η^2).

Rezultati

V Tabeli 2 so prikazane deskriptivne statistike za vse analizirane spremenljivke po obeh skupinah in treh časovnih točkah. Zgolj opisna primerjava rezultatov kaže, da so bile pri začetnem merjenju povprečne vrednosti

Tabela 2: Deskriptivne statistike za analizirane spremenljivke po skupinah in časovnih točkah merjenja

	Kontrolna skupina *M (SD)*			Intervencijska skupina *M (SD)*		
	T1	T2	T3	T1	T2	T3
Empatija						
Čustveni odziv	4,93 (0,69)	5,00 (0,69)	4,89 (0,82)	4,90 (0,66)	5,03 (0,60)	5,05 (0,65)
Čustvena mentalizacija	4,80 (0,64)	4,86 (0,56)	4,78 (0,72)	4,64 (0,66)	4,62 (0,70)	4,78 (0,74)
Zavzemanje perspektive	4,89 (0,67)	4,95 (0,56)	4,82 (0,70)	4,68 (0,67)	4,77 (0,52)	4,84 (0,65)
Zavedanje sebe in drugih	4,62 (0,67)	4,75 (0,62)	4,63 (0,78)	4,60 (0,69)	4,53 (0,67)	4,61 (0,76)
Težave z uravnavanjem čustev	1,94 (0,66)	1,92 (0,69)	1,80 (0,59)	2,04 (0,66)	2,08 (0,80)	2,24 (1,02)
Čustva v razredu						
Veselje	4,76 (0,36)	4,74 (0,35)	4,65 (0,54)	4,78 (0,30)	4,78 (0,35)	4,69 (0,62)
Ponos	4,46 (0,52)	4,42 (0,61)	4,37 (0,71)	4,34 (0,66)	4,30 (0,63)	4,28 (0,64)
Naklonjenost	3,89 (0,69)	3,96 (0,57)	3,95 (0,70)	3,81 (0,80)	3,90 (0,74)	3,92 (0,75)
Jeza	3,72 (0,84)	3,68 (0,95)	3,60 (0,97)	3,79 (0,89)	3,66 (0,92)	3,67 (0,96)
Brezup	3,24 (0,88)	3,24 (0,93)	3,30 (1,12)	3,49 (0,91)	3,21 (1,00)	3,23 (1,03)
Čuječe poučevanje						
Osebna dimenzija	3,99 (0,56)	3,90 (0,62)	3,91 (0,58)	3,96 (0,62)	3,82 (0,67)	3,55 (0,78)
Medosebna dimenzija	3,87 (0,48)	3,93 (0,52)	3,81 (0,64)	3,90 (0,53)	3,77 (0,66)	3,91 (0,70)
Samoučinkovitost pri poučevanju	3,09 (0,36)	3,13 (0,41)	3,09 (0,47)	3,19 (0,37)	3,06 (0,37)	3,17 (0,39)
Odnos z učenci_kami	3,21 (0,43)	3,27 (0,57)	3,18 (0,52)	3,18 (0,48)	3,19 (0,54)	3,32 (0,50)
Odnos z drugimi učitelji_cami	3,04 (0,97)	2,98 (1,00)	2,94 (0,98)	2,80 (1,02)	2,88 (1,19)	3,00 (1,23)
Odnos z vodstvom	3,59 (0,82)	3,73 (0,87)	3,74 (0,83)	3,45 (0,74)	3,37 (0,86)	3,50 (0,94)
Izgorelost						
Fizična utrujenost	3,01 (0,98)	3,12 (0,91)	3,21 (1,00)	2,60 (1,04)	3,10 (1,07)	3,22 (1,22)
Kognitivna izžetost	2,22 (0,89)	2,45 (0,92)	2,47 (1,07)	2,31 (0,96)	2,77 (1,13)	2,88 (1,08)
Čustvena izčrpanost	1,97 (0,88)	2,16 (0,90)	2,19 (1,04)	2,11 (0,85)	2,26 (0,97)	2,42 (1,06)
Zadovoljstvo z delom	4,36 (0,66)	4,37 (0,80)	4,34 (0,74)	4,36 (0,71)	4,37 (0,87)	4,38 (0,81)

Opombe: M = aritmetična sredina; *SD* = standardni odklon; T1 = prvo merjenje; T2 = drugo merjenje; T3 = tretje merjenje.

samoocen na večini podlestvic v intervencijski in kontrolni skupini relativno primerljive, kar kaže na podobno začetno izraženost večine obravnavanih dimenzij v obeh skupinah. Rezultati tako kažejo, da so bile začetne povprečne vrednosti samoocen na vseh podlestvicah empatije v obeh skupinah relativno visoke, podobno tudi vrednosti samoocen čustev, kot so veselje, ponos in naklonjenost, medtem ko so bile vrednosti samoocen na lestvicah jeze in brezupa v obeh skupinah nižje. Začetne povprečne vrednosti samoocen na lestvici težav z uravnavanjem čustev so bile v obeh skupinah v povprečju zmerne, pri čemer so se v kontrolni skupini skozi čas nekoliko znižale, v intervencijski pa zvišale. Na lestvici osebne dimenzije čuječega poučevanja so se začetne povprečne vrednosti samoocen v obeh skupinah skozi čas znižale, medtem ko so se pri medosebni dimenziji v intervencijski skupini nekoliko zvišale. Na področju odnosov v delovnem okolju ter zadovoljstva z delom so bile povprečne vrednosti samoocen vseskozi relativno visoke in stabilne v obeh skupinah. Prav tako je pri povprečnih vrednostih samoocen na lestvicah izgorelosti opazno postopno zviševanje ocene telesne utrujenosti in kognitivne izžetosti ter čustvene izčrpanosti v obeh skupinah.

Statistično značilnost opaženih razlik smo nadalje preverili z metodo mešane analize variance za ponovljene meritve, katere rezultate navajamo v nadaljevanju.

Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve za vse podlestvice empatije (Tabela 3) kažejo, da v nobeni od skupin ni prišlo do značilnih sprememb v čustvenem odzivanju, zavzemanju perspektive in zavedanju sebe in drugih med tremi časovnimi točkami merjenja. Prav tako ni prišlo do značilnih sprememb v omenjenih notranjih virih ob upoštevanju interakcije med časom in skupino, kar pomeni, da učitelji_ce v intervencijski skupini v primerjavi s tistimi v kontrolni skupini, niso poročali o značilnih spremembah v različnih vidikih empatije med tremi časovnimi točkami. Pri dimenziji čustvene mentalizacije se je sicer pokazala tendenca k pomembnemu učinku interakcije med časom in skupino, pri čemer se je rezultat v kontrolni skupini skozi čas nekoliko znižal, v intervencijski skupini pa zvišal, vendar je bil učinek mejno statistično značilen (p = 0,09).

Podobno se je potrdilo tudi za nekatera čustva v razredu (ponos, naklonjenost, jeza in brezup), medtem ko se je pri veselju potrdila značilna negativna sprememba v obeh skupinah med tremi časovnimi točkami, pozitivni učinki interakcije med časom in skupino pa se v intervencijski skupini v primerjavi s kontrolno niso potrdili kot značilni (Tabeli 2 in 4).

Nasprotno so se kot značilni potrdili pozitivni učinki interakcije pri težavah z uravnavanjem čustev (Tabela 4), kar pomeni, da so učitelji_ce v intervencijski skupini med tremi časovnimi točkami poročali o povečanju težav z uravnavanjem čustev, medtem ko so učitelji_ce, vključeni v kontrolno skupino, poročali o upadu težav. Velikost učinka je bila v tem primeru majhna.

Tabela 3: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri podlestvicah empatije

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Empatija					
Čustveni odziv	Čas	1,74	1,79	0,18	0,02
	Čas x skupina	1,74	1,01	0,36	0,01
Čustvena mentalizacija	Čas	1,84	0,86	0,42	0,01
	Čas x skupina	1,84	2,54	0,09	0,03
Zavzemanje perspektive	Čas	1,82	0,69	0,49	0,01
	Čas x skupina	1,82	1,71	0,19	0,02
Zavedanje sebe in drugih	Čas	1,86	0,02	0,98	0,00
	Čas x skupina	1,86	1,77	0,18	0,02

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni $\alpha = 0{,}05$; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Tabela 4: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri podlestvicah čustev v razredu in pri lestvici težav z uravnavanjem čustev

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Čustva v razredu					
Veselje	Čas	1,76	4,30	0,02	0,04
	Čas x skupina	1,76	0,05	0,94	0,00
Ponos	Čas	1,81	0,92	0,39	0,01
	Čas x skupina	1,81	0,13	0,86	0,00
Naklonjenost	Čas	1,83	0,73	0,47	0,01
	Čas x skupina	1,83	0,03	0,96	0,00
Jeza	Čas	2,00	2,08	0,13	0,02
	Čas x skupina	2,00	0,19	0,83	0,00
Brezup	Čas	1,83	1,62	0,20	0,02
	Čas x skupina	1,83	1,88	0,16	0,02
Težave z uravnavanjem čustev	Čas	2,00	0,28	0,76	0,00
	Čas x skupina	2,00	4,05	0,02	0,04

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-

Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni $\alpha = 0{,}05$; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Nadalje rezultati kažejo značilne pozitivne učinke interakcije med časom in skupino pri medosebni dimenziji čuječega poučevanja in zaznani samoučinkovitosti pri poučevanju, kjer so učitelji_ce iz intervencijske skupine v nasprotju s tistimi iz kontrolne skupine med tremi časovnimi točkami poročali o večji samoučinkovitosti pri poučevanju in o več čuječega poučevanja v interakciji z drugimi. Nasprotno pa rezultati kažejo značilen negativen učinek interakcije med časom in skupino pri osebni dimenziji čuječega poučevanja, kar nakazuje, da so učitelji_ce iz intervencijske skupine v primerjavi s kontrolno skupino skozi čas poročali o nižjih ravneh čuječega zavedanja sebe med poučevanjem (Tabeli 2 in 5). Velikost učinka interakcije je tako v primeru medosebne in osebne dimenzije čuječega poučevanja kot samoučinkovitosti pri poučevanju majhna.

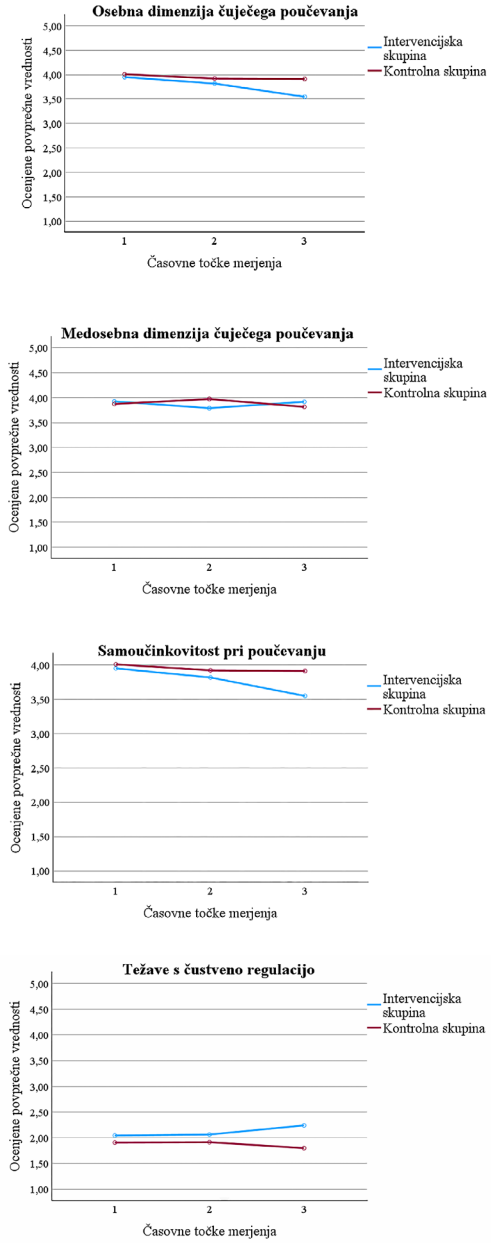
Pri osebni dimenziji čuječega poučevanja se je potrdil značilni negativen učinek časa tako v intervencijski kot kontrolni skupini (Tabeli 2 in 5).

Tabela 5: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri podlestvicah čuječega poučevanja in pri lestvici samoučinkovitosti pri poučevanju

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Čuječe poučevanje					
Osebna dimenzija	Čas	2,00	11,65	< 0,001	0,11
	Čas x skupina	2,00	5,04	0,01	0,05
Medosebna dimenzija	Čas	1,83	0,17	0,83	0,00
	Čas x skupina	1,83	3,45	0,04	0,04
Samoučinkovitost pri poučevanju	Čas	2,00	0,83	0,44	0,01
	Čas x skupina	2,00	3,77	0,03	0,04

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni $\alpha = 0{,}05$; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Na Sliki 1 so za lažjo ponazoritev prikazani vsi značilni učinki interakcije med časom in skupino, ugotovljeni pri osebni in medosebni dimenziji čuječega poučevanja, samoučinkovitosti pri poučevanju ter težavah z uravnavanjem čustev.



Slika 1: Značilni učinki interakcije med časom in skupino

Opombe: Poročane so ocenjene povprečne vrednosti modela.
1 = začetek šolskega leta; 2 = sredina šolskega leta; 3 = konec šolskega leta.

Na področju odnosov učiteljev_ic z učenci_kami, drugimi učitelji_cami in vodstvom rezultati (Tabela 6) ne kažejo značilnih učinkov časa v nobeni od skupin, niti ob upoštevanju interakcije med časom in skupino. Pri odnosu z učenci_kami se je sicer pokazala pomembna tendenca k učinku interakcije med časom in skupino, vendar je bil učinek mejno statistično značilen (p = 0,08).

Tabela 6: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri lestvicah odnosov z učenci_kami, drugimi učitelji_cami in vodstvom

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Odnos z učenci_kami	Čas	2,00	0,44	0,64	0,01
	Čas x skupina	2,00	2,61	0,08	0,03
Odnos z drugimi učitelji_cami	Čas	2,00	0,11	0,87	0,00
	Čas x skupina	2,00	1,51	0,23	0,02
Odnos z vodstvom	Čas	2,00	0,77	0,47	0,01
	Čas x skupina	2,00	0,80	0,45	0,01

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni α = 0,05; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Tabela 7: Rezultati mešane analize variance za ponovljene meritve pri podlestvicah izgorelosti in pri lestvici zadovoljstva z delom

	Učinek	*df*	*F*	*p*	η^2
Izgorelost					
Fizična utrujenost	Čas	1,87	11,28	< 0,001	0,11
	Čas x skupina	1,87	2,88	0,06	0,03
Kognitivna izžetost	Čas	2,00	10,48	< 0,001	0,10
	Čas x skupina	2,00	0,97	0,38	0,01
Čustvena izčrpanost	Čas	2,00	4,80	0,01	0,05
	Čas x skupina	2,00	0,12	0,89	0,00
Zadovoljstvo z delom	Čas	2,00	0,15	0,86	0,00
	Čas x skupina	2,00	0,01	0,99	0,00

Opombe: Rezultati temeljijo na metodi mešane analize variance za ponovljene meritve (3 × 2 dizajn); kjer je bila kršena predpostavka sferičnosti, so poročane Greenhouse-Geisser korigirane stopnje svobode; statistična značilnost učinkov je bila določena pri ravni α = 0,05; η^2 (parcialni eta-kvadrat) = velikost učinka.

Enako rezultati (Tabela 7) kažejo za zadovoljstvo z delom, na področju vseh treh dimenzij izgorelosti (telesna utrujenost, kognitivna izžetost in čustvena izčrpanost) pa so se potrdili značilni pozitivni učinki časa znotraj

obeh skupin, učinek interakcije med časom in skupino pa se ni potrdil kot značilen (Tabela 7). Učitelji_ce iz intervencijske in kontrolne skupine so pri zadnjem merjenju v primerjavi s prejšnjima merjenjema tako poročali o povečani telesni utrujenosti in kognitivni izžetost kot tudi čustveni izčrpanosti (Tabela 2).

Razprava

Rezultati kažejo značilne pozitivne učinke interakcije med časom in skupino na nekatere notranje vire učiteljev_ic. Ti so se potrdili predvsem na področju medosebne dimenzije čuječega poučevanja in zaznane samoučinkovitosti pri poučevanju, kjer so učitelji_ce v intervencijski skupini v primerjavi s kontrolno skupino med tremi časovnimi točkami poročali o ugodnejših spremembah. Rezultati so skladni z ugotovitvami več raziskav (Ansley idr., 2021; de Carvalho idr., 2021; Dvorakova idr., 2024; Jennings idr., 2017; Tarrasch idr., 2020), ki poudarjajo, da intervencijski programi, usmerjeni v socialne in čustvene kompetence učiteljev_ic, povečujejo njihovo občutljivost za potrebe učencev_k in izboljšujejo njihove kompetence poučevanja ter samozavest pri poučevanju v smislu krepitve prepričanja v lastne zmožnosti za obvladovanje zahtevnih situacij.

Nasprotno so se v študiji potrdili tudi nekateri značilni negativni učinki interakcije med časom in skupino na notranje vire učiteljev_ic. Učitelji_ce v intervencijski skupini so v primerjavi s kontrolno skupino med tremi časovnimi točkami poročali o povečanju težav z uravnavanjem čustev, prav tako pa tudi o upadu osebne dimenzije čuječega poučevanja, ki se nanaša na posameznikovo zavedanje lastnega notranjega doživljanja med poučevanjem. To je na prvi pogled presenetljiv rezultat, saj različne študije učinkov tovrstnih intervencijskih programov (Cervellione idr., 2025; Jennings idr., 2017; Vogl idr., 2025) poročajo o izboljšanju različnih adaptivnih strategij, tudi uravnavanja čustev. Razlog za rezultate je lahko v tem, da so učitelji_ce v intervencijski skupini okrepili samozavedanje in postali bolj pozorni na svoje čustvene odzive, posledično pa so lahko bolj kritično ocenili svoje težave, ki so jih prej morda spregledali. Podobno bi lahko večja usmerjenost v opazovanje lastnega notranjega doživljanja pri učiteljih_cah prispevala k bolj kritični oceni njihove prisotnosti in čuječnosti med samim pedagoškim procesom, kar bi se lahko odrazilo v nižjih samoocenah osebne dimenzije čuječega poučevanja. Nekateri avtorji_ce (npr. Oliveira idr., 2022) tudi opozarjajo, da lahko sodelovanje v intervencijskem programu poveča delovno obremenitev učiteljev_ic, kar lahko privede do začasnega

upada v oceni subjektivnega blagostanja in začasnega povečanega občutka čustvene stiske. Podobno tudi Britton (2019) opozarja, da lahko prakse čuječnosti pri nekaterih posameznikih, zlasti v začetnih fazah procesa, začasno povečajo zavedanje neprijetnih notranjih izkušenj, kar lahko vpliva na manj ugodno samooceno lastnega psihološkega funkcioniranja.

Nadalje rezultati kažejo na nekatere značilne učinke časa na notranje vire učiteljev_ic znotraj obeh skupin. Med tremi časovnimi točkami se je tako v intervencijski kot kontrolni skupini potrdila značilna negativna sprememba pri doživljanju veselja in pri osebni dimenziji čuječega poučevanja. Prav tako so se značilne negativne spremembe v obeh skupinah potrdile na vseh treh dimenzijah izgorelosti (telesna utrujenost in kognitivna izžetost ter čustvena izčrpanost). Negativne spremembe v doživljanju veselja in dimenzijah izgorelosti v obeh skupinah kažejo na kompleksnost učiteljskega poklica in vpliv zunanjih stresorjev, ki jih intervencijski program ni uspel nasloviti, kar potrjujejo tudi metaanalize o omejenih učinkih kratkoročnih intervencijskih programov na izgorelost (Iancu idr., 2018; Oliveira idr., 2021a). Rezultat tudi pomembno odraža upad dobrobiti učiteljev_ic tekom šolskega leta, ki je skladen s študijami (Admiraal idr., 2023; Jennings idr., 2017; Oliveira idr., 2022), ki ugotavljajo, da se dobrobit učiteljev_ic tekom leta naravno poslabša zaradi kroničnega stresa, visokih delovnih obremenitev in težav z disciplino v razredu, zunanji pritiski, kot so časovna stiska in administrativne zadolžitve, pa učiteljem_icam pogosto onemogočajo vzdrževanje lastnih virov odpornosti (Cervellione idr., 2025; Ornaghi idr., 2026).

Področja, kjer se v nobeni od skupin niso potrdili niti značilni učinki časa niti interakcije med časom in skupino, pa se nanašajo na vse štiri vidike empatije, večino čustev v razredu (ponos, naklonjenost, jeza, brezup), odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom ter zadovoljstvo z delom. Rezultat je skladen s študijami (Ornaghi idr., 2026; Oliveira idr., 2022), ki so ugotavljale, da tovrstni intervencijski programi do neke mere sicer krepijo veščine, kot sta empatičnost do sebe in drugih ter grajenje bolj kakovostnih odnosov, vendar so odnosi z vodstvom in sodelavci_kami pogosto močno odvisni od organizacijske klime, na katero tovrstni intervencijski programi nimajo neposrednega učinka. Poleg omenjenega različni avtorji_ce (Cervellione idr., 2025; Ornaghi idr., 2026) poudarjajo, da se zaznavanje zadovoljstva z delom običajno spremeni šele po daljšem času uporabe na novo pridobljenih kompetenc ali ob spremembi delovnega okolja (Nwoko idr., 2023; Oliveira idr., 2021a), prav tako pa se lahko spremembe na področju blagostanja v polni meri pokažejo šele več mesecev po zaključku

programa (Molina-Moreno, 2024; Oliveira idr., 2022). Razlog za tovrstne rezultate je lahko tudi v tem, da so ti vidiki bolj odporni na spremembe ali zahtevajo daljše in bolj ciljno usmerjene intervencijske programe (Oliveira idr., 2021b; Pikić Jugović idr., 2025).

Študija ima več omejitev. V nadaljnje raziskave bi bilo smiselno vključiti metodološke pristope z uporabo mešanih metod, ki bi kvantitativne podatke dopolnile s kvalitativnimi vpogledi (npr. intervjuji, refleksivni dnevniki ali fokusne skupine tekom intervencijskega programa) in tako omogočile bolj celostno razumevanje procesov sprememb v intervencijskih programih. Na ravni kvantitativnih analiz bi bilo prav tako smiselno uporabiti naprednejše longitudinalne pristope, kot so latentni modeli rasti, modeli navzkrižnih zamikov z več časovnimi točkami ali večnivojski pristopi, ki bi omogočili natančnejše spremljanje sprememb in učinkov različnih kontekstov skozi čas.

Nadalje pričujoči rezultati odpirajo več pomembnih smeri za nadaljnje raziskovanje. Najprej izpostavljajo potrebo po dolgoročnejšem izvajanju in spremljanju učinkov intervencijskega programa, saj kratkoročne spremembe ne zajamejo nujno celotne dinamike razvoja notranjih virov učiteljev_ic (Molina-Moreno, 2024; Oliveira idr., 2022), izvajanje programa z daljšim časovnim opazovanjem pa bi omogočilo boljše razumevanje trajnosti učinkov intervencijskega programa in časovne dinamike sprememb v notranjih virih učiteljev_ic (Zhang idr., 2023; Cervellione idr., 2025).

Rezultati tudi nakazujejo, da bi v prihodnje veljalo pri načrtovanju intervencijskih programov upoštevati večplastnost in kompleksnost dobrobiti učiteljev_ic v smislu razvijanja bolj celostnih intervencijskih programov, ki bi poleg socialnih in čustvenih kompetenc vključevali tudi naslavljanje organizacijskih dejavnikov učiteljskega poklica, kot so delovni pogoji in širša šolska klima (Cervellione idr., 2025; Oliveira idr., 2022; Ornaghi idr., 2026).

Ugotovitve odpirajo tudi vprašanja o mehanizmih delovanja intervencijskih programov, zlasti v luči povečane zaznave težav z uravnavanjem čustev, kar lahko odraža procese povečanega samozavedanja (Oliveira idr., 2022).

Zaključek

Kljub omejitvam študije rezultati kažejo na določene pozitivne spremembe v notranjih virih učiteljev_ic v intervencijski skupini v primerjavi s kontrolno, zlasti na področju medosebne dimenzije čuječega poučevanja in zaznane

samoučinkovitost pri poučevanju. Hkrati kažejo tudi na določene nepričakovane negativne učinke v intervencijski skupini, kot je povečanje težav z uravnavanjem čustev in upad v zaznavanju osebne dimenzije čuječega poučevanja, kar lahko odraža večjo stopnjo samozavedanja in bolj kritično samooceno učiteljev_ic po udeležbi v intervencijskem programu. Negativne spremembe v doživljanju veselja in vseh dimenzijah izgorelosti tekom šolskega leta v obeh skupinah učiteljev_ic dodatno poudarjajo kompleksnost učiteljskega poklica ter učinke zunanjih stresorjev, ki jih kratkoročni intervencijski program ni uspel nasloviti. Ob tem nekateri vidiki notranjih virov, kot so empatija, odnosi in zadovoljstvo z delom, ostajajo nespremenjeni, kar prav tako kaže na omejen doseg tovrstnega intervencijskega programa.

Ugotovitve hkrati poudarjajo pomembnost kratkoročnih intervencijskih programov pri krepitvi notranjih virov učiteljev_ic na začetku karierne poti, obenem pa opozarjajo na njihove omejitve, ki kažejo na potrebo po bolj celostnih pristopih, ki se ne osredotočajo zgolj na krepitev notranjih virov učiteljev_ic v smislu socialnih in čustvenih kompetenc, temveč vključujejo tudi sistematično naslavljanje preprek, povezanih s širšimi organizacijskimi dejavniki, kot so delovni pogoji in šolska klima. Rezultati tako podpirajo razvoj pristopov, ki združujejo individualno in kontekstualno raven podpore, saj so ti ključni za doseganje trajnejših izboljšav notranjih virov učiteljev_ic, zmanjševanje izgorelosti ter povečevanje zadovoljstva z delom (Admiraal idr., 2023; Oliveira idr., 2022; Ornaghi idr., 2026; Cervellione idr., 2025).

Ključni poudarki

- Tekom izvajanja intervencijskega programa sta se v intervencijski skupini v primerjavi s kontrolno povečali medosebna dimenzija čuječega poučevanja in zaznana samoučinkovitost pri poučevanju učiteljev_ic.
- Hkrati so se v intervencijski skupini povečale zaznane težave z uravnavanjem čustev, zmanjšala pa se je osebna dimenzija čuječega poučevanja.
- V obeh skupinah se je tekom šolskega leta zmanjšalo doživljanje veselja, povečalo pa se je zaznavanje izgorelosti, kar kaže na pomemben vpliv širših delovnih obremenitev in organizacijskih dejavnikov učiteljskega poklica.

– Rezultati potrjujejo, da lahko kratkoročni intervencijski programi okrepijo posamezne notranje vire učiteljev_ic, vendar so za trajnejše izboljšanje njihove dobrobiti potrebne tudi širša sistemska podpora ter izboljšave delovnih pogojev in organizacijskega okolja.

Literatura

Admiraal, W., Kittelsen Røberg, K.-I., Wiers-Jenssen, J. in Saab, N. (2023). Mind the gap: Early-career teachers' level of preparedness, professional development, working conditions, and feelings of distress. *Social Psychology of Education, 26*, 1759–1787. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09819-6

Ansley, B. M., Houchins, D. E., Varjas, K., Roach, A., Patterson, D. S. in Hendrick, R. (2021). The impact of an online stress intervention on burnout and teacher efficacy. *Teaching and Teacher Education, 98*, 103251. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103251

Antonsen, Y., Aspfors, J. in Maxwell, G. (2024). Early career teachers' role in school development and professional learning. Professional *Development in Education, 50*(3), 460–473. https://doi.org/10.1080/19415257.2024.2306998

Aarts, R., Kools, Q. in Schildwacht, R. (2020). Providing a good start. Concerns of beginning secondary school teachers and support provided. *European Journal of Teacher Education, 43*(2), 277–295. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1693992

Beltman, S., Mansfield, C. in Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review, 6* (3), 185–207. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001

Brackett, M. A. in Rivers, S. E. (2014). Transformative SEL: Toward SEL in service of educational equity and excellence. V J. A. Durlak, C. E. Domitrovich, R. P. Weissberg in T. P. Gullotta (Eds.), *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* (str. 524–537). Guilford Press.

Britton, W. B. (2019). Can mindfulness be too much of a good thing? The value of a middle way. *Current Opinion in Psychology, 28*, 159–165. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2018.12.011

Cervellione, B., Lombardo, E. M. C. in Iacolino, C. (2025). Psychological resources and interventions for teachers' emotional competence and well-being: A systematic review. *Frontiers in Psychology, 16*, 1640968. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1640968

Colognesi, S., Van Nieuwenhoven, C. in Beausaert, S. (2020). Supporting newly-qualified teachers' professional development and perseverance in secondary education: On the role of informal learning. *European Journal of Teacher Education, 43*(2), 258–276. https://doi.org/10.1080/02619768.2019.1681963

Darling–Hammond, L. (1997). *Doing what matters most: Investing in quality teaching*. National Commission on Teaching and America's Future.

Darling–Hammond, L., Hyler, M. E. in Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute.

Davis, T. in Park, E. (2025). A systematic review of early-career teacher wellbeing, stress, burnout and support mechanisms during and post covid-19 pandemic. *Education Sciences, 15*(8), 996. https://doi.org/10.3390/educsci15080996

Dawborn-Gundlach, M., Dadvand, B., van Driel, J. in Speldewinde, C. (2025). Supporting career-change teachers: Developing resilience and identity. *Educational Research, 67*(2), 135–151. https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2459378

Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D. in Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82*(1), 405–432. https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x

de Carvalho, J. S., Oliveira, S., Roberto, M. S., Gonçalves, C., Bárbara, J. M., de Castro, A. F., Pereira, R., Franco, M., Cadima, J., Leal, T., Lemos, M. S. in Marques-Pinto, A. (2021). Effects of a mindfulness-based intervention for teachers: A study on teacher and student outcomes. *Mindfulness, 12*(7), 1719–1732. https://doi.org/10.1007/s12671-021-01635-3

Dreer, B. in Gouasé, N. (2022). Interventions fostering well-being of schoolteachers: A review of research. *Oxford Review of Education*, 48(5), 587–605. https://doi.org/10.1080/03054985.2021.2002290

Dvořáková, K., García Valladares, L., Butzer, B., Lange, C. in Greenberg, M. (2024). Effectiveness of a mindfulness-based professional development program for primary school teachers in the czech republic: A quasi-experimental study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *21*(12), 1669. https://doi.org/10.3390/ijerph21121669

Evropska komisija. (2020). *Supporting teacher and school leader careers: A policy guide*. Publications office of the European Union. https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/Dokumenti/Novice/Studija–Supporting–teachers–and–school–leaders.pdf.

Evropska komisija/EACEA/Eurydice. (2018). *Teaching careers in Europe: Access, progression and support. Eurydice Report*. Publications Office of the European Union. https://eacea.ec.europa.eu/national–policies/eurydice/content/teaching–careers–europe–access–progression–and–support_en.

Flook, L., Goldberg, S. B., Pinger, L., Bonus, K. in Davidson, R. J. (2013). Mindfulness for teachers: A pilot study to assess effects on stress, burnout, and teaching efficacy. *Mind, Brain, and Education, 7*(3), 182–195. https://doi.org/10.1111/mbe.12026

Gordon, A. L. (2020). Educate–mentor–nurture: Improving the transition from initial teacher education to qualified teacher status and beyond. *Journal of Education for Teaching, 46*(5), 664–675. https://doi.org/10.1080/02607476.2020.1807296

Hidajat, T. J., Edwards, E. J., Wood, R. in Campbell, M. (2023). Mindfulness-based interventions for stress and burnout in teachers: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, *134*, 104303. https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104303

Iancu, A., Rusu, A., Maroiu, C., Păcurar, R. in Maricuțoiu, L. (2018). The effectiveness of interventions aimed at reducing teacher burnout: A meta-analysis. *Educational Psychology Review, 30*, 373–396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

Jalongo, M. R. in Heider, K. (2006). Editorial teacher attrition: An issue of national concern. *Early Childhood Education Journal*, *33*, 379–380. https://doi.org/10.1007/s10643-006-0122-y

Jennings, P. A., Brown, J. L., Frank, J. L., Doyle, S., Oh, Y., Davis, R., Rasheed, D., DeWeese, A., DeMauro, A. A., Cham, H. in Greenberg, M. T. (2017). Impacts of the CARE for Teachers program on teachers' social and emotional competence and classroom interactions. *Journal of Educational Psychology*, *109*(7), 1010–1028. http://dx.doi.org/10.1037/edu0000187

Jennings, P. A., Doyle, S., Oh, Y., Rasheed, D., Frank, J. L. in Brown, J. L. (2019). Long-term impacts of the CARE program on teachers' self-reported social and emotional competence and well-being. *Journal of School Psychology, 76*, 186–202. https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.009

Jennings, P. A., Frank, J. L., Snowberg, K. E., Coccia, M. A. in Greenberg, M. T. (2013). Improving classroom learning environments by cultivating awareness and resilience in education (CARE): Results of a randomized controlled trial. *School Psychology Quarterly*, *28*(4), 374–390. https://doi.org/10.1037/spq0000035

Jennings, P. A. in Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, 79*(1), 491–525. https://doi.org/10.3102/0034654308325693

Keller-Schneider, M., Zhong, H. F. in Yeung, A. S. (2020). Competence and challenge in professional development: teacher perceptions at different stages of career. *Journal of Education for Teaching, 46*(1), 36–54. https://doi.org/10.1080/02607476.2019.1708626

Kozina, A. (ur.). (2020). *Social, emotional and intercultural competencies for inclusive school environments across Europe: relationships matter.* Dr. Kovač.

Li, S. (2023). The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: A mediation model. *Frontiers in Psychology, 14*, 1185079. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1185079

Mabunda, P. L. in McKay, V. I. (2024). Navigating the first years: Newly qualified teachers' experiences with professional learning communities. *Systemic Practice and Action Research, 37*, 1281–1302. https://doi.org/10.1007/s11213-024-09707-w

Matos, M., Galhardo, A., Palmeira, L., Albuquerque, I., Cunha, M., Lima, M. P., Maratos, F. A. in Gilbert, P. (2024). Promoting teachers' wellbeing using a compassionate mind training intervention: Exploring mechanisms of change. *Mindfulness*, *15*, 1346–1361. https://doi.org/10.1007/s12671-024-02360-3

Molina-Moreno, P., Molero-Jurado, M. M., Pérez-Fuentes, M. C. in Gázquez-Linares, J. J. (2024). Analysis of personal competences in teachers: A systematic review. *Frontiers in Education, 9*, 1433908. https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1433908

MVI. (2022). *World Teachers' Day dedicated to transformation of education*. https://www.gov.si/en/news/2022–10–05–world–teachers–day–dedicated–to–transformation–of–education/.

Nwoko, J. C., Emeto, T. I., Malau-Aduli, A. E. O. in Malau-Aduli, B. S. (2023). A systematic review of the factors that influence teachers' occupational wellbeing. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 20*(12), 6070. https://doi.org/10.3390/ijerph20126070

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

Oliveira, S., Roberto, M. S., Pereira, N. S., Marques-Pinto, A. in Veiga-Simão, A. M. (2021a). Impacts of social and emotional learning interventions for teachers on teachers' outcomes: A systematic review with meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, *12*, 677217. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.677217

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. in Marques-Pinto, A. (2021b). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review*, *33*, 1229–1256. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Simão, A. M. in Marques-Pinto, A. (2022). Effects of the A+ intervention on elementary-school teachers' social and emotional competence and occupational health. *Frontiers in Psychology, 13*, 957249. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.957249

Ornaghi, V., Cavioni, V. in Conte, E. (2026). Reducing teachers' perceived stress through an online wellbeing intervention: The role of socio-emotional competence and self-efficacy. *Frontiers in Psychology*, *16*, 1726492. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1726492

Parsons, A. S. in Vaughn, M. (2016). Toward adaptability: Where to from here? *Theory into practice, 55*(3), 267–274. https://doi.org/10.1080/00405841.2016.1173998

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

Roeser, R. W., Schonert–Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C. in Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist–control field trials. *Journal of Educational Psychology, 105*(3), 787–804. https://doi.org/10.1037/a0032093

Rombouts, M., Lensen, J. H., Kraiss, J. T., Duinhof, E. L., Monshouwer, K., Stoltz, S. E. M. J., Scholte, R. H. J., Speckens, A. E. M. in Kleinjan, M. (2025). What makes mindfulness-based stress reduction programs effective among Dutch elementary school teachers? the mediating role of mindfulness skills, self-compassion, emotion regulation, and teacher self-efficacy. *Mindfulness, 16*, 2699–2711. https://doi.org/10.1007/s12671-025-02662-0

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

Staudt Willet, K. B. (2024). Early career teachers' expansion of professional learning networks with social media. *Professional Development in Education, 50*(2), 386–402. https://doi.org/10.1080/19415257.2023.2178481

Tarrasch, R., Berger, R. in Grossman, D. (2020). Mindfulness and compassion as key factors in improving teacher's wellbeing. *Mindfulness, 11*, 1049-1061. https://doi.org/10.1007/s12671-020-01304-x

Vogl, P., Methlagl, M. in Hanfstingl, B. (2025). A systematic review of strategies, contexts and outcomes of emotion regulation in teaching. *Discover Psychology, 5*, 74. https://doi.org/10.1007/s44202-025-00417-5

Villeneuve, R. J. (2017). A review of effective mentoring in the education profession. *International Journal of Mentoring and Coaching in Education, 6*(4), 325–341.

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

Zhang, L. J., Fathi, J. in Mohammaddokht, F. (2023). Predicting teaching enjoyment from teachers' perceived school climate, self-efficacy, and psychological wellbeing at work: EFL teachers. *Perceptual and Motor Skills, 130*(5), 2269–2299 https://doi.org/10.1177/00315125231182269

Povzetek

Prispevek obravnava spremembe v notranjih virih učiteljev_ic, izgorelosti in zadovoljstvu z delom tekom intervencijskega programa, razvitega v okviru projekta, pri učiteljih_cah na začetku karierne poti. Raziskava temelji na kvazi-eksperimentalni zasnovi s 100 udeleženci_kami, razdeljenimi v intervencijsko in kontrolno skupino, pri čemer so bili podatki zbrani v treh časovnih točkah tekom šolskega leta. Prispevek naslavlja dve temeljni raziskovalni vprašanji: (1) spremembe v notranjih virih in poklicnih izidih znotraj obeh skupin skozi čas ter (2) razlike v teh spremembah med skupinama ob upoštevanju interakcije med časom in skupino. Za analizo podatkov je bila uporabljena metoda mešane analize variance za ponovljene meritve.Rezultati kažejo na značilne pozitivne spremembe v intervencijski skupini na področju medosebne dimenzije čuječega poučevanja in zaznane samoučinkovitosti pri poučevanju. Hkrati se kažejo tudi nepričakovani negativni učinki v intervencijski skupini pri povečanju težav z uravnavanjem čustev in osebni dimenziji čuječega poučevanja. V obeh skupinah se skozi čas kaže zmanjšanje veselja ter porast vseh dimenzij izgorelosti, medtem ko pri empatiji, odnosih in zadovoljstvu z delom rezultati niso pokazali značilnih sprememb v nobeni od skupin.Ugotovitve hkrati poudarjajo pomembnost kratkoročnih intervencijskih programov pri krepitvi notranjih virov učiteljev_ic ter omejitve, ki kažejo na potrebo po celostnih pristopih, povezanih s širšimi organizacijskimi dejavniki učiteljskega poklica.

Ključne besede: Notranji viri, izgorelost, zadovoljstvo z delom, učitelji_ce začetniki_ce, intervencijski program

Summary

The paper addresses changes in teachers' internal resources, burnout, and job satisfaction throughout an intervention program developed within the MPRU project, focusing on early-career teachers. The study employs a quasi-experimental design with 100 participants divided into intervention and control groups, with data collected at three time points during the school year. It investigates two primary research questions: (1) changes in internal resources and professional outcomes within both groups over time, and (2) differences in these changes between groups considering the interaction of time and group. Data were analyzed using mixed-design repeated measures ANOVA. Results indicate significant positive changes in the intervention group regarding the interpersonal dimension of mindful teaching and perceived teaching self-efficacy. Unexpectedly, the intervention group also reported increased difficulties with emotional regulation and personal dimension of mindful teaching. Both groups showed decreases in experienced joy and increases across all dimensions of burnout over time, while no significant changes were observed in empathy, relationships, or job satisfaction

in either group. The findings simultaneously highlight the importance of short-term intervention programs in strengthening teachers' internal resources, as well as their limitations, which point to the need for holistic approaches that take into account broader organizational factors of the teaching profession.

Key words: Internal resources, burnout, job satisfaction, early career teachers, intervention program