Štremfel, Urška, et al. 2026. »Smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev in učiteljic v Sloveniji.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 257–279. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.257-279

CC BY-NC-SA
© Urška Štremfel et al., 2026

Smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev in učiteljic v Sloveniji

Urška Štremfel[1], Ana Kozina[1], Katja Košir[2], Ana Mlekuž[1], Tina Pivec[1], Klaudija Šterman Ivančič[1], Janja Usenik[3], Tina Vršnik Perše[3]

[1]Pedagoški inštitut, Ljubljana
[2]Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru
[3]Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru

Uvod

REZULTATI raziskovalnega projekta *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev – preplet notranjih (motivacijskih, čustvenih in kognitivnih) ter zunanjih (šolskih in sistemskih) virov med šolskim letom* (v nadaljevanju projekt) potrjujejo, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic ni mogoče razumeti zgolj kot rezultata posameznikovih_činih značilnosti ali individualnih prizadevanj. Izsledki empiričnih analiz, predstavljenih v predhodnih poglavjih, dosledno kažejo, da se profesionalni razvoj, dobrobit, zadovoljstvo pri delu, izgorelost in vztrajanje v poklicu oblikujejo v dinamičnem prepletu notranjih virov učiteljev_ic, zunanjih virov na ravni razreda, šole in izobraževalnega sistema ter kakovosti odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. Navedeni izsledki potrjujejo ustreznost *Modela pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* kot celostnega konceptualnega okvira za raziskovanje in podporo učiteljskemu poklicu v Sloveniji (glejte tudi Kozina in Pivec, 2026).

Rezultati projekta hkrati potrjujejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic ni le pomemben dejavnik profesionalnega razvoja posameznika_ce, temveč tudi eden ključnih pogojev kakovosti vzgojno-izobraževalnega sistema (Evropska komisija, 2025; OECD, 2020). Učitelji_ce, ki delujejo v spodbudnem profesionalnem okolju, imajo dostop do kakovostnih priložnosti za profesionalni razvoj ter doživljajo podporo pri svojem delu, pogosteje poročajo o višji samoučinkovitosti, zadovoljstvu pri delu, profesionalni identiteti

in delovni zavzetosti, redkeje pa o stresu, izgorelosti in nameri po odhodu iz poklica (npr. Madigan in Kim, 2021; Skaalvik in Skaalvik, 2017). Pomanjkanje sistemske podpore, naraščajoče delovne zahteve ter omejeni razvojni viri pa zmanjšujejo možnosti za dolgoročno profesionalno rast in vztrajanje v učiteljskem poklicu (Hascher in Waber, 2021).

Poglavje predstavlja smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev_ic v Sloveniji, ki smo jih oblikovali na podlagi sinteze teoretičnih izhodišč, rezultatov izvedenih empiričnih analiz ter analize institucionalnega in (javno)političnega okvira. Predstavljene smernice izhajajo iz ugotovitev celotnega projekta in jih je treba razumeti kot medsebojno povezane usmeritve za oblikovanje izobraževalnih politik in praks. Njihov skupni cilj je ustvarjanje sistemskih pogojev, ki bodo učiteljem_icam v vseh kariernih obdobjih omogočali profesionalni razvoj, dobrobit, kakovostno pedagoško delo ter dolgoročno vztrajanje v učiteljskem poklicu. Vrstni red predstavljenih smernic ne predstavlja njihovega prednostnega vrstnega reda, temveč sledi *Modelu pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic*. Smernice so razvrščene od podpore notranjim virom učiteljev_ic, prek krepitve zunanjih virov v njihovem neposrednem profesionalnem okolju do sistemskih pogojev, ki sooblikujejo možnosti za njihov pozitivni razvoj. Pri tem je treba upoštevati, da so obravnavane ravni medsebojno prepletene, zato posameznih smernic ni mogoče obravnavati ločeno, temveč kot medsebojno dopolnjujoče se elemente celostnega pristopa k podpori pozitivnega razvoja učiteljev_ic.

Sistematična podpora socialnim, čustvenim in odnosnim kompetencam učiteljev_ic

Ključne ugotovitve

Socialne, čustvene in odnosne kompetence predstavljajo enega ključnih notranjih virov pozitivnega razvoja učiteljev_ic (npr. Jennings in Greenberg, 2009). Povezane so z višjo samoučinkovitostjo, kakovostnejšimi odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom, večjim zadovoljstvom pri delu ter manjšim tveganjem za stres in izgorelost (npr. Hascher in Waber, 2021; Skaalvik in Skaalvik, 2017). To potrjujejo tudi rezultati projekta. Rezultati hkrati kažejo, da vloga notranjih virov pri različnih vidikih dobrobiti učiteljev_ic ni enoznačna. Notranji viri pomembneje pojasnjujejo razlike v izgorelosti, telesni utrujenosti, kognitivni izžetosti in čustveni izčrpanosti ter pozitivnem razvoju učiteljev_ic kot v zadovoljstvu pri delu. Navedeno kaže, da je s sistemskimi ukrepi, usmerjenimi v krepitev notranjih virov učiteljev_ic,

mogoče učinkoviteje preprečevati izgorelost ter spodbujati njihov pozitivni razvoj, medtem ko izboljšanje zadovoljstva pri delu zahteva hkratno krepitev podpornega organizacijskega in sistemskega okolja.

Rezultati dodatno kažejo, da se skozi šolsko leto pri učiteljih_cah povečujejo vse dimenzije izgorelosti, telesna utrujenost, kognitivna izžetost in čustvena izčrpanost, manjša se dimenzija empatije čustven odziv in pogostost prijetnih čustev v razredu ter tudi zaznana samoučinkovitost. Zaznati je postopno zmanjševanje pogostosti prijetnih čustev in čustvenega odziva, ki lahko nakazuje čustveno oddaljevanje od dela. Rezultati potrjujejo, da dobrobit učiteljev_ic zahteva kontinuirano podporo skozi celotno šolsko leto in v vseh kariernih obdobjih.

Raziskava je pokazala tudi, da so notranji viri med seboj tesno povezani. Razvoj čustvenih kompetenc, npr. prepoznavanja, razumevanja in uravnavanja čustev, predstavlja pomembno izhodišče za razvoj socialnih kompetenc, npr. empatije in kakovostnih odnosov (glejte tudi Lawlor, 2016). Spremembe pri posameznih notranjih virih zato lahko spodbudijo razvoj drugih notranjih virov ter okrepijo pozitivni razvoj učiteljev_ic kot celote. Kvalitativni del raziskave dodatno potrjuje, da učitelji_ce socialne in čustvene kompetence razumejo kot pomemben vir profesionalnega delovanja, vendar opozarjajo, da jih brez ustrezne organizacijske in sistemske podpore težko sistematično razvijajo.

Ugotovitve projekta dopolnjujejo tudi izsledki drugih raziskav (npr. Beames idr., 2023; Cann idr., 2024; Oliveira idr., 2021a, b), ki kažejo, da izvajanje intervencij socialnega in čustvenega učenja ter sistematična podpora razvoju čustvenih kompetenc izboljšujeta uravnavanje čustev, povečujeta odpornost na stres ter zmanjšujeta tveganje za izgorelost, medtem ko krepitev socialnih kompetenc prispeva h kakovostnejšim odnosom z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole ter večjemu zadovoljstvu pri delu.

Smernice za politiko in prakso

Razvoj socialnih, čustvenih in odnosnih kompetenc bi moral postati sistematičen cilj profesionalnega razvoja učiteljev_ic v vseh kariernih obdobjih. Te kompetence je treba obravnavati kot temeljne kompetence učiteljev_ic ter jih sistematično vključiti v začetno izobraževanje, pripravništvo, uvajalno obdobje, mentorstvo in stalno strokovno izpopolnjevanje ter jih ne prepuščati posameznim projektom ali izbirnim usposabljanjem.

Posebno pozornost je treba nameniti razvoju čustvenega uravnavanja, samoučinkovitosti in odnosne kompetentnosti. Glede na ugotovitve raziskave je treba dobrobit učiteljev_ic sistematično krepiti na ravni posameznika_ce, šole in izobraževalnega sistema. Na ravni posamezne_ga učitelja_ice je smiselno razvijati znanstveno utemeljene programe za krepitev socialnih in čustvenih kompetenc s preverjenimi intervencijami, kot je program Roka v roki (Kozina, 2020; 2024). Takšni programi ne prispevajo le k preprečevanju izgorelosti in učinkovitejšemu spoprijemanju s stresom, temveč tudi k ustvarjanju varnih in spodbudnih učnih okolij, ki podpirajo dobrobit učencev_k (Jennings in Greenberg, 2009; Jennings idr., 2017). Hkrati je pomembno spodbujati razvoj strategij skrbi zase, postavljanja zdravih meja ter preprečevanja dolgotrajne obremenjenosti zaradi poklicnih zahtev (npr. Türktorun idr., 2020).

Na ravni šole je smiselno razvijati stalne oblike strokovne in kolegialne podpore, kot so intervizija in supervizija. Posebno pozornost je treba nameniti tudi dobro načrtovani organizaciji dela in ustrezni porazdelitvi delovnih obremenitev (Beames idr., 2023; Vo in Allen, 2022). Na sistemski ravni je treba zagotoviti ustrezne pogoje za izvajanje teh aktivnosti, vključno z vključevanjem vsebin socialnega in čustvenega učenja v pedagoške študijske programe in programe nadaljnjega profesionalnega usposabljanja, zagotavljanjem ustreznih delovnih pogojev ter sistematičnim razvojem in spremljanjem učinkov intervencij socialnega in čustvenega učenja na dobrobit učiteljev_ic (Evropska komisija, 2025; OECD, 2024; Štremfel idr., 2024).

Krepitev motivacijskih, identitetnih in reflektivnih dejavnikov učiteljskega poklica

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta kažejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic pomembno oblikujejo motivacijski, identitetni in reflektivni dejavniki, zlasti notranja motivacija, profesionalna identiteta, samoučinkovitost, občutek smisla učiteljskega dela ter refleksija lastne pedagoške prakse. Ti dejavniki niso stabilne individualne značilnosti, temveč razvojni viri, ki se spreminjajo glede na karierno obdobje ter kakovost profesionalnega in organizacijskega okolja.

Rezultati projekta kažejo, da študenti_ke pedagoških programov izražajo visoko notranjo motivacijo za učiteljski poklic, vendar imajo hkrati nižje izražene nekatere socialne in čustvene kompetence in več težav

pri uravnavanju čustev kot bolj izkušeni učitelji_ce. Učitelji_ce začetniki_ce pogosteje poročajo o disciplinskih izzivih, nižji zaznani samoučinkovitosti in večji negotovosti, medtem ko se pri izkušenih učiteljih_cah izraziteje razvijejo čuječe poučevanje, prijetna čustva v razredu in povezanost s šolskimi vrednotami. Ugotovitve potrjujejo, da profesionalni razvoj ni linearen proces, temveč postopno preoblikovanje notranjih virov, profesionalne identitete in zaznavanja delovnega okolja. Obenem potrjujejo, da lahko ustrezna podpora v različnih kariernih obdobjih pomembno prispeva k ohranjanju notranje motivacije, krepitvi občutka samoučinkovitosti ter razvoju profesionalne identitete.

Smernice za politiko in prakso

Profesionalni razvoj učiteljev_ic bi moral poleg strokovnega znanja sistematično podpirati tudi razvoj profesionalne identitete, notranje motivacije, samoučinkovitosti in reflektivne prakse. Smiselno je razvijati razvojno usmerjene oblike strokovne podpore, kot so profesionalne učne skupnosti, reflektivna praksa ter druge sodelovalne in razvojno usmerjene oblike profesionalnega učenja, ki učiteljem_icam omogočajo poglobljeno razumevanje lastnega profesionalnega razvoja (Darling-Hammond idr., 2017; Evropska komisija, 2025; OECD, 2024).

Posebno pozornost je smiselno nameniti dejavnostim, ki hkrati krepijo motivacijske in kognitivne dejavnike profesionalnega razvoja. Te vključujejo podporo ohranjanju občutka profesionalnega smisla, povezanosti z vrednotami poklica in notranje motivacije ter razvoj samoučinkovitosti pri vodenju razreda, spoprijemanju z disciplinskimi izzivi, motiviranju učencev_k in učinkovitem upravljanju časa.

Podporo je smiselno prilagoditi posameznim kariernim obdobjem. Posebno pozornost je treba nameniti prehodu iz študija v poklic, kjer se oblikujejo profesionalna identiteta, občutek samoučinkovitosti in pripadnosti učiteljskemu poklicu, v kasnejših kariernih obdobjih pa omogočiti nadaljnje profesionalno učenje, refleksijo ter prevzemanje razvojnih vlog v šoli.

Krepitev podporne šolske kulture, sodelovalnega profesionalnega okolja in vključujočega vodenja

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic ni odvisen le od notranjih virov posameznika_ce, temveč tudi od kakovosti šolskega

okolja, v katerem učitelji_ce opravljajo svoje delo. Kvantitativni in kvalitativni izsledki kažejo, da podporna šolska kultura, sodelovalni odnosi med učitelji_cami ter vključujoče in razvojno usmerjeno vodenje predstavljajo ključne zunanje vire pozitivnega razvoja učiteljev_ic.

Rezultati projekta potrjujejo, da dobrobit učiteljev_ic oblikujejo dejavniki na ravni razreda, šole (in sistema). Izgorelost je najtesneje povezana z neposrednimi zahtevami na ravni razreda, zlasti s časovnim pritiskom, disciplinskimi težavami in nizko motivacijo učencev_k. Zadovoljstvo pri delu pa se kaže kot izrazito večdimenzionalen konstrukt, pri katerem imajo poleg razrednih dejavnikov pomembno vlogo tudi šolska kultura, kakovost vodenja in sistemski pogoji dela. Njihov pomen se proti koncu šolskega leta še povečuje, kar potrjuje ugotovitve o ključni vlogi podpornega organizacijskega okolja (Leithwood idr., 2020).

Rezultati kažejo, da učitelji_ce svoje odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom skozi šolsko leto praviloma zaznavajo kot razmeroma stabilne. Pozitivni odnosi pa so povezani z nižjo izgorelostjo ter višjim zadovoljstvom pri delu. Analize nadalje potrjujejo, da kakovost odnosov z učenci_kami, bližina s sodelavci_kami in podpora vodstva pomembno napovedujejo dobrobit učiteljev_ic, pri čemer se odnosi kažejo kot pomembnejši napovedniki zadovoljstva pri delu kot izgorelosti. Različni odnosni konteksti pri tem nimajo enake vloge: kakovost odnosov z učenci_kami predstavlja stabilen dejavnik dobrobiti, bližina s sodelavci_kami pomemben vir socialne podpore, odnosi z vodstvom pa so posebej pomembni za zadovoljstvo pri delu. Ugotovitve tako potrjujejo, da odnosi predstavljajo pomemben mehanizem, prek katerega se zunanji razvojni viri prevajajo v dobrobit in delovno zavzetost učiteljev_ic.

Kljub relativno pozitivnim ocenam odnosov v kvantitativnem delu raziskave, kvalitativni rezultati opozarjajo, da podpora v šolskem okolju ni samoumevna. Udeleženci_ke so pogosto opisovali pomanjkanje timskega dela, umikanje v individualno delo, razlike med posameznimi skupinami učiteljev_ic ter občutke tekmovalnosti, slabe povezanosti in odsotnosti medsebojne podpore. Posebej obremenjujoče so opisovali situacije, ko vodstvo učitelju_ici ne nudi podpore v konfliktnih situacijah s starši ali pri zahtevnejših organizacijskih vprašanjih, kar zmanjšuje občutek zaščitenosti in povečuje občutek osamljenosti pri opravljanju poklica.

Rezultati prav tako kažejo na pomemben upad usklajenosti osebnih vrednot učiteljev_ic z vrednotami šole ter zaznanega občutka skupnosti skozi šolsko leto. Ta trend je skladen z ugotovitvami drugih raziskav

(Skaalvik in Skaalvik, 2011, 2021; von den Emse in Mankin, 2021), vendar je posebej pomemben zaradi njegove povezave z občutkom pripadnosti šoli, ki predstavlja pomemben, vendar pogosto spregledan dejavnik pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Učitelji_ce v poznejših kariernih obdobjih sicer izražajo večjo identifikacijo s šolo, njenimi vrednotami in profesionalno kulturo, kar kaže, da se občutek pripadnosti lahko krepi skozi profesionalni razvoj (Day in Gu, 2014).

Smernice za politiko in prakso

Razvoj podporne šolske kulture bi moral postati eden osrednjih razvojnih ciljev šol. Pri tem je smiselno sistematično spodbujati sodelovalno profesionalno učenje, skupno načrtovanje pouka, kolegialno opazovanje, strokovno refleksijo, intervizijo, supervizijo ter profesionalne učne skupnosti, ki krepijo izmenjavo znanja, medsebojno podporo, psihološko varnost in skupno odgovornost za kakovost poučevanja. Posebno pozornost je treba nameniti načrtnemu ustvarjanju priložnosti za pogovor o pedagoških izzivih znotraj delovnega časa, saj prav redna strokovna izmenjava pomembno prispeva k občutku pripadnosti in zmanjševanju poklicne izoliranosti.

Ključno vlogo pri oblikovanju takšnega okolja imajo ravnatelji_ce. Pomembno je, da vodenje temelji na zaupanju, sodelovanju, strokovni avtonomiji in razvojni podpori ter spodbuja vključevanje učiteljev_ic v odločanje, zagotavljanje kakovostnih povratnih informacij in ustvarjanje psihološko varnega delovnega okolja. Pomembno je, da je razvoj šolske kulture usmerjen v krepitev sodelovanja, reflektivne prakse in profesionalnega učenja ter v oblikovanje podpornega in razvojno naravnanega organizacijskega okolja, ki presega pretežno nadzorno usmerjenost in izpolnjevanje administrativnih zahtev (Eurydice, 2021; OECD, 2020, 2025).

Ker rezultati kažejo, da izgorelost najmočneje oblikujejo dejavniki na ravni razreda, je treba učiteljem_icam zagotoviti tudi organizacijsko podporo pri zmanjševanju časovnega pritiska, učinkovitem načrtovanju pouka, obvladovanju izzivov poučevanja v heterogenih razredih ter razvijanju strategij za preprečevanje in obravnavo vedenjskih težav. Hkrati je na ravni šol pomembno sistematično spremljati kakovost odnosov, šolsko klimo, občutek pripadnosti zaposlenih ter dobrobit učiteljev_ic, saj ti kazalniki pomembno prispevajo h kakovosti dela šol.

Razvoj kakovostnega uvajalnega obdobja ter strukturiranega mentorstva za učitelje_ice začetnike_ce

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da je prehod iz začetnega izobraževanja v samostojno poučevanje eno najpomembnejših razvojnih obdobij učiteljskega poklica. Učitelji_ce začetniki_ce pogosteje poročajo o večjih disciplinskih izzivih, nižji zaznani samoučinkovitosti, večji negotovosti ter izrazitejši potrebi po strokovni in odnosni podpori. Rezultati, povezani z zunanjimi dejavniki, kažejo, da začetniki_ce pogosteje zaznavajo disciplinske težave in nizko motivacijo učencev_k, kar kaže na večjo občutljivost za zahtevne vidike razrednega dela v začetnem obdobju profesionalnega razvoja. Hkrati bolj pozitivno ocenjujejo šolsko kulturo in stil vodenja, kar lahko odraža večjo potrebo po podpori ali manj kritično zaznavanje organizacijskega okolja ob vstopu v poklic.

Ugotovitve so skladne z raziskavami o začetnih fazah profesionalnega razvoja učiteljev_ic. Dicke idr. (2015) poudarjajo, da nepripravljenost na obvladovanje razrednih motenj predstavlja enega ključnih razlogov za pojav pretresa ob soočenju z resničnostjo (angl. *reality shock*) pri učiteljih_cah začetnikih_cah. Neizkušeni učitelji_ce disciplinske težave pogosto zaznavajo kot enega najzahtevnejših vidikov poučevanja, za katerega se ne čutijo dovolj pripravljeni, kar lahko pomembno vpliva na njihovo samoučinkovitost, dobrobit in odločitev za nadaljevanje poklicne poti.

Hkrati kvantitativni in kvalitativni rezultati projekta kažejo, da mentorstvo ni zgolj organizacijska pomoč začetnikom_cam, temveč pomemben razvojni mehanizem, ki krepi kakovost odnosov, občutek pripadnosti profesionalni skupnosti, profesionalno samozavest, zadovoljstvo pri delu ter vztrajanje v poklicu. Raziskave v Sloveniji (npr. Pavlin, 2020) hkrati opozarjajo na pomanjkanje sistematičnih in kakovostnih rešitev na področju profesionalnega razvoja, zlasti za učitelje_ice na začetku karierne poti.

V tem kontekstu je eden pomembnejših prispevkov projekta razvoj intervencijskega programa, usmerjenega v krepitev notranjih virov učiteljev_ic, zlasti samozavedanja, uravnavanja čustev in odzivov, empatije, asertivnega odzivanja, reševanja konfliktov v razredu ter učinkovitega spoprijemanja s stresom v učeči se in podporni skupnosti. Program kaže, da je mogoče začetnike_ce učinkovito podpreti pri soočanju z vsakodnevnimi pedagoškimi, organizacijskimi in administrativnimi zahtevami poklica, vendar le kot del širšega, sistematično organiziranega uvajalnega obdobja.

Smernice za politiko in prakso

Uvajalno obdobje bi bilo smiselno razviti kot celovit in sistematično podprt model profesionalnega razvoja, ki presega organizacijsko uvajanje v učiteljsko delo. Posebno pozornost je treba nameniti kakovostnemu uvajanju učiteljev_ic začetnikov_c ter jim zagotoviti strukturirano, časovno razbremenjeno in razvojno naravnano mentorsko podporo. Mentorstvo naj bo del celovitega uvajalnega programa, ki vključuje načrtno opazovanje pouka, skupno načrtovanje in refleksijo pedagoške prakse, redne razvojne pogovore, kakovostne povratne informacije ter postopno vključevanje začetnikov_c v profesionalno skupnost šole. Takšen pristop pomembno prispeva h krepitvi samoučinkovitosti, zadovoljstva pri delu in verjetnosti vztrajanja v poklicu (Hobson idr., 2009; Ingersoll in Strong, 2011).

Posebej je treba okrepiti podporo učiteljem_icam začetnikom_cam pri vodenju razreda, oblikovanju disciplinskih strategij, motiviranju učencev_k ter profesionalni socializaciji v šolsko okolje, saj prav ta področja predstavljajo njihove največje razvojne izzive. Na sistemski ravni je smiselno oblikovati enotne standarde kakovosti mentorstva, zagotoviti ustrezno usposabljanje mentorjev_ic ter jim omogočiti časovne in organizacijske pogoje za kakovostno mentorsko delo. Prav tako bi bilo smiselno sistematično spremljati kakovost uvajalnega obdobja ter njegove učinke na profesionalno identiteto, dobrobit, samoučinkovitost in vztrajanje učiteljev_ic v poklicu.

Mentorstvo je pri tem smiselno razumeti kot razvojni mehanizem celotne šole in ne zgolj kot podporo posameznemu začetniku_ci. Prispeva namreč h krepitvi sodelovalne šolske kulture, profesionalnega učenja, medgeneracijskega prenosa znanja ter kakovosti odnosov med učitelji_cami vseh kariernih obdobij, s čimer pomembno podpira pozitivni razvoj učiteljev_ic in razvoj šole kot učeče se organizacije.

Razvoj celostnih in znanstveno utemeljenih intervencijskih programov za krepitev notranjih in zunanjih virov pozitivnega razvoja učiteljev_ic

Ključne ugotovitve

Pomemben prispevek projekta predstavlja razvoj, izvedba in evalvacija intervencijskega programa za spodbujanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic na začetku kariere. Rezultati kažejo, da je mogoče z načrtovanimi intervencijami okrepiti posamezne notranje vire učiteljev_ic, predvsem samoučinkovitost,

čuječnost, socialne in čustvene kompetence ter refleksijo pedagoške prakse. V intervencijski skupini so bile ugotovljene statistično značilne pozitivne spremembe na področju medosebne dimenzije čuječega poučevanja in zaznane samoučinkovitosti pri poučevanju. To potrjuje, da lahko tudi časovno omejeni spletni programi pomembno prispevajo h krepitvi posameznih razvojnih virov učiteljev_ic, zlasti na začetku poklicne poti.

Hkrati rezultati opozarjajo na omejitve kratkotrajnih intervencij. V intervencijski skupini se je pokazalo nepričakovano povečanje težav pri uravnavanju čustev, v obeh skupinah pa sta bila skozi čas zaznana zmanjšanje veselja ter porast vseh dimenzij izgorelosti. Pri empatiji, kakovosti odnosov in zadovoljstvu pri delu niso bile ugotovljene statistično značilne spremembe. Ugotovitve zato kažejo, da posameznih kazalnikov ni mogoče razlagati enoznačno ter da kratkotrajne intervencije same po sebi ne morejo zagotoviti trajnejših izboljšav dobrobiti, če niso podprte z ustreznimi organizacijskimi pogoji, kakovostnimi odnosi in širšimi sistemskimi ukrepi.

To potrjujejo tudi druge raziskave, ki kažejo, da intervencijski programi za razvoj socialnih in čustvenih kompetenc učiteljev_ic prispevajo k zmanjševanju psihološke obremenjenosti in simptomov izgorelosti ter h krepitvi subjektivne dobrobiti, zadovoljstva pri delu in drugih kazalnikov profesionalnega delovanja (Oliveira idr., 2021a, 2021b; Ornaghi idr., 2026).

Sistematični pregledi hkrati opozarjajo, da trajnejših učinkov ni mogoče doseči zgolj z razvojem individualnih kompetenc, temveč morajo intervencije upoštevati tudi organizacijske dejavnike, kot so delovni pogoji, delovne obremenitve, kakovost vodenja ter podpora šolskega okolja. Učinkovitost intervencij je zato odvisna ne le od njihove vsebine, temveč tudi od pogojev, v katerih učitelji_ce pridobljene kompetence razvijajo in uporabljajo (npr. Cervellione idr., 2025).

Smernice za politiko in prakso

Prihodnji razvoj podpornih programov za učitelje_ice naj temelji na celostnem razumevanju njihovega pozitivnega razvoja. Namesto enkratnih ali projektno omejenih usposabljanj je smiselno razvijati dolgoročne, znanstveno utemeljene in sistematično evalvirane programe, ki hkrati krepijo notranje razvojne vire učiteljev_ic, kakovost odnosov ter podporne značilnosti šolskega in širšega institucionalnega okolja. Kratkoročne intervencije so lahko pomemben začetni mehanizem sprememb, vendar jih je treba umeščati v širše in trajnejše sisteme profesionalne podpore.

Programi naj vključujejo razvoj socialnih in čustvenih kompetenc, samoučinkovitosti, reflektivne prakse in profesionalne identitete, obenem pa tudi sodelovalno profesionalno učenje, kakovostno mentorstvo, intervizijo, supervizijo in ukrepe za izboljševanje organizacijskih pogojev dela. Posebno pozornost je treba nameniti učiteljem_icam začetnikom_cam, vendar morajo biti razvojni programi dostopni učiteljem_icam v vseh kariernih obdobjih ter prilagojeni njihovim specifičnim razvojnim potrebam.

Smiselno je oblikovati nacionalni okvir za pripravo, izvajanje in evalvacijo intervencijskih programov, ki bi opredelil temeljna vsebinska izhodišča, standarde kakovosti, pogoje za izvedbo ter kazalnike učinkov. Evalvacija naj ne zajema le neposrednih sprememb pri posameznih kompetencah, temveč tudi dobrobit, delovno zavzetost, izgorelost, zadovoljstvo pri delu, kakovost odnosov, profesionalni razvoj in spremembe v šolski klimi. Posebej pomembno je spremljanje dolgoročnih učinkov, saj kratkoročne pozitivne spremembe pri posameznih notranjih virih še ne pomenijo nujno trajnejšega izboljšanja dobrobiti.

Za uspešnost intervencij je treba hkrati zagotoviti organizacijske pogoje za prenos pridobljenega znanja v prakso, predvsem dovolj časa, podporo vodstva, možnosti za strokovno sodelovanje ter okolje, ki spodbuja refleksijo, psihološko varnost in strokovno avtonomijo. Celostni intervencijski programi morajo zato združevati individualne, odnosne, organizacijske in sistemske ravni podpore. Le takšen pristop omogoča, da krepitev notranjih virov učiteljev_ic ne ostane omejena na posamezno usposabljanje, temveč se dolgoročno utrdi v njihovem vsakdanjem profesionalnem delovanju in šolskem okolju.

Za trajnejše učinke je treba zagotoviti tudi stabilno financiranje razvojnih pobud. Številni premiki na področjih dobrobiti, socialnega in čustvenega učenja, medkulturnih in odnosnih kompetenc so bili v Sloveniji doseženi v okviru časovno omejenih projektov (npr. Kozina 2020, 2024). Uspešne in znanstveno utemeljene pristope je zato treba postopoma vključevati v redne sistemske mehanizme, zlasti v začetno izobraževanje učiteljev_ic, uvajalno obdobje, stalni profesionalni razvoj, razvojne načrte šol ter procese zagotavljanja in evalvacije kakovosti.

Vzpostavitev dolgoročno stabilnega sistema zagotavljanja zadostnega števila strokovno usposobljenih učiteljev_ic

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta skupaj z analizo nacionalnega in evropskega (javno)političnega okvira potrjujejo, da pomanjkanja učiteljev_ic ni mogoče razumeti zgolj kot vprašanja zaposlovanja ali demografskih gibanj, temveč kot večrazsežnostni sistemski izziv. Izsledki raziskav (Evropska komisija, 2025; OECD, 2025) kažejo, da na privlačnost učiteljskega poklica pomembno vplivajo kakovost delovnih pogojev, cenjenost poklica v družbi, kakovost uvajalnega obdobja, mentorstvo ter možnosti dolgoročnega profesionalnega razvoja.

Projekt potrjuje, da pozitivni razvoj učiteljev_ic pomembno prispeva k njihovi nameri vztrajanja v poklicu. Kadar učitelji_ce delujejo v podpornem delovnem okolju, ki krepi njihove notranje razvojne vire ter zagotavlja kakovostne zunanje razvojne vire, izražajo višjo profesionalno identiteto, večje zadovoljstvo pri delu, večjo delovno zavzetost in izrazitejšo namero ostati v učiteljskem poklicu. Kombinacija visokih delovnih zahtev, administrativnih obremenitev, omejene sistemske podpore in nizke družbene cenjenosti pa zmanjšuje privlačnost učiteljskega poklica ter povečuje tveganje za zgodnje odhode iz poklica.

Smernice za politiko in prakso

Učinkovito zagotavljanje zadostnega števila strokovno usposobljenih učiteljev_ic zahteva celovito poznavanje sedanjih in prihodnjih potreb izobraževalnega sistema. Zahteva dolgoročno in medsektorsko usklajeno politiko razvoja učiteljskega poklica, ki presega kratkoročne ukrepe za zapolnjevanje prostih delovnih mest. Slovenija zato potrebuje dolgoročen in podatkovno podprt sistem spremljanja in napovedovanja potreb po učiteljih_cah glede na predmetna področja, regije, ravni izobraževanja in karierna obdobja. Takšen sistem bi omogočal pravočasno prepoznavanje primanjkljajev in oblikovanje ciljno usmerjenih ukrepov na področju začetnega izobraževanja, štipendijske, zaposlovalne politike in politike profesionalnega razvoja učiteljev_ic (Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023; OECD, 2025).

Hkrati je treba sistematično krepiti privlačnost pedagoških študijev, razvijati kakovostno uvajalno obdobje in mentorstvo ter zagotavljati možnosti profesionalnega razvoja in podporne delovne pogoje skozi celotno

poklicno pot. Posebno pozornost je treba nameniti zmanjševanju dejavnikov, ki povečujejo tveganje za zgodnji odhod iz poklica, predvsem preobremenjenosti, administrativnih zahtev, pomanjkanja razvojnih priložnosti, nizke zaznane podpore ter nizke zaznane cenjenosti učiteljskega poklica v družbi.

Pomembno je zavedanje, da dolgoročno zagotavljanje zadostnega števila strokovno usposobljenih učiteljev_ic ni odvisno le od uspešnega privabljanja novih generacij učiteljev_ic, temveč predvsem od oblikovanja pogojev, v katerih lahko učitelji_ce ohranjajo dobrobit, pozitivno profesionalno identiteto, motivacijo in visoko kakovost pedagoškega dela skozi celotno poklicno pot.

Pomembno je, da dobrobit učiteljev_ic postane eden od kazalnikov kakovosti izobraževalnega sistema. Njeno sistematično spremljanje naj poleg zadovoljstva pri delu vključuje stres, izgorelost, delovne obremenitve, občutek podpore, profesionalno pripadnost in namero odhoda iz poklica. Pomembno je zavedanje, da dobrobiti učiteljev_ic ni mogoče obravnavati kot izključno individualne odgovornosti posameznikov_c, temveč kot sistemski pogoj kakovostnega poučevanja, privlačnosti učiteljskega poklica in dolgoročnega ohranjanja strokovno usposobljenih učiteljev_ic v poklicu (Viac in Fraser, 2020).

Sistematično zmanjševanje administrativnih obremenitev ter krepitev pogojev za pedagoško in razvojno delo

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic ni mogoče razumeti ločeno od organizacijskih pogojev njihovega dela. Raziskava kaže, da zadovoljstvo pri delu poleg notranjih virov v pomembni meri določajo tudi zunanji viri, kot so organizacija dela, kakovost delovnega okolja, podpora vodstva ter razpoložljiv čas za kakovostno pedagoško delo.

Analiza institucionalnega okvira ter ugotovitev mednarodnih raziskav kaže, da slovenski učitelji_ce administrativnim nalogam v primerjavi s povprečjem sodelujočih držav raziskave TALIS namenjajo več časa, hkrati pa jih pogosto prepoznavajo kot pomemben vir poklicnega stresa (OECD, 2020, 2025). Takšne obremenitve zmanjšujejo čas za poučevanje, sodelovanje, refleksijo in profesionalno učenje. Administrativna razbremenitev zato ni zgolj vprašanje učinkovitejše organizacije dela, temveč ključni pogoj za ohranjanje pedagoškega jedra učiteljskega poklica.

Projekt potrjuje, da povečane administrativne zahteve zmanjšujejo dostopnost pomembnih zunanjih razvojnih virov. Učiteljem_icam omejujejo čas za kakovostno pripravo na pouk, sodelovanje s kolegi_cami, mentorstvo, strokovno refleksijo, profesionalno učenje in razvoj odnosov z učenci_kami. Tako ne predstavljajo le organizacijskega problema, temveč neposredno omejujejo možnosti za dobrobit, profesionalni razvoj in dolgoročno kakovost pedagoškega dela.

Smernice za politiko in prakso

Profesionalni razvoj učiteljev_ic je smiselno podpreti z oblikovanjem organizacijskih pogojev, ki učiteljem_icam omogočajo osredotočenost na njihovo temeljno strokovno poslanstvo, torej kakovostno poučevanje, vzgojno delo in profesionalni razvoj. To zahteva sistematičen pregled administrativnih obveznosti, odpravljanje podvajajočih se in pedagoško manj utemeljenih zahtev, poenostavljanje postopkov, smiselno uporabo digitalnih rešitev ter zagotavljanje ustrezne strokovne in administrativne podpore v šolah (Eurydice, 2021; Evropska komisija, 2025; OECD, 2024, 2025).

Pri uvajanju digitalnih rešitev je treba izhajati iz njihove dejanske zmožnosti zmanjševanja obremenitev. Digitalizacija prispeva k administrativni razbremenitvi le, če je usmerjena v poenostavljanje delovnih procesov in zmanjševanje administrativnih zahtev, ne pa v uvajanje dodatnih obveznosti poročanja in spremljanja. Zato je treba učinke administrativnih postopkov in digitalnih rešitev redno preverjati z vidika njihove uporabnosti, časovne zahtevnosti in prispevka h kakovosti pedagoškega dela (Evropska komisija, 2025; OECD, 2024).

Obenem je pomembno v okviru delovnega časa zagotoviti več prostora za sodelovalno načrtovanje, strokovno refleksijo, mentorstvo, profesionalno učenje in razvojno delo v šolah. Organizacija dela naj omogoča uravnoteženo razmerje med pedagoškimi, razvojnimi in administrativnimi nalogami, saj se lahko notranji razvojni viri učiteljev_ic polno izrazijo le v okolju, ki zagotavlja ustrezne časovne, organizacijske pogoje ter omogoča kakovostne medosebne odnose in strokovno sodelovanje (Cann idr., 2022; Skaalvik in Skaalvik, 2018).

Sistematično zmanjševanje administrativnih obremenitev je zato treba razumeti kot sestavni del zagotavljanja dobrobiti, kakovosti poučevanja in ohranjanja učiteljev_ic v poklicu, ne le kot tehnični ali upravni ukrep.

Povečevanje družbenega priznanja učiteljskega poklica ter vključevanja učiteljev_ic v oblikovanje izobraževalnih politik

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic pomembno sooblikuje širši družbeni in institucionalni kontekst. Analiza nacionalnih in mednarodnih raziskav kaže, da nizka družbena cenjenost učiteljskega poklica, omejena vključenost učiteljev_ic v oblikovanje izobraževalnih politik ter zaznana pomanjkljiva sistemska podpora zmanjšujejo privlačnost poklica, slabijo profesionalno identiteto in omejujejo pripravljenost za dolgoročno vztrajanje v poklicu.

Podatki raziskav TALIS (OECD, 2020, 2025) kažejo, da slovenski učitelji_ce zelo nizko ocenjujejo družbeno cenjenost svojega poklica ter upoštevanje njihovih stališč pri oblikovanju izobraževalnih politik, čeprav je krepitev glasu učiteljev_ic v procesih oblikovanja politik pomembna tako z vidika kakovosti sprejetih odločitev kot tudi z vidika profesionalne identitete, zavezanosti poklicu in občutka smisla pri delu.

Hkrati raziskave motivacije za izbiro učiteljskega poklica kažejo, da med prihodnjimi učitelji_cami prevladujejo notranji in altruistični motivi. Njihova začetna motivacija temelji na zanimanju za poučevanje, delu z učenci_kami ter želji prispevati k njihovemu razvoju in širši družbi. Vendar lahko neugodni sistemski pogoji, šibko javno priznanje strokovne vloge učiteljev_ic ter izključevanje iz odločanja te motive postopoma oslabijo (npr. Richardson in Watt, 2018; Viac in Fraser, 2020).

Rezultati projekta zato potrjujejo, da družbeni položaj učiteljskega poklica ni zgolj vprašanje njegove javne podobe. Predstavlja pomemben zunanji razvojni vir, ki vpliva na profesionalno identiteto, motivacijo, dobrobit, občutek strokovne avtonomije in dolgoročno ohranjanje učiteljev_ic v poklicu.

Smernice za politiko in prakso

Krepitev družbenega priznanja učiteljskega poklica je smiselno razumeti kot dolgoročno razvojno usmeritev izobraževalne politike. Poleg izboljševanja materialnih in organizacijskih pogojev dela je treba sistematično krepiti strokovno avtonomijo učiteljev_ic, njihovo vključevanje v oblikovanje izobraževalnih politik ter prepoznavanje njihovega strokovnega znanja pri razvoju vzgoje in izobraževanja. Obenem je treba v javnem prostoru

sistematično prepoznavati strokovni, vzgojni in širši družbeni prispevek učiteljev_ic.

Vzpostaviti je smiselno trajne in transparentne mehanizme sodelovanja učiteljev_ic v različnih fazah javnopolitičnega procesa, od prepoznavanja problemov in priprave rešitev do izvajanja in evalvacije ukrepov. Aktivnejše sodelovanje učiteljev_ic je posebej pomembno pri pripravi kurikularnih sprememb, zakonodajnih rešitev, nacionalnih programov in razvojnih dokumentov. Njihova vključitev naj ne bo omejena na formalno posvetovanje, temveč naj omogoča vsebinsko vplivanje na odločitve in povratno informacijo o tem, kako so bila njihova stališča upoštevana. Takšen pristop krepi zaupanje v izobraževalni sistem, profesionalno identiteto, občutek pripadnosti poklicu ter pripravljenost učiteljev_ic za dolgoročno vztrajanje v njem.

Razvoj na podatkih temelječih izobraževalnih politik z dolgoročnim znanstvenoraziskovalnim spremljanjem učiteljskega poklica

Ključne ugotovitve

Raziskovanje dobrobiti učiteljev_ic še vedno v veliki meri temelji na presečnih raziskavah, ki omogočajo predvsem vpogled v trenutno stanje, bistveno manj pa prispevajo k razumevanju razvojnih trendov, vzročnih odnosov in mehanizmov, ki oblikujejo dobrobit skozi čas.

Projekt je pokazal, da pozitivni razvoj učiteljev_ic predstavlja kompleksen in dinamičen proces, ki ga ni mogoče ustrezno pojasniti zgolj z enkratnimi presečnimi raziskavami ali posameznimi kazalniki profesionalnega razvoja. Vzdolžna zasnova projekta ter spremljanje notranjih in zunanjih razvojnih virov skozi celotno šolsko leto, povezovanje kvantitativnih in kvalitativnih pristopov, razvoj ter evalvacija intervencijskega programa in validacija *Modela pozitivnega razvoja učiteljev_ic* potrjujejo pomen celostnega raziskovalnega spremljanja učiteljskega poklica.

Številne ugotovitve potrjujejo, da se dobrobit učiteljev_ic oblikuje v dinamični interakciji individualnih, odnosnih, organizacijskih in sistemskih dejavnikov, ki jih ni mogoče ustrezno razumeti brez vzdolžnega spremljanja. Rezultati projekta tako potrjujejo, da učinkovito oblikovanje izobraževalnih politik zahteva sistematično spremljanje notranjih razvojnih virov učiteljev_ic, kakovosti odnosov, organizacijskih pogojev, dobrobiti ter učinkov posameznih razvojnih ukrepov v daljšem časovnem

obdobju. Le na ta način je mogoče razvijati politike in podporne ukrepe na ravni razreda, šole in izobraževalnega sistema, ki temeljijo na empiričnih dokazih in odgovarjajo na dejanske potrebe učiteljskega poklica.

Za poglobljeno razumevanje mehanizmov, ki vodijo v izgorelost ali prispevajo k pozitivnemu razvoju učiteljev_ic, pa so v prihodnje potrebne tudi večletne vzdolžne raziskave, ki bi omogočile spremljanje dolgoročnih razvojnih procesov, ter intenzivnejše meritve v krajših časovnih intervalih (npr. dnevniške raziskave ali pogostejša spremljanja v posameznih obdobjih šolskega leta). Dodatne vpoglede lahko pomembno prispevajo tudi kvalitativni podatki, ki omogočajo boljše razumevanje izkušenj učiteljev_ic in okoliščin, v katerih se spremembe dobrobiti oblikujejo.

Smernice za politiko in prakso

Razvoj učiteljskega poklica je smiselno podpreti z dolgoročnim raziskovalnim spremljanjem profesionalnega razvoja učiteljev_ic ter z oblikovanjem izobraževalnih politik, ki temeljijo na empiričnih ugotovitvah. Poleg spremljanja kadrovskih kazalnikov je pomembno sistematično spremljati tudi dobrobit učiteljev_ic, kakovost delovnega okolja, profesionalno identiteto, notranje in zunanje razvojne vire, kakovost odnosov ter učinkovitost posameznih razvojnih ukrepov.

Posebno pozornost je smiselno nameniti razvoju vzdolžnih raziskav, ki omogočajo razumevanje razvojnih procesov skozi čas, ter njihovemu dopolnjevanju z intenzivnimi meritvami v krajših časovnih obdobjih in kvalitativnimi raziskovalnimi pristopi. Takšna metodološka kombinacija omogoča celovitejše razumevanje dejavnikov, ki prispevajo k dobrobiti, izgorelosti in profesionalnemu razvoju učiteljev_ic, ter zagotavlja trdnejšo podlago za oblikovanje učinkovitih podpornih ukrepov.

Smiselno je spodbujati razvoj in evalvacijo intervencijskih programov ter tesnejše povezovanje raziskovalnih ustanov, oblikovalcev politik in šol. Obenem je pomembno razvijati raziskave, ki omogočajo prepoznavanje različnih profilov učiteljev_ic glede na tveganje za izgorelost, dobrobit in opuščanje poklica, saj lahko takšna spoznanja pomembno prispevajo k oblikovanju bolj ciljno usmerjenih in učinkovitih podpornih ukrepov.

Takšen pristop omogoča pravočasno prepoznavanje razvojnih izzivov, oblikovanje učinkovitih podpornih ukrepov ter razvoj na podatkih temelječih izobraževalnih politik in praks. Hkrati predstavlja pomembno izhodišče za daljnoročni razvoj učiteljskega poklica in nadaljnji razvoj *Modela*

pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic kot znanstveno utemeljenega okvira za raziskovanje in podporo profesionalnemu razvoju učiteljev_ic.

Sklep

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic ni mogoče razumeti kot posledice posameznikovih_činih značilnosti ali individualnih prizadevanj. Empirični izsledki dosledno kažejo, da se profesionalni razvoj, dobrobit, zadovoljstvo pri delu in vztrajanje v poklicu oblikujejo v dinamičnem prepletu notranjih virov učiteljev_ic, zunanjih razvojnih virov ter odnosnih mehanizmov, ki povezujejo posameznika_co z njegovim_njenim profesionalnim okoljem. Razviti *Model pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* zato ponuja konceptualni okvir, ki presega tradicionalno razumevanje profesionalnega razvoja kot predvsem individualne odgovornosti ter ga umešča v širši institucionalni in družbeni kontekst.

Predstavljene smernice predstavljajo medsebojno povezan okvir za razvoj izobraževalnih politik in praks, ki sistematično krepijo notranje in zunanje razvojne vire učiteljev_ic ter kakovost odnosov v šolskem prostoru. Njihova skupna usmeritev je ustvarjanje pogojev, v katerih bodo učitelji_ce lahko razvijali profesionalno identiteto, ohranjali dobrobit, kakovostno opravljali pedagoško delo ter dolgoročno vztrajali v poklicu.

Projekt s tem pomembno prispeva k razumevanju pozitivnega razvoja učiteljev_ic kot enega ključnih pogojev kakovostnega in vključujočega vzgojno-izobraževalnega sistema. Predlagani *Model pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* predstavlja znanstveno utemeljeno izhodišče za nadaljnje raziskovanje, oblikovanje na podatkih temelječih izobraževalnih politik ter razvoj sistemskih ukrepov, ki bodo odgovarjali na sodobne izzive učiteljskega poklica in prispevali k njegovemu dolgoročnemu razvoju v Sloveniji.

Ključni poudarki

- Pozitivni razvoj učiteljev_ic je treba podpirati celostno s sočasnim delovanjem na ravni posameznika_ce, šole in izobraževalnega sistema.
- Podpora pozitivnemu razvoju učiteljev_ic mora biti dolgoročna, sistematična in vpeta v vse faze njihovega profesionalnega razvoja, ne pa omejena na posamezne ukrepe, programe ali projekte.

– Učinkovite politike in prakse morajo temeljiti na znanstvenih spoznanjih, sistematičnem spremljanju potreb učiteljev_ic ter evalvaciji učinkov sprejetih ukrepov.

Literatura

Beames, J. R., Spanos, S., Roberts, A., McGillivray, L., Li, S., Newby, J. M., O'Dea, B. in Werner-Seidler, A. (2023). Intervention programs targeting the mental health, professional burnout, and/or wellbeing of school teachers: Systematic review and meta-analyses. *Educational Psychology Review, 35*, Article 26. https://doi.org/10.1007/s10648-023-09720-w

Cann, R. F., Sinnema, C., Daly, A. J., Rodway, J. in Liou, Y.-H. (2022). The power of school conditions: Individual, relational, and organizational influences on educator wellbeing. *Frontiers in Psychology, 13*, 775614. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.775614

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

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

Darling-Hammond, L., Hyler, M. E. in Gardner, M. (2017). *Effective teacher professional development*. Learning Policy Institute. https://learningpolicyinstitute.org/product/effective-teacher-professional-development-report

Day, C. in Gu, Q. (2014). *Resilient teachers, resilient schools: Building and sustaining quality in testing times*. Routledge.

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

Eurydice (2021). *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2797/997402

Evropska komisija (2025). *The teaching profession in the EU: A comparative analysis building upon the TALIS 2024 results*. Publications Office of the European Union. https://doi.org/10.2766/3841850

Hascher, T. in Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational Research Review, 34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

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

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

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

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

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

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

Kozina, A. in Pivec, T. (2026). Positive teacher development model: Pathways to teachers' job satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education, 175*, Article 105475. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105475

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

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

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

OECD (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. Paris: OECD Publishing.

OECD. (2024). *Education Policy Outlook 2024: Reshaping teaching into a thriving profession from ABCs to AI*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/dd5140e4-en

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

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

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

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

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

Richardson, P. W. in Watt, H. M. G. (2018). Teacher professional identity and career motivation: A lifespan perspective. V P. A. Schutz, J. Hong in D. Cross Francis (ur.), *Research on teacher identity: Mapping challenges and innovations* (str. 37–48). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-93836-3_4

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). Teachers' feeling of belonging, exhaustion, and job satisfaction: The role of school goal structure and value consonance. *Anxiety, Stress, & Coping, 24*(4), 369–385. https://doi.org/10.1080/10615806.2010.544300

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 67*, 152–160. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education, 21*(5), 1251–1275. https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8

Skaalvik, E. M., in Skaalvik, S. (2021). Collective teacher culture: Exploring an elusive construct and its relations with teacher autonomy, belonging, and job satisfaction. *Social Psychology of Education, 24*(6), 1389–1406. https://doi.org/10.1007/s11218-021-09673-4

Štremfel, U., Kozina, A., Vršnik Perše, T., Odak, I., Pikić Jugović, I., Paleczek, L., Fredericks, V., Rozcen, N., Rožman, M., Eliasson, N., Dahlström, H., Tome, G., Gaspar de Matos, M., Bakić, H., Ojsteršek, A., Perković, I. idr. (2024). Supporting teachers' social and emotional competencies and diversity

awareness in the future: Implications for educational policies and practices. V U. Štremfel (ur.), *Empowering teachers across Europe to deal with social, emotional and diversity-related challenges (Vol. 2, Policy perspectives,* str. 183–203). Waxmann.

Türktorun, Y. Z., Weiher, G. M. in Horz, H. (2020). Psychological detachment and work-related rumination in teachers: A systematic review. *Educational Research Review, 31*, 100354. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100354

Viac, C. in Fraser, P. (2020). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Education Working Papers No. 213. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Vo, D. T. in Allen, K.-A. (2022). A systematic review of school-based positive psychology interventions to foster teacher wellbeing. *Teachers and Teaching: Theory and Practice, 28*(8), 964–999. https://doi.org/10.1080/13540602.2022.2137138

von der Embse, N. in Mankin, A. (2021). Changes in teacher stress and wellbeing throughout the academic year. *Journal of Applied School Psychology, 37*(2), 165–184. https://doi.org/10.1080/15377903.2020.1804031

Povzetek

Poglavje na podlagi sinteze teoretičnih izhodišč, rezultatov projekta ter analize institucionalnega in (javno)političnega okvira predstavlja smernice za podporo pozitivnemu razvoju učiteljev_ic v Sloveniji na ravni politik in praks. Izhaja iz spoznanja, da pozitivni razvoj učiteljev_ic ni rezultat zgolj individualnih značilnosti, temveč dinamičnega prepletanja notranjih virov, kakovosti odnosov, organizacijskih pogojev ter širšega sistemskega in družbenega konteksta. Predstavljene smernice poudarjajo pomen sistematičnega razvoja socialnih in čustvenih, motivacijskih, identitetnih in reflektivnih virov učiteljev_ic, kakovostnega uvajalnega obdobja in mentorstva, podporne šolske kulture ter vključujočega vodenja. Hkrati izpostavljajo potrebo po razvoju celostnih, znanstveno utemeljenih intervencijskih programov, ki povezujejo individualno, organizacijsko in sistemsko raven podpore. Na ravni izobraževalnih politik poglavje izpostavlja pomen dolgoročnega načrtovanja politike zaposlovanja učiteljev_ic, zmanjševanja administrativnih obremenitev, strokovne avtonomije, družbenega priznanja in vključevanja učiteljev_ic v oblikovanje izobraževalnih politik. Poudarja tudi pomen vzdolžnega in večmetodnega raziskovalnega spremljanja učiteljskega poklica za razvoj na podatkih temelječih izobraževalnih politik in praks. Predlagane smernice predstavljajo aplikativno nadgradnjo *Modela pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic* ter prispevajo k oblikovanju pogojev za dolgoročni profesionalni razvoj, dobrobit in vztrajanje v učiteljskem poklicu.

Ključne besede: pozitivni razvoj učiteljev_ic, smernice, izobraževalne politike, izobraževalne prakse, Slovenija

Summary

This chapter presents policy and practice recommendations for supporting teachers' positive development in Slovenia, based on a synthesis of the theoretical framework, the project findings, and an analysis of the institutional and public policy context. It is grounded in the premise that teachers' positive development is shaped not only by individual characteristics but by the dynamic interplay of internal resources, the quality of professional relationships, organisational conditions, and the broader systemic and societal context. The recommendations emphasise the importance of systematically strengthening teachers' social-emotional, motivational, identity-related, and reflective resources, together with high-quality induction and mentoring, a supportive school culture, and inclusive school leadership. They further highlight the need for comprehensive, evidence-informed intervention programmes that integrate support across the individual, organisational, and system levels. At the policy level, the chapter identifies long-term teacher workforce planning, the reduction of administrative burden, professional autonomy, the social recognition of the teaching profession, and teachers' meaningful participation in education policymaking as key priorities. It also emphasises the importance of longitudinal and multimethod research on the teaching profession as a foundation for evidence-informed education policies and practices. The proposed recommendations extend the *Model of Teachers' Positive Development* by translating its conceptual foundations into policy and practice and contribute to creating conditions that support teachers' long-term professional development, well-being, and retention in the profession.

Key words: teachers' positive development, policy and practice recommendations, education policy, educational practice, Slovenia