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

BY-NC-SA
© Tina Pivec, 2026

Raziskovalni projekt Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev

Tina Pivec, Pedagoški inštitut

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

Namen in cilji raziskovalnega projekta

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

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

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

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

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

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

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

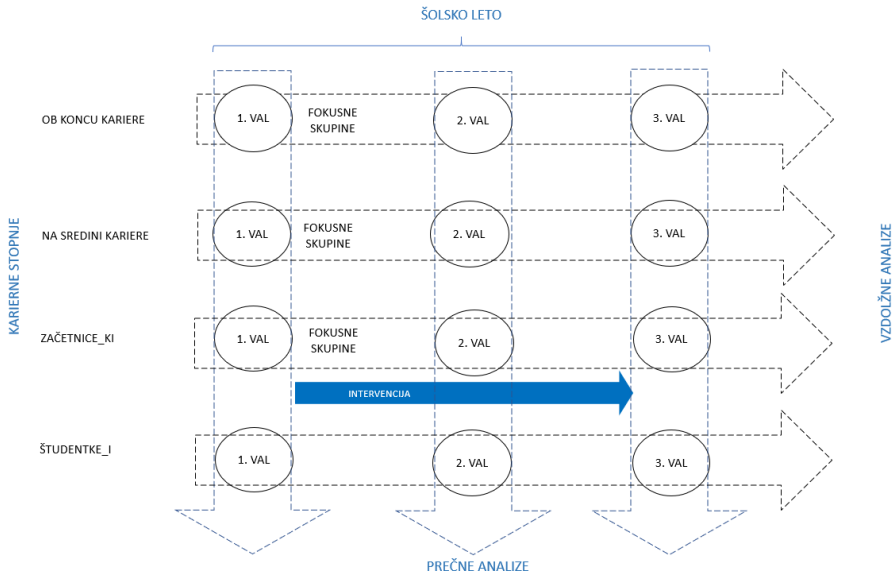
Raziskovalni načrt

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

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

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

Raziskovalni načrt je predstavljen na spodnji sliki.



Slika 1: Raziskovalni načrt

Vzorčenje

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

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

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

Udeleženci_ke

Učitelji_ce

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

Prvo merjenje

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

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

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

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

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

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

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

Drugo merjenje

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

Tretje merjenje

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

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

Sodelovanje v vseh treh merjenjih (brez sodelovanja v intervenciji)

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

Intervencija

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

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

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

Fokusne skupine

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

Študenti_ke

Prvo merjenje

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

Drugo merjenje

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

Tretje merjenje

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

Pripomočki

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

Samoocenjevalni pripomočki

Demografski podatki

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

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

Notranji viri

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Zunanji viri

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

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

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

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

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

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

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

Odnosi

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

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

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

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

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

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

Izidi

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Kvalitativne metode

Fokusne skupine

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

Postopek

Samoocenjavalni vprašalniki

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

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

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

Fokusne skupine

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

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

Intervencija

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

Analiza podatkov

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

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

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

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

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

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

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

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

Zaključek

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

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

Ključni poudarki

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

Literatura

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

Povzetek

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

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

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

Summary

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

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