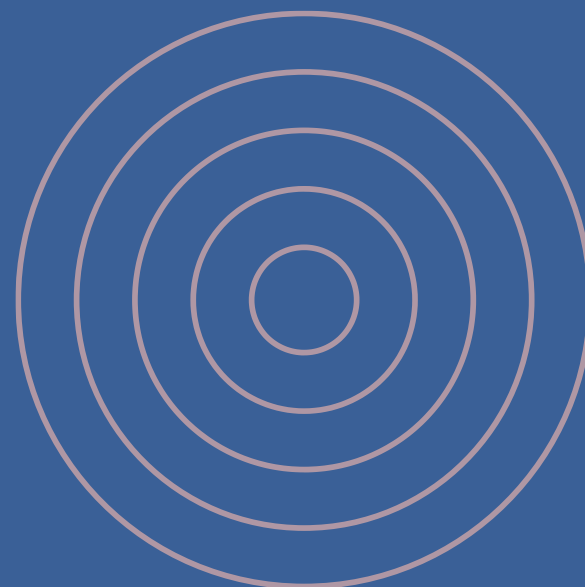


SMERNICE ZA PODPORO POZITIVNEMU RAZVOJU UČITELJIC IN UČITELJEV V SLOVENIJI



Urška Štremfel
Ana Kozina
Katja Košir
Ana Mlekuž
Tina Pivec
Klaudija Šterman Ivančič
Janja Usenik
Tina Vršnik Perše

O PROJEKTU

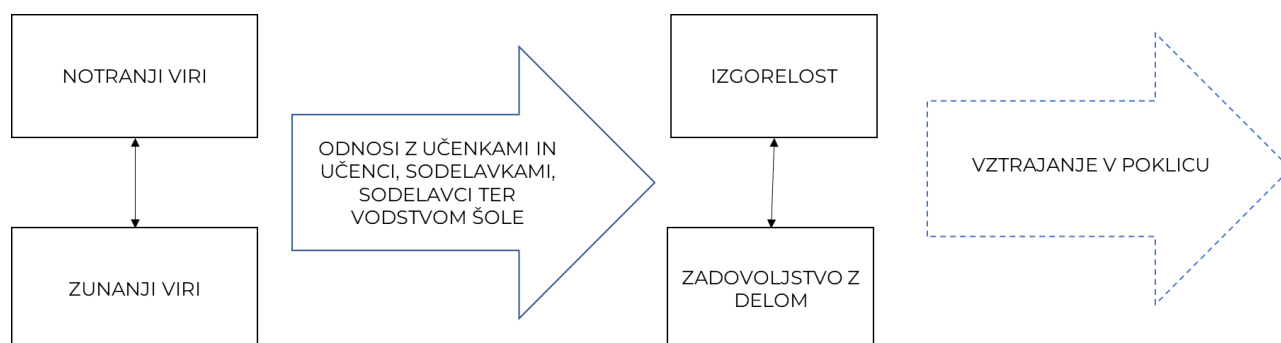
Naslov projekta:	Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev - preplet notranjih (motivacijskih, čustvenih in kognitivnih) in zunanjih (šolskih in sistemskih) virov med šolskim letom
Financiranje:	Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost Republike Slovenije (ARIS)
Trajanje:	1. 10. 2023–30. 9. 2026
Vodja:	dr. Ana Kozina (Pedagoški inštitut), ana.kozina@pei.si
Sodelujoče:	mag. Ana Mlekuž, dr. Tina Pivec, dr. Klaudija Šterman Ivančič, dr. Urška Štremfel (Pedagoški inštitut); dr. Janja Usenik, dr. Tina Vršnik Perše (Pedagoška fakulteta Univerze v Mariboru); dr. Katja Košir, Živa Krajnc, Tanja Špes, dr. Saša Zorjan (Filozofska fakulteta Univerze v Mariboru)

Izhodišča projekta

V kontekstu naraščajočih izzivov učiteljskega poklica, kot so povečana delovna obremenitev, čustveni pritiski in odhajanje iz poklica, postaja razumevanje dejavnikov, ki podpirajo dobrobit učiteljev_ic, vse pomembnejše. Model pozitivnega razvoja učiteljev_ic predstavlja celostni teoretično-empirični okvir za razumevanje dobrobiti učiteljev_ic, ki njihove poklicne izide – zlasti zadovoljstvo z delom, izgozlost in vztrajanje v poklicu – pojasnjuje kot rezultat dinamičnega prepleta individualnih in kontekstualnih dejavnikov. V skladu z bioekološko perspektivo (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner in Morris, 2007) ter teorijo odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015) model izhaja iz predpostavke, da izkušnje in razvoj učiteljev_ic niso določeni z izoliranimi dejavniki, temveč z večnivojskim sistemom vzajemnih vplivov med posameznikom_co in njegovim_njenim okoljem.



V tem okviru model razlikuje med notranjimi viri, ki vključujejo motivacijske, kognitivne in čustvene značilnosti učiteljev_ic (npr. notranja motivacija, samoučinkovitost, uravnavanje čustev), ter zunanjimi viri, ki izhajajo iz razrednega, šolskega in širšega systemskega okolja (npr. delovne zahteve, šolska klima, systemska podpora). Ključna predpostavka modela je, da ti viri delujejo v medsebojni povezanosti, pri čemer njihov vpliv na izide učiteljev_ic ni linearen, temveč se oblikuje skozi kompleksne interakcije na različnih ravneh. Posebno mesto v modelu zavzemajo odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole, ki predstavljajo osrednji mehanizem povezovanja med viri in izidi. Model s tem poudarja izrazito odnosno naravo učiteljskega poklica, saj kakovost odnosov ne vpliva le neposredno na dobrobit učiteljev_ic, temveč tudi posredno oblikuje učinek notranjih in zunanjih virov. Takšno razumevanje je skladno s širšo literaturo, ki izpostavlja pomen odnosov kot ključnega dejavnika učiteljskega delovanja, zadovoljstva in izgorelosti (npr. Spilt idr., 2011; Bardach idr., 2022).



Slika 1. Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev



Cilji projekta

Cilj projekta je bil preučiti dejavnike, ki na ravni posameznika_ce, šole, izobraževalnega sistema in širšega družbenega okolja podpirajo pozitivni razvoj učiteljev_ic, njihovo dobrobit ter dolgoročno vztrajanje v poklicu. Na podlagi empiričnih raziskav in analize javnopolitičnega okvira je projekt razvil Model pozitivnega razvoja učiteljev_ic ter oblikoval smernice za razvoj pozitivnega razvoja učiteljev_ic v Sloveniji.

Metodologija

V raziskavi smo z večmetodnim raziskovalnim pristopom proučevali dejavnike pozitivnega razvoja učiteljev_ic v različnih kariernih obdobjih. Raziskava je združevala vzdolžno in presečno kvantitativno raziskavo, fokusne skupine, razvoj in evalvacijo intervencijskega programa za učitelje_ice začetnike_ce ter analizo nacionalnega in mednarodnega (javno)političnega okvira.

V raziskavi je sodelovalo več kot 1.100 učiteljev_ic iz osnovnih in srednjih šol v Sloveniji, ki so bili v treh merjenjih spremljani skozi celotno šolsko leto (na začetku, na sredini in ob koncu šolskega leta).

Omejitve študije

Pri interpretaciji rezultatov je treba upoštevati nekatere omejitve raziskave.

Vse spremenljivke so bile merjene s samoporočanjem učiteljev_ic, kar lahko poveča tveganje za družbeno zaželeno odgovore in druge oblike subjektivne pristranosti.

Poleg tega vzorec, čeprav obsežen, ni bil popolnoma reprezentativen za populacijo učiteljev_ic v Sloveniji, zato je pri posploševanju ugotovitev na celotno populacijo potrebna določena previdnost.

Vzdolžno spremljanje je zajemalo eno šolsko leto, zato rezultatov ni mogoče neposredno posploševati na dolgoročnejshe razvojne procese profesionalnega razvoja učiteljev_ic.

Prav tako je treba učinke intervencijskega programa interpretirati ob upoštevanju njegovega relativno kratkega trajanja, saj raziskava ne omogoča presoje dolgoročnih učinkov izvedene intervencije.

O smernicah

Dokument predstavlja smernice za nadaljnji razvoj politik in praks pozitivnega razvoja učiteljev_ic v Sloveniji. Oblikovane so na podlagi rezultatov projekta, ki vključujejo sintezo teoretičnih izhodišč, empiričnih analiz ter analize nacionalnega in mednarodnega (javno)političnega okvira. Priporočila so dodatno podprta z ugotovitvami relevantnih domačih in mednarodnih raziskav.

Smernice izhajajo iz spoznanja, da je pozitiven razvoj učiteljev_ic večrazsežnosten proces, ki ga sooblikujejo notranji razvojni viri posameznika_ce, odnosi in organizacijski pogoji v šolskem okolju ter širši sistemski in družbeni dejavniki. Zato poudarjajo potrebo po celostnem pristopu, ki presega posamezne ukrepe in ustvarja pogoje za profesionalni razvoj, dobrobit, kakovostno pedagoško delo ter dolgoročno vztrajanje učiteljev_ic v poklicu.

Predstavljene smernice je treba razumeti kot medsebojno povezane in dopolnjujoče se usmeritve. Njihov vrstni red ne izraža prioritet, temveč sledi konceptualni logiki Modela pozitivnega razvoja učiteljev_ic, od krepitve notranjih razvojnih virov posameznika_ce, prek podpore v neposrednem profesionalnem okolju do sistemskih pogojev, ki omogočajo njihov pozitiven razvoj. Smernice so oblikovane v okviru naslednjih devetih vsebinskih sklopov:

- 1. Sistematična podpora socialno-čustvenim in odnosnim kompetencam učiteljev_ic**
 - 2. Krepitev motivacijskih, identitetnih in reflektivnih dejavnikov učiteljskega poklica**
 - 3. Krepitev podporne šolske kulture, sodelovalnega profesionalnega okolja in vključujočega vodenja**
 - 4. Razvoj kakovostnega uvajalnega obdobja ter strukturiranega mentorstva za učitelje_ice začetnike_ce**
 - 5. Razvoj celostnih in znanstveno utemeljenih intervencijskih programov za krepitev notranjih in zunanjih virov pozitivnega razvoja učiteljev_ic**
 - 6. Vzpostavitev dolgoročno stabilnega sistema zagotavljanja zadostnega števila strokovno usposobljenih učiteljev_ic**
 - 7. Sistematično zmanjševanje administrativnih obremenitev ter krepitev pogojev za pedagoško in razvojno delo**
 - 8. Povečevanje družbenega priznanja učiteljskega poklica ter vključevanja učiteljev_ic v oblikovanje izobraževalnih politik**
 - 9. Razvoj na podatkih temelječih izobraževalnih politik z dolgoročnim znanstvenoraziskovalnim spremljanjem učiteljskega poklica**
-

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da socialno-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 ter manjšim tveganjem za stres, utrujenost in izgorelost (Hascher in Waber, 2021; Skaalvik in Skaalvik, 2017). Njihov prispevek je posebej pomemben pri preprečevanju izgorelosti in spodbujanju pozitivnega razvoja učiteljev_ic, medtem ko zadovoljstvo pri delu pomembno sooblikujejo tudi organizacijski in sistemski dejavniki. Raziskava kaže, da se skozi šolsko leto povečujejo telesna, kognitivna in čustvena utrujenost ter zmanjšujejo pozitivna čustva, kar potrjuje potrebo po kontinuirani podpori dobrobiti učiteljev_ic skozi celo šolsko leto v vseh kariernih obdobjih. Učitelji_ce te kompetence prepoznavajo kot pomemben vir profesionalnega delovanja, vendar opozarjajo na pomanjkanje sistematične podpore za njihov razvoj.

Ugotovitve potrjujejo tudi druge raziskave, ki kažejo, da programi socialnega in čustvenega učenja izboljšujejo uravnavanje čustev, zmanjšujejo tveganje za izgorelost ter prispevajo h kakovostnejšim odnosom in večji dobrobiti učiteljev_ic (Beames idr., 2023; Cann idr., 2024; Oliveira idr., 2021a, 2021b).

Smernice

Razvoj socialno-čustvenih in odnosnih kompetenc mora postati sistematičen cilj profesionalnega razvoja učiteljev_ic v vseh kariernih obdobjih. Te kompetence je treba vključiti v začetno izobraževanje, pripravništvo, mentorstvo in stalno strokovno izpopolnjevanje ter jih ne prepuščati posameznim projektom ali izbirnim usposabljanjem.

Posebno pozornost je treba nameniti razvoju čustvene regulacije, čustvene samoučinkovitosti, odnosnih kompetenc ter kompetenc za delo v kulturno in jezikovno raznolikih učnih okoljih. Pri tem je treba spodbujati izvajanje znanstveno utemeljenih programov socialnega in čustvenega učenja ter drugih preverjenih intervencij (npr. program Roka v roki), ki dokazano zmanjšujejo izgorelost in krepijo dobrobit učiteljev_ic.

Na ravni šole je treba zagotoviti trajne oblike strokovne podpore, kot sta intervizija in supervizija, ter ustrezno organizacijo dela in delovnih obremenitev. Na sistemski ravni pa je treba zagotoviti pogoje za njihovo izvajanje in spremljati njihove učinke na dobrobit učiteljev_ic.

Ključne ugotovitve

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

Študenti_ke pedagoških programov izražajo visoko notranjo motivacijo za učiteljski poklic, vendar imajo slabše razvite nekatere socialno-čustvene kompetence in več težav pri uravnavanju čustev kot izkušeni učitelji_ce. Učitelji_ce začetniki_ce pogosteje poročajo o disciplinskih izzivih, nižji samoučinkovitosti in večji negotovosti, medtem ko se pri izkušenejših učiteljih_cah izraziteje razvijejo čuječe poučevanje, pozitivna čustva v razredu in povezanost s šolskimi vrednotami. Ugotovitve potrjujejo, da ustrezna podpora v različnih kariernih obdobjih pomembno prispeva k ohranjanju notranje motivacije, razvoju profesionalne identitete in krepitvi občutka kompetentnosti.

Smernice

Profesionalni razvoj učiteljev_ic mora poleg strokovnega znanja sistematično podpirati razvoj profesionalne identitete, notranje motivacije, samoučinkovitosti in reflektivne prakse. Zato je treba razvijati razvojno usmerjene oblike strokovne podpore, kot so profesionalne učne skupnosti in reflektivna praksa (Darling-Hammond idr., 2017; Evropska komisija, 2025; OECD, 2024).

Posebno pozornost je treba nameniti dejavnostim, ki krepijo občutek profesionalnega smisla, povezanost z vrednotami učiteljskega poklica in kompetence za učinkovito vodenje razreda, spoprijemanje z disciplinskimi izzivi, motiviranje učencev_k in upravljanje časa.

Podporo je treba prilagoditi posameznim kariernim obdobjem. Ob prehodu iz študija v poklic je treba okrepiti mentorstvo in razvoj profesionalne identitete, v kasnejših obdobjih pa omogočiti nadaljnje profesionalno učenje, refleksijo ter prevzemanje razvojnih in mentorskih vlog v šoli.

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitiven razvoj učiteljev_ic ni odvisen le od notranjih virov posameznika_ce, temveč tudi od kakovosti šolskega okolja. Podporna šolska kultura, sodelovalni odnosi ter vključujoče in razvojno usmerjeno vodenje predstavljajo ključne zunanje vire dobrobiti učiteljev_ic.

Kakovost odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom je povezana z nižjo izgorelostjo ter višjim zadovoljstvom pri delu. Pri tem imajo različni odnosni konteksti različno vlogo: odnosi z učenci_kami predstavljajo stabilen vir dobrobiti, sodelavci_ke pomemben vir socialne podpore, podpora vodstva pa pomembno prispeva k zadovoljstvu pri delu. Kljub temu kvalitativni rezultati opozarjajo na pomanjkanje timskega dela, medsebojne podpore ter podpore vodstva v zahtevnejših situacijah.

Raziskava kaže tudi, da se skozi šolsko leto zmanjšujeta občutek pripadnosti šoli in usklajenost osebnih vrednot z vrednotami šole. Izgorelost je najtesneje povezana z zahtevami na ravni razreda, zadovoljstvo pri delu pa poleg razrednih dejavnikov pomembno sooblikujejo tudi šolska kultura, kakovost vodenja in organizacijski pogoji.

Smernice

Razvoj podporne šolske kulture mora postati eden osrednjih razvojnih ciljev šol. Sistematično je treba spodbujati profesionalne učne skupnosti, skupno načrtovanje pouka, kolegialno opazovanje, strokovno refleksijo, intervizijo in supervizijo ter znotraj delovnega časa ustvarjati priložnosti za strokovno izmenjavo in medsebojno podporo (Stoll idr., 2006; Vangrieken idr., 2017).

Ravnateljice morajo s svojim vodenjem krepiti zaupanje, sodelovanje, strokovno avtonomijo in psihološko varnost ter učitelje_ice aktivno vključevati v odločanje. Posebno pozornost je treba nameniti podpori učiteljem_icam v konfliktnih situacijah s starši ter pri zahtevnejših organizacijskih vprašanjih, saj pomembno vpliva na občutek zaščitnosti in pripadnosti šoli.

Ker izgorelost najmočneje oblikujejo dejavniki na ravni razreda, je treba učiteljem_icam zagotoviti podporo pri učinkovitem vodenju razreda, zmanjševanju časovnih pritiskov, poučevanju v heterogenih oddelkih ter obravnavi vedenjskih težav. Šole pa morajo sistematično spremljati kakovost odnosov, občutek pripadnosti, šolsko klimo in dobrobit učiteljev_ic kot pomembne kazalnike kakovosti in razvoja.

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da je prehod iz začetnega izobraževanja v samostojno poučevanje eno najpomembnejših razvojnih obdobj učitelskega poklica. Učitelji_ce začetniki_ce pogosteje poročajo o disciplinskih izzivih, nižji samoučinkovitosti, večji negotovosti ter izrazitejši potrebi po strokovni in odnosni podpori. Obenem pogosteje zaznavajo disciplinske težave in nizko motivacijo učencev_k, kar kaže na večjo občutljivost za zahtevne vidike razrednega dela v začetnem obdobju profesionalnega razvoja.

Rezultati kažejo, da mentorstvo ni zgolj organizacijska pomoč začetnikom_cam, temveč pomemben razvojni mehanizem, ki krepi profesionalno samozavest, kakovost odnosov, občutek pripadnosti, zadovoljstvo pri delu in vztrajanje v poklicu. Projekt je hkrati pokazal, da je mogoče učitelje_ice začetnike_ce učinkovito podpreti z razvojem notranjih virov, zlasti čustvene regulacije, empatije, asertivnega odzivanja, reševanja konfliktov in učinkovitega spoprijemanja s stresom, vendar le kot del sistematično organiziranega uvajalnega obdobja.

Smernice

Uvajalno obdobje je treba razviti kot celovit model profesionalnega razvoja, ki presega organizacijsko uvajanje v učiteljsko delo. Učiteljem_icam začetnikom_cam je treba zagotoviti strukturirano, razvojno naravnano in časovno razbremenjeno mentorstvo, ki vključuje načrtno opazovanje pouka, skupno načrtovanje in refleksijo pedagoške prakse, redne razvojne pogovore, kakovostne povratne informacije ter postopno vključevanje v profesionalno skupnost šole (Hobson idr., 2009; Ingersoll in Strong, 2011). Posebno pozornost je treba nameniti podpori pri razrednem vodenju, oblikovanju disciplinskih strategij, motiviranju učencev_k ter profesionalni socializaciji v šolsko okolje. Na sistemski ravni je treba oblikovati standarde kakovosti mentorstva, zagotoviti usposabljanje mentorjev_ic, ustrezne časovne pogoje za mentorsko delo ter spremljati učinke uvajalnega obdobja na samoučinkovitost, profesionalno identiteto, dobrobit in vztrajanje učiteljev_ic v poklicu.

Pri razvoju uvajalnega obdobja je smiselno uporabiti tudi preverjene intervencijske programe za krepitev notranjih virov učiteljev_ic začetnikov_c (npr. uravnavanje čustev, empatija, asertivna komunikacija, reševanje konfliktov in spoprijemanje s stresom), razvite v okviru projekta.

Ključne ugotovitve

Pomemben prispevek projekta predstavlja razvoj, izvedba in evalvacija intervencijskega programa za spodbujanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic na začetku kariere. Rezultati kažejo, da lahko tudi časovno omejene intervencije okrepijo posamezne notranje vire, zlasti samoučinkovitost, čuječe poučevanje, socialno-čustvene kompetence in refleksijo pedagoške prakse.

Hkrati ugotovitve opozarjajo, da kratkotrajne intervencije same po sebi ne zagotavljajo trajnejših izboljšav dobrobiti učiteljev_ic. Pri nekaterih kazalnikih ni bilo ugotovljenih pomembnih sprememb, skozi čas pa se je povečala izgorelost in zmanjšalo doživljanje pozitivnih čustev. Rezultati potrjujejo, da je učinkovitost intervencij odvisna tudi od organizacijskih pogojev, kakovosti odnosov in podpore šolskega okolja.

Ugotovitve potrjujejo tudi druge raziskave, ki kažejo, da trajnejše učinke dosegajo programi, ki poleg razvoja individualnih kompetenc vključujejo tudi organizacijske in sistemske ukrepe (Oliveira idr., 2021a, 2021b; Cervellione idr., 2025; Ornaghi idr., 2026).

Smernice

Podporne programe za učitelje_ice je treba razvijati kot dolgoročne, znanstveno utemeljene in sistematično evalvirane razvojne programe, ki poleg socialno-čustvenih kompetenc, samoučinkovitosti, reflektivne prakse in pozitivne profesionalne identitete vključujejo tudi mentorstvo, intervizijo, supervizijo ter ukrepe za izboljšanje organizacijskih pogojev dela. Posebno pozornost je treba nameniti učiteljem_icam začetnikom_cam, programi pa morajo biti ustrezno prilagojeni in dostopni v vseh kariernih obdobjih.

Smiselno je oblikovati nacionalni okvir za pripravo, izvajanje in evalvacijo intervencijskih programov, ki opredeljuje standarde kakovosti, pogoje za izvedbo in kazalnike učinkov. Evalvacija naj poleg sprememb pri kompetencah učiteljev_ic vključuje tudi spremljanje njihove dobrobiti, izgorelosti, zadovoljstva pri delu, kakovosti odnosov, profesionalnega razvoja in šolske klime.

Za trajnejše učinke je treba zagotoviti ustrezne organizacijske pogoje za prenos pridobljenega znanja v prakso ter stabilno financiranje uspešnih, znanstveno utemeljenih programov, ki jih je treba postopno vključevati v začetno izobraževanje učiteljev_ic, uvajalno obdobje, stalni profesionalni razvoj in razvojne načrte šol.

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. Na privlačnost učiteljskega poklica pomembno vplivajo delovni pogoji, cenjenost poklica v družbi, kakovost uvajalnega obdobja, mentorstvo ter možnosti profesionalnega razvoja (Evropska komisija, 2025; OECD, 2025).

Projekt potrjuje, da pozitivni razvoj učiteljev_ic pomembno prispeva k nameri vztrajanja v poklicu. Učitelji_ce, ki delujejo v podpornem delovnem okolju, izražajo višjo profesionalno identiteto, večje zadovoljstvo pri delu, večjo delovno zavzetost in večjo pripravljenost ostati v poklicu. Administrativne obremenitve, pomanjkanje sistemske podpore in nizka družbena cenjenost pa zmanjšujejo privlačnost učiteljskega poklica ter povečujejo tveganje za zgodnje odhode iz poklica.

Smernice

Slovenija potrebuje dolgoročen, podatkovno podprt sistem spremljanja in napovedovanja potreb po učiteljih_cah glede na predmetna področja, regije, ravni izobraževanja in karierna obdobja. Takšen sistem mora predstavljati podlago za usklajevanje politik začetnega izobraževanja, štipendiranja, zaposlovanja in profesionalnega razvoja učiteljev_ic (Bogdan Zupančič in Gavriloski Tretjak, 2023; OECD, 2025).

Hkrati je treba sistematično krepiti privlačnost pedagoških študijev, zagotavljati kakovostno uvajalno obdobje in mentorstvo ter ustvarjati pogoje za profesionalni razvoj skozi celotno karierno pot. Posebno pozornost je treba nameniti zmanjševanju administrativnih obremenitev, izboljšanju delovnih pogojev ter cenjenosti učiteljskega poklica v družbi.

Dobrobit učiteljev_ic mora postati eden od kazalnikov kakovosti izobraževalnega sistema. Sistematično spremljanje naj vključuje kazalnike, kot so stres, izgorelost, delovne obremenitve, občutek podpore, profesionalno pripadnost in namero odhoda iz poklica, ter služi kot podlaga za oblikovanje ukrepov za dolgoročno ohranjanje strokovno usposobljenih učiteljev_ic v poklicu (Viac in Fraser, 2020).

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivnega razvoja učiteljev_ic ni mogoče obravnavati ločeno od organizacijskih pogojev njihovega dela. Zadovoljstvo pri delu poleg notranjih virov pomembno določajo organizacija dela, kakovost delovnega okolja, podpora vodstva ter razpoložljiv čas za kakovostno pedagoško delo (Cann idr., 2022; Skaalvik in Skaalvik, 2018).

Analiza institucionalnega okvira in mednarodnih raziskav kaže, da slovenski učitelji_ce administrativnim nalogam namenjajo več časa od povprečja učiteljev_ic v državah, sodelujočih v raziskavi TALIS, pri čemer administrativne obremenitve predstavljajo pomemben vir poklicnega stresa (OECD, 2020, 2025). Učiteljem_icam zmanjšujejo čas za pripravo na pouk, sodelovanje, mentorstvo, strokovno refleksijo in profesionalni razvoj ter s tem omejujejo možnosti za kakovostno pedagoško delo in dobrobit.

Smernice

Administrativno razbremenitev je treba obravnavati kot pogoj za ohranjanje pedagoškega jedra učiteljskega poklica. To zahteva sistematičen pregled administrativnih obveznosti, odpravo podvajajočih se in pedagoško manj utemeljenih zahtev, poenostavitev postopkov, premišljeno uporabo digitalnih rešitev ter zagotavljanje ustrezne strokovne in administrativne podpore šolam (Eurydice, 2021; Evropska komisija, 2025; OECD, 2024, 2025).

Digitalne rešitve je treba uvajati le, kadar dokazano zmanjšujejo administrativne obremenitve in poenostavljajo delovne procese. Njihove učinke je treba redno spremljati z vidika časovne zahtevnosti, uporabnosti in prispevka h kakovosti pedagoškega dela.

Razporeditev delovnega časa mora učiteljem_icam omogočati več prostora za pripravo na pouk, sodelovalno načrtovanje, mentorstvo, strokovno refleksijo in profesionalno učenje, saj so prav ti dejavniki pomembni za kakovost poučevanja, profesionalni razvoj in dolgoročno ohranjanje učiteljev_ic v poklicu.

Ključne ugotovitve

Rezultati projekta potrjujejo, da pozitivni razvoj učiteljev_ic pomembno sooblikuje širši družbeni in institucionalni kontekst. Nizka cenjenost učiteljskega poklica v družbi, omejena vključenost učiteljev_ic v oblikovanje izobraževalnih politik ter pomanjkljiva sistemska podpora zmanjšujejo privlačnost poklica, slabijo profesionalno identiteto in povečujejo tveganje za odhode iz poklica.

Podatki raziskave TALIS kažejo, da slovenski učitelji_ce nizko ocenjujejo cenjenost svojega poklica v družbi ter upoštevanje njihovih stališč pri oblikovanju izobraževalnih politik (OECD, 2020, 2025). Hkrati raziskave potrjujejo, da bodoče učitelje_ice za poklic predvsem motivirajo notranji in altruistični motivi, ki pa jih lahko neugodni sistemski pogoji, šibko priznanje v družbi in izključevanje iz (javno)političnega odločanja postopoma oslabijo (Richardson in Watt, 2018; Viac in Fraser, 2020).

Ugotovitve potrjujejo, da cenjenost učiteljskega poklica v družbi predstavlja pomemben zunanji vir, ki vpliva na profesionalno identiteto, motivacijo, dobrobit in dolgoročno vztrajanje v poklicu.

Smernice

Krepitev cenjenosti učiteljskega poklica v družbi mora postati dolgoročna usmeritev izobraževalne politike. Poleg izboljševanja materialnih in organizacijskih pogojev dela je treba sistematično krepiti strokovno avtonomijo učiteljev_ic, njihovo vključevanje v vse faze oblikovanja izobraževalnih politik ter javno prepoznavanje njihovega strokovnega prispevka v družbi.

Vzpostaviti je treba trajne in transparentne mehanizme sodelovanja učiteljev_ic v vseh fazah oblikovanja izobraževalnih politik – od prepoznavanja problemov in priprave rešitev do izvajanja ter evalvacije ukrepov. Njihovo sodelovanje mora presegati formalno posvetovanje in omogočati dejanski vpliv na sprejete odločitve ter povratno informacijo o tem, kako so bila njihova stališča upoštevana.

Ključne ugotovitve

Raziskovanje dobrobiti učiteljev_ic še vedno večinoma temelji na presečnih raziskavah, ki omogočajo vpogled v trenutno stanje, bistveno manj pa prispevajo k razumevanju razvojnih trendov in dejavnikov, ki oblikujejo dobrobit skozi čas (Zhou idr., 2024).

Projekt je pokazal, da pozitivni razvoj učiteljev_ic predstavlja kompleksen in dinamičen proces, ki ga je mogoče celovito razumeti le z vzdolžnim spremljanjem ter povezovanjem kvantitativnih in kvalitativnih raziskovalnih pristopov. Vzdolžna zasnova projekta, razvoj in evalvacija intervencijskega programa ter validacija Modela pozitivnega razvoja učiteljev_ic potrjujejo pomen sistematičnega raziskovalnega spremljanja učiteljskega poklica.

Rezultati potrjujejo, da učinkovito oblikovanje izobraževalnih politik zahteva dolgoročno spremljanje dobrobiti učiteljev_ic, njihovih notranjih in zunanjih virov, organizacijskih pogojev ter učinkov razvojnih ukrepov. Takšen pristop omogoča razvoj politik, ki odgovarjajo na dejanske potrebe učiteljskega poklica (Corrente idr., 2022).

Smernice

Raziskovanje učiteljskega poklica je treba podpreti z dolgoročnim znanstvenoraziskovalnim spremljanjem ter oblikovanjem izobraževalnih politik, ki temeljijo na empiričnih dokazih. Poleg kadrovskega kazalnika je treba sistematično spremljati tudi dobrobit učiteljev_ic, profesionalno identiteto, kakovost delovnega okolja, notranje in zunanje vire, kakovost odnosov ter učinke razvojnih ukrepov.

Posebno pozornost je treba nameniti razvoju vzdolžnih raziskav ter njihovem povezovanju z intenzivnejšimi meritvami v posameznih obdobjih šolskega leta in kvalitativnimi raziskovalnimi pristopi. Takšna metodološka kombinacija omogoča zgodnje prepoznavanje razvojnih izzivov ter oblikovanje učinkovitejših podpornih ukrepov.

Spodbujati je treba razvoj in evalvacijo intervencijskih programov ter tesnejše sodelovanje med raziskovalnimi ustanovami, oblikovalci politik in šolami. Raziskovalne ugotovitve morajo postati sestavni del načrtovanja, izvajanja in evalvacije izobraževalnih politik, saj le tako lahko prispevajo k dolgoročno uspešnemu razvoju učiteljskega poklica.

- Bardach, L., Klassen, R. M. in Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well-being, retention, and interpersonal relations? *Educational Psychology Review*, 34, 259–300. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9>
- 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>
- Bogdan Zupančič, A. in Gavriloski Tretjak, M. (2023). Pomanjkanje učiteljev in ukrepi za zagotavljanje kadra v kontekstu reforme vzgoje in izobraževanja. *Sodobna pedagogika*, 74(4), 75–114.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. in Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. V W. Damon in R. M. Lerner (ur.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6. izd.). Wiley. <https://doi.org/10.1002/9780470147658>
- 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. in Daly, A. J. (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>
- Corrente, M., Ferguson, K. in Bourgeault, I. L. (2022). Mental health experiences of teachers: A scoping review. *Journal of Teaching and Learning*, 16(1), 22–43. <https://doi.org/10.22329/jtl.v16i1.6856>
- 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>
- 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://data.europa.eu/doi/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. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- OECD. (2020). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2025). *Results from TALIS 2024: The state of teaching*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/90df6235-en>
- 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>
- 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>
- Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental systems. V W. F. Overton in P. C. M. Molenaar (ur.), *Handbook of child psychology and developmental science: Vol. 1. Theory and method* (7. izd., str. 9–62). Wiley.
- 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. (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>
- Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. in Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review*, 23(4), 457–477. <https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y>
- Stoll, L., Bolam, R., McMahon, A., Wallace, M. in Thomas, S. (2006). Professional learning communities: A review of the literature. *Journal of Educational Change*, 7(4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Vangrieken, K., Meredith, C., Packer, T. in Kyndt, E. (2017). Teacher communities as a context for professional development: A systematic review. *Teaching and Teacher Education*, 61, 47–59. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.10.001>
- 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>
- Zhou, S., Slep, G. R. in Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors associated with teacher wellbeing: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, 63. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x>
-

Kozina, A. (ur.) (2026). *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*. Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. <https://doi.org/10.32320/978-961-270-414-8>

