

Motivacija za učiteljski poklic, pričakovanja in zavezanost bodočih učiteljev

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i1.164>

Prejeto 23. 8. 2024 / Sprejeto 9. 12. 2024

Znanstveni članek

UDK 37.011.3-051

KLJUČNE BESEDE: motivacija za učiteljski poklic, altruistični motivi, intrinzični motivi, zavezanost učiteljskemu poklicu

POVZETEK – V članku predstavljamo razloge za izbiro učiteljskega poklica, pričakovanja glede poklica in zavezanost poklicu med študenti magistrskih pedagoških programov in udeleženci pedagoško-andragoškega izobraževanja (PAI). V raziskavi je sodelovalo 270 udeležencev. Rezultati kažejo, da so udeleženci pri njihovi odločitvi za učiteljski poklic vodili predvsem altruistični in intrinzični razlogi, medtem ko so bili ekstrinzični razlogi manj pomembni. Udeleženci so pokazali visoko zavezanost učiteljskemu poklicu in optimistična pričakovanja glede dela z učenci in zadovoljstva s poklicem. Skupini sta se razlikovali le v zavezanosti poklicu in optimističnosti pričakovanj glede dela z učenci, ki sta bili višji pri udeležencih PAI. Rezultati raziskave kažejo na pomembnost notranje motivacije za izbiro učiteljskega poklica in potrebo po vključevanju praktičnih izkušenj v izobraževalni proces, saj te pozitivno vplivajo na motivacijo in zavezanost poklicu. Rezultati so skladni s predhodnimi raziskavami, ki kažejo, da so bodoči učitelji motivirani predvsem zaradi notranjih in altruističnih razlogov ter izkazujejo visoko raven zavezanosti poklicu.

Received 23. 8. 2024 / Accepted 9. 12. 2024

Scientific paper

UDC 37.011.3-051

KEYWORDS: motivation for choosing a teaching profession, altruistic motives, intrinsic motives, commitment to the teaching profession

ABSTRACT – In this article, we present the reasons for choosing the teaching profession, expectations regarding the profession and commitment to the profession among students of pedagogical master's programmes and participants of pedagogical-andragogical education (PAI). The study comprised 270 participants. The results show that the participants were primarily driven by altruistic and intrinsic reasons in their decision to choose the teaching profession, while extrinsic reasons were less important. The participants showed a high level of commitment and optimistic expectations of working with students and job satisfaction. The two groups differed only in commitment and optimism regarding the expectations about working with children, which were higher in the PAI participants. Our findings emphasise the importance of intrinsic motivation for choosing the teaching profession and the need to include more practical experiences in the training process, as these positively influence motivation and commitment to the profession. The results are consistent with previous research showing that prospective teachers are mainly motivated by intrinsic and altruistic reasons, and have a high level of commitment to the profession.

1 Uvod

V mnogih državah se že dolgo srečujejo s pomanjkanjem učiteljev. Zadostno število posameznikov, ki se odločajo za pedagoški poklic, in ohranjanje že zaposlenih učiteljev postajata globalni izziv (UIS, 2016). Tudi v Sloveniji je bilo že pred leti ugotovljeno, da mnogi učitelji razmišljajo o zapustitvi poklica (Slivar, 2009), kar lahko povežemo tudi z ugotovitvijo, da jih veliko kaže vsaj enega od znakov izgorelosti (Jelisavac, 2023, str. 88). Statističnih podatkov o dejanskem zapuščanju učiteljskega poklica pri nas še nimamo, je pa iz poklicnega barometra Zavoda RS za zaposlovanje razviden primanjkljaj

osnovnošolskih in srednješolskih učiteljev v skoraj vseh slovenskih regijah, in sicer kar 52,2% delodajalcev v osnovnošolskem ter 57,5% delodajalcev v srednješolskem izobraževanju predvideva, da bodo imeli težave pri zaposlovanju novega kadra (ZRSZ, 2022). V času, ko se slovenske šole soočajo z vprašanjem, kako zapolniti prosta učiteljska mesta, se postavlja s tem povezano vprašanje, kaj vpliva na mlade, da se odločijo za učiteljski poklic. Motivacija bodočih učiteljev za poučevanje je namreč ključna za njihovo karierno odločanje in tako lahko poznavanje motivov vključuje pomembne implikacije za načrtovanje ukrepov, ki bi mlade motivirali za učiteljski poklic.

Motivacija za poučevanje se navezuje na notranje in zunanje razloge, ki vodijo posameznike pri izbiri učiteljskega poklica, njihovo vztrajnost pri usposabljanju za bodoči poklic in kasneje v učiteljski karieri, pa tudi na to, v kolikšni meri so predani kakovostnemu opravljanju svojih poklicnih dolžnosti (Sinclair, 2008). Avtorji v raziskavah konsistentno ugotavljajo, da so ekstrinzični, intrinzični in altruistični motivi poglavitni motivi, ki posameznika vodijo pri njegovi odločitvi za učiteljski poklic (Fray in Gore, 2018; Heinz, 2015). Ekstrinzični motivi niso neposredno povezani s poučevanjem, temveč se navezujejo na ugodnosti poklica, kot so plača, delovni čas, dopust in varnost zaposlitve. Intrinzični motivi vključujejo razloge, ki so neposredno povezani z izvajanjem učiteljskega poklica, kot so navdušenost za poklic, uživanje v poučevanju, želja po posredovanju znanja, želja po strokovnem znanju in razvijanju profesionalnih kompetenc. Altruistični motivi pa so povezani s posameznikovim prepričanjem, da je učiteljski poklic družbeno pomemben in da s poučevanjem lahko prispeva k razvoju mladih in izboljšanju družbe. V večini raziskav so se kot najpomembnejši razlogi za izbiro učiteljskega poklica pokazali intrinzični in altruistični motivi, medtem ko so ekstrinzični motivi manj pomembni (Fray in Gore, 2018; Tang idr., 2015). V nekaterih raziskavah so avtorji, kot npr. Watt in Richardson (2012), opozorili tudi na morebitni dodatni ekstrinzični motiv; posameznik se za učiteljski poklic lahko odloči, ker ni imel možnosti za vpis na želeni študij ali pa ker se ni uspel zaposliti na želenem področju. Izbira učiteljskega poklica je torej lahko tudi izraz pragmatičnosti oziroma posameznikov izhod v sili. Kot izvor začetne motivacije za učiteljski poklic lahko delujejo tudi številni drugi dejavniki, kot so npr. prepričanje, da je ta poklic lahek, vpliv pomembnih drugih oseb, pa tudi posameznikov občutek "poklicanosti", da postane učitelj (Heinz, 2015; Sinclair, 2008). Del začetne motivacije bodočih učiteljev so lahko tudi njihova pričakovanja glede učiteljskega poklica. Raziskave na tem področju so sicer redke, a so pokazale, da so začetna pričakovanja bodočih učiteljev precej optimistična, še zlasti pričakovanja glede družbene vrednosti poklica in pričakovanja glede zadovoljstva z delom in rezultati dela z učenci (npr. Kyriacou idr., 2003; Lysaght idr., 2018).

Pomemben vidik motivacije, tako za izbiro poklica kot tudi za vztrajanje v njem, je zavezanost poklicu. Zavezanost učiteljskemu poklicu je običajno opredeljena kot stopnja psihološke navezanosti na učiteljski poklic (Coladarci, 1992). Dejavniki, ki lahko povečujejo ali zmanjšujejo posameznikovo zavezanost v smislu vztrajanja v učiteljskem poklicu, lahko izvirajo iz posameznikovih lastnosti (npr. starost, spol, delovna etika), učencev (npr. disciplinski problemi, nemotiviranost), poklica (npr. avtonomija, profesionalni razvoj, predhodna kariera), delovnih pogojev in značilnosti šole (npr. plača, pedagoška obremenitev, viri), ravnovesja dela in zasebnega življenja, vpliva drugih (sodelavcev in družine), narave poučevanja (npr. vrsta dela, socialne interakcije s sode-

lavci) in usposobljenosti za poučevanje. Začetni entuziazem za poučevanje lahko zaradi delovanja teh dejavnikov upade (Sinclair, 2008).

V Sloveniji imamo nekaj raziskav, v katerih so avtorji proučevali začetno motivacijo za učiteljski poklic. Pri študentih pedagoške fakultete, ki se usposabljaajo za poučevanje v osnovni šoli, so se kot najpomembnejši viri odločitve za učiteljski poklic pokazali intrinzični motivi (Tašner idr., 2017), pri študentih filozofskih fakultet, ki se usposabljaajo za poučevanje v osnovni ali srednji šoli, pa intrinzični in altruistični motivi (Depolli Steiner, 2022; Puklek Levpušček in Depolli Steiner, 2024). V omenjenih raziskavah so bili v vseh skupinah študentov ekstrinzični motivi le malo pomembni. V nedavni raziskavi med slovenskimi študenti, ki so se ob zaključku prvostopenjskega študija odločali o pedagoški ali nepedagoški smeri na magistrskem programu dveh filozofskih fakultet, sta avtorici M. Puklek Levpušček in K. Depolli Steiner (2024) ugotovili, da so med najvišje ocenjenimi razlogi odločitve za učiteljski poklic učiteljev prispevek k družbi, delo z otroki, oblikovanje prihodnosti otrok in notranja vrednost učiteljskega poklica. Podobno se kaže tudi pri hrvaških učiteljih, za katere so bili pri izbiri učiteljskega poklica najpomembnejši tisti dejavniki, ki izražajo intrinzično motivacijo, kot so delo z učenci, avtonomija pri delu in zanimanje za poklic (Skupnjak idr., 2018, str. 160).

Zgornje ugotovitve se ujemajo z ugotovitvami dveh starejših študij, ki kot najpomembnejše motive za izbiro učiteljskega poklica pri slovenskih študentih navajata intrinzične in altruistične vzroke (Kyriacou in Kobori, 1998; Javornik Krečič in Ivanuš Grmek, 2005). Tudi že aktivni slovenski učitelji svojo izbiro učiteljskega poklica utemeljujejo predvsem z altruističnimi motivi (Gradišek idr., 2020; Japelj Pavešič idr., 2020), medtem ko slovenski visokošolski učitelji v precejšnji meri doživljajo občutek poslanstva pri delu (Gradišek in Habe, 2020, str. 185).

Začetna pričakovanja glede učiteljskega poklica so se pokazala kot na splošno optimistična, še zlasti pričakovanja glede dela z učenci in pričakovanja glede zadovoljstva s poklicem (Depolli Steiner, 2022). Študenti so bili v povprečju prepričani, da imajo ustrezne zmožnosti za opravljanje učiteljskega poklica (Puklek Levpušček in Depolli Steiner, 2024), prav tako so bili večinoma tudi optimistični v svojem pričakovanju, da bodo lahko vplivali na vedenje in dosežke učencev (Depolli Steiner, 2018, 2023). Zanimiva pa je ugotovitev, da se študenti pedagoške fakultete bojijo, da imajo za samostojno delo premalo izkušenj, da bodo delali napake in da bodo premalo ustvarjalni, hkrati pa tudi premalo zaupajo v lastno znanje (Devjak idr., 2014, str. 15).

Slovenski študenti pedagoških smeri so tudi visoko zavezani učiteljskemu poklicu (Depolli Steiner, 2018, 2022), njihovo zavezanost pa lahko napovemo predvsem z intrinzično začetno motivacijo (Depolli Steiner, 2022).

Namen in cilji raziskave

V dosedanjih študijah so se slovenski avtorji predvsem osredotočili na razloge za odločitev za učiteljski poklic pri redno vpisanih študentih, ki se za pedagoški poklic odločajo ob zaključku srednješolskega izobraževanja (npr. vpišejo se na pedagoško fakulteto) ali kasneje ob zaključku prvostopenjskega študija (npr. vpišejo se na magistrski program pedagoških smeri). V Sloveniji poznamo tudi zaporedno izobraževanje za učiteljski poklic, ko posameznik že zaključil visokošolsko izobraževanje in se potem odlo-

či za učiteljski poklic, vendar mora opraviti t. i. pedagoško-andragoško izobraževanje (PAI) v obsegu 60 KT. Motivi odločitve za učiteljski poklic, zadovoljstvo z izbiro in zavezanost poklicu udeležencev PAI doslej še niso bili proučevani. Prvo študijo na tem področju so v Nemčiji izvedli Lucksnat idr. (2022), ki so primerjali skupino učiteljev, ki so že poučevali in so pridobili pedagoško izobrazbo po klasični poti (v času študija), ter skupino učiteljev, ki so pridobili pedagoško izobrazbo po alternativni poti (v času po študiju). Ugotovili so, da obe skupini navajata zelo podobne razloge odločitve za učiteljski poklic (v obeh skupinah so bili najvišje ocenjeni notranja vrednost poklica, prepričanja o svojih zmožnostih opravljanja poklica in želja po oblikovanju prihodnosti otrok/mladostnikov). Skupini sta se razlikovali v dveh od osmih motivov: skupina učiteljev, ki se je izobrazila po alternativni poti, je v večji meri navajala socialne vplive in čas za družino kot pomembne razloge v primerjavi s skupino učiteljev, ki se je izobrazila po klasični poti. Prva skupina je navajala tudi nekoliko več navdušenosti nad opravljanjem učiteljskega poklica kot druga. Vendar je treba poudariti, da so bili učinki razlik v vseh omenjenih primerih majhni. V naši študiji smo podobno želeli primerjati skupino študentov, ki se izobražuje za učiteljski poklic po klasični poti (v času magistrskega študija), in skupino udeležencev PAI. Zanimalo nas je, ali se skupini razlikujeta v razlogih odločitve za učiteljski poklic, pričakovanjih glede učiteljskega poklica ter zavezanosti poklicu. Prav tako nas je zanimalo, ali se udeleženci razlikujejo v omenjenih spremenljivkah glede na svojo dejansko namero zaposlitve v šoli (ali namero ostati v poklicu in primeru nekaterih udeležencev PAI, ki že poučujejo) ter glede na dotedanje izkušnje s poučevanjem.

2 Metoda

Udeleženci

V raziskavo smo vključili dve skupini udeležencev, ki so se v študijskih letih 2022/23 in 2023/24 izobraževali na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani, kar je skupno 270 udeležencev. V prvi skupini je bilo 122 udeležencev programa za pridobivanje pedagoško-andragoške izobrazbe za strokovne delavce v osnovnih in srednjih šolah (v nadaljevanju to skupino imenujemo "udeleženci PAI"), od tega 61 žensk (50%) in 61 moških (50%). Skupina je starostno zelo heterogena s povprečno starostjo 37,4 leta ($SD = 9,45$) in razponom od 22 do 59 let. 38 udeležencev (31%) je v starostni skupini do 29 let, 35 udeležencev (29%) v starostni skupini od 30 do 39 let, 36 udeležencev (29%) v starostni skupini od 41 do 49 let in 13 udeležencev (11%) v starostni skupini 50 let ali več. V drugi skupini je bilo 148 rednih študentov 1. letnika magistrskih pedagoških programov, ki opravljajo t. i. skupni del pedagoškega modula (v nadaljevanju to skupino imenujemo "udeleženci SDPM"), od tega 109 žensk (74%), 38 moških (26%) in 1 nebinarna oseba. Skupina je starostno zelo homogena s povprečno starostjo 23,3 leta ($SD = 1,47$) in razponom od 21 do 35 let. Večina udeležencev (88%) je starih do 24 let, majhen delež udeležencev je starih od 25 do 27 let (11%), le en udeleženec pa je starejši od 27 let.

Pripomočki

Uporabili smo vprašalnik, ki je bil v začetnem delu smiselno prilagojen posamezni skupini udeležencev. Najprej so vsi udeleženci poročali o svojih osnovnih demografskih značilnostih (spol, starost). V nadaljevanju so udeleženci PAI poročali, ali so že zaposleni v šoli. Če so odgovorili pritrdilno (v nadaljevanju za to podskupino uporabljamo izraz “šolniki”), smo jih vprašali še, koliko časa so že zaposleni v šoli (ponujeni odgovori: manj kot eno leto, eno do dve leti, več kot dve leti) in kaj delajo (ponujeni odgovori: poučujejo teoretični predmet, poučujejo praktični pouk, delajo v podaljšanem bivanju ...). Udeležence PAI, ki še niso zaposleni v šoli (v nadaljevanju za to podskupino uporabljamo izraz “nešolniki”), in udeležence SDPM pa smo vprašali, ali že imajo izkušnje s poučevanjem oz. z delom z učenci (ponujena odgovora: da, ne). Tiste, ki so že imeli tovrstne izkušnje, smo vprašali še, s katerimi oblikami poučevanja oz. dela z učenci že imajo izkušnje (ponujeni odgovori: poučevanje v OŠ/SS, tečajji ali delavnice z več udeleženci, inštrukcije in/ali učna pomoč učencu, drugo) ter koliko izkušenj imajo gledano v celoti (odgovarjanje: lestvica od 1, kar pomeni malo izkušenj, do 5, kar pomeni veliko izkušenj). Začetni del vprašalnika se je zaključil z vprašanjem za vse udeležence, in sicer ali se po končanem izobraževanju nameravajo zaposliti v šoli oz. ostati zaposleni v šoli (ponujeni odgovori: da, ne in ne vem).

V drugem delu vprašalnika smo za vse udeležence vključili štiri merske pripomočke v navedenem vrstnem redu.

Lestvica zavezanosti učiteljskemu poklicu (Depolli Steiner, 2022) je sestavljena iz desetih postavk, ki izražajo posameznikovo psihološko navezanost na učiteljski poklic (Cronbachov $\alpha = 0,90$; npr. “Poučevanje ima zame velik osebni pomen”). Udeleženci presodijo, koliko za njih veljajo posamezne postavke, in svoj odgovor podajo s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice (1 – sploh ne velja, 5 – povsem velja). Višja ocena na lestvici kaže na višjo zavezanost učiteljskemu poklicu.

Lestvica začetne motivacije za poučevanje (Depolli Steiner, 2022) je sestavljena iz 20 postavk, preverja pa pomembnost možnih vzrokov za izbiro učiteljskega poklica. Udeleženci za vsak navedeni razlog ocenijo, kako pomemben je bil pri njihovi odločitvi za učiteljski poklic. Pri tem uporabijo petstopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – povsem nepomemben, 5 – izjemno pomemben). Lestvica ima tri podlestvice, ki merijo notranjo motivacijo, in eno podlestvico, ki meri zunanjo motivacijo za izbiro učiteljskega poklica. Podlestvica *altruistični motivi* izraža posameznikovo notranjo motivacijo, ki izhaja iz njegovega mnenja, da je poučevanje koristno za družbo, in želje, da mladim ljudem pomaga uspeti (5 postavk, Cronbachov $\alpha = 0,83$; npr. “Kot učiteljica lahko koristim družbi”). Podlestvica *želja po poučevanju* izraža posameznikovo notranjo motivacijo, ki je povezana z uživanjem v poučevanju in delu z učenci (5 postavk, $\alpha = 0,81$; npr. “Želim si delati z otroki oz. mladimi”). Podlestvica *zaznane zmožnosti poučevanja* izraža posameznikovo notranjo motivacijo, ki izhaja iz njegovega samozaupanja v svoje zmožnosti za poučevanje (5 postavk, $\alpha = 0,71$; npr. “Imam lastnosti dobrega učitelja”). Podlestvica *ugodnosti poklica pa izraža posameznikovo zunanjo motivacijo za poučevanje, in sicer vzroke, ki so povezani z ugodnimi vidiki poklica* (5 postavk, $\alpha = 0,71$; npr. “Učiteljski poklic ima dovolj dobre delovne pogoje”). Višja ocena na posamezni podlestvici kaže na večjo pomembnost dejavnika pri odločanju za učiteljski poklic.

Lestvica poučevanja kot izhoda v sili (Depolli Steiner, 2022) vsebuje tri postavke ter ugotavlja pomembnost specifičnega vidika posameznikove zunanje motivacije za izbiro učiteljskega poklica, in sicer odločitve za učiteljski poklic kot alternative posameznikovi bolj željeni karieri, ki pa je posameznik iz različnih razlogov ne more doseči ($\alpha = 0,69$; npr. "Učiteljski poklic je moj "izhod v sili"). Tudi pri tej lestvici udeleženci za vsak navedeni razlog ocenijo, kako pomemben je bil pri njihovi odločitvi za učiteljski poklic, uporabijo pa petstopenjsko ocenjevalno lestvico (1 – povsem nepomemben, 5 – izjemno pomemben). Višja ocena na lestvici kaže na večjo pomembnost poučevanja kot izhoda v sili pri odločanju za učiteljski poklic.

Lestvica pričakovanj glede učiteljskega poklica (Depolli Steiner, 2023) ugotavlja različna pričakovanja, ki jih imajo bodoči učitelji glede učiteljskega poklica. Tvori jo 20 postavk, ki so zapisane v obliki pozitivnih, optimističnih pričakovanj. Udeleženci presodijo, kolikšna je verjetnost, da se bo določeno pričakovanje pri njih uresničilo, če bodo delali kot učitelji. Svoj odgovor podajo s pomočjo petstopenjske ocenjevalne lestvice (1 – malo verjetno, 5 – zelo verjetno). Lestvica ima tri podlestvice: podlestvica *delo z učenci* vključuje pričakovanja, ki so vezana na posameznikovo učinkovitost pri soočanju z različnimi vidiki poučevanja in vodenja razreda (9 postavk, $\alpha = 0,87$; npr. "Vzpostavil bom dobre odnose z učenci"), v podlestvici *delovni pogoji in ugodnosti poklica* so navedeni različni pozitivni zunanji vidiki učiteljskega poklica (7 postavk, $\alpha = 0,78$; npr. "Imel bom dobre delovne pogoje"); podlestvica *zadovoljstvo s poklicem* pa opisuje različne vidike zadovoljstva, ki ga posameznik lahko občuti pri opravljanju poklica (4 postavke, $\alpha = 0,72$; npr. "Čutil bom, da me poučevanje osebno izpolnjuje"). Višja ocena na posamezni podlestvici nakazuje bolj optimistična, nižja pa bolj pesimistična pričakovanja.

Postopek

Vsem udeležencem je bila pri izpolnjevanju vprašalnika zagotovljena anonimnost, udeležba pa je bila povsem prostovoljna.

Udeleženci PAI so izpolnjevali vprašalnik v elektronski obliki. Vprašalnik je bil na voljo v spletni učilnici, ki je namenjena udeležencem PAI in ni dostopna naključnim oz. nevpisanim uporabnikom. Vabilo k izpolnjevanju vprašalnika smo prek visokošolskega informacijskega sistema poslali vsem posameznikom, ki so bili vpisani v program PAI, in sicer udeležencem generacije 2022/23 v marcu leta 2023, udeležencem generacije 2023/24 pa v decembru leta 2023. V vabilu smo za sodelovanje izrecno prosili tiste posameznike, ki so se programa PAI udeležili iz razloga, ker že delajo kot učitelji, ali iz razloga, ker želijo izpolniti pogoje, da bi lahko delali kot učitelji.

Udeleženci SDPM so izpolnjevali vprašalnik na papirju, in sicer udeleženci generacije 2022/23 v novembru leta 2022, udeleženci generacije 2023/24 pa v novembru 2023, izpolnili pa so ga v predavalnici med izvedbo vaj enega od predmetov v okviru skupnega dela pedagoškega modula. Za sodelovanje smo prosili vse prisotne udeležence.

3 Rezultati in diskusija

V tabeli 1 so prikazani rezultati za vse udeležence ter ločeno po skupinah (PAI in SDPM) za vse merjene spremenljivke.

Tabela 1

Povprečne vrednosti (M in SD) za cel vzorec ter ločeno za udeležence PAI in udeležence SDPM

Spremenljivke		Vsi udeleženci (N = 270)	Udeleženci PAI (n = 122)	Udeleženci SDPM (n = 148)
		M (SD)	M (SD)	M (SD)
Zavezanost poklicu		4,14 (0,67)	4,25 (0,64)	4,05 (0,69)
Razlogi za izbiro poklica	altruistični motivi	4,35 (0,69)	4,42 (0,58)	4,30 (0,77)
	želja po poučevanju	3,27 (0,87)	3,37 (0,83)	3,19 (0,90)
	zaznane zmožnosti poučevanja	4,20 (0,55)	4,26 (0,52)	4,15 (0,57)
	ugodnosti poklica	3,18 (0,72)	3,24 (0,74)	3,13 (0,71)
	izhod v sili	1,91 (0,91)	1,84 (0,84)	1,97 (0,97)
Pričakovanja glede učiteljskega poklica	delo z učenci	4,22 (0,53)	4,32 (0,55)	4,14 (0,51)
	delovni pogoji in ugodnosti poklica	3,65 (0,62)	3,64 (0,63)	3,66 (0,62)
	zadovoljstvo s poklicem	3,93 (0,72)	3,92 (0,72)	3,93 (0,72)

Opomba: Vse spremenljivke so bile ocenjevane na lestvici od 1 do 5; prikazan je povprečen odgovor za postavko pri posamezni lestvici ali podlestvici.

Najprej pogledimo, kaj se je pokazalo pri celotnem vzorcu. Kot je razvidno iz tabele 1, so za udeležence značilni visoka zavezanost poklicu ($M = 4,14$), prevladovanje notranje nad zunanjo motivacijo pri odločanju za učiteljski poklic ter precejšnja optimističnost pričakovanj glede učiteljskega poklica.

Kot najpomembnejši razlogi za izbiro poklica se kažejo altruistični motivi in zaznane zmožnosti poučevanja; pri obeh spremenljivkah sta povprečni vrednosti blizu zgornjega dela ocenjevalne lestvice ($M = 4,35$ in $4,20$). Sledi tretji razlog, ki kaže na notranjo motivacijo, tj. željo po poučevanju ($M = 3,27$), ter približno enako pomemben razlog, ki je vidik zunanje motivacije, tj. ugodnosti poklica ($M = 3,18$) – oba razloga imata povprečno vrednost nekoliko nad sredinsko vrednostjo ocenjevalne lestvice in se tako kažeta kot zmerno pomembna pri odločanju za učiteljski poklic. Drugi vidik zunanje motivacije za učiteljski poklic, tj. izhod v sili, pa se je pokazal kot precej nepomemben s povprečno vrednostjo blizu spodnjega dela ocenjevalne lestvice ($M = 1,91$).

Pričakovanja udeležencev so precej optimistična, še zlasti glede dela z učenci in glede zadovoljstva s poklicem, kjer se povprečni vrednosti nahajata blizu zgornjega dela ocenjevalne lestvice ($M = 4,22$ in $3,93$), a tudi glede ugodnosti poklica in delovnih pogojev, kjer je povprečna vrednost nad sredino ocenjevalne lestvice ($M = 3,65$).

Primerjava obeh skupin udeležencev (tabela 1) je pokazala, da so razlike med skupinama zelo majhne. Kot statistično pomembne so se pokazale le razlike pri zavezanosti poklicu, ki je nekoliko višja pri udeležencih PAI ($t(268) = 2,46, p = 0,014, d = 0,30$), ter pri pričakovanjih glede dela z učenci, ki so nekoliko bolj optimistična pri udeležencih PAI ($t(268) = 2,66, p = 0,008, d = 0,33$) kot udeležencih SDPM. Ugotovljene podobnosti med skupinama so v skladu z nemško študijo (Lucksnat idr., 2022), v kateri so ugotovili zelo majhne razlike med učitelji, ki so se izobraževali po klasični poti (tekem študija), in učitelji, ki so se izobraževali po alternativni poti (po študiju), v razlogih za odločitev za učiteljski poklic. Tudi v nemški študiji so, podobno kot kažejo naši rezultati, učitelji, ki so se izobraževali po alternativni poti, pokazali nekoliko več navdušenosti nad poučevanjem kot učitelji, ki so se izobrazili po klasični poti. Če pogledamo le rezultate udeležencev SDPM, pa ti potrjujejo ugotovitve primerljivih predhodnih študij glede zavezanosti slovenskih študentov pedagoških smeri učiteljskemu poklicu (Depolli Steiner, 2022) in razlogov odločitve za učiteljski poklic (Depolli Steiner, 2022; Puklek Levpušček in Depolli Steiner, 2024) ter tudi optimističnosti pričakovanj glede poklica (Depolli Steiner, 2023).

Zanimalo nas je še, ali se udeleženci v preučevanih spremenljivkah med seboj razlikujejo glede na svojo dejansko namero o zaposlitvi (ali namero, da ostanejo v poklicu v primeru udeležencev PAI, ki že poučujejo). Iz tega razloga smo udeležence razdelili v tri skupine: "učitelji" (že odločeni, da se bodo zaposlili v šoli oziroma ostali zaposleni v šoli), "neodločeni" (še ne vedo, ali se bodo zaposlili v šoli oziroma ostali zaposleni v šoli) in "ne-učitelji" (že odločeni, da se ne bodo zaposlili v šoli oziroma ostali zaposleni v šoli). Skupina "učitelji" je največja (predstavlja približno dve tretjini vzorca), skupina "ne-učitelji" pa je zelo majhna (dobra desetina vzorca). Primerjavo skupin prikazujemo v tabeli 2.

Rezultati analize variance so pokazali statistično pomembne razlike med temi tremi skupinami pri vseh vključenih spremenljivkah, in sicer: zavezanost poklicu: $F(2,267) = 61,61, p < 0,001, \omega^2 = 0,31$; altruistični vzroki: $F(2,267) = 9,65, p < 0,001, \omega^2 = 0,06$; želja po poučevanju: $F(2,267) = 47,54, p < 0,001, \omega^2 = 0,26$; zaznane zmožnosti poučevanja: $F(2,267) = 8,73, p < 0,001, \omega^2 = 0,05$; ugodnosti poklica: $F(2,267) = 9,64, p < 0,001, \omega^2 = 0,06$; izhod v sili: $F(2,267) = 33,99, p < 0,001, \omega^2 = 0,20$; pričakovanja glede dela z učenci: $F(2,267) = 14,37, p < 0,001, \omega^2 = 0,09$; pričakovanja glede delovnih pogojev in ugodnosti poklica: $F(2,267) = 16,43, p < 0,001, \omega^2 = 0,10$; pričakovanja glede zadovoljstva s poklicem: $F(2,267) = 41,12, p < 0,001, \omega^2 = 0,23$. Tukeyevi post-hoc testi primerjave povprečij parov so pokazali, da se skupina "učitelji" pri vseh spremenljivkah statistično pomembno razlikuje tako od skupine "neodločeni" kot tudi od skupine "ne-učitelji". Razlike med skupinama "neodločeni" in "ne-učitelji" se niso izkazale kot statistično pomembne. Skupina "učitelji" se torej kaže kot najbolj zavezana učiteljskemu poklicu, najbolj notranje motivirana za izbiro poklica in ima najbolj optimistična pričakovanja glede poklica.

Tudi te ugotovitve so v skladu s predhodnimi raziskavami (Depolli Steiner, 2022, 2023). Še zlasti pomembna je ugotovitev glede zavezanosti poklicu: udeleženci, ki so že odločeni, da bodo opravljali učiteljski poklic, so na ta poklic tudi najbolj visoko psihološko navezani, kar lahko pomeni, da bodo v njem tudi najbolj pripravljeni na vztrajanje.

Tabela 2

Povprečne vrednosti (*M* in *SD*) za skupine glede na namero o zaposlitvi v šoli

Spremenljivke		“Učitelji” (<i>n</i> = 177)	“Neodločeni” (<i>n</i> = 62)	“Ne-učitelji” (<i>n</i> = 31)
		<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)	<i>M</i> (<i>SD</i>)
Zavezanost poklicu		4,41 (0,51)	3,70 (0,72)	3,47 (0,48)
Razlogi za izbiro poklica	altruistični vzroki	4,48 (0,59)	4,18 (0,79)	3,99 (0,85)
	želja po poučevanju	3,59 (0,78)	2,72 (0,74)	2,53 (0,60)
	zaznane zmožnosti poučevanja	4,30 (0,54)	4,03 (0,57)	3,98 (0,43)
	ugodnosti poklica	3,32 (0,67)	2,92 (0,79)	2,94 (0,67)
	izhod v sili	1,62 (0,70)	2,33 (0,97)	2,71 (1,09)
Pričakovanja glede učiteljskega poklica	delo z učenci	4,34 (0,46)	4,00 (0,65)	3,97 (0,44)
	delovni pogoji in ugodnosti poklica	3,80 (0,57)	3,33 (0,64)	3,46 (0,60)
	zadovoljstvo s poklicem	4,18 (0,60)	3,50 (0,74)	3,35 (0,58)

Opomba: Vse spremenljivke so bile ocenjevane na lestvici od 1 do 5; prikazan je povprečen odgovor za postavko pri posamezni lestvici ali podlestvici.

Zanimalo nas je še, ali se udeleženci razlikujejo glede na svoje izkušnje s poučevanjem. Pokazali sta se le dve statistično pomembni razliki: udeležence, ki že imajo izkušnje s poučevanjem (*n* = 214), je v primerjavi z udeleženci, ki izkušenj še nimajo (*n* = 56), pri odločanju za poklic vodila nekoliko višja notranja želja po poučevanju (M_z izkušnjami = 3,33, $M_{\text{brez izkušenj}}$ = 3,06; $t(268) = 2,06$, $p = 0,040$, $d = 0,31$), hkrati pa so zanje značilna tudi nekoliko bolj optimistična pričakovanja glede dela z učenci (M_z izkušnjami = 4,25, $M_{\text{brez izkušenj}}$ = 4,10; $t(268) = 1,97$, $p = 0,050$, $d = 0,30$).

Udeleženci, ki trenutno niso zaposleni v šoli, imajo pa že nekaj izkušenj s poučevanjem (19 udeležencev PAI in 111 udeležencev SDPM), so podali svojo oceno količine teh izkušenj. Ugotovili smo, da je pri teh udeležencih količina izkušenj statistično pomembno povezana z zavezanostjo poklicu ($r = 0,25$, $p = 0,004$), z altruističnimi razlogi za izbiro poklica ($r = 0,21$, $p = 0,019$), z razlogom “želja po poučevanju” ($r = 0,24$, $p = 0,005$) ter z razlogom “izhod v sili” ($r = -0,26$, $p = 0,003$).

Ti rezultati nakazujejo, da izkušnje s poučevanjem lahko zvišujejo psihološko vezanost na poklic, občutek poklicanosti in notranjo željo po poučevanju ter tudi optimističnost pričakovanj glede dela z učenci, zmanjšujejo pa zaznavanje poklica kot alternativne karijerne odločitve. V predhodni raziskavi je bilo že ugotovljeno, da so izkušnje s poučevanjem povezane z optimističnostjo pričakovanj glede učiteljskega poklica (Depolli Steiner, 2023).

Omejitve

Pričujoča raziskava ima tudi nekaj omejitev. Vzorec je relativno majhen in priložen. Smiselno bi ga bilo povečati ter vanj vključiti tudi druge skupine študentov, ki se za učiteljski poklic izobražujejo po klasični poti, npr. študente razrednega pouka in študente na pedagoških smereh naravoslovnih študijev. Prav tako bi bilo treba v prihodnje študije vključiti še druge spremenljivke, ki bi pomagale dodatno osvetliti motivacijo za učiteljski poklic pri obeh skupinah udeležencev, npr. zaznana samoučinkovitost dejanskega poučevanja, zadovoljstvo bodočih učiteljev s pedagoškim usposabljanjem in pedagoško prakso, značilnosti izkušenj s poučevanjem ipd.

4 Sklep

Pričujoča raziskava je prva primerjalna študija dveh skupin slovenskih bodočih učiteljev, in sicer udeležencev pedagoško-andragoškega izobraževanja (PAI), ki se za učiteljski poklic izobražujejo po že zaključenem visokošolskem izobraževanju, ter študentov, ki se za učiteljski poklic izobražujejo po klasični poti (v času magistrskega študija). Rezultati kažejo, da med skupinama ni bistvenih razlik v razlogih za izbiro učiteljskega poklica. Za udeležence v obeh skupinah je značilno, da v učiteljski poklic vstopajo predvsem zato, ker se čutijo povezane z njim in jih privlači sam po sebi. Videti je, da so k njihovi odločitvi za učiteljski poklic v zmerni meri sicer prispevale tudi ugodnosti poklica, a večini med njimi poklic ne predstavlja izhoda v sili. Edini ugotovljeni razliki med skupinama nakazujeta, da je motivacija udeležencev PAI morda nekoliko višja kot motivacija udeležencev SDPM, saj prvi kažejo nekoliko večjo zavezanost poklicu in višjo optimističnost pri pričakovanjih glede dela z učenci.

Raziskava je ponovno potrdila ugotovitev predhodnih raziskav (Depolli Steiner, 2022, 2023), da se udeleženci izobraževanja za učiteljski poklic pomembno razlikujejo le, če upoštevamo njihovo dejansko namero o zaposlitvi v šoli, in sicer že odločeni za zaposlitev v šoli kažejo višjo motivacijo za učiteljski poklic: za njih je značilna zelo visoka zavezanost poklicu, pri odločitvi za poklic pa so jih vodili visoko izraženi notranji in altruistični motivi in le zmerno izraženi zunanji motivi. Njihova pričakovanja glede poklica so visoko optimistična. Tudi za hrvaške bodoče učitelje je bilo ugotovljeno, da se delijo na dve skupini, tj. na skupino študentov, ki so entuziastično pripravljeni sprejeti vse izzive učiteljskega poklica, ter na skupino študentov, ki za delo v učiteljskem poklicu čutijo pomanjkanje entuziazma (Jukić in Škojo, 2019, str. 95).

Pomembna je tudi ugotovitev, da se pri udeležencih kaže povezanost med količino izkušenj s poučevanjem in različnimi vidiki motivacije za učiteljski poklic. To kaže na smiselnost vključevanja več priložnosti praktičnega usposabljanja v procesu izobraževanja učiteljev ne le z namenom, da pridobijo kakovostne učiteljske kompetence, temveč tudi s ciljem, da se pri njih oblikuje čim bolj pozitivna in trajna motivacija za opravljanje poklica.

Katja Depolli Steiner, PhD, Melita Puklek Levpušček, PhD

Motivation for the Teaching Profession, Expectations, and Commitment of Future Teachers

The shortage of teachers has become a critical issue in many countries, and Slovenia is no exception. The vocational barometer of the Employment Service of Slovenia indicates a significant shortage of school teachers in almost all Slovenian regions (ZRSZ, 2022). As Slovenian schools face the challenge of filling vacant teaching positions, the question arises of what motivates young people to choose the teaching profession. Understanding the motivations of prospective teachers offers unique insights into their career choices, which has significant implications for designing interventions to motivate young people to enter the teaching profession.

Motivation for the teaching profession refers to the internal and external reasons that guide individuals in choosing the teaching profession, in their persistence in training for the future profession and later in their teaching careers, and the extent to which they are committed to performing their professional duties with quality (Sinclair, 2008). Researchers consistently find that extrinsic, intrinsic and altruistic motives are the most important factors that drive individuals to choose the teaching profession (Fray & Gore, 2018; Heinz, 2015). In most studies, intrinsic and altruistic reasons are the most important factors for choosing a teaching profession, while extrinsic reasons are less important (Fray & Gore, 2018; Tang et al., 2015). However, a person may also choose to become a teacher because they did not have the opportunity to study in their desired field or could not find employment in their preferred subject area (Watt & Richardson, 2012). Other factors, such as expectations of the teaching profession, can also be part of the initial motivation of prospective teachers. Although research in this area is scarce, it has shown that prospective teachers' initial expectations are quite optimistic (Kyriacou et al., 2003; Lysaght et al., 2018).

A crucial aspect of motivation for choosing and persisting in the profession is commitment, usually defined as the degree of psychological attachment to the teaching profession (Coladarci, 1992). Factors that can increase or decrease a person's commitment to the teaching profession include personal characteristics, the profession itself, working conditions and school characteristics, work-life balance, the influence of others, and the nature of teaching and teaching competence. Initial enthusiasm for the teaching profession can wane due to the influence of these factors (Sinclair, 2008).

Several studies have examined the initial motivation for the teaching profession in Slovenia. For example, at the Faculty of Education, intrinsic motives were found to be the most important sources for the decision to become a teacher (Tašner et al., 2017), while at the Faculty of Arts, both intrinsic and altruistic motives were important (Depolli Steiner, 2022; Puklek Levpušček & Depolli Steiner, 2024). In all these studies, extrinsic motives were of minor importance. A more recent study of Slovenian students deciding between pedagogical and non-pedagogical study programmes at the end of their undergraduate studies found that the most highly rated reasons for choosing the teaching profession were the contribution to society, working with children,

shaping the future of children and the intrinsic value of the teaching profession (Puklek Levpušček & Depolli Steiner, 2024).

Slovenian students' initial expectations of the teaching profession were generally optimistic, especially with respect to working with students and job satisfaction. Students were generally confident about their abilities to perform in the teaching profession (Puklek Levpušček & Depolli Steiner, 2024), and they were also optimistic about their ability to influence students' behaviour and performance (Depolli Steiner, 2018, 2023). Slovenian students in pedagogical degree programmes also showed a high level of commitment to the teaching profession (Depolli Steiner, 2018, 2022), and this commitment could be predicted primarily by intrinsic initial motivation (Depolli Steiner, 2022).

In previous studies, Slovenian researchers have mainly focused on the reasons for choosing the teaching profession among regularly enrolled students who decide to pursue a teaching career at the end of their secondary education (e.g. when enrolling at the Faculty of Education) or later at the end of their undergraduate studies (e.g. when enrolling in master's programmes in pedagogical specialisations). Slovenia also recognises sequential training for the teaching profession, where a person completes a university degree and then decides to become a teacher, but must complete a pedagogical-andragogical education (PAI) of 60 ECTS credits. The motives for choosing the teaching profession, satisfaction with the choice and commitment to the profession among PAI participants have yet to be investigated. The first study in this area was conducted in Germany by Lucksnat et al. (2022). They compared a group of teachers who were already teaching and completed their pedagogical training via the traditional route (during their studies) with a group of teachers who completed their pedagogical training via an alternative route (after their studies). They found that both groups gave very similar reasons for choosing the teaching profession, with the intrinsic value of the profession, confidence in their ability to fulfil the profession and the desire to shape the future of children/young people rated the highest. The groups differed in two of the eight motives: the teachers who received their training via the alternative route were more likely to cite social influences and family time as important reasons than those who received their training via the traditional route. The first group also expressed slightly more enthusiasm for teaching than the second group. However, it is important to note that the differences were minor in all cases.

In our study, we similarly aimed to compare a group of students who were trained for the teaching profession in the traditional way (during their master's programme) with a group of the PAI participants. We were interested in whether the groups differed in their reasons for choosing the teaching profession, their expectations, and their commitment to the profession. We also examined whether participants differed on these variables based on their actual intention to work in schools (or their intention to stay in the profession for some PAI participants already teaching) and their previous teaching experience.

The study included two groups of participants studying at the Faculty of Arts of the University of Ljubljana in the academic years 2022/23 and 2023/24, totalling 270 participants. The first group consisted of 122 participants of the programme for obtaining pedagogical-andragogical education for professionals in primary and secondary schools ("PAI participants"), with an equal number of male and female participants (61 each). This group was diverse in age, with an average age of 37.4 years ($SD=9.45$)

and an age range of 22 to 59 years. The second group comprised 148 regular first-year students in pedagogical master's programmes who completed the common part of the pedagogical module ("SDPM participants"), predominantly female (109 women, 38 men and one non-binary person), with a mean age of 23.3 years ($SD = 1.47$), ranging from 21 to 35 years.

Data was collected using a questionnaire adapted for each group, which included information on demographic characteristics, employment status, teaching experience and intentions to work in schools. The questionnaire comprised four measurement instruments: the Commitment to Teaching Profession Scale (Depolli Steiner, 2022), the Initial Teacher Motivation Scale (Depolli Steiner, 2022), the Teaching as Fallback Career Scale (Depolli Steiner, 2022), and the Expectations of Working as a Teacher Scale (Depolli Steiner, 2023).

The results indicate a high level of commitment to the teaching profession among all participants, with intrinsic and altruistic motives being the most important reasons for choosing the profession. Extrinsic motives were moderately important, while teaching as a fallback career was relatively unimportant. Participants' expectations were generally optimistic, especially with regard to working with students and job satisfaction.

A comparison between the groups revealed only minor differences. The PAI participants showed a slightly higher level of commitment and more optimistic expectations of working with students than the SDPM participants. These findings are consistent with a German study that compared traditionally and alternatively trained teachers, and found minimal differences in motivation and commitment (Lucksnat et al., 2022).

Furthermore, in our study, teaching experience correlated positively with commitment, altruistic motives, desire to teach and optimistic expectations of working with students. Conversely, those with more teaching experience were less likely to see the profession as a fallback career.

The study confirms that intrinsic and altruistic motivations play a crucial role in the choice of teaching as a career, with practical teaching experience reinforcing these motivations and commitment. The findings highlight the importance of integrating more practical training opportunities into teacher education programmes to promote positive and lasting motivation for the profession.

The findings have significant implications for education policy and teacher training. They emphasise the need to create a supportive environment that fosters intrinsic and altruistic motivations and provides ample practical experiences. This approach can help address the global challenge of teacher shortages by encouraging more people to enter and remain in the profession.

LITERATURA

1. Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60(4), 323–337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
2. Depolli Steiner, K. (2018). Typology of teacher education student's pedagogical beliefs. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(1), 104–115.

3. Depolli Steiner, K. (2022). Teacher motivation and commitment to the teaching profession among Slovenian teacher education students. *Psihološka obzorja*, 31, 516–525. <https://doi.org/10.20419/2022.31.559>
4. Depolli Steiner, K. (2023). Začetna pričakovanja študentov pedagoških študijskih programov glede učiteljskega poklica. *Sodobna pedagogika*, 74(2), 59–77.
5. Devjak, T., Devjak, S. in Polak, A. (2014). Dejavniki vpliva na izbiro pedagoškega poklica: motivi, pričakovanja in profesionalni razvoj. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 29(1), 3–18.
6. Fray, L. in Gore, J. (2018). Why people choose teaching: a scoping review of empirical studies, 2007–2016. *Teaching and Teacher Education: An International Journal of Research and Studies*, 75(1), 153–163. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.06.009>
7. Gradišek, P. in Habe, K. (2020). Calling at work – important predictor of job satisfaction in university teachers. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 35(3–4), 179–194.
8. Gradišek, P., Pečjak, S., Rijavec, M. in Jurčec, L. (2020). Teaching as a calling and well-being of Slovenian and Croatian teachers. *Psihološke teme*, 29(2), 249–267. <https://doi.org/10.31820/pt.29.2.3>
9. Heinz, M. (2015). Why choose teaching? An international review of empirical studies exploring student teachers' career motivations and levels of commitment to teaching. *Educational Research and Evaluation*, 21(3), 258–297. <https://doi.org/10.1080/13803611.2015.1018278>
10. Japelj Pavešič, B., Zavašnik M. in Ažman, T. (2020). Učitelji in ravnateljci, cenjeni strokovnjaki: izsledki mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018. Pedagoški inštitut.
11. Javornik Krečič, M. in Ivanuš Grmek, M. (2005). The reasons students choose teaching professions. *Educational Studies*, 31(3), 265–274. <https://doi.org/10.1080/03055690500236449>
12. Jelisavac, D. (2023). Izgorelost učiteljev in njihovo zadovoljstvo z delom med epidemijo. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(1), 76–95. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i1.6>
13. Jukić, R. in Škojo, T. (2019). Ocena pripravljenosti študentov na izzive učiteljskega poklica. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 86–102.
14. Kyriacou, C. in Koberi, M. (1998). Motivation to learn and teach English in Slovenia. *Educational Studies*, 24(3), 345–351. <https://doi.org/10.1080/0305569980240307>
15. Kyriacou, C., Kunc, R., Stephens, P. in Hultgren, Å. (2003). Student teachers' expectations of teaching as a career in England and Norway. *Educational Review*, 55(3), 255–263. <https://doi.org/10.1080/0013191032000118910>
16. Lucksnat, C., Richter, E., Schipolowski, S., Hoffmann, L. in Richter, D. (2022). How do traditionally and alternatively certified teachers differ? A comparison of their motives for teaching, their well-being, and their intention to stay in the profession. *Teaching and Teacher Education*, 117, članek 103784. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1745>
17. Lysaght, Z., O'Leary, M. in Scully, D. (2017). Pre-service teachers' expectations for teaching as a career. *The Irish Journal of Education*, 42, 88–107.
18. Puklek Levpušček, M., in Depolli Steiner, K. (2024). Perceptions of the teaching profession and motivation to teach among Slovenian university students. *Center for Educational Policy Studies Journal*. <http://dx.doi.org/10.26529/cepsj.1745>
19. Sinclair, C. (2008). Initial and changing student teacher motivation and commitment to teaching. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 36(2), 79–104. <https://doi.org/10.1080/13598660801971658>
20. Skupnjak, D., Tot, D. in Pahič, T. (2018). Motivation for choosing teaching as a profession and teachers' competencies. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 33(3–4), 149–165.
21. Slivar, B. (2009). Raziskava o stresu pri slovenskih vzgojiteljih, učiteljicah in učiteljih. SVIZ.
22. Tašner, V., Žveglič, M. in Čeplak, M. M. (2017). Gender in the teaching profession: university students' views of teaching as a career. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(2), 47–69. <https://doi.org/10.26529/cepsj.169>
23. UIS (2016). The world needs almost 69 million new teachers to reach the 2030 education goals [Fact sheet]. UNESCO institute of statistics. <https://uis.unesco.org/en/document/world-needs-almost-69-million-new-teachers-reach-2030-education-goals>

24. Watt, H. M. in Richardson, P. W. (2012). An introduction to teaching motivations in different countries: comparisons using the FIT-Choice scale. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 40(3), 185–197. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2012.700049>
25. ZRSZ. (2022). Poklicni barometer. <https://www.ess.gov.si/partnerji/trg-dela/poklicni-barometer/>



Besedilo/Text © 2025 Avtor(ji)/The Author(s)

To delo je objavljeno pod licenco CC BY Priznanje avtorstva 4.0 Mednarodna.

This work is published under a licence CC BY Attribution 4.0 International.

(<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>)

Dr. Katja Depolli Steiner (1975), docentka za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

E-mail: katja.depolli-steiner@ff.uni-lj.si

Dr. Melita Puklek Levpušček (1970), redna profesorica za pedagoško psihologijo na Filozofski fakulteti Univerze v Ljubljani.

E-mail: melita.puklek@ff.uni-lj.si