Usenik, Janja. 2026. »Notranji viri kot napovedniki izgorelosti, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 109–139. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta. https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.109-139

© Tina Pivec, 2026

Notranji viri kot napovedniki izgorelosti, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja učiteljev in učiteljic

Tina Pivec, Pedagoški inštitut

Uvod

POMANJKANJE UČITELJEV_IC predstavlja težavo tako v mednarodnem kot tudi slovenskem prostoru. V zadnjem obdobju se tako vedno več raziskav usmerja v razumevanje pomanjkanja učiteljev_ic ter drugih dejavnikov, ki vodijo do osipa učiteljev_ic (npr. stres, delovne obremenitve itd.; Madigan in Kim, 2021; Skaalvik in Skaalvik, 2011; Wang idr., 2015). Metaanaliza dosedanjih raziskav (Madigan in Kim, 2021) je pokazala, da sta izjemno pomembna dva dejavnika, to sta zadovoljstvo z delom in izgorelost, zato bi bilo treba za manj osipa učiteljev_ic zvišati zadovoljstvo z delom in preprečiti izgorelost, hkrati pa bi bilo smotrno spodbujati učitelje_ice pri celostnem pozitivnem razvoju tako na osebni kot poklicni ravni. Tako zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj kot tudi izgorelost so odvisni od dejavnikov na različnih ravneh in interakcije med njimi: na ravni posameznika_ce, na ravni dogajanja v razredu, na ravni dogajanja v šoli in na ravni sistema. Učitelji_ce v razredu nenehno uporabljajo svoje notranje vire, npr. opravijo čustveno delo (npr. Košir idr., 2020), uravnavajo lastna čustva (Burić idr., 2018), se poskušajo čim bolj empatično odzivati v odnosih z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom in starši ter hkrati usmerjati svojo pozornost tako vase kot v šolsko uro in odnose v razredu (Frank idr., 2016), s ciljem, da bi učinkovito poučevali. Posamezni notranji viri so predmet raziskav tako v raziskavah izgorelosti (npr. Burić idr., 2018; Frank idr., 2016) kot v raziskavah zadovoljstva z delom (npr. Brackett idr., 2010), vendar pa je

celovito razumevanje in upoštevanje več notranjih virov ter morebitnih povezav med njimi manj raziskano. Namen pričujočega poglavja je tako osvetliti, kako posamezni notranji viri (doživljanje čustev, uravnavanje čustev, dimenzije empatije, čuječe poučevanje, samoučinkovitost) na ravni učitelja_ice prispevajo k pojavu izgorelosti in njenih oblik (telesne utrujenosti, kognitivne izžetosti in čustvene izčrpanosti), zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja.

Izgorelost učiteljev_ic je predmet pogostega preučevanja že več desetletij (npr. Friedmann, 1993). Izgorelost je mogoče opisati kot sindrom čustvene izčrpanosti, depersonalizacije, cinizma in občutka nižje osebne izpopolnjenosti (Maslach in Leiter, 2016), hkrati pa so drugi raziskovalci_ke dodali še telesno utrujenost, ki se kaže kot pomanjkanje energije in kronična utrujenost, ter kognitivno preobremenjenost, ki se kaže kot občutek upočasnjenega razmišljanja in zmanjšana mentalna agilnost (Shirom in Melamed, 2006). Pri preučevanju povezanosti med notranjimi viri in izgorelostjo pri učiteljih_cah se je pokazalo, da prijetna čustv (veselje, ponos) niso povezana s čustveno izčrpanostjo, medtem ko sta brezup in jeza pozitivno povezana s čustveno izčrpanostjo. Prav tako učitelji_ce, ki poročajo o manj težavah z uravnavanjem čustev, hkrati poročajo o nižji izgorelosti (Brandão idr., 2025). Z izgorelostjo je negativno povezano tudi čuječe poučevanje, predvsem osebna dimenzija (Moyano idr., 2021), kar pomeni, da učitelji_ce, ki so pri poučevanju usmerjeni v lastno doživljanje in v svoje občutke, misli in zaznave, v manjši meri poročajo o izgorelosti. Podobno se tudi samoučinkovitost kaže kot pomemben varovalni dejavnik izgorelosti, saj je negativno povezana z izgorelostjo (Bardach idr., 2022; Kim in Burić, 2020; Wang idr., 2015). Vloga empatije pri izgorelosti pa je nekoliko manj raziskana, vendar je ena izmed raziskav (Wink idr., 2021) pokazala, da je doživljanje dimenzije empatije empatičnega distresa, torej občutkov preplavljenosti z negativnimi čustvenimi izkušnjami drugih, povezano z višjo izgorelostjo, medtem ko je dimenzija empatije kognitivna empatija negativno povezana z izgorelostjo.

Notranji viri učiteljev_ic imajo pomembno vlogo tudi pri zadovoljstvu z delom, saj k višjemu zadovoljstvu z delom prispevajo dejavniki, kot so višja samoučinkovitost (Caprara idr., 2003), doživljanje prijetnih čustev (Burić idr., 2018) in uporaba bolj prilagodljivih strategij uravnavanja čustev (Brackett idr., 2010). Raziskave, ki bi preučevale vlogo empatije in čuječega poučevanja pri zadovoljstvu z delom, so redke. Čuječnost se sicer v splošni populaciji pozitivno povezuje z zadovoljstvom z delom (Hülsheger idr., 2012).

Prav tako je bilo na vzorcu vzgojiteljev_ic ugotovljeno, da je čuječnost pozitiven napovednik zadovoljstva z delom (Song idr., 2021). Empatija v povezavi z zadovoljstvom z delom je bila raziskana predvsem v okviru skrbstvenih poklicev, kot je recimo zdravstveno osebje, kjer je bila empatija negativen napovednik zadovoljstva z delom (Yue idr., 2022), kar pa je težje primerljivo z učiteljskim poklicem.

Pozitivni razvoj odraslih je izpeljan iz mednarodnega empirično podprtega modela pozitivnega razvoja mladih (npr. Lerner idr., 2005) in predpostavlja, da pozitivna vzajemna interakcija med značilnostmi posameznika_ce in značilnostmi različnih kontekstov te_ga posameznika_ce vodi do višjih ravni kompetentnosti, samozavesti, karakterja, skrbi in povezanosti, kar posledično vodi do bolj pozitivnega razvoja (Geldhof idr., 2025). Kompetentnost odraža posameznikovo_čino zmožnost za uspešno obvladovanje lastnega okolja na načine, ki prinašajo želene rezultate. Samozavest izhaja iz posameznikove_čine samorefleksije o svojem prilagajanju, karakter pa zajema usklajenost posameznikovega_činega vedenja z družbenimi normami. Skrb vključuje sočutje in empatijo do drugih, medtem ko povezanost zajema vzajemne pozitivne odnose s pomembnimi drugimi (Geldhof idr., 2025). Vseh pet kazalnikov skupaj predstavlja pozitivni razvoj. Ne glede na teoretično pomembnost tega modela model pozitivnega razvoja na vzorcu odraslih do sedaj še ni bil raziskan, razen v raziskavi Geldhofa in sodelavcev_k (2025), kjer so ugotovili, da se kompetentnost, samozavest, karakter, skrb in povezanost pozitivno povezujejo z dobrobitjo na vzorcu odraslih. Pričujoča raziskava je sicer nadgradnja *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*, saj je vzela pod drobnogled več notranjih virov, medtem ko je omenjena raziskava (Kozina in Pivec, 2026) v celoten model izmed vseh notranjih virov vključila samoučinkovitost, težave s uravnavanjem čustev in motivacijo za poklic.

Namen pričujoče raziskave je torej raziskati vlogo notranjih virov pri izgorelosti in njenih oblikah (ter telesne utrujenosti, kognitivne izžetosti in čustvene izčrpanosti), zadovoljstvu z delom in pozitivnem razvoju učiteljev_ic. V skladu s predstavljenimi predhodnimi empiričnimi raziskavami so bila oblikovana naslednja štiri raziskovalna vprašanja in predpostavke: (i) Kako so medsebojno povezani posamezni notranji viri? Predpostavljamo, da bodo notranji viri statistično značilno povezani zaradi prepleta čustvenih, kognitivnih in motivacijskih procesov znotraj posameznika_ce. (ii) V kolikšni meri posamezni notranji viri napovedujejo izgorelost, telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost? Predpostavljamo,

da bodo neprijetna čustva in težave z uravnavanjem čustev pozitivno napovedovali vse dimenzije izgorelosti, medtem ko bosta čuječe poučevanje (osebna dimenzija) ter samoučinkovitost negativno napovedovala vse dimenzije izgorelosti. Empatija se lahko odraža različno, odvisno od posameznih dimenzij, povezuje z izgorelostjo, zato bodo v raziskave vključene posamezne dimenzije empatije. (iii) V kolikšni meri posamezni notranji viri napovedujejo zadovoljstvo z delom? Predpostavljamo, da bodo doživljanje prijetnih čustev, čuječe poučevanje in samoučinkovitost pozitivno napovedovali zadovoljstvo z delom, medtem ko bodo težave z uravnavanjem čustev negativen napovednik. (iv) V kolikšni meri posamezni notranji viri napovedujejo pozitivni razvoj? Predpostavljamo, da bodo prijetna čustva, dimenzije empatije in samoučinkovitost pozitivno napovedovali pozitivni razvoj.

Metoda

V analize je bilo vključenih 1191 učiteljev_ic, torej vsi, ki so sodelovali v prvem merjenju raziskave (več o udeležencih_kah je zapisano v poglavju 2).

Udeleženci_ke so izpolnili naslednje merske pripomočke, ki so bili vključeni v analize: za merjenje doživljanja čustev v razredu *Vprašalnik učiteljevih_ičinih čustev* (angl. *Teacher Emotion Questionnaire* – TEQ; Burić idr., 2018), za merjenje empatije *Vprašalnik merjenja empatije* (angl. *Empathy Assessment Inventory* – EAI; Gerdes idr., 2011), za merjenje težav z uravnavanjem čustev *Vprašalnik o težavah v uravnavanju čustev* (angl. *Difficulties in Emotion Regulation Scale* – DERS; Bjureberg idr., 2016), za merjenje čuječega poučevanja *Lestvico čuječnosti v poučevanju* (angl. *Mindfulness in Teaching Scale*; Frank idr., 2016), za merjenje samoučinkovitosti *Vprašalnik samoučinkovitosti učiteljev_ic* (angl. *Teacher Self-Effiicacy Scale*; Schmitz in Schwarzer, 2000), za merjenje izgorelosti ter treh dimenzij izgorelosti (telesna utrujenost, kognitivna izžetost in čustvena izčrpanost) *Shirom-Melamedov vprašalnik o izgorelosti* (angl. *Shirom-Melamed Burnout Questionnair*e – SMBQ; Melamed idr., 1992), za merjenje zadovoljstva z delom *Lestvico zadovoljstva na delovnem mestu* iz raziskave TALIS (angl. *Job Satisfaction Scale* – OECD, 2018) in za merjenje pozitivnega razvoja *Kratka verzija vprašalnika 5 C-jev za odrasle* (angl. *Consise Measure of the Five Cs*, Geldhof idr., 2025).

Pri obdelavi podatkov so bile najprej izračunane opisne statistike in korelacije med vsemi vključenimi spremenljivkami. Nato so bile preverjene predpostavke za hierarhične regresijske analize, potem pa je bilo izvedenih

pet hierarhičnih regresijskih analiz, s pomočjo katerih je bilo preverjeno, kako posamezni notranji viri napovedujejo izgorelost, telesno utrujenost, kognitivno izžetost, čustveno izčrpanost, zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj učiteljev_ic. Vsak izmed notranjih virov je bil vnesen v novem koraku, s čimer je bil preverjen prispevek posameznega notranjega vira (in njegovih dimenzij) pri pojasnjevanju pozitivnih in negativnih izidov.

Rezultati

V tem poglavju so najprej predstavljene opisne statistike spremenljivk, ki so bile vključene v raziskavo, ter korelacije med njimi. V nadaljevanju je predstavljenih pet hierarhičnih regresijskih analiz, ki so bile izvedene na podlagi prvega merjenja. Namen regresijskih analiz je preveriti, kako posamezni notranji viri napovedujejo izgorelost, telesno utrujenost, kognitivno izžetost, čustveno izčrpanost, zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj učiteljev_ic.

V tabeli 1 so predstavljene opisne statistike posameznih notranjih virov, izgorelosti, telesne utrujenosti, kognitivne izžetosti, čustvene izčrpanosti, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja učiteljev_ic ter korelacije med njimi.

Pregled korelacij med posameznimi notranjimi viri kaže, da se posamezna čustva različno povezujejo med seboj in z drugimi notranjimi viri. Veselje je namreč pozitivno statistično značilno povezano s ponosom in naklonjenostjo, medtem ko se ne povezuje z odsotnostjo jeze in brezupa. Veselje se sicer pozitivno statistično značilno povezuje z vsemi dimenzijami empatije, čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo. Ponos se od čustev statistično značilno pozitivno povezuje z naklonjenostjo, medtem ko se negativno povezuje z odsotnostjo jeze (učitelji_ce, ki čutijo več ponosa, čutijo tudi več jeze). Ponos se statistično značilno pozitivno povezuje z vsemi dimenzijami empatije, medosebno dimenzijo čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo. Naklonjenost se statistično značilno pozitivno povezuje z odsotnostjo brezupa, vsemi dimenzijami empatije, čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo, negativno pa s težavami z uravnavanjem čustev. Odsotnost jeze se statistično značilno pozitivno povezuje z odsotnostjo brezupa, dimenzijo empatije zavedanjem sebe in drugih, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo, medtem ko se negativno povezuje s težavami z uravnavanjem čustev. Odsotnost brezupa se statistično značilno pozitivno povezuje z vsemi dimenzijami empatije, z izjemo dimenzije čustvenega odziva, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo,

negativno pa s težavami z uravnavanjem čustev. Težave z uravnavanjem čustev se statistično značilno negativno povezujejo z vsemi dimenzijami empatije, z izjemo dimenzije čustvenega odziva, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo. Dimenzija empatije čustveni odziv se statistično značilno pozitivno povezuje z vsemi ostalimi dimenzijami empatije, medosebno dimenzijo čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo. Dimenzija empatije čustvena mentalizacija se statistično značilno pozitivno povezuje z vsemi ostalimi dimenzijami empatije, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo. Dimenzija empatije zavzemanje perspektive se statistično značilno pozitivno povezuje z dimenzijo empatije zavedanjem sebe in drugih, čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo. Dimenzija empatije zavedanje sebe in drugih se statistično značilno pozitivno povezuje s čuječim poučevanjem in samoučinkovitostjo. Osebna dimenzija čuječega poučevanja se statistično značilno pozitivno povezuje z medosebno dimenzijo čuječega poučevanja in samoučinkovitostjo, medtem ko se medosebna dimenzija čuječega poučevanja prav tako statistično značilno pozitivno povezuje s samoučinkovitostjo.

Na splošno se odsotnost jeze in brezupa negativno povezujeta z izgorelostjo in vsemi tremi vidiki izgorelosti: telesnim, kognitivnim in čustvenim, medtem ko se veselje, ponos in naklonjenost v manjši meri povezujejo z izgorelostjo, z izjemo veselja, ki se statistično značilno pozitivno povezuje s telesno utrujenostjo, ter veselja in naklonjenosti, ki se negativno statistično značilno povezujeta s čustveno izčrpanostjo. Vsa izmerjena čustva se statistično značilno pozitivno povezujejo z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Težave s uravnavanjem čustev se statistično značilno pozitivno povezujejo z izgorelostjo ter telesno utrujenostjo, kognitivno izžetostjo in čustveno izčrpanostjo, negativno pa z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Izmed dimenzij empatije se dimenzija čustveni odziv negativno povezuje s čustveno izčrpanostjo, pozitivno pa z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Dimenzija empatije čustvena mentalizacija se pozitivno povezuje s telesno utrujenostjo in negativno s čustveno izčrpanostjo, zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Dimenzija empatije zavzemanje perspektive se negativno povezuje s čustveno izčrpanostjo in pozitivno z zadovoljstvom z delom ter pozitivnim razvojem. Dimenzija empatije zavedanje sebe in drugih se negativno povezuje z izgorelostjo, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanostjo ter pozitivno z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Čuječe poučevanje, osebna dimenzija, se negativno povezuje z izgorelostjo in vsemi njenimi komponentami ter pozitivno

z zadovoljstvom z delom in pozitivnem razvojem. Čustveno poučevanje, medosebna dimenzija, se negativno povezuje z izgorelostjo, kognitivno izžetostjo in čustveno izčrpanostjo ter pozitivno z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem. Samoučinkovitost se negativno povezuje z izgorelostjo in vsemi njenimi dimenzijami ter pozitivno z zadovoljstvom z delom in pozitivnim razvojem.

Notranji viri so s preverjanimi izidi večinoma zmerno povezani, z izjemo dimenzij empatije ter čustvenega poučevanja, medosebna dimenzija, ki se z izidi povezujejo šibko.

Tabela 1: Povprečne vrednosti, standardni odkloni ter korelacijski koeficienti notranjih virov, izgorelosti in njenih komponent, zadovoljstva z delom in pozitivnega razvoja

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
1. Veselje	4,77	0,38																		
2. Ponos	4,43	0,56	,62***																	
3. Naklonjenost	3,98	0,68	,40***	,54***																
4. Jeza	3,79	0,82	−,01	−,08**	,04															
5. Brezup	3,48	0,88	−,02	−,04	,11***	,71***														
6. Težave z uravnavanjem čustev	1,97	0,64	,00	,03	−,08**	−,48***	−,45***													
7. Čustveni odziv	4,99	0,68	,34***	,37***	,41***	-,03	,02	,01												
8. Čustvena mentalizacija	4,70	0,70	,28***	,32***	,37***	-,01	,06*	−,06*	,64***											
9. Zavzemanje perspektive	4,75	0,64	,28***	,30***	,35***	,05	,06*	−,12*	,60***	,77***										
10. Zavedanje sebe in drugih	4,65	0,70	,25***	,27***	,29***	,11***	,12**	−,22***	,46***	,67***	,71***									
11. Čuječe poučevanje – osebna dimenzija	3,98	0,59	,06*	,01	,07*	,47***	,49***	−,47***	,05	,13***	,17***	,23***								
12. Čuječe poučevanje – medosebna dimenzija	3,83	0,66	,23***	,19***	,31***	,09***	,07*	−,11***	,28***	,25***	,29***	,26***	,13***							
13. Samoučinkovitost	3,11	0,38	,27***	,29***	,37***	,28***	,37***	-,29***	,30***	,32***	,33***	,35***	,33***	,31***						
14. Izgorelost	2,39	0,86	,03	,04	−,04	−,46***	−,45***	,44***	,03	,03	,01	−,09**	−,41***	−,08**	−,27***					
15. Telesna utrujenost	2,75	1,02	,07*	,05	−,01	−,41***	−,39***	,35***	,05	,08***	,05	−,03	−,30***	−,01	−,20***	,91***				
16. Kognitivna izžetost	2,23	0,95	,02	,05	−,02	−,43***	−,40***	,45***	,04	,02	,00	−,11***	−,43***	−,08**	−,26***	,92***	,71***			
17. Čustvena izčrpanost	1,92	0,86	−,06*	−,02	−,14***	−,41***	−,42***	,41***	−,06*	−,08**	−,07*	−,15***	−,43***	−,17***	−,32***	,81***	,58***	,76***		

	M	SD	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	18.
18. Zadovoljstvo z delom	4,29	0,80	,09**	,10***	,23***	,35***	,32***	–,24***	,10*	,07*	,08**	,13***	,24***	,11***	,29***	–,47***	–,46***	–,40***	–,36***	
19. Pozitivni razvoj	4,16	0,37	,37***	,32***	,42***	,19***	,22***	–,26***	,42***	,40***	,42***	,39***	,21***	,31***	,48***	–,20***	–,14***	–,20***	–,24***	,35***

Opombe: *** $p \leq 0{,}001$; ** $p \leq 0{,}01$; * $p \leq 0{,}05$. Jeza in brezup predstavljata odsotnost jeze in brezupa – lestvici sta obratno vrednoteni.

Za določitev napovedne vrednosti posameznih notranjih virov za izgorelost, tj. telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost, zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj, je bila uporabljena hierarhična regresijska analiza z metodo vključitve (angl. *enter*). Napovedniki so bili vključeni glede na posamezni notranji vir. V prvem koraku so bila vključena čustva (veselje, ponos, naklonjenost, jeza in brezup), v drugem koraku težave uravnavanjem čustev, v tretjem koraku dimenzije empatije (čustveni odziv, čustvena mentalizacija, zavzemanje perspektive ter zavedanje sebe in drugih), v četrtem koraku čuječe poučevanje (osebna in medosebna dimenzija) in v petem koraku samoučinkovitost. Preliminarne analize so pokazale, da so izpolnjene vse postavke za izvedbo hierarhične regresijske analize. Pregled indikatorjev VIF (angl. *variance inflation factor*) kaže, da v podatkih ni težav z multikolinearnostjo, saj so bili indikatorji VIF med 1 in 5, vrednosti tolerance pa so bile višje kot 0,20. Standardizirani residuali so bili ustrezni, Cookove razdalje pa niso presegle vrednosti 1.

Tabela 2 prikazuje rezultate hierarhične regresijske analize za napovedovanje izgorelosti pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 25 % variance izgorelosti. Statistično značilna negativno napovednika izgorelosti sta bila odsotnost jeze in brezupa, kar pomeni, da je doživljanje nižjih ravni jeze in brezupa negativno povezano z izgorelostjo. Po vključitvi težav z uravnavanjem čustev se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za dodatnih 5 %, na skupno 30 % variance. Težave z uravnavanjem čustev so statistično značilen pozitiven napovednik izgorelosti.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar statistično značilno ni zvišalo pojasnjenega odstotka variance izgorelosti, saj v tretjem koraku nobena od dodatno vključenih spremenljivk ni bila statistično značilen napovednik izgorelosti. V končnem modelu (po vključitvi čuječega poučevanja) pa je dimenzija empatije zavzemanje perspektive postala statistično značilen pozitiven napovednik izgorelosti.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja. Ta korak je sicer statistično značilno, vendar minimalno prispeval k pojasnjeni varianci izgorelosti, saj je delež pojasnjene variance znašal 2 %, skupno pa približno 31 %. Zgolj osebna dimenzija čuječega poučevanja je statistično značilen negativen napovednik izgorelosti, kar pomeni, da višja raven usmerjanja pozornosti nase med poučevanjem vodi do nižje izgorelosti.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci izgorelosti statistično značilno prispevala 1 %, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 32 % variance izgorelosti. Samoučinkovitost je statistično značilen negativen napovednik izgorelosti.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje izgorelosti pomembna čustva (jeza in brezup), težave z uravnavanjem čustev, osebna dimenzija čuječega poučevanja ter samoučinkovitost. Nižja izgorelost je povezana z bolj čuječim poučevanjem na notranji, osebni ravni ter z višjo samoučinkovitostjo, medtem ko je več jeze in brezupa ter več težav z uravnavanjem čustev povezano z višjo izgorelostjo.

Tabela 2: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju izgorelosti pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	,11	,04	,11	,05	,10	,04	,13	,05	,14	,06
Ponos	–,01	–,01	–,01	–,01	–,03	–,02	–,03	–,02	–,02	–,01
Naklonjenost	–,02	–0,01	,00	,00	–,02	–,01	–,02	–,01	,00	,00
Jeza	–,31	–,29***	–,22	–,21***	–,22	–,21***	–,19	–,18***	–,19	–,18***
Brezup	–,24	–,24***	–,18	–,18***	–,18	–,19***	–,14	–,14***	–,12	–,12***
ΔR^2		,25***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			,35	,26***	,35	,26***	,29	,22***	,28	,21***
ΔR^2				,05***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					–,05	–,04	–,05	–,04	–,04	–,03
Čustvena mentalizacija					,07	,06	,07	,06	,08	,06
Zavzemanje perspektive					,11	,08	,13	,09***	,13	,09***
Zavedanje sebe in drugih					–,08	–,07	–,06	–,05	–,05	–,04
ΔR^2						,01				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							–,25	–,17***	–,23	–,16***

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Medosebna dimenzija							–,04	–,03	–,02	–,02
ΔR^2								,02***		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									–,23	–,10***
ΔR^2										,01***
R^2		,245***		,296***		,301		,313***		,320***
F za spremembo v R^2		76,31***		84,27***		2,31		16,55***		11,73***

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

V tabeli 3 so predstavljeni rezultate hierarhične regresijske analize za napovedovanje telesne utrujenosti pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 20 % variance telesne utrujenosti. Veselje je statistično značilen pozitiven napovednik telesne utrujenosti, medtem ko sta odsotnost jeze in brezupa statistično značilna negativna napovednika telesne utrujenosti.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za 2 %, na skupno 22 % variance. Težave z uravnavanjem čustev so statistično značilen pozitiven napovednik telesne utrujenosti.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar je statistično značilno povišalo pojasnjeni odstotek variance telesne utrujenosti za en odstotek. Edini statistično značilen pozitiven napovednik telesne utrujenosti je čustvena mentalizacija, kar pomeni, da sposobnost razumevanja in ustvarjanja domnev glede doživljanja čustev drugih vodi do višje telesne utrujenosti.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja. Ta korak ni statistično značilno prispeval k pojasnjevanju variance, čeprav je osebna dimenzija čuječega poučevanja statistično značilen negativen napovednik telesne utrujenosti.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci telesne utrujenosti statistično značilno prispevala manj kot odstotek, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 24 % variance telesne utrujenosti. Samoučinkovitost je statistično značilen negativen napovednik telesne utrujenosti.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje telesne utrujenosti pomembna čustva (jeza in brezup), težave z uravnavanjem čustev, čustvena mentalizacija, osebna dimenzija čuječega poučevanja ter samoučinkovitost. Nižja izgorelost je povezana z več čuječega poučevanja na osebni ravni ter z višjo samoučinkovitostjo, medtem ko je več veselja, jeze in brezupa ter več težav z uravnavanjem, čustev povezano z višjo telesno utrujenostjo.

Tabela 3: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju telesne utrujenosti pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	B	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	,25	,09**	,25	,09**	,23	,08*	,24	,09*	,25	,09**
Ponos	–,05	–,03	–,06	–,03	–,07	–,04	–,07	–,04	–,06	–,03
Naklonjenost	,01	,00	,02	,01	–,01	,00	–,01	–,01	,00	,00
Jeza	–,33	–,27***	–,26	–,21***	–,26	–,20***	–,24	–,19***	–,24	–,19***
Brezup	–,24	–,21***	–,20	–,17***	–,20	–,18***	–,18	–,16***	–,16	–,14***
ΔR^2		,20***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			,28	,18***	,29	,18***	,26	,16***	,25	,16***
ΔR^2				,02***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					–,08	–,05	–,09	–,06	–,08	–,05
Čustvena mentalizacija					,14	,09*	,14	,09*	,14	,10*
Zavzemanje perspektive					,09	,05	,09	,06	,09	,06
Zavedanje sebe in drugih					–,04	–,03	–,03	–,02	–,02	–,01
ΔR^2						,01*				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							–,23	–,07*	–,12	–,07*
Medosebna dimenzija							,02	,01	,03	,02
ΔR^2								,004		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									–,20	–,08*
ΔR^2										,004*
R^2		,196***		,219***		,227*		,231		,235*
F za spremembo v R^2		57,33***		34,38***		3,17*		2,78		5,73*

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

Tabela 4 zajema rezultate hierarhične regresijske analize za napovedovanje kognitivne izžetosti pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 20 % variance kognitivne izžetosti. Ponovno sta bili odsotnost jeze in brezupa statistično značilna negativna napovednika kognitivne izžetosti v prvem koraku, vendar se je to po vključitvi komponent empatije spremenilo, saj odsotnost brezupa ni več statistično značilno napovedovala kognitivne izžetosti, medtem ko je odsotnost jeze ostala negativen napovednik.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za 7 %, na skupno 27 % variance. Težave uravnavanja čustev so statistično značilen pozitiven napovednik kognitivne izžetosti.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar je statistično značilno povišalo pojasnjeni odstotek variance kognitivne izžetosti za en odstotek. Dimenzija zavzemanje perspektive je statistično značilen pozitiven napovednik kognitivne izžetosti, medtem ko je dimenzija zavedanje sebe in drugih statistično značilno negativen napovednik kognitivne izžetosti. Povedano drugače, učitelji_ce, ki poročajo, da v večji meri razumejo perspektivo drugih, njihova stališča, čutijo višjo kognitivno izžetost, medtem ko učitelji_ce, ki poročajo o tem, da v večji meri ločujejo med svojimi občutki in občutki drugih, čutijo nižjo kognitivno izžetost.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja, kar je statistično značilno dodatno pojasnilo tri odstotke variance kognitivne izžetosti. Osebna dimenzija čuječega poučevanja je statistično značilen negativen napovednik kognitivne izžetosti.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci kognitivne izžetosti statistično značilno prispevala en odstotek, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 32 % variance kognitivne izžetosti. Samoučinkovitost je statistično značilen negativen napovednik kognitivne izžetosti.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje kognitivne izžetosti pomembna čustva (jeza), težave z uravnavanjem čustev, dimenziji empatije zavzemanje perspektive ter zavedanje sebe in drugih, osebna dimenzija čuječega poučevanja ter samoučinkovitost. Nižja kognitivna izžetost je povezana z več čuječega poučevanja na osebni ravni in z višjima samoučinkovitostjo ter zavedanjem sebe in drugih, medtem ko so višje ravni jeze in zavzemanja

perspektive ter več težav z uravnavanjem čustev povezani z višjo kognitivno izžetostjo.

Tabela 4: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju kognitivne izžetosti pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	B	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	,25	,09**	,25	,09**	,23	,08*	,24	,09*	,25	,09**
Ponos	–,05	–,03	–,06	–,03	–,07	–,04	–,07	–,04	–,06	–,03
Naklonjenost	,01	,00	,02	,01	–,01	,00	–,01	–,01	,00	,00
Jeza	–,33	–,27***	–,26	–,21***	–,26	–,20***	–,24	–,19***	–,24	–,19***
Brezup	–,24	–,21***	–,20	–,17***	–,20	–,18***	–,18	–,16***	–,16	–,14***
ΔR^2		,20***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			,28	,18***	,29	,18***	,26	,16***	,25	,16***
ΔR^2				,02***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					–,08	–,05	–,09	–,06	–,08	–,05
Čustvena mentalizacija					,14	,09*	,14	,09*	,14	,10*
Zavzemanje perspektive					,09	,05	,09	,06	,09	,06
Zavedanje sebe in drugih					–,04	–,03	–,03	–,02	–,02	–,01
ΔR^2						,01*				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							–,23	–,07*	–,12	–,07*
Medosebna dimenzija							,02	,01	,03	,02
ΔR^2								,004		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									–,20	–,08*
ΔR^2										,004*
R^2		,196***		,219***		,227*		,231		,235*
F za spremembo v R^2		57,33***		34,38***		3,17*		2,78		5,73*

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

V tabeli 5 so predstavljeni rezultati hierarhične regresijske analize za napovedovanje čustvene izčrpanosti pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 21 % variance čustvene izčrpanosti.

Ponovno sta bili odsotnost jeze in brezupa statistično značilna negativna napovednika čustvene izčrpanosti. V prvem koraku je bila negativen napovednik čustvene izčrpanosti tudi naklonjenost, vendar se je to po vključitvi ostalih spremenljivk spremenilo, saj v končnem modelu naklonjenost ni več statistično značilno napovedovala čustvene izčrpanosti, medtem ko sta odsotnost jeze in brezupa ostala negativna napovednika čustvene izčrpanosti.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za 5 %. Težave z uravnavanjem čustev so statistično značilen pozitiven napovednik čustvene izčrpanosti.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar ni dodatno pojasnilo variance čustvene izčrpanosti. Zavzemanje perspektive se je sicer izkazalo kot statistično značilen pozitiven napovednik čustvene izčrpanosti.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja, kar je statistično značilno dodatno pojasnilo štiri odstotke variance čustvene izčrpanosti. Tako osebna kot tudi medosebna dimenzija čuječega poučevanja sta statistično značilna negativna napovednika čustvene izčrpanosti. To pomeni, da tako usmerjanje pozornosti na poučevanje ter sebe kot tudi sprejemanje, pozornost in zavedanje lastnih čustev v medosebnih odnosih v šoli prispevajo k nižji čustveni izčrpanosti.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci čustvene izčrpanosti statistično značilno prispevala en odstotek, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 30 % variance čustvene izčrpanosti. Samoučinkovitost je statistično značilen negativen napovednik čustvene izčrpanosti.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje čustvene izčrpanosti pomembna čustva (jeza, brezup), težave z uravnavanjem čustev, zavzemanje perspektive, osebna in medosebna dimenzija čuječega poučevanja ter samoučinkovitost. Nižja čustvena izčrpanost je povezana z več čuječega poučevanja ter z višjo samoučinkovitostjo, medtem ko so višje ravni jeze, brezupa in zavzemanja perspektive ter več težav z uravnavanjem čustev povezani z višjo čustveno izčrpanostjo.

Tabela 5: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju čustvene izčrpanosti pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	–,08	–,04	–,07	–,03	–,06	–,03	–,02	–,01	–,01	,00
Ponos	,04	,03	,03	,02	,04	,02	,02	,01	,04	,02
Naklonjenost	–,12	–,10**	–,10	–,08**	–,10	–,07*	–,08	–,06*	–,06	–,05
Jeza	–,24	–,23***	–,16	–,15***	–,16	–,16**	–,12	–,12**	–,12	–,12**
Brezup	–,24	–,24***	–,19	–,19***	–,18	–,19***	–,13	–,14***	–,11	–,11**
ΔR^2		,21***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			,33	,24***	,32	,24***	,25	,18***	,24	,18***
ΔR^2				,05***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					–,05	–,04	–,04	–,03	–,04	–,03
Čustvena mentalizacija					–,04	–,03	–,04	–,03	–,03	–,03
Zavzemanje perspektive					,11	,09*	,15	,11*	,15	,11**
Zavedanje sebe in drugih					–,07	–,05	–,04	–,03	–,03	–,02
ΔR^2						,00				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							–,31	–,21***	–,29	–,20***
Medosebna dimenzija							–,12	–,09***	–,10	–,08**
ΔR^2								,04***		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									–,23	–,11***
ΔR^2										,01***
R^2		,208***		,252***		,256		,293***		,300***
F za spremembo v R^2		61,58***		69,19***		1,48		30,91***		11,32***

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

V tabeli 6 so predstavljeni rezultati hierarhične regresijske analize za napovedovanje zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 18 % variance zadovoljstva z delom. Naklonjenost ter odsotnost jeze in brezupa so statistično značilni pozitivni napovedniki zadovoljstva z delom v prvem koraku. V zadnjem

Tabela 6: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju zadovoljstva z delom pri učiteljih_icah

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	–,01	,00	–,01	–,01	–,02	–,01	–,03	–,01	–,04	–,02
Ponos	,02	,02	,03	,02	,02	,02	,03	,02	,01	,00
Naklonjenost	,24	,20***	,23	,19***	,23	,19***	,23	,19*	,21	,18***
Jeza	,26	,27***	,24	,25***	,24	,24***	,23	,24***	,23	,23***
Brezup	,10	,11**	,09	,10*	,09	,10*	,08	,09*	,05	,06
ΔR^2		,18***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			–,08	–,07*	–,08	–,07*	–,07	–,05	–,05	,04
ΔR^2				,003*						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					,08	,06	,08	,06	,07	,06
Čustvena mentalizacija					–,06	–,05	–,06	–,05	–,07	–,06
Zavzemanje perspektive					–,06	–,05	–,06	–,05	–,07	–,05
Zavedanje sebe in drugih					,06	,05	–,06	–,05	,04	,04
ΔR^2						,004				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							,06	,05	,04	,03
Medosebna dimenzija							,01	,01	–,01	–,01
ΔR^2								,001		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									,27	,13***
ΔR^2										,011***
R^2		,176***		,180***		,183		,185		,196***
F za spremembo v R^2		50,24***		4,76***		1,31		1,07		15,69***

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

koraku, po vključitvi samoučinkovitosti, pa odsotnost brezupa ni več statistično značilen napovednik zadovoljstva z delom.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za manj kot odstotek. Težave z uravnavanjem čustev so bile v drugem koraku statistično značilen negativen napovednik zadovoljstva z delom, vendar se je po vključitvi ostalih

spremenljivk to spremenilo in težave z uravnavanjem čustev v zadnjem koraku niso bile več statistično značilen napovednik zadovoljstva z delom.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar ni dodatno pojasnilo variance zadovoljstva z delom, prav tako nobena izmed dimenzij ni napovedovala zadovoljstva z delom.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja, kar ni dodatno pojasnilo variance zadovoljstva z delom, prav tako ni bila nobena dimenzija napovednik zadovoljstva z delom.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci zadovoljstva z delom statistično značilno prispevala en odstotek, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 20 % variance zadovoljstva z delom. Samoučinkovitost je statistično značilen pozitiven napovednik zadovoljstva z delom.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje zadovoljstva z delom pomembna le čustva (jeza, naklonjenost) in samoučinkovitost. Zadovoljstvo z delom je pozitivno povezano s tem, da učitelji_ce v razredih čutijo več naklonjenosti in manj jeze ter poročajo višje ravni samoučinkovitosti.

V tabeli 7 so predstavljeni rezultati hierarhične regresijske analize za napovedovanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic na podlagi posameznih notranjih virov. V prvem koraku, v katerega so bila vključena čustva, je bil model statistično značilen in je pojasnil 26 % variance pozitivnega razvoja. Veselje, naklonjenost ter odsotnost jeze in brezupa so statistično značilni pozitivni napovedniki pozitivnega razvoja v prvem koraku. Po vključitvi težav z uravnavanje mčustev pa jeza ni bila več statistično značilen napovednik, podobno velja za odsotnost brezupa, ki ni bil več statistično značilen napovednik pozitivnega razvoja po vključitvi samoučinkovitosti. V zadnjem koraku sta torej statistično značilna napovednika pozitivnega razvoja le še veselje in naklonjenost.

V drugem koraku, po vključitvi težav z uravnavanjem čustev, se je pojasnjena varianca statistično značilno povečala za približno tri odstotke. Težave z uravnavanjem čustev so bile statistično značilen negativen napovednik pozitivnega razvoja.

V tretjem koraku so bile vključene posamezne dimenzije empatije, kar je dodatno pojasnilo približno osem odstotkov variance pozitivnega razvoja. V tretjem koraku so bile dimenzije čustveni odziv, zavzemanje perspektive ter zavedanje sebe in drugih pozitivni napovedniki pozitivnega razvoja, vendar po vključitvi čuječega poučevanja dimenzija zavzemanje perspektive ni več napovedovala pozitivnega razvoja, podobno velja tudi

Tabela 7: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju pozitivnega razvoja učiteljev_ic

	Model 1		Model 2		Model 3		Model 4		Model 5	
	B	β	B	β	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Čustva										
Veselje	,24	,24***	,24	,23***	,18	,17***	,17	,16***	,15	,15***
Ponos	,02	,04	,03	,04	,00	,00	,01	,01	−,01	−,02
Naklonjenost	,16	,29***	,15	,27***	,10	,18***	,09	,17***	,07	,13***
Jeza	,04	,08*	,01	,03	,02	,04	,01	,03	,01	,03
Brezup	,05	,12***	,04	,09*	,03	,08*	,04	,08*	,01	,03
ΔR^2		,26***								
Korak 2: Uravnavanje čustev										
Težave z uravnavanjem čustev			−,11	−,19***	−,10	−,17***	−,09	−,16***	−,08	−,14***
ΔR^2				,026***						
Korak 3: Empatija										
Čustveni odziv					,10	,18***	,09	,17***	,08	,15***
Čustvena mentalizacija					,02	,03	,02	,04	,02	,03
Zavzemanje perspektive					,05	,08*	,04	,07	,04	,07
Zavedanje sebe in drugih					,04	,08*	,04	,07*	,03	,05
ΔR^2						,075***				
Korak 4: Čuječe poučevanje										
Osebna dimenzija							,01	,01	−,01	−,02
Medosebna dimenzija							,05	,10***	,04	,06*
ΔR^2								,007**		
Korak 5: Samoučinkovitost										
Samoučinkovitost									,22	,23***
ΔR^2										,035***
R^2		,261***		,287***		,362***		,369**		,404***
F za spremembo v R^2		82,87***		42,45***		34,203***		6,894***		68,60***

Opombe: *p < ,05; ** p < ,01; *** p < ,001.

za dimenzijo zavedanje sebe in drugih, ki po vključitvi samoučinkovitosti ni bila več napovednik pozitivnega razvoja.

V četrtem koraku sta bili vključeni obe dimenziji čuječega poučevanja, kar je dodatno statistično značilno pojasnilo manj kot odstotek variance pozitivnega razvoja. Medosebna dimenzija čuječega poučevanja je bila pozitiven napovednik pozitivnega razvoja.

V petem koraku je bila dodana še samoučinkovitost, ki je k pojasnjeni varianci pozitivnega razvoja statistično značilno prispevala štiri odstotke, torej je bilo v zadnjem koraku skupno pojasnjenih 40 % variance pozitivnega razvoja. Samoučinkovitost je statistično značilen pozitiven napovednik pozitivnega razvoja.

Rezultati kažejo, da so za razumevanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic pomembna čustva (veselje, naklonjenost), težave z uravnavanjem čustev, dimenzija empatije čustveni odziv, medosebna dimenzija čuječega poučevanja in samoučinkovitost. Pozitivni razvoj učiteljev_ic je pozitivno povezan s tem, da učitelji_ce v razredih čutijo več veselja in naklonjenosti, poročajo o nižji ravni težav z uravnavanjem čustev, o višji ravni čustvenega odziva, o bolj čuječem poučevanju na medosebni ravni ter o višjih ravneh samoučinkovitosti.

Razprava

Namen raziskave je bil preučiti, kako notranji viri učiteljev_ic napovedujejo izgorelost, telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost, zadovoljstvo z delom ter pozitivni razvoj učiteljev_ic. Rezultati so pokazali, da vloga notranjih virov pri posameznih vidikih dobrobiti učiteljev_ic ni enoznačna, saj lahko notranji viri bodisi spodbujajo bodisi zmanjšujejo dobrobit učiteljev_ic. Posamezni notranji viri so namreč predstavljali potencialne varovalne dejavnike izgorelosti oziroma so spodbujali pozitivni razvoj, medtem ko so drugi vodili do višje pojavnosti izgorelosti oziroma njenih dimenzij ali do manj pozitivnega razvoja. Notranji viri so pojasnili večji delež variance izgorelosti in posameznih dimenzij izgorelosti ter pozitivnega razvoja kot variance zadovoljstva z delom, kar kaže na to, da lahko s sistemskimi ukrepi, ki so usmerjeni na učitelja_ico, uspešneje preprečujemo izgorelost ter spodbujamo pozitivni razvoj kot prispevamo k zadovoljstvu z delom, kjer so zunanji viri (npr. organizacija dela, medosebni odnosi, plačilo …) najverjetneje pomembnejši kot notranji viri. To kaže tudi *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* (Kozina in Pivec, 2026), kjer so posamezni zunanji viri v večji meri napovedovali zadovoljstvo z delom kot notranji viri.

Rezultati kažejo, da so notranji viri v veliki večini medsebojno pozitivno povezani ter negativno povezani s težavami z uravnavanjem čustev, z izjemo posameznih čustev (predvsem veselje in ponos). Na podlagi teh rezultatov je torej mogoče predpostaviti, da lahko spremembe pri posameznih notranjih virih vodijo v spremembe drugih notranjih virov.

Pri pregledu napovedne vrednosti notranjih virov za izgorelost ter telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost se je pokazalo, da se pojavlja podoben vzorec napovednikov, vendar prihaja do posameznih razlik pri različnih oblikah izgorelosti, kar kaže na to, da je ključno ciljno naslavljati posamezne oblike izgorelosti. Pri čustvih sta se predvsem odsotnost jeze in brezupa pojavljali kot negativna napovednika izgorelosti in posameznih oblik izgorelosti, pri čemer odsotnost brezupa ni bila napovednik kognitivne izžetosti. Neprijetna čustva, predvsem jeza, so se tudi v prejšnjih raziskavah pokazala kot pomembni dejavniki pri pojasnjevanju izgorelosti (Burić in Frenzel, 2019; Chang, 2013). Glede na recipročni model učiteljevih_ičinih čustev (Frenzel, 2014) imajo učitelji_ce v razredu določene cilje glede uspeha, motivacije in discipline učencev_k. Jeza se pojavi, kadar se učenci_ke vedejo v neskladju s temi cilji, zato učitelj_ica to situacijo oceni kot ovirajočo. Jeza je tako v šolskem kontekstu neželeno čustvo, ki ga je treba zatreti ali zamaskirati, kar lahko vodi v čustveno disonanco in nato v čustveno izčrpanost (Burić in Frenzel, 2019). Jeza za razliko od brezupa predstavlja aktivacijsko čustvo, kar lahko vodi v napad ali agresivnost. Prav aktivacijski vidik jeze je lahko razlog, da je jeza napovednik kognitivne izžetosti, saj povečuje mentalno aktivnost, medtem ko brezup kognitivne izžetosti ne napoveduje. Presenetljivo pa je bilo veselje pozitiven napovednik telesne utrujenosti, kar je mogoče pojasniti s tem, da je veselje visokoaktivacijsko pozitivno čustvo, zato učitelji_ce, ki poročajo o višji ravni veselja ob poučevanju, v svoje delo vlagajo ogromno dodatne energije (Burić in Macuka, 2018), kar se lahko odraža v višji ravni telesne utrujenosti. Težave z uravnavanjem čustev so se izkazale kot pomemben pozitiven napovednik izgorelosti ter vseh oblik izgorelosti. Predhodne raziskave (npr. Brandão idr., 2025; Donker idr., 2020) so pokazale, da se predvsem neprilagodljive strategije uravnavanja čustev (npr. zatiranje čustev) pozitivno povezujejo z izgorelostjo in čustveno izčrpanostjo, medtem ko se prilagodljive strategije (npr. kognitivna restrukturacija) negativno povezujejo z izgorelostjo. V splošnem torej velja, da se učitelji_ce, ki uspešneje uravnavajo svoja čustva, lažje spopadajo z zahtevami svojega dela ter posledično v manjši meri poročajo o izgorelosti oziroma njenih različnih oblikah.

Večina dimenzij empatije je na prvi pogled paradoksalno pozitivno napovedovala izgorelost ter njene različne oblike, saj se je pokazalo, da dimenzija zavzemanje perspektive pozitivno napoveduje izgorelost ter kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost, dimenzija čustvena mentalizacija pozitivno napoveduje telesno utrujenost, medtem ko dimenzija zavedanje

sebe in drugih negativno napoveduje kognitivno izžetost. To, da je zavzemanje perspektive kot kognitivna dimenzija empatije pozitivno povezano z izgorelostjo, je sicer v nasprotju s preostalimi raziskavami (npr. Wink idr., 2021), kjer so ugotovili, da je kognitivna empatija negativen napovednik izgorelosti, medtem ko so posamezne raziskave potrdile povezanost med empatijo in čustveno izčrpanostjo pri učiteljih_cah (npr. Wróbel, 2013). Predvsem se lahko pri zavzemanju perspektive pojavi pretirano postavljanje v položaj učencev_k, to zahteva veliko kognitivnega napora zaradi nenehnih analiz različnih situacij (kar povzroča kognitivno izžetost) oziroma veliko čustveno preobremenitev (kar spodbuja pojav čustvene izčrpanosti), kar skupaj vodi v izgorelost. Podobno je mogoče pojasniti za čustveno mentalizacijo, ki se odraža v višji telesni utrujenosti, saj nenehno aktivno prepoznavanje in podoživljanje čustev, poskusi razumevanja čustev učencev_k pri učiteljih_cah lahko po dolgotrajnih kognitivnih naporih vodijo v višjo telesno utrujenost (npr. mišična napetost, glavobol, povišan kortizol). Po drugi strani pa je sposobnost zavedanja sebe in drugih negativno napovedovala kognitivno izžetost, kar pomeni, da je nujno, da učitelj_ica razlikuje svoje občutke in občutke drugih, da se izogne preobremenjenosti.

Podobno se je tudi čuječe poučevanje (predvsem osebna dimenzija) pokazalo kot morebiten varovalni dejavnik pred izgorelostjo, saj je bila osebna dimenzija čuječega poučevanja negativen napovednik izgorelosti in vseh njenih oblik. Višja raven čuječega poučevanja v razredu (zavedanje lastnih občutkov, misli in zaznav ob poučevanju) tako omogoča pravočasno odzivanje v razredu, kar lahko zmanjša telesno utrujenost, čustveno izčrpanost in kognitivno izžetost. Presenetljivo se sicer osebna dimenzija čuječega poučevanja v drugih raziskavah ni negativno povezovala z izgorelostjo (npr. Frank idr., 2016). V pričujoči raziskavi je bila medosebna dimenzija čuječega poučevanja negativen napovednik zgolj čustvene izčrpanosti. Torej: ko učitelji_ce učence_ke aktivno poslušajo, se nanje odzovejo po premisleku in ne avtomatično, tudi ko so razburjeni, takrat občutijo nižjo čustveno izčrpanost, kar so ugotovile tudi druge raziskave (npr. Frank idr., 2016). Zraven čuječega poučevanja se je kot pomemben vir pri izgorelosti pokazala tudi samoučinkovitost, ki je negativno napovedovala izgorelost in vse njene oblike. Samoučinkovitost je v povezavi z izgorelostjo sicer zelo raziskana, pri čemer je povezava med njima zmeraj izrazito negativna (npr. Kim in Burić, 2020; Skaalvik in Skaalvik, 2010), hkrati pa je ta povezava prav na vzorcu učiteljev_ic najmočnejša v primerjavi z drugimi poklici (Shoji idr., 2016). Kim in Burić (2020) sta ugotovili tudi, da je sicer

izgorelost tista, ki negativno napoveduje samoučinkovitost skozi čas in ne obratno, zato bi bilo smotrno v prihodnjih vzdolžnih raziskavah preveriti ta odnos, predvsem v izogib sistemskim spodbudam za zmanjševanje izgorelosti in ne le zviševanja samoučinkovitosti. Nenazadnje pa je pri razumevanju pojavnosti izgorelosti z vidika notranjih virov ključno upoštevati interakcijo med posameznimi notranjimi viri, saj se na prečnih podatkih zdi, da lahko predvsem kombinacija bolj čuječega poučevanja, samoučinkovitosti ter učinkovitejše uravnavanje čustev učitelje_ice varuje tudi pred izgorelostjo.

Nadalje so notranji viri v manjši meri napovedovali zadovoljstvo z delom, in sicer so delež variance zadovoljstva z delom pojasnili le naklonjenost, odsotnost jeze ter samoučinkovitost. Vsi ti dejavniki so zadovoljstvo z delom napovedovali pozitivno. Podobno je bilo glede naklonjenosti v povezavi z zadovoljstvom z delom ugotovljeno tudi v drugih raziskavah (npr. Atmaca idr., 2020; Dreer, 2024), medtem ko v raziskavi Atmaca in sodelavcev_k (2020) niso ugotovili povezanosti med neprijetnimi čustvi in zadovoljstvom z delom. Izražanje prijetnih čustev torej lahko sproži povratno zanko, bolj učitelj_ica izraža naklonjenost učencem_kam in manj izraža jezo, bolj pozitivni odnosi se ustvarjajo (Frenzel idr., 2021), kar lahko prispeva k zadovoljstvu z delom. Nadalje je bila samoučinkovitost pozitiven napovednik zadovoljstva z delom, kar pomeni, da zaupanje v lastne pedagoške sposobnosti ter obvladovanje zahtevnejših situacij v razredu prispeva k temu, da so učitelji_ce bolj zadovoljni s svojim delom, kar je bilo potrjeno tudi v drugih raziskavah (npr. Caprara idr., 2003). To se sklada tudi s teorijo samodoločenosti, saj je občutek kompetentnosti ena izmed temeljnih človeških potreb (Ryan in Deci, 2000). Po drugi strani pa sta Burić in Kim (2021) v vzdolžni raziskavi ugotovili, da zadovoljstvo z delom napoveduje samoučinkovitost in ne obratno, kar ponovno poudarja pomen vzdolžnega raziskovanja povezanosti obeh konstruktov.

Notranji viri (veselje, naklonjenost, manj težav z uravnavanjem čustev, dimenzija empatije čustveni odziv, medosebna dimenzija čuječega poučevanja in samoučinkovitost) so pojasnili tudi velik delež variance pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Predhodne raziskave so pokazale podobno, da učitelji_ce, ki v razredu doživijo več pozitivnih čustev, poročajo o višjem zadovoljstvu z življenjem (Burić idr., 2018) ter da imajo učitelji_ce tujih jezikov, ki bolj uživajo v poučevanju, višjo dobrobit (Azari Noughabi idr., 2024). Podobno je bilo predhodno ugotovljeno tudi glede težav z uravnavanjem čustev, saj je kognitivna restrukturacija pozitivno povezana z dobrobitjo,

medtem ko je potlačenje čustev in površinsko čustveno delo povezano z nižjo dobrobitjo (Wang idr., 2023). Raziskava na vzorcu slovenskih učiteljev_ic (Kozina, 2024a) je prav tako potrdila, da višja raven medosebne dimenzije čuječega poučevanja prispeva k višji dobrobiti. Nadalje se samoučinkovitost precej povezuje s komponento pozitivnega razvoja učiteljev_ic, to je kompetentnost (Geldhof idr., 2025), podobno pa so druge raziskave ugotovile povezanost med samoučinkovitostjo in dobrobitjo (npr. Cook idr., 2017). Ugotovljeno je bilo tudi, da lahko učiteljeva_ičina dobrobit napoveduje samoučinkovitost in ne zgolj obratno (Mavi idr., 2025).

Če gledamo na dobrobit učiteljev_ic celostno, torej z upoštevanjem pozitivnega vidika (npr. zadovoljstvo z delom, pozitivni razvoj učiteljev_ic) ter negativnega vidika (tj. izgorelost), potem je pri celovitem vpogledu v pričujoče rezultate moč razbrati, da je za razvoj izgorelosti oziroma njenih posameznih oblik (predvsem kognitivne in čustvene) pomembna kombinacija doživljanja neprijetnih čustev, težav z uravnavanjem čustev ter dimenzije empatije zavzemanja perspektive (v smislu čustvene preobremenitve in neprestanega analiziranja situacij). Po drugi strani pa kombinacija doživljanja prijetnih čustev ter visoke samoučinkovitosti vodi do zadovoljstva z delom, hkrati pa tako prijetna čustva ter samoučinkovitost v povezavi z dimenzijo empatije čustveni odziv in medosebno dimenzijo čuječega poučevanja prispevajo k bolj pozitivnem razvoju učiteljev_ic. Za celostno dobrobit učiteljev_ic se je izmed notranjih virov pokazala samoučinkovitost učitelja_ice, torej prepričanje v lastno kompetentnost, ki je negativen napovednik izgorelosti, hkrati pa je pozitiven napovednik tako zadovoljstva z delom kot tudi pozitivnega razvoja. Nadalje je predvsem pri morebitni preventivi izgorelosti ključno tudi čuječe poučevanje, ki lahko prispeva k nižji stopnji izgorelosti.

Pričujoča raziskava ima več omejitev. Prva omejitev je, da so bile izvedene samo prečne analize, ki onemogočajo vpogled v spremembe skozi čas, o smeri ali vzročnosti odnosov med spremenljivkami. V nadaljnjih raziskavah bi torej bilo smiselno preverjati odnose med izbranimi spremenljivkami skozi čas, predvsem glede na ugotovitve predhodnih raziskav o tem, da sta izgorelost ter zadovoljstvo z delom napovednika samoučinkovitosti in ne obratno (Burić in Kim, 2021; Kim in Burić, 2020). Glede na različen doprinos posameznih notranjih virov bi bilo smotrno njihovo interakcijo vključiti tudi v analize latentnih profilov. Druga omejitev je, da je bilo v raziskavi uporabljenih več notranji virov s področja čustvovanja in manj kognitivnih in motivacijskih, zato bi bilo treba v prihodnjih raziskavah vključiti

še več kognitivnih ter motivacijskih virov učiteljev_ic. Tretja omejitev raziskave je, da so bili preučevani le notranji viri brez zunanjih virov, kar je onemogočilo celostni vpogled predvsem pri analizah napovedne vrednosti zadovoljstva z delom. V prihodnje raziskave bi bilo torej smiselno vključiti v analize *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* več različnih virov, tako notranjih kot tudi zunanjih.

Zaključek

Navkljub njenim omejitvam raziskava odstira pomemben vidik notranjih virov pri dobrobiti učiteljev_ic. Pokazala je, da so notranji viri predvsem pomembni pri izgorelosti in pozitivnem razvoju, medtem ko se zdi, da igrajo manjšo vlogo pri zadovoljstvu z delom. Konsistentno se kot pomemben dejavnik pri vseh treh izidih kaže samoučinkovitost, pomembno vlogo igrajo tudi čustva: pri zadovoljstvu z delom in pozitivnem razvoju prijetna čustva, pri izgorelosti neprijetna čustva. Prav tako je predvsem pri izgorelosti in vseh njenih oblikah pomembno uravnavanje čustev, medtem ko je vloga empatije pri izgorelosti zelo kompleksna. Nadalje pa lahko višja raven čuječega poučevanja (predvsem na osebni ravni) pomembno prispeva k nižji izgorelosti. Rezultati kažejo na kompleksen preplet notranjih virov pri posameznem vidiku dobrobiti, kar predpostavlja nujnost celovitega, sistemskega preventivnega odziva pri preprečevanju izgorelosti ter spodbujanju pozitivnega razvoja in zadovoljstva z delom.

Na podlagi rezultatov bi bilo treba pri učiteljih_cah vse gradnike dobrobiti spodbujati celostno, na različnih ravneh, na ravni posamezne_ga učitelja_ice, šole in sistema, začenši s pedagoškimi študijskimi programi. Na ravni učiteljev_ic priporočamo izvajanje programov spodbujanja čustvenih in socialnih kompetenc s poudarkom na treningih čuječnosti, kot je recimo program Roka v roki (npr. Kozina, 2024b), saj so čustvene in socialne kompetence učiteljev_ic tudi ključ do ustvarjanja čustveno varnih razrednih okolij, kar lahko prispeva tudi k dobrobiti učencev_k (Jennings in Min, 2023). To bi bila lahko tudi preventiva pri spodbujanju prekinitve premlevanja in postavljanju meja, ki se kaže pri povezanosti zavzemanja perspektive in izgorelosti. Prav tako bi bilo smiselno spodbujati učitelje_ice pri skrbi zase ter nadalje celostno spodbujati profesionalni razvoj s pomočjo preverjenih programov. Nadalje bi bilo smotrno na ravni šole uvesti t. i. mikroukrepe, kot so uvedba kratkih odmorov za čuječnost (spodbujanje učiteljev_ic k izvajanju kratkih vaj čuječnosti), uvedba intervizij, razbremenilnih pogovorov in supervizij za učitelje_ice, jasno definiranje vlog

in omejitev, optimizacija obremenitev posameznega učitelja_ice, zagotavljanje mentorske podpore predvsem za učitelje_ice na začetku kariere za krepitev občutka kompetentnosti. Na sistemski ravni bi bilo smiselno pri pedagoških študijskih programih vključiti več vsebin o spodbujanju čustvenih in socialnih kompetenc ter čuječnosti in zagotoviti ustrezne delovne pogoje za učitelje_ice (tj. ustrezno plačilo, zmanjšanje normativov v razredih …).

Ključni poudarki

- Notranji viri v večji meri napovedujejo izgorelost in pozitivni razvoj kot zadovoljstvo z delom.
- Odsotnost jeze, samoučinkovitost in osebna dimenzija čuječega poučevanja negativno napovedujejo izgorelost; težave z regulacijo čustev in empatično zavzemanje perspektive jo napovedujejo pozitivno.
- Zadovoljstvo z delom pozitivno napovedujejo prijetna čustva in samoučinkovitost.
- Pozitivni razvoj pozitivno napovedujejo prijetna čustva, čustveni odziv, medosebna dimenzija čuječega poučevanja in samoučinkovitost, negativno pa težave z regulacijo čustev.
- Rezultati kažejo kompleksnost notranjih virov pri napovedovanju dobrobiti, zato je potreben celosten pristop k preprečevanju izgorelosti ter spodbujanju pozitivnega razvoja in zadovoljstva z delom.

Literatura

Atmaca, Ç., Rızaoğlu, F., Türkdoğan, T. in Yaylı, D. (2020). An emotion focused approach in predicting teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, *90*, 103025. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103025

Azari Noughabi, M., Yang, S., Botes, E. in Dewaele, J. M. (2024). The effect of positive emotion on foreign language teacher engagement and well-being: A cross-cultural comparison. *Language Teaching Research*, 13621688241250364. https://doi.org/10.1177/13621688241250364

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? An integrative review.

Educational psychology review, *34*(1), 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

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

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R. in Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406–417. https://doi.org/10.1002/pits.20478

Brandão, T., Alfacinha, L., Brites, R. in Diniz, E. (2025). Burnout in teachers: The role of emotion regulation, empathy, and educational level taught. *School Mental Health*, *17*(3), 1014–1025. https://doi.org/10.1007/s12310-025-09794-7

Burić, I. in Frenzel, A. C. (2019). Teacher anger: New empirical insights using a multi-method approach. *Teaching and Teacher Education*, *86*, 102895. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102895

Burić, I. in Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, *19*(7), 1917–1933. https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9

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

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L. in Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of educational psychology*, *95*(4), 821–832. https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.821

Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, *37*(4), 799–817. https://doi.org/10.1007/s11031-012-9335-0

Cook, C. R., Miller, F. G., Fiat, A., Renshaw, T., Frye, M., Joseph, G. in Decano, P. (2017). Promoting secondary teachers'well-being and intentions to implement evidence-based practices: Randomized evaluation of the achiever resilience curriculum. *Psychology in the Schools*, *54*(1), 13–28. https://doi.org/10.1002/pits.21980

Donker, M. H., Erisman, M. C., Van Gog, T. in Mainhard, T. (2020). Teachers' emotional exhaustion: Associations with their typical use of and implicit attitudes toward emotion regulation strategies. *Frontiers in psychology*, *11*, 867. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00867

Dreer, B. (2024). Teachers' well-being and job satisfaction: The important role of positive emotions in the workplace. *Educational studies*, *50*(1), 61–77. https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1940872

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

Frenzel, A. C. (2014). Teacher emotions. V R. Pekrun in L. Linnenbrink-Garcia (Ur.), *International handbook of emotions in education* (str. 494–519). Taylor & Francis.

Frenzel, A. C., Daniels, L. in Burić, I. (2021). Teacher emotions in the classroom and their implications for students. *Educational psychologist*, *56*(4), 250–264. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1985501

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

Hülsheger, U. R., Alberts, H. J., Feinholdt, A. in Lang, J. W. (2013). Benefits of mindfulness at work: the role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of applied psychology*, *98*(2), 310–325. https://doi.org/10.1037/a0031313

Jennings, P. A. in Min, H. H. (2023). Transforming empathy-based stress to compassion: Skillful means to preventing teacher burnout. *Mindfulness*, *14*(10), 2311–2322. https://doi.org/10.1007/s12671-023-02115-6

Kim, L. E. in Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology*, *112*(8), 1661–1676. https://doi.org/10.1037/edu0000424

Kozina, A. (2024a). Teachers'well-being in Slovenia: The role of mindfulness and mindful teaching. *Psychological Applications and Trends*, 37–41.

Kozina, A. (2024b). The effects of the Hand in Hand: Empowering Teachers (HAND: ET) programme on teacher burnout in Slovenia. Do experience and baseline emotional competencies matter?. *Current Psychology*, *43*(46), 35185–35194. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06983-6

Kozina, A. in Pivec, T. (2026). Positive teacher development model: Pathways to teachers job satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, *175*, 105475. https://doi.org/10.1016/j.tate.2026.105475

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

Lerner, R. M., Lerner, J. V., Almerigi, J. B., Theokas, C., Phelps, E., Gestsdottir, S., Naudeau, S., Jelici, H., Alberts, A., Ma, L., Smith, L. M., Bobek D. L., Richamn-Raphael, D., Simpson, I., DiDenti Christiansen, E. in Von Eye, A. (2005). Positive youth development, participation in community youth development programs, and community contributions of fifth-grade adolescents: Findings from the first wave of the 4-H study of positive youth development. *Journal of Early Adolescence*, *25*(1), 17–71. https://doi.org/10.1177/0272431604272461

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

Maslach, C. in Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World psychiatry*, *15*(2), 103–111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

Mavi, D., Tuti, G. in Ozdemir, M. (2025). How Does Teacher Academic Optimism Affect Teacher Self-Efficacy: Mediating Role of Teacher Professional Development and Teacher Subjective Well-Being?. *Psychology in the Schools*, *62*(4), 1013–1025. https://doi.org/10.1002/pits.23373

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

Moyano, N., Perez-Yus, M. C., Herrera-Mercadal, P., Navarro-Gil, M., Valle, S. in Montero-Marin, J. (2023). Burned or engaged teachers? The role of mindfulness, self-efficacy, teacher and students' relationships, and the mediating role of intrapersonal and interpersonal mindfulness. *Current Psychology*, *42*(14), 11719–11732. https://doi.org/10.1007/s12144-021-02433-9

OECD. (2018). *Mednarodna raziskava poučevanja in učenja TALIS 2018, vprašalnik za učitelje za srednje šole.* Dostopno na: https://www.pei.si/wp–content/uploads/2019/06/TALIS18–Ucitelji–SS.pdf

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

Shirom, A. in Melamed, S. (2006). A comparison of the construct validity of two burnout measures in two groups of professionals. *International journal of stress management*, *13*(2), 176–200. https://doi.org/10.1037/1072-5245.13.2.176

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C. in Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: A meta-analysis. *Anxiety, Stress in Coping*, *29*(4), 367–386. https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and teacher education*, *26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

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

Song, Z., Pan, B. in Wang, Y. (2021). Can trait mindfulness improve job satisfaction? The relationship between trait mindfulness and job satisfaction of preschool teachers: the sequential mediating effect of basic psychological needs and positive emotions. *Frontiers in Psychology*, *12*, 788035. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788035

Wang, H., Burić, I., Chang, M. L. in Gross, J. J. (2023). Teachers' emotion regulation and related environmental, personal, instructional, and well-being factors: A meta-analysis: H. Wang et al. *Social psychology of education*, *26*(6), 1651–1696. https://doi.org/10.1007/s11218-023-09810-1

Wang, H., Hall, N. C. in Rahimi, S. (2015). Self-efficacy and causal attributions in teachers: Effects on burnout, job satisfaction, illness, and quitting intentions. *Teaching and teacher education*, *47*, 120–130. https://doi.org/10.1016/j.tate.2014.12.005

Wink, M. N., LaRusso, M. D. in Smith, R. L. (2021). Teacher empathy and students with problem behaviors: Examining teachers‘ perceptions, responses, relationships, and burnout. *Psychology in the Schools*, *58*(8), 1575–1596. https://doi.org/10.1002/pits.22516

Wróbel, M. (2013). Can empathy lead to emotional exhaustion in teachers? The mediating role of emotional labor. *International journal of occupational medicine and environmental health*, *26*(4), 581–592. https://doi.org/10.2478/s13382-013-0123-1

Yue, Z., Qin, Y., Li, Y., Wang, J., Nicholas, S., Maitland, E. in Liu, C. (2022). Empathy and burnout in medical staff: mediating role of job satisfaction and job commitment. *BMC public health*, *22*(1), 1033. https://doi.org/10.1186/s12889-022-13405-4

Povzetek

Tako pomanjkanje učiteljev_ic kot tudi vedno višje zahteve učiteljskega poklica pospešujejo raziskovanje dejavnikov, ki prispevajo k zadovoljstvu z delom in pozitivnemu razvoju učiteljev_ic ter zmanjšujejo izgorelost. Namen tega poglavja je preučiti, kako notranji viri (doživljanje čustev, uravnavanje čustev, dimenzije empatije, čuječe poučevanje in samoučinkovitost) napovedujejo izgorelost in njene oblika (telesno utrujenost, kognitivno izžetost in čustveno izčrpanost), zadovoljstvo z delom in pozitivni razvoj (kompetentnost, samozavest, skrb, povezanost, karakter) na podatkih prvega merjenja raziskave. Na vzorcu 1191 učiteljev_ic so rezultati pokazali, da notranji viri v večji meri napovedujejo izgorelost in pozitivni razvoj kot zadovoljstvo z delom. Odsotnost negativnih čustev (predvsem jeze), samoučinkovitost in osebna dimenzija čuječega poučevanja konsistentno negativno napovedujejo izgorelost, medtem ko težave z uravnavanjem čustev ter dimenzija empatije zavzemanje perspektive konsistentno pozitivno napovedujejo izgorelost. Prijetna čustva (veselje, naklonjenost) in samoučinkovitost so bili pozitivni napovedniki zadovoljstva z delom, medtem ko so pozitivni razvoj pozitivno napovedovala prijetna čustva, dimenzija empatije čustveni odziv, medosebna dimenzija čuječega poučevanja in samoučinkovitost, negativno pa težave z uravnavanjem čustev. Rezultati poudarjajo kompleksnost notranjih virov pri napovedovanju posameznih vidikov dobrobiti, zato je treba celostno pristopiti k preprečevanju izgorelosti ter spodbujanju pozitivnega razvoja in zadovoljstva z delom.

Ključne besede: učitelji_ce, čustva, empatija, čuječnost, uravnavanje čustev, samoučinkovitost, izgorelost, zadovoljstvo z delom, pozitivni razvoj

Abstract

Both the shortage of teachers and the increasingly demanding requirements of the teaching profession are accelerating research into factors that contribute to job satisfaction and teachers' positive development, and that reduce burnout. The purpose of this chapter is to examine how internal resources (teachers' emotions in the classroom, emotion regulation, dimensions of empathy, mindful teaching, and self-efficacy) predict burnout and its dimensions (physical fatigue, cognitive overload, and emotional exhaustion), job satisfaction, and positive development (competence, confidence, caring, connection, character), based on first-wave data from the study. In a sample of 1,191 teachers, the results showed that internal resources predict burnout and positive development to a greater extent than job satisfaction. The absence of negative emotions (particularly anger), self-efficacy, and the personal dimension of mindful teaching consistently negatively predicted burnout, while difficulties with emotion regulation and the perspective-taking dimension of empathy consistently positively predicted burnout. Positive emotions (joy, affection/love) and self-efficacy were positive predictors of job satisfaction, while

positive development was positively predicted by positive emotions, affective response, the interpersonal dimension of mindful teaching, and self-efficacy, and negatively predicted by difficulties with emotion regulation. The results highlight the complexity of internal resources in predicting individual aspects of well-being, indicating that a comprehensive approach is needed to prevent burnout and to promote positive development and job satisfaction.

Key words: teachers, emotions, empathy, mindfulness, self-efficacy, emotion regulation, burnout, job satisfaction, positive development