Mlekuž, Ana. 2026. »Zunanji viri kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom.«
V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 141–159. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.141-159

BY-NC-SA
© Ana Mlekuž, 2026

Zunanji viri kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom

Ana Mlekuž, Pedagoški inštitut

Uvod

UČITELJSKI POKLIC postaja v sodobnih izobraževalnih sistemih vedno bolj kompleksen, kar je posledica prepleta pedagoških, organizacijskih in družbenih zahtev (Day in Gu, 2010; Hargreaves in Fullan, 2012). Razumevanje dejavnikov, ki podpirajo ali ovirajo pozitivni razvoj učiteljev_ic, zato predstavlja eno osrednjih raziskovalnih področij izobraževalnega prostora (Avalos, 2011; Opfer in Pedder, 2011). V tem okviru postaja vse bolj očitno, da delovanja učiteljev_ic, njihovega doživljanja in razvoja ni mogoče pojasnjevati zgolj z individualnimi značilnostmi, temveč ga je treba umestiti v širši kontekst različnih vplivov (Bronfenbrenner, 1979). Posebno mesto pri tem zavzemajo zunanji viri, ki delujejo na ravni razreda, šole in širšega sistema ter pomembno sooblikujejo dobrobit učiteljev_ic in njihovo profesionalno pot (Skaalvik in Skaalvik, 2017; Cann idr., 2024).

Zunanji viri označujejo vidike delovnega, organizacijskega, družbenega in sistemskega okolja, ki pomembno soustvarjajo pogoje dela učiteljev_ic ter lahko delujejo kot zaščitni dejavniki ali dejavniki tveganja za njihov pozitivni razvoj. Na ravni razreda zunanji viri vključujejo značilnosti učne skupine, razredno klimo, odnose z učenci_kami ter strukturne pogoje poučevanja, kot so kurikularne zahteve in razpoložljivi viri (OECD, 2019; Skaalvik in Skaalvik, 2018). Na ravni šole zajemajo organizacijske vidike, kot so šolska kultura, kolegialna podpora, profesionalne učne skupnosti in slog vodenja, ki vplivajo na avtonomijo in vključenost učiteljev_ic

(Hargreaves in O'Connor, 2018; Leithwood idr., 2020). Na sistemski ravni pa zunanji viri vključujejo izobraževalne politike, delovne pogoje, možnosti profesionalnega razvoja ter družbeno vrednotenje učiteljskega poklica (OECD, 2020a; 2020b). Ti viri delujejo v medsebojni povezanosti in pomembno oblikujejo profesionalno delovanje ter pozitivni razvoj učiteljev_ic (Collie, 2021).

Dobrobit učiteljev_ic, ki je sestavni del pozitivnega razvoja učiteljev_ic, običajno opredeljujemo kot večdimenzionalni konstrukt, ki vključuje kognitivne (npr. zadovoljstvo z delom), čustvene (npr. pozitivni in negativni afekti) ter psihološke vidike delovanja (Hascher in Waber, 2021). Zadovoljstvo z delom predstavlja enega ključnih kazalnikov pozitivnega profesionalnega delovanja, saj odraža posameznikovo vrednotenje lastnega dela in delovnega okolja (Capone idr., 2025). Na drugi strani pa izgorelost predstavlja negativni pol profesionalnega doživljanja in se kaže v čustveni izčrpanosti, depersonalizaciji ter zmanjšanem občutku samoučinkovitosti (Maslach idr., 2001). Raziskave dosledno kažejo, da sta zadovoljstvo z delom in izgorelost med seboj povezana, vendar ne predstavljata zgolj dveh nasprotnih polov iste dimenzije, temveč relativno neodvisna konstrukta, ki imata različne napovednike (Bakker in Demerouti, 2017).

Pomemben vidik razumevanja pozitivnega razvoja učiteljev_ic predstavlja tudi koncept kariernih stopenj. Profesionalna pot učiteljev_ic se pogosto deli na začetno stopnjo (vstop v poklic), srednjo stopnjo (stabilizacija in razvoj kompetenc) ter pozno stopnjo (izkušenost in refleksija) (Day idr., 2007; Huberman, 1989). Različne karierne stopnje so povezane z različnimi potrebami, izzivi in viri, kar pomeni, da lahko isti zunanji dejavniki različno vplivajo na učitelje_ice glede na njihove profesionalne izkušnje.

Teoretično razumevanje prepleta zunanjih dejavnikov lahko utemeljimo z več komplementarnimi pristopi. Teorija odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015) poudarja, da se razvoj posameznika odvija v dinamični interakciji med osebnimi in kontekstualnimi dejavniki, pri čemer ni mogoče jasno ločiti med notranjimi in zunanjimi vplivi. Socio-ekološki model (Bronfenbrenner, 1979) dodatno osvetljuje večnivojsko naravo teh dejavnikov, saj posameznika umešča v hierarhično strukturirane sisteme (mikro-, mezo-, ekso- in makrosistem), ki medsebojno vplivajo drug na drugega. V kontekstu dela učiteljev_ic to pomeni, da so razred (mikrosistem), šola (mezosistem in/ali eksosistem) in širši izobraževalni sistem (makrosistem) medsebojno prepleteni in skupaj oblikujejo pogoje za razvoj učiteljev_ic.

Pomemben prispevek k razumevanju odnosa med delovnim okoljem in dobrobitjo predstavlja tudi model delovnih zahtev in virov (Bakker in Demerouti, 2017), ki predpostavlja, da delovne zahteve prispevajo k razvoju izgorelosti, medtem ko delovni viri spodbujajo motivacijo in zadovoljstvo z delom. Empirične raziskave na področju edukacijskih znanosti potrjujejo uporabnost tega modela, saj kažejo, da so dejavniki na ravni razreda pogosto ključni napovedniki izgorelosti, medtem ko šolski in sistemski viri pomembneje prispevajo k pozitivnim izidom, kot je zadovoljstvo z delom (Collie idr., 2012; Skaalvik in Skaalvik, 2018).

Pregled sodobnih raziskav kaže, da je dobrobit učiteljev_ic rezultat kompleksnega prepleta dejavnikov na več ravneh. Na ravni razreda ostajajo neposredne delovne zahteve (npr. disciplina v razredu, motivacija učencev_k ipd.) med najmočnejšimi napovedniki izgorelosti (Aloe idr., 2014; Skaalvik in Skaalvik, 2018). Hkrati novejše študije poudarjajo ključno vlogo odnosov v razredu in kolektivu, saj kakovost interakcij z učenci_kami in sodelavci_kami pomembno prispeva k dobrobiti, zavzetosti in poklicni vztrajnosti učiteljev_ic (Lai idr., 2026). Na ravni šole se kot zaščitni dejavniki dosledno izpostavljajo podporna šolska kultura, sodelovalno okolje in vključujoče vodenje (Collie idr., 2020; Leithwood idr., 2020). Na sistemski ravni pa pogoji dela, izobraževalne politike in družbeni status poklica pomembno oblikujejo profesionalno izkušnjo učiteljev_ic, čeprav pogosto delujejo posredno (OECD, 2020a; 2020b; Ledger idr., 2024). Kljub velikemu številu raziskav na tem področju pa ostajajo vrzeli v razumevanju časovne dinamike teh odnosov med šolskim letom ter razlik med kariernimi stopnjami učiteljev_ic (Avola idr., 2026; Klassen in Chiu, 2011).

Na osnovi predstavljenih teoretičnih izhodišč in empiričnih spoznanj smo opredelili osrednje raziskovalno vprašanje, ki je: na kakšen način različni zunanji dejavniki na ravni razreda, šole in sistema prispevajo k razumevanju zadovoljstva z delom in izgorelosti učiteljev_ic ter kako se ti odnosi spreminjajo glede na posamezno stopnjo kariere in med šolskim letom. Obstoječe raziskave sicer nudijo določene vpoglede, vendar pogosto obravnavajo posamezne ravni ločeno ali pa zanemarjajo časovno razsežnost. V tem kontekstu si pričujoče poglavje zastavlja naslednja raziskovalna vprašanja:

1) v kolikšni meri zunanji viri na različnih ravneh (razred, šola, sistem) napovedujejo izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljev_ic na začetku in koncu šolskega leta,

2) kako se relativni prispevki teh virov k pojasnjevanju izgorelosti in zadovoljstva z delom razlikujejo glede na časovno točko znotraj šolskega leta ter
3) ali in kako se odnosi med zunanjimi viri in izidi razlikujejo glede na karierno stopnjo učiteljev_ic.

S tem pristopom želimo prispevati k celovitejšemu razumevanju večnivojske in dinamične narave tega procesa ter osvetliti vlogo zunanjih virov kot enega izmed ključnih elementov pozitivnega razvoja učiteljev_ic.

Metoda

Velikost vzorca

V raziskavo je bilo vključenih 1130 učiteljev_ic pri prvem merjenju (začetek šolskega leta) in 1057 učiteljev_ic pri tretjem merjenju (konec šolskega leta). Vmesno (drugo) merjenje v analizo ni bilo vključeno, saj ni bilo ključno za raziskovalne cilje, analizirani časovni točki pa omogočata zajem značilnosti in sprememb v doživljanju delovnih zahtev ter virov skozi celotno šolsko leto, pri čemer se raziskava osredotoča na dolgoročnejše vzorce izgorelosti in zadovoljstva z delom. Vzorec z veljavnimi podatki pri obeh merjenjih je znašal 1048 učiteljev_ic.

Uporabljene spremenljivke

V analize smo vključili spremenljivke, ki predstavljajo zunanje vire na več hierarhičnih ravneh socio-ekološkega modela, ter spremenljivki, ki predstavljata dva ključna izida pozitivnega razvoja učiteljev_ic – izgorelost in zadovoljstvo z delom. Vse spremenljivke so bile merjene v dveh časovnih točkah, in sicer na začetku in na koncu šolskega leta, kar nam je omogočilo spremljanje dinamike v kontekstu letne dinamike dela.

Spremenljivke, ki predstavljajo zunanje vire, so bile strukturirane na treh ravneh:

1. raven razreda: Vključuje spremenljivke, ki merijo neposredne delovne zahteve – časovni pritisk, disciplinske težave, nizka motivacija učencev_k. Ti dejavniki neposredno določajo kompleksnost upravljanja učnega procesa.
2. raven šole: Analizirana sta bila spremenljivki kolektivne šolske kulture in prevladujoči vodstveni stil, ki je bil merjen prek zaznane poštenosti, integritete in delitve moči znotraj šolskega vodenja.

Zaradi visoke multikolinearnosti med kolektivno šolsko kulturo in uglašenostjo vrednot (r = ,78) smo uglašenost vrednot izključili iz nadaljnjih analiz, obdržali pa smo šolsko kulturo kot širši indikator organizacijskega okolja.

3. sistemska raven: Obsega zaznave pogojev dela, podpornih izobraževalnih politik, zaznavo cenjenosti učiteljskega poklica v družbi ter pridobljeno formalno in neformalno izobrazbo kot kazalnik profesionalnega razvoja.

Kot kontrolni spremenljivki sta bila v model vključena spol in karierna stopnja. Karierna stopnja je bila prvotno zasnovana kot trihotomna kategorična spremenljivka (začetniki, sredina kariere, pozna kariera). Za potrebe nadaljnje analize v regresijskih modelih smo spremenljivko transformirali v dve spremenljivki (učitelji_ce v sredini kariere in učitelji_ce na koncu kariere), pri čemer so učitelji_ce začetniki_ce služili kot referenčna skupina. Takšen pristop omogoča boljšo primerjavo napovedne moči specifičnih kariernih stopenj glede na izhodiščno točko profesionalne poti.

Analiza podatkov

Analiza podatkov je potekala v več zaporednih fazah. Najprej smo izračunali opisno statistiko za vse vključene spremenljivke za obe časovni točki. Za preverjanje razlik v izbranih spremenljivkah med začetkom in koncem šolskega leta je bil uporabljen odvisni *t-test* za povezane vzorce. Nato smo s pomočjo Pearsonove korelacijske analize preverili povezanost med uporabljenimi konstrukti in identificirali morebitno multikolinearnost med spremenljivkami. Osrednji del analize je predstavljala hierarhična regresijska analiza, izvedena ločeno za izgorelost in zadovoljstvo z delom v obeh časovnih točkah. Spremenljivke smo v modele vključevali v štirih zaporednih korakih: kontrolne spremenljivke, spremenljivke na ravni razreda, spremenljivke na ravni šole in spremenljivke na ravni sistema.

Rezultati

V nadaljevanju predstavljamo rezultate analiz, ki osvetljujejo vlogo zunanjih dejavnikov pri pojasnjevanju izgorelosti in zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah glede na obdobje šolskega leta (začetek/konec šolskega leta).

Analiza deskriptivnih statistik je pokazala, da se je povprečna stopnja izgorelosti med začetkom in koncem šolskega leta statistično značilno povečala ($t(1048) = -11{,}43$, $p < ,001$). Zadovoljstvo z delom je ostalo razmeroma

stabilno, pri čemer razlika ni bila statistično značilna (p = ,069). Na ravni razreda je bila zaznava časovnega pritiska visoka in relativno stabilna, medtem ko so se zaznane disciplinske težave v razredu (t(1052) = −2,10, p = ,036) in zaznana nizka motivacija učencev_k (t(1052) = −6,83, p < ,001) proti koncu šolskega leta statistično značilno povečale. Poleg tega je bil med dejavniki na ravni razreda časovni pritisk ocenjen kot nadpovprečno visok in je pri obeh časovnih točkah dosegel najvišjo povprečno vrednost med vsemi zunanjimi dejavniki. Na ravni šole so učitelji_ce zaznali visoke vrednosti kolektivne šolske kulture ter zelo podporen slog vodenja šole, pri čemer sta se vrednosti obeh spremenljivk do konca šolskega leta statistično značilno znižali (obe p < ,05). Na ravni sistema so se zaznave učiteljev_ic glede pogojev dela (t(1047) = −7,94, p < ,001) in podpornih izobraževalnih politik (t(1047) = −3,68, p < ,001) od začetka do konca šolskega leta statistično značilno poslabšale, medtem ko zaznava cenjenosti poklica v družbi in pridobljena izobrazba nista pokazali pomembnih sprememb. Na splošno pa so bili sistemski dejavniki ocenjeni zelo nizko, kar kaže, da jih učitelji_ce zaznavajo kot manj ugodne.

Korelacijska analiza je pokazala statistično značilne in vsebinsko smiselne povezave med vsemi vključenimi spremenljivkami. Primerljive vrednosti korelacij na začetku in koncu šolskega leta nakazujejo, da je struktura odnosov med preučevanimi konstrukti skozi opazovano obdobje ostala razmeroma nespremenjena. Izgorelost je bila pozitivno povezana z vsemi tremi dejavniki na ravni razreda, in sicer s časovnim pritiskom, z disciplinskimi težavami in z nizko motivacijo učencev_k. Vse korelacije so bile statistično visoko značilne. Z vsemi dejavniki na ravni šole in na ravni sistema je bila izgorelost negativno in statistično značilno povezana, pri čemer so bile korelacije šibke do zmerne. Zadovoljstvo z delom se je negativno zmerno povezovalo z vsemi dejavniki na ravni razreda, po drugi strani pa so bili vsi dejavniki na ravni šole in sistema pozitivno in zmerno do visoko statistično značilno povezani z zadovoljstvom z delom.

Tabela 1: Opisne statistike in korelacije med izgorelostjo, zadovoljstvom z delom in zunanjimi dejavniki na začetku šolskega leta

	M	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	2,39	0,86	-										
2	4,28	0,80	–,47**	-									
3	4,60	0,98	,44**	–,36**	-								
4	3,69	1,29	,42**	–,30**	,40**	-							
5	3,31	1,17	,42**	–,32**	,27**	,51**	-						
6	4,52	0,95	–,15**	,39**	–,07*	–,04	–,16**	-					
7	3,80	0,69	–,21**	,46**	–,20**	–,13**	–,17**	,50**	-				
8	2,39	0,75	–,32**	,51**	–,27**	–,19**	–,19**	,19**	,29**	-			
9	1,60	0,64	–,11**	,27**	–,19**	–,05	–,08**	,14**	,13**	,34**	-		
10	1,98	0,61	–,23**	,36**	–,25**	–,18**	–,24**	,17**	,16**	,36**	,48**	-	
11	2,34	0,65	–,20**	,26**	–,16**	–,11**	–,22**	,22**	,16**	,27**	,29**	,29**	-

Opombe: $N = 1048$; *M* – srednja vrednost; *SD* – standardni odklon; 1 – izgorelost, 2 – zadovoljstvo z delom, 3 – časovni pritisk, 4 – disciplinske težave, 5 – nizka motivacija učencev_k, 6 – kolektivna šolska kultura, 7 – slog vodenja, 8 – pogoji dela, 9 – izobraževalne politike, 10 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 11 – pridobljena izobrazba. Prikazani so Pearsonovi koeficienti korelacije, kjer je ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Tabela 2: Opisne statistike in korelacije med izgorelostjo, zadovoljstvom z delom in zunanjimi dejavniki na koncu šolskega leta

	M	*SD*	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1	2,68	0,93	-										
2	4,26	0,82	–,47**	-									
3	4,55	0,98	,46**	–,37**	-								
4	3,78	1,29	,43**	–,39**	,41**	-							
5	3,53	1,20	,43**	–,33**	,32**	,54**	-						
6	4,47	0,94	–,19**	,39**	–,10**	–,06*	–,13**	-					
7	3,75	0,69	–,24**	,48**	–,20**	–,13**	–,12**	,53**	-				
8	2,56	0,75	–,32**	,47**	–,38**	–,26**	–,21**	,21**	,28**	-			
9	1,68	0,69	–,19**	,26**	–,28**	–,13**	–,11**	,19**	,14**	,42**	-		
10	1,97	0,64	–,28**	,32**	–,30**	–,20**	–,28**	,19**	,17**	,42**	,57**	-	
11	2,35	0,63	–,29**	,27**	–,25**	–,14**	–,21**	,19**	,18**	,25**	,34**	,35**	-

Opombe: $N = 1048$; *M* – srednja vrednost; *SD* – standardni odklon; 1 – izgorelost, 2 – zadovoljstvo z delom, 3 – časovni pritisk, 4 – disciplinske težave, 5 – nizka motivacija učencev_k, 6 – kolektivna šolska kultura, 7 – slog vodenja, 8 – pogoji dela, 9 – izobraževalne politike, 10 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 11 – pridobljena izobrazba. Prikazani so Pearsonovi koeficienti korelacije, kjer je ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

V nadaljevanju predstavljamo rezultate štirih hierarhičnih regresijskih analiz oz. modelov, in sicer za izgorelost ob začetku (Tabela 3) in koncu šolskega leta (Tabela 4) ter za zadovoljstvo z delom ob začetku (Tabela 5) in koncu šolskega leta (Tabela 6).

Izgorelost

V prvem koraku hierarhične regresijske analize sta bili v obeh časovnih točkah vključeni kontrolni spremenljivki spol in karierna stopnja (sredina kariere in pozna kariera). Model je na začetku šolskega leta pojasnil majhen, a statistično značilen delež variance (R^2 = ,02), ob koncu šolskega leta pa nekoliko več (R^2 = ,03). V obeh modelih sta se kot statistično značilna napovednika izkazala spol (začetek šolskega leta: β = ,09; konec šolskega leta: β = ,11; oba p < ,01) in pozno obdobje kariere (začetek šolskega leta: β = –,15; konec šolskega leta: β = –,18; oba p < ,01), kar kaže, da učiteljice poročajo o višji izgorelosti kot učitelji, v poznejši stopnji kariere pa učitelji_ce poročajo o nižji izgorelosti v primerjavi z učitelji_icami na začetku kariere. Sredina kariere v nobenem od modelov ni bila statistično značilna.

V drugem koraku smo v analizo vključili dejavnike na ravni razreda, ki so v obeh časovnih točkah prispevali največji delež pojasnjene variance (začetek šolskega leta: ΔR^2 = ,29; konec šolskega leta: ΔR^2 = ,30; oba p < ,001). V obeh modelih so se časovni pritisk, disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k izkazali kot statistično značilni pozitivni napovedniki izgorelosti, z zelo podobnimi velikostmi učinkov. Najmočnejši napovednik je bil časovni pritisk (začetek šolskega leta: β = ,30; konec šolskega leta: β = ,28), sledita nizka motivacija (začetek šolskega leta: β = ,25; konec šolskega leta: β = ,23) in disciplinske težave (začetek šolskega leta: β = ,18; konec šolskega leta: β = ,19). Učinki teh dejavnikov ostajajo stabilni tudi v končnih modelih, kar potrjuje njihovo robustnost.

V tretjem koraku smo vključili dejavnike na ravni šole, ki so v obeh modelih prispevali statistično značilen, a relativno majhen delež dodatne variance (začetek šolskega leta: ΔR^2 = ,01; konec šolskega leta: ΔR^2 = ,02; oba p < ,001). Medtem ko je bil na začetku šolskega leta statistično značilen negativen napovednik le slog vodenja, se je ob koncu šolskega leta pokazal drugačen vzorec. Tako kolektivna šolska kultura (β = –,07, p < ,01) kot slog vodenja (β = –,11, p < ,01) sta bila statistično značilna negativna napovednika izgorelosti in sta ohranila statistično značilno napovedno moč tudi v končnem modelu.

V zadnjem koraku smo vključili sistemske dejavnike, ki so v obeh časovnih točkah prispevali majhen, a statistično značilen delež dodatne variance (začetek šolskega leta: ΔR^2 = ,02; konec šolskega leta: ΔR^2 = ,01; oba p < ,001). Na začetku šolskega leta so bili kot statistično značilen napovednik prepoznani le pogoji dela (β = –,14, p < ,01), medtem ko drugi sistemski dejavniki niso bili značilni. Ob koncu šolskega leta sta se kot statistično značilna napovednika izkazala pogoji dela (β = –,07, p < ,01) in pridobljena izobrazba (β = –,10, p < ,01), medtem ko zaznava cenjenosti poklica v družbi in izobraževalne politike ponovno nista statistično značilno napovedovala izgorelosti.

Celotni model je na začetku šolskega leta pojasnil 34 % variance izgorelosti, ob koncu šolskega leta pa 36 %, kar kaže na visoko stopnjo stabilnosti modela skozi čas.

Tabela 3: Hierarhični regresijski model za izgorelost ob začetku šolskega leta

Variabla	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B
Konstanta	2,347		,08	,179		,12	,854		,21	1,266		,24
1	,22**	,09**	,08	,08	,03	,06	–,09	,03	,06	,09	,03	,06
2	–,13	–,07	,07	–,07	–,04	,06	–,21	–,05	,06	–,04	–,02	,06
3	–,27**	–,15**	,07	–,19**	–,11**	,06	,25**	–,12**	,06	–,13**	–,07**	,06
4				,26**	,30**	,02	,11**	,28**	,05	,22**	,25**	,02
5				,11**	,18**	,02	,17**	,17**	,02	,11**	,16**	,02
6				,19**	,25**	,02	–,04**	,23**	,02	,16**	,22**	,02
7							–,11	–,05	,03	–,03	–,04	,03
8							,10**	–,08**	,04	–,06	–,05	,04
9										–,16**	–,14**	,03
10										,06	,04	,04
11										–,04	–,03	,04
12										–,04	–,03	,04
R^2	,02			,31			,32			,34		
ΔR^2				,29			,01			,02		

Opombe: V Model 1 smo vključili kontrolne spremenljivke (1 – spol, 2 – učitelji_ce v sredini kariere, 3 – učitelji_ce na koncu kariere), v Model 2 dejavnike na ravni razreda (4 – časovni pritisk, 5 – disciplinske težave v razredu, 6 – nizka motivacija učencev_k), v Model 3 dejavnike na ravni šole (7 – kolektivna šolska kultura, 8 – slog vodenja) in v Model 4 sistemske dejavnike (9 – pogoji dela, 10 – izobraževalne politike, 11 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 12 – pridobljena izobrazba).
Vsi regresijski modeli so statistično pomembni. Predpostavka o multikolinearnosti je bila preverjena za vse podatkovne nize in ni bila kršena (vrednosti VIF so bile nižje od 10 in so se gibale med 1,00 in 1,74). Statistično pomembni koeficienti so označeni z ** $p < 0{,}01$ in * $p < 0{,}05$.

Tabela 4: Hierarhični regresijski model za izgorelost ob koncu šolskega leta

Variabla	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B
Konstanta	2,578		,09	,227		,14	1,273		,21	1,899		,25
1	,32**	,11**	,09	,22**	,08**	,07	,24**	,09**	,07	,21**	,08**	,07
2	–,11	–,06	,07	–,03	–,02	,06	–,07	–,03	,06	–,03	–,02	,06
3	–,35**	–,18**	,07	–,23**	–,12**	,06	–,25**	–,13**	,06	–,20**	–,10**	,06
4				,27**	,28**	,03	,24**	,26**	,03	,21**	,22**	,03
5				,14**	,19**	,02	,13**	,19**	,02	,13**	,18**	,02
6				,18**	,23**	,02	,17**	,22**	,02	,15*	,19*	,02
7							–,07**	–,07**	,03	–,06**	–,06**	,03
8							–,15**	–,11**	,04	–,12**	–,09**	,04
9										–,09**	–,07**	,04
10										,06	,05	,04
11										–,06	–,04	,05
12										–,15**	–,10**	,04
R^2	,03			,33			,35			,36		
ΔR^2				,30			,02			,01		

Opombe: V Model 1 smo vključili kontrolne spremenljivke (1 – spol, 2 – učitelji_ce v sredini kariere, 3 – učitelji_ce na koncu kariere), v Model 2 dejavnike na ravni razreda (4 – časovni pritisk, 5 – disciplinske težave v razredu, 6 – nizka motivacija učencev_k), v Model 3 dejavnike na ravni šole (7 – kolektivna šolska kultura, 8 – slog vodenja) in v Model 4 sistemske dejavnike (9 – pogoji dela, 10 – izobraževalne politike, 11 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 12 – pridobljena izobrazba).
Vsi regresijski modeli so statistično pomembni. Predpostavka o multikolinearnosti je bila preverjena za vse podatkovne nize in ni bila kršena (vrednosti VIF so bile nižje od 10 in so se gibale med 1,00 in 1,69). Statistično pomembni koeficienti so označeni z ** $p < 0{,}01$ in * $p < 0{,}05$.

Zadovoljstvo z delom

Tudi pri napovedovanju zadovoljstva z delom sta bili v prvem koraku hierarhične regresijske analize vključeni kontrolni spremenljivki spol in karierna stopnja (sredina kariere in pozna kariera). Na začetku šolskega leta kontrolne spremenljivke niso pomembno prispevale k pojasnjevanju zadovoljstva z delom ($R^2 = ,01$), pri čemer se je kot statistično značilen napovednik izkazalo le pozno obdobje kariere ($\beta = ,11$, $p < ,01$), kar kaže, da učitelji_ce ob koncu svoje kariere poročajo o višjem zadovoljstvu z delom v primerjavi z učitelji_cami na začetku kariere. Spol in srednja stopnja kariere nista bila statistično značilna napovednika. Ob koncu šolskega leta je bil prispevek kontrolnih spremenljivk prav tako majhen ($R^2 = ,01$), prav tako je pozno obdobje kariere ostal statistično značilen napovednik.

V drugem koraku smo vključili dejavnike na ravni razreda, ki so v obeh časovnih točkah pomembno povečali pojasnjeno varianco (začetek šolskega leta: $\Delta R^2 = ,19$; konec šolskega leta: $\Delta R^2 = ,22$; oba $p < ,001$). Vsi trije dejavniki (časovni pritisk, disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k) so se izkazali kot statistično značilni negativni napovedniki zadovoljstva z delom v obeh merjenjih. Najmočnejši napovednik je bil časovni pritisk (začetek šolskega leta: $\beta = -,28$; konec šolskega leta: $\beta = -,25$), sledijo disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k. V končnem modelu se učinki teh dejavnikov nekoliko zmanjšajo, vendar ostajajo statistično značilni.

V tretjem koraku so bili vključeni dejavniki na ravni šole, ki so v obeh časovnih točkah prispevali velik in statistično značilen delež dodatne variance (začetek šolskega leta: $\Delta R^2 = ,16$; konec šolskega leta: $\Delta R^2 = ,18$; oba $p < ,001$). Kolektivna šolska kultura in slog vodenja sta bila v obeh modelih statistično značilna pozitivna napovednika zadovoljstva z delom. Slog vodenja se je izkazal kot posebej močan napovednik (začetek šolskega leta: $\beta = ,29$; konec šolskega leta: $\beta = ,30$), medtem ko je bila kolektivna šolska kultura nekoliko šibkejši, a še vedno pomemben napovednik ($\beta = ,20$). V končnih modelih oba dejavnika ohranjata statistično značilnost, kar kaže na njuno stabilno vlogo.

V četrtem koraku smo vključili sistemske dejavnike, ki so na začetku šolskega leta dodatno pomembno prispevali k pojasnjeni varianci ($\Delta R^2 = ,10$, $p < ,001$), ob koncu šolskega leta pa je bil ta prispevek manjši, a še vedno statistično značilen ($\Delta R^2 = ,06$, $p < ,001$). Na začetku šolskega leta so bili statistično značilni napovedniki pogoji dela ($\beta = ,29$, $p < ,01$) in zaznava cenjenosti poklica v družbi ($\beta = ,10$, $p < ,01$), medtem ko izobraževalne politike in pridobljena izobrazba nista bila. Na koncu šolskega leta se je kot edini statistično značilen sistemski napovednik ohranil dejavnik pogojev dela ($\beta = ,22$, $p < ,01$), medtem ko zaznava cenjenosti poklica v družbi in ostali sistemski dejavniki niso bili statistično značilni.

Celotni model je na začetku šolskega leta pojasnil 46 % variance zadovoljstva z delom, ob koncu šolskega leta pa 47 %, kar kaže na stabilnost modela skozi čas.

Tabela 5: Hierarhični regresijski model za zadovoljstvo z delom ob začetku šolskega leta

Variabla	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B
Konstanta	4,207		,08	5,858		,12	3,441		.18	2,430		,19
1	–,01	–,00	,07	,11	,05	,06	,07	,03	,06	,07	,03	,05
2	,04	,02	,06	,00	,00	,06	,07	,04	,05	,00	,00	,05
3	,18**	,11**	,06	,13**	,08**	,06	,20**	,12**	,05	,06**	,04**	,05
4				–,23**	–,28**	,02	–,18**	–,22**	,02	–,11**	–,14**	,02
5				–,06**	–,10**	,02	–,06**	–,10**	,02	–,06**	–,09**	,02
6				–,13**	–,19**	,02	–,08**	–,12**	,02	–,06**	–,09**	,02
7							,17**	,20**	,02	,14**	,17**	,02
8							,33**	,29**	,03	,25**	,22**	,03
9										,31**	,29**	,03
10										,03	,03	,03
11										,13**	,10**	,03
12										,02	,02	,03
R^2	,01			,20			,36			,46		
ΔR^2				,19			,16			,10		

Opombe: V Model 1 smo vključili kontrolne spremenljivke (1 – spol, 2 – učitelji_ce v sredini kariere, 3 – učitelji_ce na koncu kariere), v Model 2 dejavnike na ravni razreda (4 – časovni pritisk, 5 – disciplinske težave v razredu, 6 – nizka motivacija učencev_k), v Model 3 dejavnike na ravni šole (7 – kolektivna šolska kultura, 8 – slog vodenja) in v Model 4 sistemske dejavnike (9 – pogoji dela, 10 – izobraževalne politike, 11 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 12 – pridobljena izobrazba).
Vsi regresijski modeli so statistično pomembni. Predpostavka o multikolinearnosti je bila preverjena za vse podatkovne nize in ni bila kršena (vrednosti VIF so bile nižje od 10 in so se gibale med 1,00 in 1,63). Statistično pomembni koeficienti so označeni z ** $p < 0,01$ in * $p < 0,05$.

Tabela 6: Hierarhični regresijski model za zadovoljstvo z delom ob koncu šolskega leta

Variabla	Model 1			Model 2			Model 3			Model 4		
	B	B	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B	B	β	SE_B
Konstanta	4,067		,08	5,850		,13	3,356		,18	2,395		,21
1	,07	,03	,08	,15*	,06*	,07	,09	,04	,06	,12*	,05	,06
2	,10	,06	,07	,03	,02	,06	,12*	,07*	,05	,06	,04*	,05
3	,25**	,15**	,07	,16**	,09**	,06	,22**	,13**	,05	,12*	,07*	,05
4				–,21**	–,25**	,03	–,15**	–,18**	,02	–,08**	–,10**	,02
5				–,14**	–,22**	,02	–,13**	–,21**	,02	–,12**	–,19**	,02
6				–,09**	–,13**	,02	–,06**	–,09**	,02	–,05*	–,07*	,02
7							,17**	,20**	,02	,14**	,17**	,02
8							,36**	,30**	,03	,31**	,26**	,03
9										,25**	,22**	,03
10										,00	,00	,04
11										,07	,05	,04
12										,06	,05	,03
R^2	,01			,23			,41			,47		
ΔR^2				,22			,18			,06		

Opombe: V Model 1 smo vključili kontrolne spremenljivke (1 – spol, 2 – učitelji_ce v sredini kariere, 3 – učitelji_ce na koncu kariere), v Model 2 dejavnike na ravni razreda (4 – časovni pritisk, 5 – disciplinske težave v razredu, 6 – nizka motivacija učencev_k), v Model 3 dejavnike na ravni šole (7 – kolektivna šolska kultura, 8 – slog vodenja) in v Model 4 sistemske dejavnike (9 – pogoji dela, 10 – izobraževalne politike, 11 – zaznava cenjenosti poklica v družbi, 12 – pridobljena izobrazba).
Vsi regresijski modeli so statistično pomembni. Predpostavka o multikolinearnosti je bila preverjena za vse podatkovne nize in ni bila kršena (vrednosti VIF so bile nižje od 10 in so se gibale med 1,00 in 1,67). Statistično pomembni koeficienti so označeni z ** $p < 0,01$ in * $p < 0,05$.

Razprava

Rezultati raziskave jasno potrjujejo, da je pozitivni razvoj učiteljev_ic, merjen z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom, rezultat prepleta dejavnikov na več ravneh, kar je skladno s socio-ekološkim modelom (Bronfenbrenner, 1979) in teorijo odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015). Izgorelost napovedujejo neposredne zahteve na ravni razreda. Časovni pritisk, disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k predstavljajo stabilne in najmočnejše napovednike v obeh časovnih točkah, kar potrjuje predpostavke modela delovnih zahtev in virov (Bakker in Demerouti, 2017). Relativno majhen dodatni prispevek šolskih in sistemskih dejavnikov nakazuje, da ti delujejo predvsem posredno, verjetno z oblikovanjem vsakodnevnih

delovnih pogojev. Hkrati se njihova vloga okrepi ob koncu šolskega leta, kar lahko interpretiramo kot postopno stopnjevanje pritiskov iz okolja, ko dolgotrajna izpostavljenost zahtevam povečuje občutljivost na organizacijske pogoje. V nasprotju s tem se zadovoljstvo z delom kaže kot izrazito večdimenzionalen konstrukt, kjer poleg dejavnikov na ravni razreda pomembno vlogo igrajo tudi dejavniki na ravni šole in sistema. Posebej izstopa vloga vodenja in šolske kulture, katerih napovedna vrednost se skozi šolsko leto še krepi. To potrjuje ugotovitve o pomenu podpornega organizacijskega okolja (Collie idr., 2020; Leithwood idr., 2020) ter nakazuje, da so pozitivni profesionalni izidi rezultat medsebojnega delovanja različnih odnosov in podpornih dejavnikov v delovnem okolju. Sistemski dejavniki, zlasti pogoji dela, ohranjajo stabilno vlogo, medtem ko je zaznava cenjenosti poklica v družbi odvisna od časovne točke merjenja in je njena vloga pomembnejša na začetku šolskega leta.

Razlike med kariernimi stopnjami dodatno osvetljujejo razvojno dimenzijo teh procesov. Učitelji_ce na koncu kariere poročajo o nižji izgorelosti in višjem zadovoljstvu z delom, kar je skladno z modeli profesionalnega razvoja (Huberman, 1989) ter lahko odraža večjo regulacijo zahtev in bolj realistično interpretacijo delovnega okolja. Časovna dinamika rezultatov (povečanje izgorelosti in poslabšanje zaznav virov) poudarja pomen stopnjevanja obremenitev skozi šolsko leto.

Rezultati potrjujejo, da negativni in pozitivni vidiki razvoja učiteljev_ic niso zgolj nasprotna pola iste dimenzije, temveč odražajo različne, a medsebojno povezane procese, ki so umeščeni v večnivojski in časovno dinamičen kontekst.

Na ravni razreda rezultati nakazujejo na potrebo po zmanjšanju časovnega pritiska in krepitvi strategij za obvladovanje učne heterogenosti. Učinkovite intervencije bi glede na rezultate lahko vključevale organizacijsko podporo pri načrtovanju pouka in programe za upravljanje vedenjskih težav. Na ravni šole je ključno spodbujati profesionalne učne skupnosti, vključujoče vodenje ter kulturo sodelovanja in medosebne podpore. Prav tako je stalno spremljanje šolske klime in kulture bistveno za preprečevanje postopnega poslabšanja razmer na področju odnosov skozi leto. Na sistemski ravni je nujno izboljševanje pogojev dela ter krepitev družbenega statusa učiteljskega poklica. Posebno pozornost je treba nameniti diferenciaciji glede na karierno stopnjo, kjer začetniki_ce potrebujejo več strukturirane podpore in mentorstva, medtem ko je pri izkušenih učiteljih_cah smiselno

krepiti avtonomijo in možnosti profesionalnega prispevanja v obliki mentoriranja in deljenja izkušenj.

Raziskava ima določene omejitve. Temelji na samoporočanju, kar povečuje tveganje za družbeno zaželene odgovore in subjektivno pristranost. Vzorec, čeprav velik, ni popolnoma reprezentativen, kar lahko omeji posploševanje rezultatov na celotno populacijo učiteljev_ic v Sloveniji. Raziskava vključuje podatke, zbrane v dveh časovnih točkah, vendar analize temeljijo na ločenih regresijskih modelih za začetek in konec šolskega leta, zato ne omogočajo neposrednega preučevanja sprememb ali vzročnih odnosov skozi čas. Prav tako niso bili vključeni vsi potencialni mediatorji, zlasti kakovost medosebnih odnosov in socialnih interakcij v šolskem okolju.

V nadaljevanju je smiselno, da se izvedejo tudi longitudinalne analize podatkov ter razvijejo intervencijski raziskovalni načrti, ki bodo omogočali sledenje dinamičnim spremembam v zaznavah virov in pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Potrebne so tudi kvalitativne raziskave, ki bi poglobile razumevanje mehanizmov, prek katerih šolska klima in kultura ter slog vodenja vplivajo na doživljanje dela. Smiselne so tudi medkulturne primerjave, saj se sistemski viri in družbeni status učiteljev_ic med državami močno razlikujejo ter lahko pomembno določajo vzorce izgorelosti in zadovoljstva z delom.

Zaključek

Raziskava prispeva k razumevanju pozitivnega razvoja učiteljev_ic kot večnivojskega in dinamičnega pojava, v katerem imajo zunanji viri ključno vlogo. Izkaže se, da izgorelost izhaja predvsem iz neposrednih delovnih zahtev, medtem ko zadovoljstvo z delom temelji na širšem podpornem okolju. Ti izsledki imajo pomembno aplikativno vrednost, saj usmerjajo intervencije na različne ravni delovanja, v širšem družbenem kontekstu pa poudarjajo, da kakovost izobraževalnega sistema ni odvisna le od posameznika_ce, temveč od celotne strukture pogojev, v katerih učitelji_ce delujejo.

Ključni poudarki

– Dejavniki na ravni razreda so najpomembnejši napovedniki izgorelosti. Večji časovni pritisk, več disciplinskih težav in nižja motivacija učencev_k so povezani z višjo izgorelostjo, pri čemer so njihovi učinki stabilni skozi šolsko leto.

- Šolski viri imajo pri izgorelosti manjšo, vendar kljub temu zaščitno vlogo. Podpornejši slog vodenja napoveduje nižjo izgorelost, ob koncu šolskega leta pa se kot pomemben zaščitni dejavnik pokaže tudi kolektivna šolska kultura.
- Pri zadovoljstvu z delom imajo poleg dejavnikov na ravni razreda pomembno vlogo predvsem šolski in sistemski viri. Podporen slog vodenja in kolektivna šolska kultura sta stabilna pozitivna napovednika zadovoljstva z delom na začetku in koncu šolskega leta, med sistemskimi dejavniki pa posebej izstopajo pogoji dela.
- Med sistemskimi viri so posebej pomembni pogoji dela. Pogoji dela, ki jih učitelji_ce zaznavajo kot ugodnejše, napovedujejo nižjo izgorelost in višje zadovoljstvo z delom, medtem ko izobraževalne politike in zaznava cenjenosti poklica v družbi večinoma nimajo samostojne napovedne moči ob upoštevanju drugih dejavnikov.
- Zunanji viri ne delujejo enako na oba izida. Izgorelost je predvsem povezana z neposrednimi delovnimi zahtevami v razredu, medtem ko zadovoljstvo z delom odraža širše podporno okolje na ravni razreda, šole in sistema. Rezultati tako kažejo na večnivojsko naravo vpliva zunanjih virov na pozitivni razvoj učiteljev_ic.

Literatura

Aloe, A. M., Amo, L. C. in Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review, 26*(1), 101–126. https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0

Avalos, B. (2011). Teacher professional development in Teaching and Teacher Education over ten years. *Teaching and Teacher Education, 27*(1), 10–20. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.08.007

Avola, P., Soini, T., Jyrkiäinen, A. in Pentikäinen, V. (2026). Teachers' wellbeing beliefs: A longitudinal case study. *International Journal of Applied Positive Psychology, 11*, 15. https://doi.org/10.1007/s41042-026-00287-9

Bakker, A. B. in Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology, 22*(3), 273–285. https://doi.org/10.1037/ocp0000056

Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.

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

Capone, V., Petrillo, G. in Cortini, M. (2025). Job satisfaction, perceived performance and work regime: What is the relationship between these variables? *Administrative Sciences, 15*(5), 175. https://doi.org/10.3390/admsci15050175

Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open, 7*, 1–15. https://doi.org/10.1177/23328584209861 87

Collie, R. J., Granziera, H. in Martin, A. J. (2020). Teachers' perceived autonomy support. *Teaching and Teacher Education, 90*, 103005. https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.015

Collie, R. J., Shapka, J. D. in Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning. *Journal of Educational Psychology, 104*(4), 1189–1204. https://doi.org/10.1037/a0029356

Day, C. in Gu, Q. (2010). *The new lives of teachers*. Routledge.

Day, C., Sammons, P., Stobart, G., Kington, A. in Gu, Q. (2007). *Teachers matter*. Open University Press.

Hargreaves, A. in Fullan, M. (2012). *Professional capital: Transforming Teaching in Every School*. Teachers College Press.

Hargreaves, A. in O'Connor, M. T. (2018). *Collaborative professionalism: When teaching together means learning for all*. Corwin Press.

Hascher, T. in Waber, J. (2021). Teacher well-being. *Educational Research Review, 34*. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

Huberman, M. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record, 91*(1), 31–57. https://doi.org/10.1177/016146818909100107

Klassen, R., & Chiu, M. M. (2011). The Occupational Commitment and Intention to Quit of Practicing and Pre-Service Teachers: Influence of Self-Efficacy, Job Stress, and Teaching Context. *Contemporary Educational Psychology*, 36, 114- 129. http://dx.doi.org/10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

Lai, R., Southam, J., Mageean, L., Roffey, S. in Allen, K.-A. (2026). Associations between teacher–student relationship quality and teachers' wellbeing: A systematic review. *Educational Psychology Review, 38*, 4. https://doi.org/10.1007/s10648-025-10107-2

Ledger, S., MacCallum, J. in Boadu, G. (2024). Resilience and wellbeing within schools: Contradictions and silences in global policy texts. *Educational Review, 77*(7), 2083–2107. https://doi.org/10.1080/00131911.2024.2392585

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

Maslach, C., Schaufeli, W. B. in Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology, 52*, 397–422. https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397

OECD. (2019). *TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en

OECD. (2020a). *TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/19cf08df-en

OECD. (2020b). *Teachers' well-being: A framework for data collection and analysis*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/c36fc9d3-en

Opfer, V. D. in Pedder, D. (2011). Conceptualizing teacher professional learning. *Review of Educational Research, 81*(3), 376–407. https://doi.org/10.3102/0034654311413609

Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational-developmental-systems. V R. M. Lerner, *Handbook of Child Psychology and Developmental Science*, (str. 1–54). Hoboken, Wiley. https://doi.org/10.1002/9781118963418. childpsy102

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Teacher stress and teacher self-efficacy: Relations and consequences. V T. M. McIntyre, S. E. McIntyre in D. J. Francis (Ur.), *Educator stress: An occupational health perspective* (str. 101–125). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-53053-6_5

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

Povzetek

Raziskava preučuje vlogo zunanjih virov na ravni razreda, šole in sistema pri napovedovanju izgorelosti in zadovoljstva z delom učiteljev_ic ter morebitne razlike med šolskim letom. Na vzorcu več kot tisoč učiteljev_ic smo analizirali podatke, zbrane na začetku in koncu šolskega leta, pri čemer smo uporabili hierarhične regresijske modele ločeno za obe časovni točki. Rezultati kažejo, da so dejavniki na ravni razreda, zlasti časovni pritisk, disciplinske težave in nizka motivacija učencev_k, najmočnejši napovedniki izgorelosti. Nasprotno pa zadovoljstvo z delom poleg razrednih dejavnikov pomembno določajo tudi šolski in sistemski viri, pri čemer izstopata kakovost vodenja in šolska kultura. Ugotovljene so bile tudi razlike med kariernimi stopnjami, saj učitelji_ce v pozni karierni stopnji poročajo o nižji izgorelosti in višjem zadovoljstvu z delom. Rezultati poudarjajo večnivojsko naravo pozitivnega razvoja učiteljev_ic ter pomen celostnega pristopa k razumevanju in spodbujanju le-tega.

Ključne besede: izgorelost, zadovoljstvo z delom, zunanji viri, sistemski dejavniki

Summary

This study examines the role of external resources at the classroom, school, and system levels in predicting teacher burnout and job satisfaction, as well as potential differences across the school year. Data from over one thousand teachers were collected at the beginning and the end of the school year and analysed using hierarchical regression models conducted separately for each time point. The results indicate that classroom-level factors, particularly time pressure, student misbehavior, and low student motivation, are the strongest predictors of burnout. In contrast, job satisfaction is shaped not only by classroom factors but also significantly by school and system-level resources, with leadership quality and school culture emerging as key contributors. Differences across career stages were also identified, with late-career teachers reporting lower burnout and higher job satisfaction. Overall, the findings highlight the multi-level nature of teacher positive development and underscore the importance of a comprehensive approach to its understanding and promotion.

Key words: burnout, job satisfaction, external resources, systemic factors