Košir, Katja. 2026. »Odnosi z učenci, učenkami, sodelavci, sodelavkami in vodstvom kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom.« V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 161–184. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.161-184

BY-NC-SA
© Katja Košir, 2026

Odnosi z učenci, učenkami, sodelavci, sodelavkami in vodstvom kot napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom

Katja Košir, Filozofska fakulteta, Univerza v Mariboru

Uvod

DELO UČITELJEV_IC je izrazito odnosno, saj poteka v stalnih interakcijah z učenci_kami, sodelavci_kami, vodstvom šole in starši učencev_k. Dobrobit učiteljev_ic je tako neizogibno konstrukt, ki ga ni mogoče obravnavati zgolj kot individualne značilnosti, ampak v okviru delovnega in socialnega konteksta, v katerem učitelj_ica deluje. V skladu z modelom delovnih zahtev in virov (Bakker in Demerouti, 2007) lahko značilnosti delovnega mesta razumemo kot delovne zahteve in delovne vire, pri čemer socialni viri, kot so opora sodelavcev in nadrejenih, prispevajo k doseganju delovnih ciljev ter lahko zmanjšujejo psihološke stroške dela. Hkrati lahko isti odnosi v določenih okoliščinah pomenijo tudi obremenitev. To potrjujejo tako slovenske raziskave, ki delo učiteljev_ic opredeljujejo kot izrazito odnosno in čustveno zahtevno ter opozarjajo, da ima čustveno delo lahko vlogo delovne zahteve ali delovnega vira (Košir idr., 2020), kot tudi širši pregledi literature, ki med ključne dejavnike dobrobiti in izgorelosti učiteljev_ic uvrščajo kakovost odnosov, socialno podporo ter značilnosti delovnega okolja (Sohail idr., 2023; Spilt idr., 2011).

Posebej pomembni so v tem vidiku odnosi z učenci_kami. Odnosi z učenci_kami predstavljajo enega osrednjih virov dobrobiti učiteljev_ic, saj učitelji_ce osebne in podporne odnose z učenci_kami pogosto doživljajo kot vir notranjih nagrad, smisla in poklicne motivacije. Ti odnosi so pogosto med ključnimi razlogi za vztrajanje v poklicu ter jih učitelji_ce doživljajo

kot pomemben vir zadovoljstva pri delu (za pregled glej Spilt idr., 2011). V kvalitativni raziskavi Hargreavesa (2000), izvedeni na vzorcu 60 učiteljev, so bili odnosi z učenci_kami pri osnovno- in srednješolskih učiteljih_cah opisani kot najpomembnejši vir zadovoljstva pri delu in motivacije, pri čemer so bili v osnovni šoli ti odnosi opisani čustveno intenzivnejši, v srednji šoli pa v večji meri izvor potrditve in spoštovanja, a je bilo zanje značilno manj bližine in večja odtujenost. Obenem so konfliktni, nespoštljivi ali odtujeni odnosi povezani z več negativnimi čustvi, stresom, občutki nemoči, nižjimi prepričanji o lastni učinkovitosti in včasih tudi z več simptomi depresivnosti (Hamre idr., 2008; Spilt idr., 2012). Bližnji odnosi z učenci_kami torej za učitelje_ice pretežno delujejo kot delovni vir, konfliktni ali odtujeni odnosi pa predstavljajo delovno obremenitev in lahko ogrožajo njihovo poklicno in osebno dobrobit, čeprav dosedanje raziskave kažejo na zmerne povezave in vzročni učinki še niso dovolj raziskani (za pregled glej Spilt idr., 2011).

Poleg odnosov z učenci_kami so za dobrobit učiteljev_ic pomembni tudi odnosi s sodelavci_kami in vodstvom. Pregledna študija Sohaila idr. (2023) kaže, da k dobrobiti učiteljev_ic pomembno prispevajo pozitivna organizacijska klima, socialna opora na delovnem mestu, občutek kolegialnosti ter dobri odnosi s sodelavci_kami, saj so ti povezani z večjim zadovoljstvom pri delu, večjo delovno zavzetostjo in nižjim stresom. Avtorji povzemajo tudi ugotovitve, da so zaznana kolegialnost, občutek pripadnosti med sodelavci_kami ter socialna opora sodelavcev_k in vodstva povezani z ugodnejšim delovnim okoljem in več pozitivnimi čustvi pri učiteljih_cah, medtem ko pomanjkanje podpore, nekolegialnost, izključevanje in neugodne delovne razmere povečujejo tveganje za stres in izgorelost. Pri tem se opora sodelavcev_k in vodstva kaže kot pomemben delovni vir, ki zmanjšuje delovni stres, krepi zadovoljstvo pri delu ter spodbuja občutek profesionalne skupnosti in sodelovanja, kar prispeva k bolj odpornemu in povezanemu delovnemu okolju, pomembnemu za ohranjanje dobrobiti v razmerah naraščajočih poklicnih zahtev (Maas idr., 2022; Sohail idr., 2023). Podobno kažejo tudi slovenske raziskave; Košir idr. (2020) oporo sodelavcev_k in nadrejenih uvrščajo med pomembne delovne vire ter ugotavljajo njuno pozitivno povezanost z delovno zavzetostjo. Poleg tega Košir idr. (2014) ugotavljajo, da so opora sodelavcev_k, opora nadrejenih in drugi splošni delovni viri povezani z nižjim stresom in manj čustvene izčrpanosti pri učiteljih_cah.

Dobrobit učiteljev_ic smo v tej raziskavi operacionalizirali z dvema komplementarnima merama, in sicer z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. Takšna opredelitev izhaja iz razumevanja dobrobiti kot večdimenzionalnega konstrukta, ki vključuje pozitivne in negativne vidike profesionalnega doživljanja ter delovanja (Hascher in Waber, 2021). Zadovoljstvo z delom predstavlja pomemben pozitiven vidik profesionalnega delovanja, saj odraža posameznikovo vrednotenje lastnega dela in delovnega okolja, medtem ko izgorelost zajema negativni vidik učiteljevega poklicnega doživljanja in se kaže predvsem v izčrpanosti ter zmanjšani zmožnosti učinkovitega poklicnega delovanja (Maslach idr., 2001). Hkrati lahko na podlagi dosedanjih raziskav predpostavimo, da se vidiki odnosov med učitelji_cami razlikujejo glede na stopnjo šolanja in opravljanje razredništva. Raziskave namreč kažejo, da so odnosi z učenci_kami v osnovni šoli pogosto bolj osebni in čustveno intenzivni, medtem ko so v srednji šoli praviloma bolj distancirani in manj osebno obarvani, kar lahko vpliva tudi na druga doživljanja odnosov učiteljev_ic v šolskem okolju (Spilt idr., 2011). Prav tako je smiselno pričakovati razlike glede na opravljanje razredništva, saj ta vloga praviloma vključuje več neposrednih stikov z učenci_kami, več odgovornosti za razredno skupnost ter praviloma tudi intenzivnejšo komunikacijo z drugimi pomembnimi akterji v šolskem okolju, zaradi česar lahko pomeni specifičen odnosni kontekst z več priložnostmi za oblikovanje podpornih odnosov, pa tudi z več odnosnimi obremenitvami.

Na podlagi teoretičnih izhodišč in dosedanjih empiričnih ugotovitev nas je v raziskavi zanimalo, kako učitelji_ce doživljajo odnose v šolskem okolju ter kakšna je njihova povezanost z dvema pomembnima vidikoma poklicne dobrobiti, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. V skladu s tem smo oblikovali naslednja raziskovalna vprašanja:

- Kakšne so opisne značilnosti mer odnosov, izgorelosti in zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah na začetku, sredi in na koncu šolskega leta?
- Kako so med seboj povezane različne mere odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom ter kako so te mere povezane z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom v posameznih časovnih točkah merjenja?
- Ali se učitelji_ce v merah odnosov, izgorelosti in zadovoljstva z delom razlikujejo glede na stopnjo poučevanja, torej glede na to, ali poučujejo v osnovni ali srednji šoli?

– Ali se učitelji_ce v merah odnosov, izgorelosti in zadovoljstva z delom razlikujejo glede na to, ali v šolskem letu opravljajo vlogo razrednika?
– V kolikšni meri različni vidiki odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom na začetku šolskega leta napovedujejo izgorelost učiteljev_ic?
– V kolikšni meri različni vidiki odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom na začetku šolskega leta napovedujejo zadovoljstvo z delom pri učiteljih_cah?

Metoda

V raziskavi je sodelovalo približno 1130 učiteljev_ic, pri čemer je število udeležencev_k med posameznimi merjenji nekoliko variiralo zaradi manjkajočih podatkov. Ob prvem merjenju je vzorec obsegal 1130–1131 učiteljev_ic, ob drugem 1101 učitelja_ico, ob tretjem pa 1056–1058 učiteljev_ic. V regresijsko analizo napovedovanja izgorelosti je bilo vključenih 1130 učiteljev_ic, v regresijsko analizo napovedovanja zadovoljstva z delom pa 1124 učiteljev_ic.

Za obdelavo podatkov smo najprej izračunali opisne statistike za vse obravnavane spremenljivke v treh časovnih točkah merjenja, in sicer na začetku, sredi in na koncu šolskega leta. V analize so bile vključene mere odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole, pri čemer je bil vsak odnosni kontekst zajet z dvema merama: kakovostjo odnosa (za odnose z učenci_kami), pogostostjo sodelovalnih praks (za odnose s sodelavci_kami) oziroma zaznano oporo (za odnose z vodstvom) ter mero bližine (za vse tri vrste odnosov). Nato smo s t-testi za neodvisne vzorce preverili razlike v vseh obravnavanih merah glede na stopnjo poučevanja (osnovna oziroma srednja šola) ter glede na opravljanje vloge razrednika_čarke.

Poleg teh mer smo vključili tudi izgorelost in zadovoljstvo z delom kot izida. V nadaljevanju smo za vse tri časovne točke izračunali Pearsonove koeficiente povezanosti med merami odnosov, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. V zadnjem koraku smo izvedli dve hierarhični multipli regresijski analizi, s katerima smo na podatkih prvega merjenja, torej na začetku šolskega leta, napovedovali izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljev_ic. V regresijska modela smo napovednike vnašali po korakih glede na vrsto odnosa: v prvem koraku meri odnosov z učenci_kami, v drugem

koraku meri odnosov s sodelavci_kami in v tretjem koraku meri odnosov z vodstvom. Na ta način smo preverili prispevek posameznih odnosnih sklopov k pojasnjevanju variance obeh izidov.

Analize so bile opravljene s programskim paketom IBM SPSS Statistics. V analizah so bili uporabljeni naslednji merski pripomočki: Vprašalnik odnosov med učenci_kami in učitelji_cami za merjenje kakovosti odnosov (*Student–Teacher Relationship Scale*; Aldrup idr., 2018), Vključevanje drugih za merjenje bližine v odnosih (*Inclusion of Other in the Self Scale*; Aron idr., 1992), Sodelovanje učiteljev_ic za merjenje kakovosti odnosov s sodelavci_kami (OECD, 2017), Etično vodenje pri delu za merjenje kakovosti odnosov z vodstvom (*Ethical Leadership at Work*; Kalshoven idr., 2011), Shirom-Melamedov vprašalnik o izgorelosti za merjenje izgorelosti (*Shirom-Melamed Burnout Questionnaire*; Melamed idr., 1992; Shirom in Melamed, 2006) ter Lestvica zadovoljstva na delovnem mestu za merjenje zadovoljstva (*Job Satisfaction Scale*, OECD, 2018).

Rezultati

V tem poglavju najprej predstavljamo opisne statistike osrednjih raziskovalnih spremenljivk v vseh treh časovnih točkah merjenja ter njihove medsebojne povezave. Nato prikazujemo razlike v obravnavanih merah glede na stopnjo poučevanja in glede na opravljanje vloge razrednika_čarke. V nadaljevanju predstavljamo še rezultate dveh hierarhičnih regresijskih analiz, izvedenih na podatkih prvega merjenja, torej na začetku šolskega leta, s katerima preverjamo, v kolikšni meri različni vidiki odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom napovedujejo izgorelost učiteljev_ic in njihovo zadovoljstvo z delom.

Opisne statistike mer odnosov ter razlike glede na stopnjo poučevanja in opravljanje vloge razrednika_čarke v vseh treh točkah merjenja

Tabela 1 prikazuje opisno statistiko mer odnosov v treh časovnih točkah merjenja, in sicer na začetku, sredi in na koncu šolskega leta. Za vsako vrsto odnosov (z učenci_kami, s sodelavci_kami, z vodstvom) sta bili vključeni dve samoporočani meri: za vse vrste odnosov mera bližine, za odnose z učenci_kami mera kakovosti odnosov, za odnose s sodelavci_kami pogostost sodelovalnih praks in za odnose z vodstvom zaznana opora vodstva.

Tabela 1: Opisna statistika treh točk merjenja za mere odnosov, uporabljene v raziskavi

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	M	*SD*	*M*	*SD*	*M*	*SD*
Odnosi z učenci_kami						
Kakovost	3,33	0,46	3,29	0,47	3,27	0,48
Bližina	4,54	1,24	4,71	1,35	4,71	1,42
Odnosi s sodelavci_kami						
Pogostost sodelovalnih praks	3,01	1,02	2,96	0,98	2,99	0,98
Bližina	4,37	1,55	4,42	1,53	4,36	1,50
Odnosi z vodstvom						
Opora	3,38	0,95	3,39	0,97	3,36	0,99
Bližina	3,36	1,82	3,45	1,81	3,43	1,79

Opombe: M = povprečna vrednost na lestvici (za mere kakovosti odnosov izračunana kot povprečje vsake postavke), SD = standardni odklon. Kakovost odnosov z učenci_kami in oporo vodstva so udeleženci_ke ocenjevali na petstopenjski ocenjevalni lestvici, pogostost sodelovalnih praks pa na šeststopenjski ocenjevalni lestvici. Število udeležencev_k pri posameznih merjenjih variira, $n_{(prvo\ merjenje)} = 1130–1131$, $n_{(drugo\ merjenje)} = 1101$, $n_{(tretje\ merjenje)} = 1057–1058$.

Opisni podatki kažejo, da so bile vrednosti vseh mer med tremi časovnimi točkami razmeroma stabilne, brez izrazitih nihanj. Pri odnosih z učenci_kami se nakazuje blag upad ocen kakovosti skozi šolsko leto, medtem ko se ocene bližine po začetnem porastu v nadaljevanju ohranjajo na primerljivi ravni. Tudi pri odnosih s sodelavci_kami so spremembe skozi čas majhne, saj tako ocene pogostosti sodelovalnih praks kot bližine ostajajo večinoma nespremenjene. Podoben vzorec stabilnosti je zaznati tudi pri odnosih z vodstvom, kjer so ocene zaznane opore med merjenji primerljive, pri bližini pa se kaže le rahlo povečanje glede na začetno merjenje.

Primerjalno gledano učitelji_ce najvišje ocenjujejo bližino v odnosih z učenci_kami, nekoliko nižje pa bližino v odnosih s sodelavci_kami, medtem ko so ocene bližine v odnosih z vodstvom najnižje. Druge mere odnosov med seboj niso primerljive, saj gre pri odnosih z učenci_kami za oceno kakovosti odnosa, pri odnosih s sodelavci_kami za mero pogostosti sodelovanja in pri odnosih z vodstvom za mero zaznane opore.

Največja variabilnost odgovorov se pojavlja pri odnosih z vodstvom, kar nakazuje večje individualne razlike v doživljanju teh odnosov. To ugotovitev gre delno pripisati tudi dejstvu, da so pri merah odnosov z vodstvom udeleženci_ke ocenjevali odnos z eno osebo (ravnateljem_ico), pri odnosih

z učenci_kami in sodelavci_kami pa so morali v svoji oceni povprečiti svoje zaznave odnosov z večjim številom posameznikov_c.

V splošnem opisni rezultati kažejo, da učitelji_ce svoje odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom skozi šolsko leto zaznavajo kot razmeroma stabilne.

V nadaljevanju smo preverili, ali se udeleženci_ke v samoporočanih vidikih odnosov, ki jih vzpostavljajo v delovnem okolju, ter v izgorelosti in zadovoljstvu z delom razlikujejo glede na stopnjo poučevanja in glede na to, ali trenutno opravljajo vlogo razrednika_čarke.

Pri prvem merjenju so učitelji_ce v osnovnih šolah poročali o višji bližini z učenci_kami kot učitelji_ce v srednjih šolah, $t(1129) = 3{,}08$, $p = {,}002$; $M_{OŠ} = 4{,}62$, $SD_{OŠ} = 1{,}39$; $M_{SŠ} = 4{,}32$, $SD_{SŠ} = 1{,}50$. Prav tako so poročali o višji bližini s sodelavci_kami, $t(1129) = 2{,}71$, $p = {,}007$; $M_{OŠ} = 4{,}45$, $SD_{OŠ} = 1{,}53$; $M_{SŠ} = 4{,}17$, $SD_{SŠ} = 1{,}60$, ter o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(1129) = 6{,}06$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}38$, $SD_{OŠ} = 0{,}46$; $M_{SŠ} = 3{,}19$, $SD_{SŠ} = 0{,}45$. Višje so ocenili tudi pogostost sodelovalnih praks s sodelavci_kami, $t(1129) = 8{,}98$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}17$, $SD_{OŠ} = 1{,}01$; $M_{SŠ} = 2{,}58$, $SD_{SŠ} = 0{,}92$. Poleg tega so učitelji_ce v osnovnih šolah poročali o višji izgorelosti, $t(1128) = 2{,}75$, $p = {,}006$; $M_{OŠ} = 2{,}43$, $SD_{OŠ} = 0{,}87$; $M_{SŠ} = 2{,}27$, $SD_{SŠ} = 0{,}84$, medtem ko so učitelji_ce v srednjih šolah poročali o višjem zadovoljstvu z delom, $t(1127) = -2{,}53$, $p = {,}012$; $M_{SŠ} = 4{,}38$, $SD_{SŠ} = 0{,}77$, $M_{OŠ} = 4{,}25$, $SD_{OŠ} = 0{,}81$.

Pri drugem merjenju so učitelji_ce v osnovnih šolah ponovno poročali o višji bližini z učenci_kami, $t(1099) = 5{,}27$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 4{,}83$, $SD_{OŠ} = 1{,}32$; $M_{SŠ} = 4{,}35$, $SD_{SŠ} = 1{,}38$, in o višji bližini s sodelavci_kami, $t(1099) = 5{,}30$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 4{,}56$, $SD_{OŠ} = 1{,}50$; $M_{SŠ} = 4{,}02$, $SD_{SŠ} = 1{,}55$. Višje so ocenili tudi kakovost odnosov z učenci_kami, $t(1099) = 5{,}85$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}34$, $SD_{OŠ} = 0{,}47$; $M_{SŠ} = 3{,}16$, $SD_{SŠ} = 0{,}47$, ter pogostost sodelovalnih praks s sodelavci_kami, $t(1099) = 9{,}37$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}12$, $SD_{OŠ} = 0{,}96$; $M_{SŠ} = 2{,}52$, $SD_{SŠ} = 0{,}89$. Ob tem so poročali tudi o višji zaznani opori vodstva, $t(1099) = 2{,}27$, $p = {,}023$; $M_{OŠ} = 3{,}44$, $SD_{OŠ} = 0{,}96$; $M_{SŠ} = 3{,}28$, $SD_{SŠ} = 1{,}00$.

Pri tretjem merjenju so učitelji_ce v osnovnih šolah še vedno poročali o višji bližini z učenci_kami, $t(1056) = 4{,}63$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 4{,}83$, $SD_{OŠ} = 1{,}37$; $M_{SŠ} = 4{,}38$, $SD_{SŠ} = 1{,}51$, ter o višji bližini s sodelavci_kami, $t(1055) = 4{,}20$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 4{,}47$, $SD_{OŠ} = 1{,}46$; $M_{SŠ} = 4{,}04$, $SD_{SŠ} = 1{,}57$. Prav tako so poročali o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(1056) = 4{,}80$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}32$, $SD_{OŠ} = 0{,}48$; $M_{SŠ} = 3{,}16$, $SD_{SŠ} = 0{,}49$, ter o višji pogostosti sodelovalnih praks s sodelavci_kami, $t(1055) = 10{,}50$, $p < {,}001$; $M_{OŠ} = 3{,}17$, $SD_{OŠ} = 0{,}95$; $M_{SŠ} = 2{,}49$, $SD_{SŠ} = 0{,}88$.

Skupno rezultati kažejo, da so učitelji_ce v osnovnih šolah v vseh treh merjenjih dosledno poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami in sodelavci_kami kot učitelji_ce v srednjih šolah. Razlike v odnosih z vodstvom, izgorelosti in zadovoljstvu z delom pa so bile manj dosledne in so se pokazale le pri posameznih merjenjih.

Pri prvem merjenju so učitelji_ce, ki so bili v tem šolskem letu razredniki_čarke, poročali o višji bližini z učenci_kami kot učitelji_ce, ki niso bili razredniki_čarke, $t(1016) = 2{,}34$, $p = {,}020$; $M_{razredniki} = 4{,}60$, $SD_{razredniki} = 1{,}45$; $M_{nerazredniki} = 4{,}39$, $SD_{nerazredniki} = 1{,}40$. Prav tako so poročali o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(1016) = 4{,}02$, $p < {,}001$; $M_{razredniki} = 3{,}37$, $SD_{razredniki} = 0{,}45$; $M_{nerazredniki} = 3{,}25$, $SD_{nerazredniki} = 0{,}46$.

Pri drugem merjenju so razredniki_čarke ponovno poročali o višji bližini z učenci_kami, $t(981) = 2{,}87$, $p = {,}004$; $M_{razredniki} = 4{,}80$, $SD_{razredniki} = 1{,}39$; $M_{nerazredniki} = 4{,}55$, $SD_{nerazredniki} = 1{,}29$, ter o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(981) = 3{,}70$, $p < {,}001$; $M_{razredniki} = 3{,}34$, $SD_{razredniki} = 0{,}47$; $M_{nerazredniki} = 3{,}22$, $SD_{nerazredniki} = 0{,}47$.

Pri tretjem merjenju so razredniki_čarke še vedno poročali o višji bližini z učenci_kami, $t(945) = 3{,}83$, $p < {,}001$; $M_{razredniki} = 4{,}85$, $SD_{razredniki} = 1{,}46$; $M_{nerazredniki} = 4{,}49$, $SD_{nerazredniki} = 1{,}38$, ter o višji kakovosti odnosov z učenci_kami, $t(945) = 2{,}55$, $p = {,}011$; $M_{razredniki} = 3{,}31$, $SD_{razredniki} = 0{,}50$; $M_{nerazredniki} = 3{,}23$, $SD_{nerazredniki} = 0{,}47$.

Skupno rezultati kažejo, da so razredniki_čarke v vseh treh merjenjih dosledno poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami kot učitelji_ce, ki niso bili razredniki_čarke. Pri drugih merah statistično značilnih razlik med skupinama ni bilo.

Opisne statistike mer izgorelosti ter zadovoljstva z delom za vse tri točke merjenja

Tabela 2: Opisna statistika treh točk merjenja za mere izgorelosti in zadovoljstva z delom

	Prvo merjenje		Drugo merjenje		Tretje merjenje	
	M	SD	M	SD	M	SD
Izgorelost	2,39	0,86	2,53	0,88	2,68	0,92
Zadovoljstvo z delom	4,28	0,80	4,28	0,83	4,26	0,82

Opombe: M = povprečna vrednost na lestvici (izračunana kot povprečje vsake postavke), SD = standardni odklon. Postavke za obe meri so udeleženci_ke ocenjevali na šeststopenjski ocenjevalni lestvici. Število udeležencev_k pri posameznih merjenjih variira, $n_{(prvo\ merjenje)} = 1129–1130$, $n_{(drugo\ merjenje)} = 1101$, $n_{(tretje\ merjenje)} = 1056–1057$.

Tabela 2 prikazuje opisno statistiko za meri izgorelosti in zadovoljstva z delom v treh časovnih točkah merjenja, in sicer na začetku, sredi in na koncu šolskega leta. Čeprav ta konstrukta nista v ospredju pričujočega poglavja, njune opisne kazalnike navajamo, ker v nadaljnjih analizah predstavljata izida, ki ju napovedujemo z različnimi merami odnosov.

Opisni podatki kažejo različna vzorca sprememb obeh mer skozi šolsko leto. Pri izgorelosti se nakazuje postopno naraščanje povprečnih vrednosti od prvega do tretjega merjenja, kar kaže na trend povečevanja zaznane izgorelosti tekom šolskega leta. Nasprotno pa zadovoljstvo z delom ostaja skozi vse tri časovne točke zelo stabilno, brez opaznejših sprememb na opisni ravni.

Razpršenost odgovorov je pri obeh merah skozi čas razmeroma podobna, pri čemer je variabilnost nekoliko večja pri izgorelosti kot pri zadovoljstvu z delom. To nakazuje, da so bile individualne razlike med učitelji_cami pri doživljanju izgorelosti nekoliko izrazitejše, medtem ko so bile ocene zadovoljstva z delom bolj enotne.

Povezanost med merami odnosov, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom za vsa tri merjenja

Tabela 3: Pearsonovi koeficienti povezanosti med merami odnosov, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom za vsa tri merjenja

	1	2	3	4	5	6	7	8
1. Učenci_ke – kakovost	1							
2. Učenci_ke – bližina								
M1	,40**							
M2	,48**							
M3	,54**							
3. Sodelavci_ke – sodelovanje								
M1	,28**	,20**						
M2	,29**	,28**						
M3	,30**	,22**						
4. Sodelavci_ke – bližina								
M1	,13**	,40**	,31**					
M2	,12**	,44**	,37**					
M3	,16**	,41**	,33**					
5. Vodstvo – opora								
M1	,14**	,14**	,12**	,25**				
M2	,13**	,21**	,15**	,25**				
M3	,11**	,16**	,18**	,33**				
6. Vodstvo – bližina								
	,13**	,38**	,12**	,50**	,69**			
	,14**	,45**	,19**	,48**	,71**			
	,16**	,40**	,19**	,55**	,70**			
7. Izgorelost								
M1	–,22**	–,20**	–,03	–,21**	–,14**	–,17**		
M2	–,25**	–,18**	–,04	–,16**	–,14**	–,16**		
M3	–,28**	–,24**	–,09**	–,22**	–,19**	–,23**		
8. Zadovoljstvo z delom								
M1	,28**	,22**	,12**	,29**	,38**	,38**	–,47**	
M2	,32**	,25**	,17**	,29**	,44**	,37**	–,48**	
M3	,30**	,27**	,18**	,35**	,43**	,39**	–,48**	

Opombe: M1 – prvo merjenje; 2 – drugo merjenje; M3 – tretje merjenje; ** $p < 0{,}001$; * $p < 0{,}05$.

Tabela 3 prikazuje Pearsonove koeficiente povezanosti med različnimi merami odnosov, izgorelostjo in zadovoljstvom z delom v vseh treh časovnih točkah merjenja. Na splošno vzorec korelacij kaže, da so vse mere odnosov med seboj povezane pozitivno, medtem ko so njihove povezave z izgorelostjo negativne, z zadovoljstvom z delom pa pozitivne. Višina korelacij

je med merjenji razmeroma primerljiva, kar kaže na precej stabilen vzorec povezanosti skozi šolsko leto.

Z vidika povezanosti med merami odnosov je najbolj izrazit vzorec opazen pri merah, ki se nanašajo na isti odnosni kontekst. Pri odnosih z učenci_kami je samoporočana kakovost odnosov zmerno pozitivno povezana z mero bližine, pri čemer se ta povezanost skozi leto nekoliko krepi. To nakazuje, da učitelji_ce, ki odnose z učenci_kami ocenjujejo kot kakovostnejše, te odnose praviloma doživljajo tudi kot bližnje, pri čemer se skladnost med obema vidikoma odnosa proti koncu šolskega leta še nekoliko poveča.

Tudi pri odnosih z vodstvom je povezanost med zaznano oporo vodstva in bližino z vodstvom dosledno visoka v vseh treh merjenjih. Gre za visoke korelacije, kar kaže, da sta ta dva vidika odnosa z vodstvom tesno povezana oziroma gre za prekrivajoči se meri.

Pri odnosih s sodelavci_kami je povezanost med samoporočano pogostostjo sodelovanja in bližino s sodelavci_kami pozitivna, vendar nekoliko nižja kot pri odnosih z učenci_kami in vodstvom. To kaže, da pogostejše sodelovanje s sodelavci_kami sicer spremlja večja zaznana bližina, vendar povezava med vedenjskim vidikom odnosa in subjektivnim doživljanjem bližine ni tako izrazita kot pri drugih dveh vrstah odnosov.

Povezave med merami odnosov, ki se nanašajo na različne odnosne kontekste, so pozitivne in večinoma nizke do zmerne. To pomeni, da ugodnejše doživljanje enega tipa odnosov praviloma spremlja tudi nekoliko ugodnejše doživljanje drugih odnosov. Mere torej odražajo med seboj povezane, a vendarle razlikovalne vidike odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom. Pri tem izstopa zlasti mera bližine z učenci_kami, ki kaže razmeroma dosledne zmerne povezave z bližino v drugih odnosih, predvsem s sodelavci_kami in vodstvom, medtem ko so povezave med kakovostjo odnosov z učenci_kami in merami drugih dveh vrst odnosov nižje.

V povezavah z izgorelostjo se kaže dosleden negativen vzorec. Ugodnejše ocene odnosov so praviloma povezane z nižjo izgorelostjo, vendar so te povezave večinoma nizke do zmerne. Najizrazitejše negativne povezave z izgorelostjo se pojavljajo pri merah odnosov z učenci_kami, zlasti pri samoporočani kakovosti odnosov z učenci_kami, ter pri meri bližine z vodstvom in s sodelavci_kami v kasnejših merjenjih. To nakazuje, da je bolj pozitivno doživljanje odnosov povezano z manjšim doživljanjem izgorelosti, pri čemer je ta povezava nekoliko izrazitejša pri odnosih z učenci_kami

kot pri drugih dveh vrstah odnosov. Po drugi strani je povezanost izgorelosti s sodelovanjem s sodelavci_kami zelo nizka in v prvih dveh merjenjih ni statistično značilna, kar kaže, da sama pogostost sodelovanja ni nujno neposredno povezana z doživljanjem izgorelosti.

Povezave med merami odnosov in zadovoljstvom z delom so v vseh treh merjenjih pozitivne in večinoma nizke do zmerne. Najmočnejše pozitivne povezave z zadovoljstvom z delom kažejo mere odnosov z vodstvom, tako zaznana opora kot bližina, kar nakazuje, da imajo prav odnosi z vodstvom posebno pomembno mesto pri doživljanju zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah. Razmeroma dosledne pozitivne povezave z zadovoljstvom z delom kažejo tudi mere odnosov z učenci_kami ter bližina s sodelavci_kami, medtem ko je povezava s pogostostjo sodelovanja s sodelavci_kami nekoliko nižja. To pomeni, da je zadovoljstvo z delom bolj povezano s kakovostjo in subjektivnim doživljanjem podpornih odnosov kot pa zgolj s pogostostjo sodelovalnih praks.

Korelacija med izgorelostjo in zadovoljstvom z delom je v vseh treh merjenjih zmerno do razmeroma visoko negativna in zelo stabilna. To kaže, da učitelji_ce z višjo ravnjo izgorelosti praviloma poročajo o nižjem zadovoljstvu z delom, pri čemer ostaja ta povezava skozi šolsko leto skoraj nespremenjena.

Glede višine korelacij po posameznih merjenjih lahko sklenemo, da so vzorci povezanosti med spremenljivkami v različnih točkah merjenja tekom šolskega leta večinoma zelo podobni. Večina korelacij ostaja v istem velikostnem razredu, kar kaže na stabilnost odnosov med obravnavanimi konstrukti skozi čas. Kljub temu se pri nekaterih povezavah nakazujejo manjše spremembe. Pri odnosih z učenci_kami se povezanost med kakovostjo in bližino nekoliko povečuje, podobno pa se proti koncu leta nekoliko okrepijo tudi nekatere negativne povezave med merami odnosov in izgorelostjo ter pozitivne povezave med merami odnosov in zadovoljstvom z delom. Te spremembe so sicer majhne, vendar lahko nakazujejo, da postajajo odnosni vidiki dela ob koncu šolskega leta nekoliko tesneje povezani z dobrobitjo učiteljev_ic.

Napovedovanje izgorelosti ter zadovoljstva učiteljev_ic z merami odnosov

Tabela 4: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju izgorelosti pri učiteljih_cah

	Izgorelost (N = 1130)					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Odnosi z učenci_kami						
Učenci_ke – bližina	–,08	–,13***	–,04	–,06	–,04	–,06
Učenci_ke – kakovost	–,30	–,16***	–,36	–,19***	–,35	–,19***
ΔR^2		,06***				
Korak 2: Odnosi s sodelavci_kami						
Sodelavci_ke – bližina			–,11	–,20***	–,10	–,17***
Sodelavci_ke –sodelovanje			,08	,10***	,08	,10***
ΔR^2				,03***		
Korak 3: Odnosi z vodstvom						
Vodstvo – bližina					–,01	–,02
Vodstvo – opora					–,05	–,06
ΔR^2						,005***
R^2	,06		,09***		,10***	
F za spremembo v R^2	36,29***		19,63***		2,67***	

Opombe: $^{*}p < ,05$; $^{**}p < ,01$; $^{***}p < ,001$.

Tabela 4 prikazuje rezultate hierarhične regresijske analize, s katero smo napovedovali izgorelost učiteljev_ic na podlagi različnih mer odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom za podatke, pridobljene v prvem merjenju, torej na začetku šolskega leta. Napovednike smo v model vnašali postopno glede na vrsto odnosa. V prvem koraku sta bili vključeni meri odnosov z učenci_kami, v drugem koraku meri odnosov s sodelavci_kami, v tretjem pa še meri odnosov z vodstvom.

V prvem koraku, v katerem sta bili vključeni meri odnosov z učenci_kami, se je model izkazal kot statistično značilen in je pojasnil 6 % variance izgorelosti. Obe meri odnosov z učenci_kami sta bili v tem koraku statistično značilna negativna napovednika izgorelosti, kar pomeni, da so ugodnejši odnosi z učenci_kami povezani z nižjo izgorelostjo.

Po vključitvi mer odnosov s sodelavci_kami v drugem koraku se je pojasnjena varianca modela statistično značilno povečala za dodatne 3 %, skupno na 9 %. V tem modelu je kakovost odnosov z učenci_kami ostala statistično značilen negativen napovednik izgorelosti, medtem ko bližina z učenci_kami ni bila več statistično značilna. Obe meri odnosov s sodelavci_kami

sta bili statistično značilni, vendar v različnih smereh: bližina s sodelavci_kami je bila povezana z nižjo izgorelostjo, medtem ko je bila pogostost sodelovanja s sodelavci_kami povezana z višjo izgorelostjo. Med vsemi napovedniki v drugem koraku je bil najmočnejši negativni napovednik bližina s sodelavci_kami.

V tretjem koraku smo modelu dodali še meri odnosov z vodstvom. Tudi ta korak je statistično značilno, vendar razmeroma malo, prispeval k pojasnjeni varianci izgorelosti; delež dodatno pojasnjene variance je znašal 0,5 %, skupno pa je končni model pojasnil 10 % variance izgorelosti. V končnem modelu meri odnosov z vodstvom nista bili statistično značilni. Med pomembnimi napovedniki so ostali kakovost odnosov z učenci_kami kot negativen napovednik, bližina s sodelavci_kami kot negativen napovednik ter pogostost sodelovanja s sodelavci_kami kot pozitiven napovednik izgorelosti. Bližina z učenci_kami v končnem modelu ni bila statistično značilna.

Rezultati tako kažejo, da so za razumevanje izgorelosti učiteljev_ic pomembni predvsem nekateri vidiki odnosov z učenci_kami in sodelavci_kami, medtem ko odnosi z vodstvom po upoštevanju drugih mer odnosov ne prispevajo dodatne samostojne napovedne vrednosti. Nižja izgorelost je povezana z višje zaznano kakovostjo odnosov z učenci_kami in z večjo bližino s sodelavci_kami, medtem ko je pogostejše sodelovanje s sodelavci_kami povezano z višjo izgorelostjo.

Tabela 5 prikazuje rezultate hierarhične regresijske analize, s katero smo napovedovali zadovoljstvo z delom učiteljev_ic na podlagi različnih mer odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom na podatkih s prvega merjenja, torej na začetku šolskega leta. Napovednike smo tudi v tem primeru v model vnašali postopno glede na vrsto odnosa. V prvem koraku sta bili vključeni meri odnosov z učenci_kami, v drugem koraku meri odnosov s sodelavci_kami, v tretjem pa še meri odnosov z vodstvom.

V prvem koraku, v katerem sta bili vključeni meri odnosov z učenci_kami, se je model izkazal kot statistično značilen in je pojasnil 9 % variance zadovoljstva z delom. Obe meri odnosov z učenci_kami sta bili v tem koraku statistično značilna pozitivna napovednika zadovoljstva z delom, kar pomeni, da so ugodnejši odnosi z učenci_kami povezani z višjim zadovoljstvom z delom.

Po vključitvi mer odnosov s sodelavci_kami v drugem koraku se je pojasnjena varianca modela statistično značilno povečala za dodatnih 5 %, skupno na 14 %. V tem modelu je kakovost odnosov z učenci_kami ostala

Tabela 5: Ocene regresijskih parametrov pri napovedovanju zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah

	Zadovoljstvo z delom (N = 1124)					
	Model 1		Model 2		Model 3	
	B	β	B	β	B	β
Korak 1: Odnosi z učenci_kami						
Učenci_ke – bližina	,07	,12***	,12	,02	–,004	–,01
Učenci_ke – kakovost	,40	,23***	,42	,24***	,38	,22***
ΔR^2		,09***				
Korak 2: Odnosi s sodelavci_kami						
Sodelavci_ke – bližina			,13	,26***	,08	,15***
Sodelavci_ke – sodelovanje			–,03	–,04	–,03	–,03
ΔR^2				.05***		
Korak 3: Odnosi z vodstvom						
Vodstvo – bližina					0,06	,12**
Vodstvo – opora					,19	,23***
ΔR^2						,09***
R^2	,09		,14***		,23***	
F za spremembo v R^2	55,38***		35,19***		66,04***	

Opombe: $^{*}p < ,05$; $^{**}p < ,01$; $^{***}p < ,001$.

statistično značilen pozitiven napovednik zadovoljstva z delom, medtem ko bližina z učenci_kami ni bila več statistično značilna. Med merama odnosov s sodelavci_kami se je kot statistično značilen pozitiven napovednik pokazala bližina s sodelavci_kami, medtem ko pogostost sodelovanja s sodelavci_kami ni bila statistično značilna. To kaže, da je zadovoljstvo z delom bolj povezano s subjektivnim doživljanjem bližine v odnosih s sodelavci_kami kot pa s samo pogostostjo sodelovalnih praks.

V tretjem koraku smo modelu dodali še meri odnosov z vodstvom. Ta korak je statistično značilno prispeval dodatnih 9 % pojasnjene variance, tako da je končni model skupaj pojasnil 23 % variance zadovoljstva z delom. V končnem modelu sta se obe meri odnosov z vodstvom izkazali kot statistično značilna pozitivna napovednika zadovoljstva z delom. Poleg tega sta kot pomembna pozitivna napovednika ostala tudi kakovost odnosov z učenci_kami in bližina s sodelavci_kami. Bližina z učenci_kami in pogostost sodelovanja s sodelavci_kami v končnem modelu nista bili statistično značilni.

Rezultati tako kažejo, da so za razumevanje zadovoljstva z delom pri učiteljih_cah pomembni predvsem kakovost odnosov z učenci_kami, bližina

s sodelavci_kami ter oba vidika odnosov z vodstvom. Med vsemi napovedniki se je v končnem modelu kot eden izrazitejših pokazala zaznana opora vodstva, kar nakazuje, da imajo odnosi z vodstvom pomembno vlogo pri oblikovanju zadovoljstva z delom. Na splošno to pomeni, da je višje zadovoljstvo z delom povezano z bolj kakovostnimi in podpornimi odnosi v različnih odnosnih kontekstih šolskega okolja.

Obe regresijski analizi kažeta, da so odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom povezani z obema merama delovnega funkcioniranja učiteljev_ic, vendar se modela razlikujeta tako glede deleža pojasnjene variance kot glede vzorca pomembnih napovednikov.

Model napovedovanja zadovoljstva z delom pojasni več variance kot model napovedovanja izgorelosti. Pri izgorelosti je končni model pojasnil 10 % variance, pri zadovoljstvu z delom pa 23 % variance, kar kaže, da so vključene mere odnosov tesneje povezane z zadovoljstvom z delom kot z izgorelostjo. Tudi prispevek posameznih vrst odnosov se med analizama razlikuje. Pri izgorelosti so odnosi z učenci_kami v prvem koraku pojasnili 6 % variance, odnosi s sodelavci_kami so dodali 3 %, odnosi z vodstvom pa še 0,5 %. Pri zadovoljstvu z delom so odnosi z učenci_kami pojasnili 9 % variance, odnosi s sodelavci_kami so prispevali dodatnih 5 %, odnosi z vodstvom pa še 9 %, kar pomeni, da je bil pri tem izidu prispevek odnosov z vodstvom pomembnejši.

Razlike so vidne tudi v moči in statistični značilnosti posameznih napovednikov. V obeh analizah se je kakovost odnosov z učenci_kami pokazala kot stabilen in statistično značilen napovednik tudi v končnem modelu: pri izgorelosti kot negativen, pri zadovoljstvu z delom pa kot pozitiven napovednik. Bližina z učenci_kami v nobeni od končnih analiz ni ostala statistično značilna, čeprav je bila pomembna v prvem koraku obeh modelov.

Pri odnosih s sodelavci_kami se je v obeh analizah kot pomemben napovednik pokazala bližina s sodelavci_kami, vendar v nasprotnih smereh glede na naravo izida: negativno je napovedovala izgorelost in pozitivno zadovoljstvo z delom. Nasprotno pa pogostost sodelovanja s sodelavci_kami ni bila dosledno ugoden napovednik: pri izgorelosti je v končnem modelu ostala statistično značilna in pozitivna, pri zadovoljstvu z delom pa ni bila statistično značilna.

Najizrazitejša razlika med analizama se kaže pri odnosih z vodstvom. Pri napovedovanju izgorelosti meri bližine z vodstvom in opore vodstva v končnem modelu nista bili statistično značilni, čeprav je njun skupni prispevek

k pojasnjeni varianci dosegel statistično značilnost. Pri napovedovanju zadovoljstva z delom pa sta bili obe meri odnosov z vodstvom statistično značilni tudi v končnem modelu, pri čemer je bila zlasti opora vodstva med močnejšimi napovedniki.

Primerjava obeh analiz kaže, da so vključene mere odnosov pomembnejše za napovedovanje zadovoljstva z delom kot izgorelosti, ter da se pri izgorelosti kot pomembnejši kažejo predvsem nekateri vidiki odnosov z učenci_kami in sodelavci_kami, medtem ko imajo pri zadovoljstvu z delom pomembno vlogo vsi trije odnosni konteksti, posebej pa odnosi z vodstvom.

Razprava

Namen raziskave je bil preučiti, kako učitelji_ce doživljajo odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole v treh časovnih točkah tekom šolskega leta, kako so ti odnosi povezani z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom ter v kolikšni meri različni vidiki teh odnosov napovedujejo obe meri dobrobiti učiteljev_ic. Rezultati v splošnem potrjujejo teoretična izhodišča modela delovnih zahtev in virov (Bakker in Demerouti, 2007), po katerih lahko odnosi v delovnem okolju delujejo kot pomembni delovni viri, hkrati pa se lahko v določenih okoliščinah kažejo tudi kot obremenitve. Naši izsledki kažejo, da so samoporočani vidiki odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom med seboj pozitivno povezani, da so ugodnejši odnosi praviloma povezani z nižjo izgorelostjo in višjim zadovoljstvom z delom ter da se pomen posameznih odnosnih kontekstov razlikuje glede na obravnavani vidik dobrobiti.

Najprej velja izpostaviti, da so bile vse mere odnosov skozi šolsko leto razmeroma stabilne. Pri samoporočanih odnosih z učenci_kami se je pokazal blag upad kakovosti odnosov in hkrati povečanje bližine, pri odnosih s sodelavci_kami in vodstvom pa so bile spremembe skozi čas majhne. Takšna relativna stabilnost je v skladu s predpostavko, da se ključni odnosi v šolskem okolju oblikujejo kot razmeroma trajne značilnosti delovnega konteksta učiteljev_ic, čeprav se lahko njihova subjektivna vsebina in funkcija skozi leto deloma spreminjata. Ob tem je izgorelost tekom šolskega leta postopno naraščala, zadovoljstvo z delom pa je ostajalo stabilno. Ta vzorec nakazuje, da se kopičenje delovnih zahtev skozi šolsko leto lahko odraža predvsem v povečani izčrpanosti, medtem ko je zadovoljstvo z delom kot bolj splošna evalvacija poklica in delovnega okolja verjetno manj občutljivo na kratkoročna nihanja.

Vse mere odnosov so bile med seboj pozitivno povezane, kar podpira predpostavko o medsebojni prepletenosti različnih odnosnih kontekstov v šolskem okolju. Hkrati pa povezave niso bile tako visoke, da bi lahko o odnosih, ki jih učitelji_ce vzpostavljajo v šolskem kontekstu, govorili kot o enotnem odnosnem konstruktu, temveč prej o medsebojno povezanih, vendar distinktivnih vidikih odnosov z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom. Posebej izrazita je bila povezanost med bližino in oporo v odnosih z vodstvom, kar kaže, da sta v tem odnosnem kontekstu subjektivna bližina in zaznana podpora zelo tesno povezani. Nekoliko manj izrazita je bila povezanost med kakovostjo in bližino v odnosih z učenci_kami, ki se je skozi leto še krepila. To nakazuje, da se v daljšem časovnem obdobju subjektivna bližina in splošna ocena kakovosti odnosa z učenci_kami vse bolj usklajujeta.

Pomemben sklop ugotovitev se nanaša na razlike glede na stopnjo poučevanja in opravljanje razredništva. Učitelji_ce v osnovnih šolah so v vseh treh merjenjih dosledno poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami in sodelavci_kami kot učitelji_ce v srednjih šolah. Ta rezultat je skladen z ugotovitvami Hargreavesa (2000), da so odnosi z učenci_kami v osnovni šoli pogosteje bolj osebni in čustveno intenzivni, medtem ko so v srednji šoli praviloma bolj distancirani. Zanimivo je, da so bile razlike med osnovno- in srednješolskimi učitelji_cami prisotne tudi pri odnosih s sodelavci_kami. To bi lahko bilo povezano z drugačno organizacijo dela v osnovnih in srednjih šolah, vendar podatki iz te raziskave ne omogočajo preverjanja te razlage in bi jo bilo treba preveriti v nadaljnjih študijah.

Podobno se je pri razrednikih_čarkah v vseh treh merjenjih pokazal dosledno ugodnejši vzorec odnosov z učenci_kami. Razredniki_čarke so poročali o večji bližini in višji kakovosti odnosov z učenci_kami kot učitelji_ce, ki niso opravljali te vloge. Ta ugotovitev je skladna s predpostavko, da razredništvo pomeni specifičen odnosni kontekst, v katerem ima učitelj_ica več stikov z učenci_kami, več odgovornosti za razredno skupnost ter več priložnosti za oblikovanje bližnjih in kakovostnih odnosov. Hkrati je zanimivo, da se razredniki_čarke od nerazrednikov_čark niso razlikovali v drugih obravnavanih merah, kar kaže, da je učinek razredništva razmeroma specifičen za odnose z učenci_kami in se ne prenaša nujno tudi na tesnejše sodelovanje s sodelavci na šoli.

Pri napovedovanju izgorelosti so se kot pomembni pokazali predvsem kakovost odnosov z učenci_kami, bližina s sodelavci_kami in pogostost sodelovanja s sodelavci_kami. Pri tem je bila kakovost odnosov z učenci_

kami dosleden negativen napovednik izgorelosti, kar je v skladu z dosedanjimi ugotovitvami, da so podporni in kakovostni odnosi z učenci_kami pomemben varovalni dejavnik dobrobiti učiteljev_ic (Spilt idr., 2011). Če učitelji_ce svoje odnose z učenci_kami doživljajo kot spoštljive, smiselne in podporne, to verjetno zmanjšuje vsakodnevno čustveno obremenitev dela ter krepi občutek poklicne kompetentnosti in smisla.

Vendar pa je pri odnosih z učenci_kami zanimiva razlika med obema merama: medtem ko je kakovost odnosov z učenci_kami ostala pomemben napovednik v končnih modelih, bližina z učenci_kami po vključitvi drugih odnosnih mer ni več dosegala statistične značilnosti. To nakazuje, da sama subjektivna bližina z učenci_kami ni nujno enoznačno povezana z dobrobitjo učiteljev_ic. V zvezi s tem se zdi smiselna domneva o morebitnem nelinearnem odnosu med bližino z učenci_kami in merami dobrobiti učiteljev_ic. Možno je, da zmerna ali visoka bližina deluje varovalno, pretirana čustvena vpletenost pa lahko za nekatere učitelje_ice pomeni tudi dodatno obremenitev, predvsem če vključuje močno identifikacijo z stiskami učencev_k, občutke pretirane odgovornosti ali težave pri postavljanju poklicnih meja. V tem smislu bližina z učenci_kami verjetno ni zgolj delovni vir, ampak lahko v določenih okoliščinah prehaja tudi v odnosno obremenitev. Naša analiza tega ni mogla neposredno preveriti, vendar bi bilo v prihodnjih raziskavah smiselno testirati tudi morebitne nelinearne povezave.

Pomembni napovedniki izgorelosti in zadovoljstva z delom so bili tudi vidiki odnosov s sodelavci_kami. Bližina s sodelavci_kami je bila povezana z nižjo izgorelostjo in višjim zadovoljstvom z delom, kar potrjuje pomen kolegialne opore in občutka pripadnosti, o katerem poročajo tako tuje kot slovenske raziskave (Sohail idr., 2023; Košir idr., 2020). Občutek bližine s sodelavci_kami verjetno pomeni, da učitelj_ica v delovnem okolju doživlja več zaupanja, več možnosti za izmenjavo izkušenj in več emocionalne opore, kar prispeva k boljši dobrobiti.

Po drugi strani pa je bila pogostost sodelovanja s sodelavci_kami v regresijskem modelu napovedovanja izgorelosti pozitivno povezana z izgorelostjo, pri zadovoljstvu z delom pa ni bila statistično značilna. To kaže, da sodelovanje samo po sebi ni nujno varovalni dejavnik. Čeprav je v literaturi pogosto razumljeno kot pokazatelj kolegialnosti in profesionalne skupnosti, je lahko večja pogostost sodelovanja tudi znak dodatnih zahtev, usklajevanja in časovnih obremenitev. V skladu z modelom delovnih zahtev in virov je tako mogoče sklepati, da lahko sodelovanje v določenih okoliščinah deluje tudi kot stresor oziroma delovna obremenitev, še posebej kadar je

povezano z dodatnimi nalogami, administrativnim usklajevanjem, občutkom časovnega pritiska ali kadar ga učitelji_ce ne doživljajo kot podpornega, temveč kot dodatno obveznost. Ta ugotovitev pomembno dopolnjuje obstoječo literaturo, saj opozarja, da je treba razlikovati med kakovostjo odnosov in vedenjsko pogostostjo sodelovanja, ter kaže na pomen vključevanja raznolikih mer odnosov v raziskovanje.

Najizrazitejša razlika med obema regresijskima modeloma se je pokazala pri odnosih z vodstvom. Ti niso pomembno napovedovali izgorelosti, so pa pomembno prispevali k napovedovanju zadovoljstva z delom. Tako zaznana opora vodstva kot bližina z vodstvom sta bili v končnem modelu zadovoljstva z delom statistično značilna pozitivna napovednika, pri čemer je bila opora vodstva eden močnejših napovednikov nasploh. Ta rezultat je zelo skladen z literaturo, ki poudarja pomen podpore vodstva za občutek varnosti, profesionalne skupnosti in pozitivne organizacijske klime (Sohail idr., 2023; Maas idr., 2022). Zdi se, da odnos z vodstvom močneje sooblikuje splošno oceno delovnega okolja in zadovoljstvo z delom kot pa zmanjšuje izčrpanost. Izgorelost se je v naši raziskavi bolj povezovala z vsakodnevnimi odnosi z učenci_kami in sodelavci_kami, medtem ko je vodstvo pomembneje prispevalo k doživljanju dela kot zadovoljujočega.

Celotna primerjava obeh regresijskih analiz kaže, da so odnosi pomembnejši za napovedovanje zadovoljstva z delom kot izgorelosti. To je razvidno že iz deleža pojasnjene variance: pri izgorelosti je končni model pojasnil 10 % variance, pri zadovoljstvu z delom pa 23 %. Zadovoljstvo z delom je bolj neposredno povezano z vrednotenjem delovnega okolja, zato je pričakovano, da bodo odnosni vidiki šole, posebej podpora vodstva in kakovost delovnih odnosov, z njim močneje povezani. Izgorelost pa je bolj kompleksen pojav, na katerega poleg odnosov vplivajo še številni drugi dejavniki, kot so delovne obremenitve, organizacijski pritiski, moteče vedenje učencev_k, individualni viri ter širše življenjske okoliščine.

Raziskava ima več pomembnih omejitev. Prva je, da so vse spremenljivke merjene s samoporočanjem, kar povečuje možnost pristranosti skupne metode. Druga omejitev je, da smo regresijske analize izvedli le na podatkih prvega merjenja, zato iz rezultatov ne moremo sklepati o smeri ali vzročnosti odnosov med spremenljivkami. Tretja omejitev je, da so bile uporabljene predvsem kratke in globalne mere odnosov, zlasti za merjenje bližine, kar omejuje bolj poglobljeno razumevanje posameznih razsežnosti odnosov.

V nadaljnjih raziskavah bi bilo smiselno uporabiti longitudinalne modele, ki bi omogočili preverjanje smeri vplivov med odnosi in dobrobitjo učiteljev_ic skozi čas. Posebej pomembno bi bilo preveriti, ali boljši odnosi vodijo k nižji izgorelosti in višjemu zadovoljstvu z delom, ali pa učitelji_ce z višjo dobrobitjo lažje vzpostavljajo kakovostne odnose. Smiselno bi bilo vključiti tudi več virov podatkov, na primer ocene učencev_k, sodelavcev_k ali vodstva. V nadaljnjih študijah bi bilo smiselno podrobneje razlikovati med kakovostjo in količino sodelovanja s sodelavci_kami ter preveriti, v katerih okoliščinah sodelovanje deluje kot vir in v katerih kot obremenitev. Prav tako bi bilo pomembno neposredno testirati domnevo o nelinearni povezanosti bližine z učenci_kami z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. Koristno bi bilo tudi preučiti, ali so opažene razlike med osnovno- in srednješolskimi učitelji_cami ter med razredniki_čarkami in nerazredniki_čarkami povezane z organizacijskimi značilnostmi dela, številom učencev_k, pogostostjo stikov ali specifičnimi zahtevami njihove vloge.

Kljub navedenim omejitvam raziskava pomembno prispeva k razumevanju odnosov v šolskem okolju kot pomembnim vidikom dobrobiti učiteljev_ic. Pokazala je, da različni odnosni konteksti nimajo enake vloge: kakovost odnosov z učenci_kami se kaže kot stabilen dejavnik obeh izidov, bližina s sodelavci_kami kot pomemben vir, odnosi z vodstvom pa kot posebej pomembni za zadovoljstvo z delom. Hkrati rezultati opozarjajo, da vsi vidiki odnosov v delovnem kontekstu niso nujno enoznačno varovalni.

Ključni poudarki

- Kakovostni odnosi z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom so povezani z nižjo izgorelostjo ter večjim zadovoljstvom z delom.
- Odnosi v šolskem okolju so bili pomembnejši za napovedovanje zadovoljstva z delom kot izgorelosti.
- Učitelji_ce v osnovnih šolah in razredniki_čarke so poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami.

Literatura

Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R. in Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction, 58*, 126–136. https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006

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

Bakker, A. B. in Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*, 309–328. https://psycnet.apa.org/doi/10.1108/02683940710733115

Hamre, B. K., Pianta, R. C., Downer, J. T. in Mashburn, A. J. (2008). Teachers' perceptions of conflict with young students: Looking beyond problem behaviors. *Social Development, 17,* 115–136. https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1467-9507.2007.00418.x

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education, 16*, 811–826. https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Hascher, T. in Waber, J. (2021). Teacher well-being: A systematic review of the research literature from the year 2000–2019. *Educational research review*, *34*, 100411. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2021.100411

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

Košir, K., Licardo, M., Tement, S. in Habe, K. (2014). Doživljanje stresa in izgorelosti, povezanih z delom z učenci s posebnimi potrebami pri učiteljih v osnovni šoli. *Psihološka obzorja, 23*(1), 110–124. https://doi.org/10.20419/2014.23.411

Košir, K., Tement, S., in Horvat, M. (2020). Zaznane značilnosti delovnega mesta in čustveno delo kot dejavniki delovne zavzetosti učiteljev. *Psihološka obzorja, 29*, 107–116. https://doi.org/10.20419/2020.29.518

Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. in Keller, R. (2022). School principals' social support and teachers' basic need satisfaction: The mediating role of job demands and job resources. *Social Psychology of Education*, *25*(6), 1545–1562. https://doi.org/10.1007/s11218-022-09730-6

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

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

OECD. (2017). *PISA 2015 background questionnaires*. In *PISA 2015 assessment and analytical framework: Science, reading, mathematics, financial literacy and collaborative problem solving*. OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264281820-9-en

OECD. (2018). *Teaching and Learning International Survey (TALIS): Teacher Questionnaire – Slovenija (slovenščina).*

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

Sohail, M. M., Baghdady, A., Choi, J., Huynh, H. V., Whetten, K. in Proeschold-Bell, R. J. (2023). Factors influencing teacher wellbeing and burnout in schools: A scoping review. *Work, 76*(4), 1317–1331. https://doi.org/10.3233/WOR-220234

Spilt, J. L., Koomen, H. M. Y. in Thijs, J. T. (2011). Teacher wellbeing: The importance of teacher–student relationships. *Educational Psychology Review, 23*(4), 457–477. https://doi.org/10.1007/s10648-011-9170-y

Spilt, J. L., Koomen, H. M., Thijs, J. T. in Van der Leij, A. (2012). Supporting teachers' relationships with disruptive children: The potential of relationship-focused reflection. *Attachment & Human Development*, *14*(3), 305–318.

Povzetek

Raziskava je preučevala, kako učitelji_ce doživljajo odnose z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole ter kako so ti odnosi povezani z izgorelostjo in zadovoljstvom z delom. V raziskavi je sodelovalo približno 1130 učiteljev_ic, podatki pa so bili zbrani v treh časovnih točkah med šolskim letom. Analize so vključevale opisne statistike, korelacijske analize, primerjave glede na stopnjo poučevanja in opravljanje vloge razrednika ter hierarhični regresijski analizi za napovedovanje izgorelosti in zadovoljstva z delom na začetku šolskega leta. Rezultati so pokazali, da so bile mere odnosov skozi šolsko leto razmeroma stabilne, izgorelost pa je postopno naraščala, medtem ko je zadovoljstvo z delom ostajalo stabilno. Ugodnejši odnosi so bili praviloma povezani z nižjo izgorelostjo in višjim zadovoljstvom z delom. Učitelji_ce v osnovnih šolah in razredniki_čarke so dosledno poročali o ugodnejših odnosih z učenci_kami. Regresijske analize so pokazale, da so kakovost odnosov z učenci_kami, bližina s sodelavci_kami in odnosi z vodstvom pomembni napovedniki dobrobiti učiteljev_ic, pri čemer so bili odnosi pomembnejši za napovedovanje zadovoljstva z delom kot izgorelosti. Ugotovitve potrjujejo, da so odnosi v šolskem okolju pomemben vidik dobrobiti učiteljev_ic.

Ključne besede: učitelji_ce, odnosi v šolskem okolju, izgorelost, zadovoljstvo z delom, dobrobit

Summary

The study examined how teachers perceive relationships with students, colleagues, and school leadership, and how these relationships are associated with burnout and job satisfaction. Approximately 1,130 teachers participated in the study, with data collected at three time points across the school year. The analyses included descriptive statistics, correlation analyses, group comparisons by school level and homeroom teacher status, and two hierarchical regression analyses predicting burnout and job satisfaction at the beginning of the school year. The results showed that relationship measures were relatively stable across the school year, whereas burnout gradually increased and job satisfaction remained stable. More positive relationships were generally associated with lower burnout and higher job satisfaction. Elementary school teachers and class teachers consistently reported more favorable relationships with students. The regression analyses further showed that student relationship quality, closeness with colleagues, and relationships with school leadership were important predictors of teacher wellbeing, with relationship measures explaining more variance in job satisfaction than in burnout. Overall, the findings confirm that relationships within the school environment represent an important aspect of teachers' wellbeing.

Key words: teachers, school relationships, burnout, job satisfaction, wellbeing