Kozina, Ana. 2026. »Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvantitativni pristop.«
V *Pozitivni razvoj učiteljic in učiteljev*, ur. Ana Kozina, 69–84. Ljubljana: Pedagoški inštitut, Založba Pedagoškega inštituta.
https://www.doi.org/10.32320/978-961-270-414-8.69-84

BY-NC-SA
© Ana Kozina, 2026

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: kvantitativni pristop

Ana Kozina, Pedagoški inštitut

NA DOBROBIT UČITELJEV_IC lahko sklepamo iz njihove ravni zadovoljstva pri delu in izgorelosti. *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* razume mehanizme izgorelosti in zadovoljstva učiteljev_ic pri delu kot rezultat prepleta njihovih notranjih in zunanjih virov z odločilno vlogo odnosov učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. V poglavju najprej predstavimo teoretična izhodišča in posamezne komponente modela ter nato pregled njegovih empiričnih dokazov. *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* je bil namreč empirično preverjan na podatkih raziskave (Kozina in Pivec, 2026). Poglavje zaključimo s predlogi za nadaljnje raziskovanje.

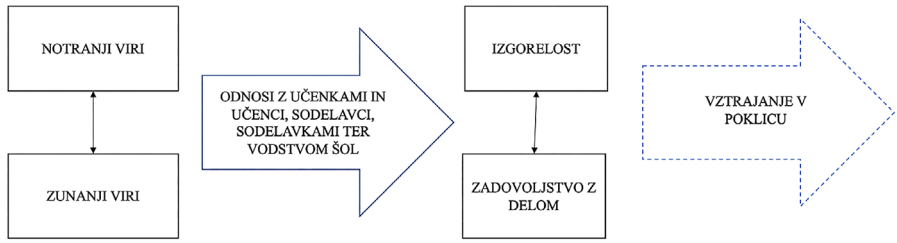
Teoretično ozadje modela

Model temelji na treh teoretičnih okvirih: Bioekološkem modelu (Bronfenbrenner in Morris, 2007), ki prispeva sistemsko perspektivo; Teoriji odnosnih razvojnih sistemov (Overton, 2015), ki prispeva interaktivno razumevanje razvoja; ter Teoriji samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000), ki prispeva odnosno perspektivo.

Bioekološki model (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner in Morris, 2007) izpostavlja pomen odnosov med konteksti in znotraj kontekstov za razvoj posameznika_ce s poudarjeno aktivno vlogo posameznika_ce. Ključna predpostavka bioekološkega modela je, da razvoj posameznika_ce poteka skozi procese kompleksnega vzajemnega delovanja med posameznikom_co

ter njegovimi_njenimi konteksti. Teorija odnosno razvojnih sistemov na različnih ravneh opredeli odnos posameznik_ca ↔ kontekst(i) (Overton, 2015). Razvoj celotnega odnosno-razvojnega sistema poteka skozi aktivnost posameznika_ce, ki je del različnih kontekstov. Razvoj tako soustvarjajo pozitivne in negativne povratne zanke v odnosih posameznik_ca ↔ konteksti. Teorija odnosno-razvojnih sistemov zajema: *proces*, ki je razumljen kot sistematične spremembe uresničevanja (to je premik od potenciala do dejanskega uresničevanja), *holizem* (to je gnezdenost razvoja v kontekstih), *analizo odnosov* (to je vzajemnih odnosov znotraj sistema) in *večperspektivno pojasnjevanje* (to je na osnovi teoretičnih modelov znotraj razvojnega sistema) (Overton, 2015). Teorija samodoločenosti (Ryan in Deci, 2000) izhaja iz predpostavke, da je notranja težnja vseh posameznikov_c usmerjena k rasti. Vendar pa rast ni avtomatizem, temveč mora biti podprta z zadovoljitvijo osnovnih psiholoških potreb po kompetentnosti, povezanosti in avtonomnosti.

Uporaba vseh treh teoretičnih okvirov skupaj omogoča celovitejše razumevanje pozitivnega razvoja učiteljev_ic. Interaktivni vidik se v modelu odraža v razumevanju, da sta izgorelost in zadovoljstvo pri delu rezultat kompleksnega prepletanja notranjih in zunanjih virov. Sistemski vidik poudarja gnezdenost notranjih in zunanjih virov. Odnosni vidik pa poudarja pomen odnosov učiteljev_ic znotraj razredne, šolske in širše skupnosti.



Slika 1: Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: teoretične poti

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev razume dobrobit učiteljev_ic, zadovoljstvo učiteljev_ic z delom in njihovo izgorelost kot rezultat prepleta notranjih in zunanjih virov učiteljev_ic. Pri tem predpostavlja, da odnos med viri in izidi podpirajo odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. Model tako v svojem jedru prepoznava odnosno naravo učiteljskega poklica, saj v njegovo središče postavlja kakovost odnosov učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole.

Dobrobit učiteljev_ic lahko prepoznamo tako skozi pozitivne, na primer zadovoljstvo pri delu, kot tudi negativne, na primer izgorelost, vidike. Da pridobimo celostni vpogled, smo v *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* vključili oba pola – zadovoljstvo z delom in izgorelost. Zadovoljstvo z delom je opredeljeno kot čustveni odziv učiteljev_ic na njihovo delo oziroma učiteljsko vlogo (Skaalvik in Skaalvik, 2010). Povezano je z dobrobitjo učiteljev_ic in z njihovo motivacijo ter delovno učinkovitostjo (Li in Wang, 2016; Shoshani in Eldor, 2016). Izgorelost pa je posledica dolgotrajne izpostavljenosti delovnim zahtevam v kombinaciji s pomanjkljivimi zmožnostmi spoprijemanja. Kaže se na telesnem, kognitivnem in čustvenem nivoju (Maslach idr., 2016).

Notranji viri so dejavniki v posamezniku_ci, ki vključujejo motivacijske (npr. notranja motivacija), kognitivne (npr. samoučinkovitost) in čustvene značilnosti (npr. uravnavanje čustev). Učitelji_ce, ki so za svoj poklic notranje motivirani_e, poročajo o višji ravni zadovoljstva pri delu in nižji ravni izgorelosti (Alexander idr., 2020; Saks idr., 2022; Slemp idr., 2020; Zhou idr., 2024). Učitelji_ce, ki poročajo o višji samoučinkovitosti, poročajo o več zadovoljstva z delom, manj izgorelosti in pogostejšemu vztrajanju v poklicu (Bardach idr., 2022; Kim in Burić, 2020; Pikić Jugović idr., 2025; Shoji idr., 2016; Wang idr., 2015; Dicke idr., 2015; Schwarzer in Hallum, 2008). Kar zadeva čustvene značilnosti, so socialne in čustvene kompetence učiteljev_ic povezane s številnimi pozitivnimi izidi na ravni učiteljev_ic, učencev_k in šole (Kozina, 2025; Kozina idr., 2025) tudi z izgorelostjo učiteljev_ic (Kozina, 2024; Oliveira idr., 2021; Zhang idr., 2023) in njihovim zadovoljstvom z delom (Aldrup idr., 2020; Brackett idr., 2010; Chang, 2020).

Zunanji viri so dejavniki v okolju, ki so organizirani v več medsebojno povezanih ravni: na raven razreda, na raven šole ter na raven širših sistemskih in družbenih ravni (Bronfenbrenner, 1979; Bronfenbrenner in Morris, 2007). Na ravni razreda se z zadovoljstvom učiteljev_ic z delom in z izgorelostjo povezujejo delovne zahteve, to so na primer časovni pritisk, težave z disciplino v razredu, nizka motiviranost učencev_k (Johari idr., 2018; Sims, 2017; Skaalvik in Skaalvik, 2016; Skaalvik in Skaalvik, 2011). Na ravni šole se z zadovoljstvom učiteljev_ic z delom in izgorelostjo povezujeta šolska klima, sem sodijo skupne vrednote in skupni cilji, ter podporno vodenje (Hascher in Waber, 2021; Skaalvik in Skaalvik, 2017). Na sistemski ravni govorimo predvsem o delovnih pogojih, možnostih za profesionalni razvoj ter vključenosti učiteljev_ic v odločanje. Sistemska raven vključuje tudi vrednote

in prepričanja družbe. V tem pogledu so posebej pomembni dejavniki, kot so javno zaupanje v izobraževalni sistem in vrednotenje učiteljskega poklica v družbi.

Učiteljski poklic je v svojem jedru odnosen poklic. Učenje in poučevanje vedno potekata v odnosu in uspeh obeh, kot tudi dobrobit tako učiteljev_ic kot učencev_k, je odvisen od kakovosti tega odnosa. Kakovost odnosov, ki jih učitelji_ce oblikujejo z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole, pomembno vpliva tako na notranje vire učiteljev_ic (Bardach idr., 2022) kot tudi na zunanje vire (Schleicher, 2018). Odnosi učiteljev_ic z učenci_kami so pomembno povezani z dobrobitjo učiteljev_ic (Gil-Flores, 2017), so bodisi vir zadovoljstva učiteljev_ic (Hargreaves, 2000; Spilt idr., 2011) bodisi vir stresa (Rieg idr., 2007). Podobno velja za podporo vodstva šole (Chong idr., 2015), medtem ko raziskave glede vloge odnosov s sodelavci_kami niso enoznačne (Weiqi, 2007).

Vidimo, da raziskave sicer kažejo, da so notranji in zunanji viri učiteljev_ic ter kakovost njihovih odnosov v šoli povezani z njihovim zadovoljstvom z delom ter izgorelostjo. Vendar pa so se raziskave večinoma osredinjale na en sklop dejavnikov: bodisi na notranje vire bodisi na zunanje vire bodisi na kakovost odnosov. Celostni modeli, ki bi vključevali preplet vseh skupin dejavnikov, so redki. Prav tako so redke raziskave, ki med kazalnike dobrobiti hkrati vključujejo tako izgorelost kot zadovoljstvo z delom. Nekatere redke raziskave, ki vključujejo po dva sklopa dejavnikov, navajamo v nadaljevanju. Sass in sodelavci (2011) so v svojo raziskavo zadovoljstva učiteljev_ic z delom in vztrajanja v poklicu vključili zunanje vire ter kakovost odnosov. Ugotovili so, da sta dejavnika zahteve razreda in podpora vodstva najpomembnejša dejavnika zadovoljstvu pri delu in vztrajanja v poklicu. Podobno sta tudi Skaalvik in Skaalvik (2011) v svojo raziskavo vključila zunanje vire ter odnose. Ugotovila sta, da zunanji viri na ravni razreda in šole ter kakovost odnosov z vodstvom šole, sodelavci_kami in starši vodijo do izgorelosti, ki naprej vodi do zadovoljstva pri delu in vztrajanja v poklicu. Mérida-López in sodelavci (2022) pa so se osredinili na notranje vire ter na odnose. Njihove ugotovitve so pokazale, da so višje čustvene kompetence povezane z manj pogostim opuščanjem poklica, še posebej ob prisotni podpori vodstva šole. Podobno se je tudi Ortan s sodelavci (2021) osredinjal na notranje vire in odnose. Ugotovili so pomembno napovedno moč samoučinkovitosti in odnosov za zadovoljstvo učiteljev_ic pri delu.

Evalvacija Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev je bil empirično preverjan na podatkih raziskave, to je na podatkih prvega zajema (n = 1191; 86,6 % žensk; M_{starost} = 42,49; SD_{starost} = 9,42), kjer sta Kozina in Pivec (2026) analizirali napovedno moč izbranih notranjih in zunanjih virov pri pojasnjevanju pozitivnega izida učiteljev_ic, to je zadovoljstva pri delu, ter negativnega izida, izgorelosti. Predpostavili sta, da tako notranji (tj. samoučinkovitost, notranja motivacija in težave pri uravnavanju čustev) kot zunanji viri (tj. delovne zahteve, šolska klima, sistemska podpora) napovedujejo nižjo raven izgorelosti in višjo raven zadovoljstva pri delu. Nadalje sta predpostavili, da so odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole pomembno posredno povezani z obema izidoma.

Uporabljene metode in pripomočki

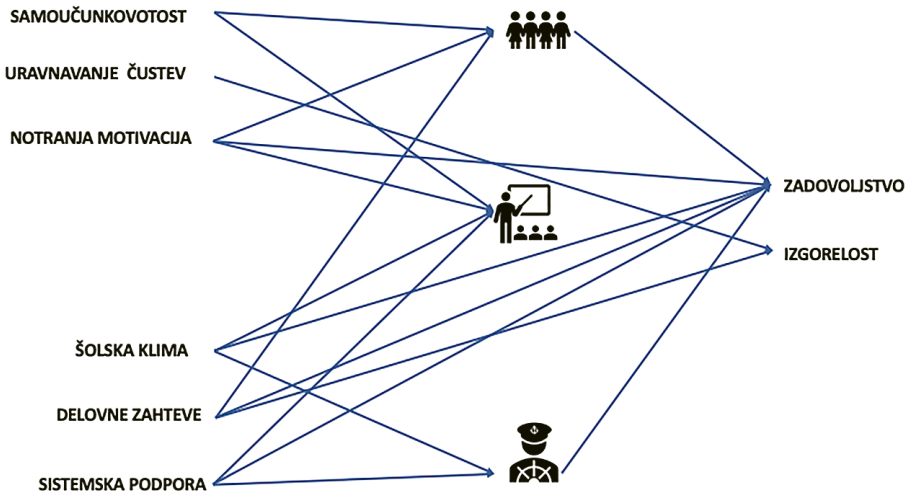
Avtorici (Kozina in Pivec, 2026) sta v analizah uporabili naslednje merske pripomočke: Vprašalnik o težavah v uravnavanju čustev (*Emotion Regulation Difficulties Scale*, Bjureberg idr., 2016); Vprašalnik motivacije in zaznave učiteljev_ic, lestvica Notranja motivacija za poklic (*Teacher motivation and perceptions*, OECD, 2018); Vprašalnik samoučinkovitosti učiteljev_ic (*Teacher self-efficacy*, Schwarzer in Hallum, 2008); Delovne zahteve (*Work stressors*, Skaalvik in Skaalvik, 2017); Uglašenost vrednot (*Value consonance*, Skaalvik in Skaalvik, 2011); Sistemska podpora, lestvici Pogoji in Cenjenost (*System Conditions*, Štremfel, 2024); Vprašalnik odnosov med učenci_kami in učitelji_cami (*Student-teacher relationship scale*, Aldrup idr., 2018); Sodelovanje učiteljev_ic (*Teacher collaboration*, OECD, 2017); Etično vodenje pri delu, lestvica Usmerjenost k ljudem (*Ethical leadership at work*, Kalshoven idr., 2011); Shirom-Melamedov vprašalnik o izgorelosti (*Shirom-Melamed Burnout Questionnaire*, Melamed idr., 1992) in Lestvica zadovoljstva na delovnem mestu (*Job Satisfaction Scale*, OECD, 2018) (več v Kozina in Pivec, 2026).

Model je bil po opravljenih analizah strukture uporabljenih mer in analizah manjkajočih vrednosti preverjen s strukturnim linearnim modeliranjem odnosov. Bolj natančno sta analizirali neposredne poti od notranjih virov (tj. samoučinkovitost, notranja motivacija, težave pri uravnavanju čustev) in zunanjih virov (tj. delovne zahteve, šolska klima, sistemska podpora) do zadovoljstva pri delu in izgorelosti. Dodatno sta preverili tudi posredne poti skozi odnose učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole (več v Kozina in Pivec, 2026). Dodatno smo v poglavju analizirali

še razlike v zadovoljstvu pri delu in izgorelosti med učitelji_cami, ki nameravajo ostati v poklicu, in tistimi, ki ne nameravajo ostati v poklicu. V raziskavi smo vztrajanje v poklicu preverili z vprašanjem, ali učitelji_ce nameravajo ostati v poklicu v naslednjih petih letih. V analizi smo uporabili analizo variance.

Glavne ugotovitve

Rezultati so pokazali dobro prileganje modela podatkom. Pokazali so več teoretično pomembnih povezav med dimenzijami modela ter predvsem njihov preplet in vlogo pri razumevanju mehanizmov, ki podprejo učitelje_ice pri vztrajanju v poklicu (Kozina in Pivec, 2026).



Slika 2: Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev: empirične poti

Kar zadeva odnose, so bili odnosi učiteljev_ic z učenci_kami in z vodstvom šole pomemben pozitiven napovednik zadovoljstva pri delu, medtem ko niso bili pomembno povezani z izgorelostjo. Poleg neposrednih napovednikov sta avtorici ugotovili tudi pet posrednih napovednikov zadovoljstva pri delu, in sicer od delovnih zahtev prek odnosov z učenci_kami, od notranje motivacije za učiteljski poklic prek odnosov z učenci_kami, od sistemske podpore prek odnosov z vodstvom šole ter od šolskih vrednot prek odnosov z vodstvom šole (Kozina in Pivec, 2026).

Preplet notranjih in zunanjih virov

Model temelji na teoretičnih izhodiščih, ki poudarjajo preplet posameznika_ce, v našem primeru učitelja_ice, in njegovega_njenega konteksta, v našem primeru razreda, šole in širše družbe, ter večnivojsko, gnezdeno naravo teh kontekstov. Ta preplet je bil v evalvaciji razviden v pomembnih povezavah med notranjimi in zunanjimi viri. Namreč, večina povezanosti med notranjimi viri in zunanjimi viri je bila statistično pomembnih, z izjemo povezanosti med notranjo motivacijo za učiteljski poklic in delovnimi zahtevami. Najmočnejše povezanosti so se pojavile med samoučinkovitostjo, delovnimi zahtevami in šolskimi vrednotami ter težavami pri uravnavanju čustev in delovnimi zahtevami. Od zunanjih virov so bile z notranjimi najmočneje povezane delovne zahteve. Od notranjih virov samo notranja motivacija za izbiro učiteljskega poklica ni bila povezana z zunanjimi viri (Kozina in Pivec, 2026). Notranja motivacija zajema motivacijo za izbiro poklica, ki so jo učitelji_ce sprejeli pred študijem. Čeprav raziskave ugotavljajo, da je vrsta motivacije relativno stabilna skozi čas (Praetorius idr., 2017), je tudi odvisna od konteksta (Stark idr., 2025).

Vloga notranjih in zunanjih virov ter odnosov pri izgorelosti in zadovoljstvu z delom

Notranji in zunanji viri različno prispevajo h kakovosti odnosov učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami ter vodstvom šole ter k dobrobiti učiteljev_ic. Na ravni notranjih virov je bila začetna notranja motivacija za učiteljski poklic pomembna za zadovoljstvo pri delu, medtem ko so sposobnosti uravnavanja čustev bile pomembne za preprečevanje izgorelosti. Poleg tega sta notranja motivacija za učiteljski poklic ter samoučinkovitost neposredno napovedovali kakovost odnosov z učenci_kami in s sodelavci_kami. Neposredna povezava med samoučinkovitostjo ter izgorelostjo in zadovoljstvom z delom ni bila pomembna (Kozina in Pivec, 2026). Slednje ni skladno z raziskavami (npr. Schwarzer in Hallum, 2008), saj le-te dosledno kažejo pomembno povezavo med samoučinkovitostjo in izgorelostjo ter zadovoljstvom z delom.

Na ravni zunanjih virov so vsi analizirani zunanji dejavniki, tako na ravni razreda, na ravni šole kot na ravni sistema, neposredno napovedovali zadovoljstvo z delom, medtem ko so le dejavniki na ravni razreda, bolj natančno delovne zahteve, neposredno napovedovali izgorelost (Kozina in Pivec, 2026). Ugotovljena pomembnost zunanjih virov za izide učiteljev_ic je skladna z raziskavami Skaalvika in Skaalvika (2011, 2017, 2020). Zunanji

viri so se različno povezovali z različnimi vrstami odnosov. Na primer, delovne zahteve so negativno napovedovale odnose z učenci_kami, medtem ko so šolske vrednote in sistemska podpora napovedovale odnose s sodelavci_kami in vodstvom šole. Dodatno so delovne zahteve posredno napovedovale zadovoljstvo z delom skozi odnose z učenci_kami (Kozina in Pivec, 2026). Podoben posreden odnos med zaznanim stresom in dobrobitjo učiteljev_ic ugotavlja tudi raziskava Spilta idr. (2011). Treba je poudariti, da so delovne zahteve večinoma zajemale težave, povezane z učenci_kami, na primer nizka motiviranost in težave z disciplino, zato je bila ta povezava pričakovana. Izzivi z vedenjem učencev_k so še posebej zahtevni za učitelje_ice na začetku kariere (Evertson in Weinstein, 2006), zato je za njih ta ugotovitev še posebej pomembna. Podobno je bila usklajenost šolskih vrednot pričakovan napovednik odnosov s sodelavci_kami in vodstvom šole. Podobno se je zadovoljstvo s sistemskimi pogoji odražalo v bolj pozitivnih odnosih s sodelavci_kami in z vodstvom šole (Kozina in Pivec, 2026).

Vloga odnosov pri izgorelosti in zadovoljstvu z delom

Evalvacija je pokazala, da kakovost odnosov učiteljev_ic neposredno in posredno prispeva k njihovemu zadovoljstvu z delom, zlasti to velja za odnose z učenci_kami in vodstvom šole. Odnosi z vodstvom šole in učenci_kami so neposredno napovedovali zadovoljstvo učiteljev_ic pri delu. Dodatno so delovne zahteve, šolske vrednote in sistemska podpora, tudi posredno, skozi odnose z vodstvom šole in učenci_kami napovedovali zadovoljstvo z delom (Kozina in Pivec, 2026). V nasprotju z raziskavami Skaalvika in Skaalvika (2011) odnosi s sodelavci_kami v našem primeru niti neposredno niti posredno niso napovedovali zadovoljstva z delom (Kozina in Pivec, 2026). Zdi se, da imajo odnosi s sodelavci_kami manjšo napovedno moč za izide učiteljev_ic v Sloveniji. Učitelji_ce res večino delovnega časa preživijo v razredu z učenci_kami, zato lahko ti odnosi v večji meri določijo njihovo dobrobit. Vidimo lahko, da so pozitivni odnosi med učitelji_cami in učenci_kami pomembni tako za učence_ke kot za učitelje_ice. Podobno so pomembni tudi odnosi z vodstvom. Ti so namreč neposredno napovedovali zadovoljstvo z delom (Kozina in Pivec, 2026).

Vztrajanje v poklicu

Vztrajanje v poklicu se izraža skozi namero, da bodo učitelji_ce ohranili učiteljski poklic (Menzies, 2023), natančneje vsebuje idejo o opustitvi, iskanje alternativne zaposlitve in dejansko opustitev poklica (Bothma in Roodt,

2013). V raziskavi smo vztrajanje v poklicu preverili z vprašanjem, ali učitelji_ce nameravajo ostati v poklicu v naslednjih petih letih.

Izgorelost in zadovoljstvo z delom učiteljev_ic se pomembno razlikujeta glede na njihovo namero vztrajati v poklicu. Učitelji_ce, ki nameravajo v naslednjih petih še ostati v poklicu, namreč poročajo o nižji ravni izgorelosti in višjem zadovoljstvu z delom v primerjavi z učitelji_cami, ki so še neodločeni, ali bodo ostali v poklicu (Tabela 1). Ugotovitve so skladne z ugotovitvami Lei in sodelavcev_k (2024), ki so z vzdolžnimi analizami ugotovili, da je vztrajanje v poklicu recipročno povezano z zadovoljstvom z delom.

Tabela 1: Razlike v zadovoljstvu z delom in izgorelosti glede na vztrajanje v poklicu

	M (SD)	*M (SD)*	*F*	η^2
	Da	Ne vem		
Zadovoljstvo z delom	4,58 (,667)	3.79 (,753)	354,916 ***	,232
Izgorelost	2,21 (,799)	2,69 (,881)	94,292***	,074

Opombe: Odgovori učiteljev na vprašanje o nameri o vztrajanju v poklicu v naslednjih petih letih (Da, Ne, Ne vem, Ne želim odgovoriti, Drugo) so bili glede na frekvenčno razporeditev razporejeni v dve kategoriji (Da, skupaj 62,9 % odgovorov, in Ne vem, zajema vse ostale odgovore, skupaj 37,1 % odgovorov, od tega najvišji odstotek za odgovor Ne vem, to je 28,2 %); *** $p < ,001$.

Zaključek

Evalvacija modela (Kozina in Pivec, 2026) je delno podprla *Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev*. Bolj natančno, potrdila je interaktivno naravo in kontekstualno vpetost notranjih in zunanjih virov ter njihov prispevek k obema vidikoma dobrobiti učiteljev_ic, zadovoljstvu z delom in izgorelosti. V primerjavi z notranjimi viri so zunanji viri pokazali močnejše in bolj neposredne povezave z obema vidikoma dobrobiti. Kar zadeva posredno vlogo odnosov pregled rezultatov preverjanja modela kaže, da lahko to potrdimo pri zadovoljstvu z delom, ne pa pri izgorelosti. Natančneje, za razliko od zadovoljstva z delom povezave med notranjimi viri in izgorelostjo niso potekale skozi odnose. Prav tako odnosi s sodelavci_kami niso imeli izrazite vloge pri zadovoljstvu z delom in izgorelosti (Kozina in Pivec, 2026). V nadaljnjih analizah bomo zato preverili še vlogo bližine v odnosih tako za zadovoljstvo pri delu kot za izgorelost. Z dodatnimi analizami smo pokazali še, da se tako izgorelost kot tudi zadovoljstvo z delom povezujeta z vztrajanjem v poklicu.

Dodana vrednost novo razvitega *Modela pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev* je analiza kompleksnih in prepletenih dejavnikov, ki sooblikujejo dobrobit učiteljev_ic, ki ima tako teoretično kot tudi praktično vrednost. Rezultati kažejo na potrebo po celostnih pristopih, ki se ne osredinjajo zgolj na krepitev notranjih virov učiteljev_ic, čeprav so te potrebne, temveč vključujejo tudi sistematično naslavljanje preprek, povezanih s širšimi organizacijskimi dejavniki na ravni razreda, šole in sistema. V okviru celostnega pristopa na ravni notranjih virov predlagamo intervencije socialnega in čustvenega učenja. Natančneje, podpora čustvenim kompetencam učiteljev_ic podpre uravnavanje čustev in prepreči izgorelost, medtem ko krepitev socialnih kompetenc podpre kakovostne odnose z učenci_kami in vodstvom šole, kar nadalje podpre zadovoljstvo učiteljev_ic z delom. Poleg podpore socialnim in čustvenim kompetencam predlagamo tudi podporo kognitivnim in motivacijskim dejavnikom. Motivacijske dejavnike lahko krepimo s supervizijo in refleksijo o učiteljski vlogi, ki učiteljem_icam pomagata ponovno prepoznati osebni pomen in vrednost učiteljskega poklica. Podpora kognitivnim dejavnikom pa lahko vključuje podporo samoučinkovitosti z razvijanjem kompetenc, zlasti tistih, povezanih z disciplinskimi izzivi, motiviranjem učencev_k ter upravljanjem časa. Podpora notranjim virom podpre učitelje_ice pri soočanju s kontekstualnimi izzivi, vendar pa, kot rečeno, samo podpora notranjim virom ni dovolj. Na ravni zunanjih virov predlagamo podpore na vseh ravneh – na ravni razreda, šole in družbe kot celote. Pri tem je posebej pomembno, da z ukrepi ne ostajamo na ravni razreda, temveč vključimo tudi raven šole in sistema.

Ključni poudarki

- Kvantitavni podatki delno podpirajo Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev. Natančneje, potrjujejo interaktivno naravo in kontekstualno vpetost notranjih in zunanjih virov ter njihov prispevek k zadovoljstvu z delom in izgorelosti učiteljev_ic.
- V primerjavi z notranjimi viri so zunanji viri pokazali močnejše in bolj neposredne povezave z zadovoljstvom z delom in izgorelostjo učiteljev_ic.
- Posredna vloga odnosov se kaže pri zadovoljstvu z delom, ne pa pri izgorelosti učiteljev_ic.

Literatura

Aldrup, K., Carstensen, B., Köller, M. M. in Klusmann, U. (2020). Measuring teachers' social–emotional competence: Development and validation of a situational judgment test. *Frontiers in Psychology*, *11*, 892. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00892

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

Alexander, C., Wyatt-Smith, C. in Du Plessis, A. (2020). The role of motivations and perceptions on the retention of in-service teachers. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 103186. https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103186

Bardach, L., Klassen, R. M. in Perry, N. E. (2022). Teachers' psychological characteristics: Do they matter for teacher effectiveness, teachers' well–being, retention, and interpersonal relations? An integrative review. *Educational Psychology Review*, *34*(1), 259–300. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09614-9

Bjureberg, J., Ljótsson, B., Tull, M. T., Hedman, E., Sahlin, H., Lundh, L. G., Bjärehed, J., DiLillo, D., Messman-Moore, T., Hellner Gumpert, C. in Gratz, K. L. (2016). Development and validation of a brief version of the difficulties in emotion regulation scale: the DERS–16. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, *38*, 284–296. https://doi.org/10.1007/s10862-015-9514-x

Bothma, C. F. in Roodt, G. (2013). The validation of the turnover intention scale. SA journal of human resource management, 11(1), 1–12.

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

Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U. in Morris, P. A. (2007). The bioecological model of human development. In W. Damon in R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol. 1. Theoretical models of human development* (6th ed., pp. 793–828). John Wiley in Sons.

Chang, M.-L. (2020). Emotion display rules, emotion regulation, and teacher burnout. *Frontiers in Education*, 5, 90. https://doi.org/10.3389/feduc.2020.00090

Chong, M. Y., Mansur, K. in Ho, Y. J. (2015). The influence of perception of school principal's leadership on teachers' job satisfaction in the interior of Sabah,

Malaysia: a case study in Beaufort. *Korean Sociological Science,* 42, 1–12. https://doi.org/10.1007/s40483-014-0020-7

Evertson, C. M. in Weinstein, C. S. (2006). Classroom management as a field of inquiry. In, C. M. Evertson, C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues* (1–14), Routhledge.

Dicke, T., Elling, J., Schmeck, A. in Leutner, D. (2015). Reducing reality shock: the effects of classroom management skills training on beginning teachers. *Teachers and Teaching Education, 48,* 1–12. https://doi.org/10.1016/j .tate.2015.01.013

Gil-Flores, J. (2017). The role of personal characteristics and school characteristics in explaining teacher job satisfaction. *Revista de Psicodidáctica (English ed.)*, *22*(1), 16–22. https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15501

Hargreaves, A. (2000). Mixed emotions: Teachers' perceptions of their interactions with students. Teaching and teacher education, 16(8), 811–826. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00028-7

Johari, J., Tan, F. Y. in Zulkarnain, Z. I. T. (2018). Autonomy, workload, work–life balance and job performance among teachers. *International Journal of Educational Management*, *32*(1), 107–120. https://doi.org/10.1108/ IJEM-10-2016-0226

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

Kim, L. E. in Burić, I. (2020). Teacher self-efficacy and burnout: determining the directions of prediction through an autoregressive cross-lagged panel model. *Journal of Educational Psychology, 112,* 1661–76. https:/ /doi.org/10.10 37/e du0000424

Kozina, A. (2025). Empowering Teachers Across Europe to Deal with Social, Emotional and Diversity-Related Challenges, Volume 1: Experimentation Perspectives. Waxmann.

Kozina, A. in Pivec, T. (2026). Positive teacher development model: Pathways to teachers job satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education, 175,* 105475.

Kozina, A., Rožman, M. in Veldin, M. (2025). Teachers' mindfulness following a social, emotional and intercultural learning intervention as a support mechanism for dealing with emotional problems. *Teacher Development, 29*(5), 1088–1103. https://doi.org/10.1080/13664530.2025.2460596

Kozina, A. (2024). The effects of the Hand in Hand: Empowering Teachers (HAND: ET) programme on teacher burnout in Slovenia. Do experience

and baseline emotional competencies matter?. *Current Psychology, 43,* 35185–35194. https://doi.org/10.1007/s12144-024-06983-6

Li, M. in Wang, Z. (2016). Emotional labour strategies as mediators of the relationship between public service motivation and job satisfaction in Chinese teachers. *International Journal of Psychology, 51*(3), 177–184. https://doi.org/10.1002/ijop.12114

Maslach, C. in Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry, 152*, 103e111. https://doi.org/10.1002/wps.20311

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

Menzies, L. (2023). Continuity and churn: understanding and responding to the impact of teacher turnover. London Review of Education, 21(1), 1–13. https://doi.org/ 10.14324/LRE.21.1.20

Mérida-López, S., Quintana-Orts, C., Hintsa, T. in Extremera, N. (2022). Emotional intelligence and social support of teachers: Exploring how personal and social resources are associated with job satisfaction and intentions to quit job. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, *27*(2), 168–175. https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2022.02.001

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. https://www.pei.si/wp-content/uploads/2019/06/TALIS18-Ucitelji-SS.pdf.

Oliveira, S., Roberto, M. S., Veiga-Sim, A. M. in Marques-Pinto, A. (2021). A meta-analysis of the impact of social and emotional learning interventions on teachers' burnout symptoms. *Educational Psychology Review, 33,* 1779–808. https://doi.org/10.1007/s10648-021-09612-x

Ortan, F., Simut, C. in Simut, R. (2021). Self-Efficacy, Job Satisfaction and Teacher Well-Being in the K-12 Educational System. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, *18*(23), 12763. https://doi.org/10.3390/ijerph182312763

Overton, W. F. (2015). Processes, relations, and relational–developmental–systems. In W. F. Overton, P. C. M. Molenaar in R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology and developmental science: Theory and method* (pp. 9–62). John Wiley in Sons, Inc..

Pikić Jugović, I., Marušić, I. in Matić Bojić, J. (2025). Early career teachers' social and emotional competencies, self-efficacy and burnout: a mediation model. *BMC Psychology, 13*, 9. https://doi.org/10.1186/s40359-024-02323-2

Praetorius, A. K., Lauermann, F., Klassen, R. M., Dickhäuser, O., Janke, S. in Dresel, M. (2017). Longitudinal relations between teaching-related motivations and student-reported teaching quality. Teaching and teacher education, 65, 241–254. https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.023

Rieg, S. A., Paquette, K. R. in Chen, Y. (2007). Coping with stress: an investigation of novice teachers'stressors in the elementary classroom. *Education, 128*(2).

Ryan, R. M., in Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*(1), 54–67. https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020

Saks, K., Hunt, P., Leijen, Ä. in Lepp, L. (2022). To stay or not to stay: An empirical model for predicting teacher persistence. *British Journal of Educational Studies*, *70*(6), 693–717. https://doi.org/10.1080/00071005.2021.2004995

Sass, D. A., Seal, A. K. in Martin, N. K. (2011). Predicting teacher retention using stress and support variables. *Journal of Educational Administration, 49*(2), 200–215. https://doi.org/10.1108/09578231111116734

Schleicher, A. (2018). *Valuing our Teachers and Raising their status: How communities can help (international summit on the teaching profession*. OECD Publishing.

Schwarzer, R. in Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout. *Applied Psychology: An International Review, 57*, 152–171. https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x

Shoji, K., Cieslak, R., Smoktunowicz, E., Rogala, A., Benight, C. C. in Luszczynska, A. (2016). Associations between job burnout and self-efficacy: a meta-analysis. *Anxiety Stress and Coping, 29,* 367–86. https://doi.org/10.1080/10615806.2015.1058369

Shoshani, A. in Eldor, L. (2016). The informal learning of teachers: Learning climate, job satisfaction and teachers' and students' motivation and well–being. *International Journal of Educational Research*, *79*, 52–63. https://doi.org/10.1016/j.ijer.2016.06.007

Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention. Statistical Working Paper.* UK Department for Education.

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

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, *27*(6), 1029–1038. https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7,* 1785–1799. https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182.

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: Relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, *20*, 775–790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Skaalvik, E. M. in Skaalvik, S. (2020). Teacher burnout: relations between dimensions of burnout, perceived school context, job satisfaction and motivation for teaching. A longitudinal study. *Teachers and Teaching, 26*(7–8), 602–616. https://doi.org/10.1080/13540602.2021.1913404

Slemp, G. R., Field, J. G. in Cho, A. S. (2020). A meta-analysis of autonomous and controlled forms of teacher motivation. *Journal of Vocational Behavior, 121*, 103459. https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103459

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

Stark, K., Camburn, E. in Kaler, L. (2025). Variation in teachers‘ daily situational motivation across professional activities. British Journal of Educational Psychology, 220–238. https://doi.org/10.1111/bjep.12769

Štremfel, U. (2024). Postavke sistemske podpore. Interno gradivo.

Wang, J., Xing, Q. in Moè, A. (2024). Teacher emotion regulation in Chinese rural and urban *schools: Impact on burnout and teaching styles. The* Asia-Pacific Education Researcher, 1–14. https://doi.org/10.1007/s40299-024-00963-x

Weiqi, C. (2007). The Structure of Secondary School Teacher Job Satisfaction and Its Relationship with Attrition and Work Enthusiasm. *Chinese Education in Society, 40*(5), 17 31. https://doi.org/10.2753/CED1061-1932400503

Zhang, W., He, E., Mao, Y., Pang, S. in Tian, J. (2023). How teacher social-emotional competence affects job burnout: the Chain mediation role of teacher-student relationship and well-being. *Sustainability,* 15, 2061. https://doi.org/10.3390/su15032061

Zhou, S., Slemp, G. R. in Vella-Brodrick, D. A. (2024). Factors Associated with Teacher Wellbeing: A Meta-Analysis. *Educational Psychology Review, 36*, 63. https://doi.org/10.1007/s10648-024-09886-x

Povzetek

Model pozitivnega razvoja učiteljic in učiteljev razume mehanizme izgorelosti in zadovoljstva učiteljev_ic pri delu kot rezultat prepleta med posameznikom_co in kontekstom ter med notranjimi in zunanjimi viri, pri čemer pomembno podporno vlogo igrajo odnosi učiteljev_ic z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole. Poglavje najprej predstavi model in nato povzame njegovo empirično evalvacijo. V prvem koraku opiše teoretična izhodišča modela in nato opravi pregled njegovih empiričnih dokazov. V empirično preverjanje modela so bile do sedaj vključene izbrane mere notranjih virov (samoučinkovitost, notranja motivacija, uravnavanje čustev), zunanjih virov (delovni stresorji, šolske vrednote, sistemska podpora), odnosov učiteljev_ic (z učenci_kami, sodelavci_kami in vodstvom šole), zadovoljstva pri delu in izgorelosti. Skozi teoretični model in izsledke empirične evalvacije ugotavljamo medsebojno povezanost notranjih in zunanjih virov ter pomembno vlogo odnosov pri napovedi izgorelosti in zadovoljstva pri delu učiteljev_ic. Nazadnje poglavje dodatno osvetli še razlike v izgorelosti in zadovoljstvu z delom pri učiteljih_cah glede na njihovo namero vztrajanja v poklicu.

Ključne besede: učitelji_ce, izgorelost, zadovoljstvo pri delu, notranji viri, zunanji viri, odnosi.

Summary

The Positive Teacher Development Model conceptualizes the mechanisms underlying teachers' burnout and job satisfaction as the result of the interplay between the individual and the context, as well as between internal and external assets, with teachers' relationships with students, colleagues, and school leadership playing a key supportive role. The chapter first presents the model and then summarizes its empirical evaluation. It begins by outlining the model's theoretical foundations, followed by a review of the empirical evidence supporting it. To date, the empirical validation of the model has included selected measures of internal assets (self-efficacy, intrinsic motivation, and emotion regulation), external assets (work stressors, school values, and system support), teachers' relationships (with students, colleagues, and school leadership), job satisfaction, and burnout. Drawing on both the theoretical framework and the findings of the empirical evaluation, the chapter demonstrates the interrelated nature of internal and external assets and highlights the important role of relationships in predicting teachers' burnout and job satisfaction. Finally, the chapter further explores differences in burnout and job satisfaction among teachers according to their intention to remain in the teaching profession.

Key words: teachers, burnout, job satisfaction, internal assets, external assets, relationships