

Stres, delovna zavzetost in zadovoljstvo z delom osnovnošolskih učiteljev

DOI: <https://doi.org/10.55707/ds-po.v40i3-4.198>

Prejeto 15. 2. 2025 / Sprejeto 3. 11. 2025

Znanstveni članek

UDK 159.944.4:37.011.3-051

KLJUČNE BESEDE: učitelji, stres, delovna zavzetost, delovno zadovoljstvo

POVZETEK – Učitelji so pri svojem delu izpostavljeni različnim stresnim okoliščinam, ki se lahko odražajo v številnih neugodnih zdravstvenih, psihosocialnih in delovnih izidih. Cilj raziskave je bil preveriti raven zaznanega stresa, delovne zavzetosti, zadovoljstva z delom v vzorcu slovenskih osnovnošolskih učiteljev ($N = 335$) ter preučiti povezanost med omenjenimi koncepti. Na podlagi rezultatov ugotovljamo, da učitelji zaznavajo zmerno raven stresa, razmeroma visoko delovno zavzetost ter zmerno do visoko stopnjo zadovoljstva z delom. Preverjanje razlik kaže, da izražajo učiteljice več delovne zavzetosti v primerjavi s kolegi. Prav tako ugotovljamo, da so učitelji na razredni stopnji v povprečju bolj delovno zavzeti in zadovoljni z delom kot učitelji, ki poučujejo na predmetni stopnji. Zaposleni z več delovnimi izkušnjami poročajo o nižji stopnji zaznanega stresa in višji stopnji zadovoljstva z delom kot tisti z manj delovnimi izkušnjami. Nadalje rezultati regresijske analize kažejo, da nižja raven zaznanega stresa in višje izražena čustvena zavzetost napovedujeta višjo raven delovnega zadovoljstva osnovnošolskih učiteljev.

Received 15. 2. 2025 / Accepted 3. 11. 2025

Scientific paper

UDC 159.944.4:37.011.3-051

KEYWORDS: teachers, stress, job engagement, job satisfaction

ABSTRACT – Teachers are exposed to various stressful work situations that can result in several adverse health, psychosocial, and job performance outcomes. The study aimed to examine the levels of perceived stress, work engagement, and job satisfaction in a sample of Slovenian primary school teachers ($N = 335$) and to examine the relationship between these concepts. The results reveal that the teachers perceive moderate levels of stress, relatively high levels of work engagement, and mild to high levels of job satisfaction. On average, female teachers show more work engagement than their male counterparts. The teachers at the primary level of education are more engaged and satisfied with their work than the teachers at the lower secondary level of education. Those with more work experience report lower levels of perceived stress and higher levels of job satisfaction than the teachers with less work experience. Moreover, the regression analysis results suggest that lower levels of perceived job stress and higher levels of emotional engagement predict higher job satisfaction among the teachers.

1 Uvod

Poučevanje predstavlja izredno nagrajujoč poklic, obenem pa je pedagoško delo zelo zahtevno in stresno (Bottiani idr., 2019; Ryan idr., 2017). Po podatkih Mednarodne raziskave poučevanja in učenja TALIS 2018 (*Teaching and Learning International Survey*) 47 % osnovnošolskih učiteljev v Evropi doživlja stres na delovnem mestu (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Slovenija se med vsemi preučeniimi državami najbolj približuje evropskemu povprečju, medtem ko so v nekaterih drugih državah (npr. Portugalska, Velika Britanija) vrednosti zaznanega stresa med učitelji glede na skupno povprečno vrednost EU kar podvojene (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Delovni stres je odraz neravnovesja med zahtevami delovnega okolja in posameznikovimi sposobnostmi oz. veščinami za spoprijemanje s temi zahtevami (Chou idr., 2016). Thomson in Hillman (2020) ugotavljata, da so med najpogostejšimi viri stresa predvsem obsežna delovna obremenitev, vedenjske težave učencev, slabi medosebni odnosi in pomanjkanje podpore v delovnem okolju (npr. vodstva šole, sodelavcev in staršev), spremembe v izobraževalnih politikah, kurikulumih in standardih poučevanja. Prav tako učitelji doživljajo visoko raven stresa zaradi povečanega obsega administrativnega dela in obremenitev, povezanih z ocenjevanjem učencev (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Harmsen idr. (2018) navajajo kot pomembne dejavnike stresa tudi visoka in nejasna pričakovanja, dvoumnost vlog ter pomanjkanje učiteljeve avtonomije.

Carroll idr. (2022) stres pri učiteljih povezujejo z doživljanjem neprijetnih čustev, kot so jeza, tesnoba, napetost, frustracija ali depresivnost, ki se kažejo v različnih vidikih pedagoškega dela. Dolgotrajno in intenzivno doživljanje stresa, predvsem pa vpletenost v čustveno zahtevne delovne situacije, lahko vodi do izgorelosti (Bottiani idr., 2019; Košir idr., 2015), ki se kaže v čustveni izčrpanosti, depersonalizaciji in zmanjšani delovni učinkovitosti (Maslach in Leiter, 2016). Stres lahko negativno vpliva na telesno in duševno zdravje ter ravnovesje med poklicnim in zasebnim življenjem (Štemberger idr., 2017; Thomson in Hillman, 2020). Raziskave so pokazale, da učitelji z višjo ravno zaznanega stresa in čustvene izčrpanosti izkazujejo manj zadovoljstva z delom (Dolenc in Virag, 2019) in pogostejše razmišljajo, da bi zapustili poklic (Jerrim in Sims, 2022).

Zadovoljstvo z delom lahko opredelimo kot čustveni odziv posameznika na svoje delo, ki predstavlja razmerje med posameznikovimi pričakovanji do dela in dejansko izkušnjo z delom, pri čemer večja skladnost med obema pomeni višjo raven delovnega zadovoljstva (Buonomo idr., 2020). Učinkovitost in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev sta močno povezana tako z delovnim okoljem in pogoji dela kot učiteljevimi osebnimi značilnostmi (Jurčević Lozančić idr., 2023; Toropova idr., 2021). Na širokem vzorcu švedskih učiteljev je bilo ugotovljeno, da uravnotežena obremenitev, možnost aktivne participacije in ugodni odnosi z učenci pomembno določajo učiteljevo zadovoljstvo z delom. Z vidika osebnih značilnosti so bile učiteljice bolj zadovoljne z delom v primerjavi s kolegi. Prav tako sta se višje zaznana učinkovitost in pogostejša vključenost v strokovno usposabljanje pozitivno povezovala z delovnim zadovoljstvom učiteljev (Toropova idr., 2021). Madigan in Kim (2021) navajata, da so delovne izkušnje pomemben dejavnik delovnega zadovoljstva učiteljev. Več delovnih izkušenj lahko pomaga bolje predvideti in razumeti značilnosti dela in delovne pogoje, posledično pa oblikovati bolj realna pričakovanja v zvezi z delom.

Izsledki tudi kažejo, da se zadovoljstvo s poučevanjem pozitivno povezuje z učiteljevo delovno zavzetostjo (Granziera in Perera, 2019). Slednja predstavlja motivacijsko stanje, v katerem zaposleni doživljajo občutja učinkovitosti, energičnosti in povezanosti s svojim delom, hkrati pa menijo, da bodo uspešno opravili svoje delovne naloge (Byrne idr., 2016). Delovna zavzetost učitelja pomembno določa kakovost poučevanja, pa tudi zavzetost in motiviranost učencev za doseganje dobrih učnih rezultatov (Wang idr., 2022).

Namen raziskave

Na osnovi navedenih izhodišč je bil namen raziskave preučiti raven zaznanega stresa, delovno zavzetost in zadovoljstvo z delom pri slovenskih osnovnošolskih učiteljih. Prav tako smo želeli preveriti razlike v obravnavanih konceptih glede na spol, stopnjo poučevanja in delovne izkušnje zaposlenih. Nazadnje nas je zanimala napovedna vrednost delovnega zadovoljstva učiteljev na podlagi njihovega zaznanega stresa in delovne zavzetosti.

2 Metoda

Udeleženci

V raziskavo je bilo vključenih 335 osnovnošolskih učiteljev in učiteljic, ki so v šolskem letu 2023/24 poučevali v osnovnih šolah v različnih regijah Slovenije. Vzorec je obsegal 40 učiteljev (11,9 %) in 295 učiteljic (88,1 %), 50,4 % jih je poučevalo na razredni stopnji in 49,6 % na predmetni stopnji. Povprečna starost udeležencev v raziskavi je bila 44,2 leta ($SD = 10,5$), povprečna delovna doba pa 19 let ($SD = 11,5$). Njihovo sodelovanje je bilo anonimno in prostovoljno.

Pripomočki

V okviru raziskave smo oblikovali spletni vprašalnik za slovenske osnovnošolske učitelje, ki je poleg nekaterih demografskih podatkov (spol, starost) in podatkov, povezanih z delom (delovna doba, stopnja poučevanja), vključeval specifične samoocenjevalne lestvice za merjenje zaznanega stresa na delovnem mestu, virov stresa, delovne zavzetosti ter zadovoljstva z delom, ki jih predstavljamo v nadaljevanju.

Lestvica zaznanega stresa (PSS – Perceived Stress Scale; Cohen in Williamson, 1988) je merski pripomoček za ocenjevanje stresa. Namenjena je samoocenjevanju stresnosti življenja posameznika v zadnjem mesecu. Vsebuje deset vprašanj (npr. *Kako pogosto ste se v zadnjem mesecu počutili nesposobne obvladovati pomembne zadeve v vašem življenju?*), ki jih udeleženci ocenijo na 5-stopenjski lestvici (od 0 – nikoli do 4 – zelo pogosto). V raziskavi smo udeležence prosili, da podajo samooceno zaznanega stresa na delovnem mestu. Pri vsakem vprašanju je bilo treba navesti, kako pogosto so se počutili na določen način. Slovenska oblika lestvice PSS izkazuje ustrezno zanesljivost (Cronbachovi koeficienti alfa med 0,84 in 0,86; Košir idr., 2014). V naši raziskavi je Cronbachov koeficient alfa znašal 0,87.

Za namene raziskave smo na podlagi seznama pogostejših stresorjev, uporabljenih v raziskavi TALIS 2018 (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021), oblikovali lestvico dejavnikov oz. virov stresa pri učiteljih. Lestvica obsega 11 trditev, ki se nanašajo na različne delovne zahteve pri delu učitelja. Do posameznega vira stresa so se udeleženci raziskave opredeli na 4-stopenjski lestvici (od 1 – sploh mi ne povzroča stre-

sa do 4 – povzroča mi veliko stresa). Trditve smo iz angleščine prevedli v slovenščino po metodi vzratnega prevoda.

Lestvica učiteljeve delovne zavzetosti (ETS – Engaged Teachers Scale; Klassen idr., 2013) je namenjena merjenju zavzetosti učiteljev na delovnem mestu. Lestvica ima 16 postavk, na katere udeleženci odgovarjajo s pomočjo 7-stopenjske lestvice (od 1 – nikoli do 7 – vedno). Postavke merijo štiri dimenzije zavzetosti:

- kognitivno zavzetost (npr. *Zelo se trudim dobro poučevati*),
- čustveno zavzetost (npr. *Poučevanje me osrečuje*),
- socialno zavzetost – učenci (npr. *Zanimam se za težave svojih učencev*) in
- socialno zavzetost – sodelavci (npr. *V šoli se dobro razumem s sodelavci*).

Klassen idr. (2013) poročajo o ustreznih merskih lastnostih izvirne lestvice ETS; Cronbach alfa koeficienti se za posamezne dimenzije gibljejo med 0,79 in 0,87. Žagar Rupar idr. (2018) potrjujejo sprejemljive koeficiente zanesljivosti tudi za slovensko obliko lestvice. V naši raziskavi je Cronbachov koeficient alfa znašal 0,91 za celotno lestvico (čustvena zavzetost: $\alpha = 0,90$, kognitivna zavzetost: $\alpha = 0,86$, socialna zavzetost – učenci: $\alpha = 0,80$ in socialna zavzetost – sodelavci: $\alpha = 0,68$).

Lestvica zadovoljstva z delom (TIMSS 2019 Teachers' Job Satisfaction Scale; Mullis idr., 2020) je namenjena preverjanju splošnega zadovoljstva z delom v populaciji učiteljev in vsebuje šest trditev o tem, kako se učitelji počutijo pri opravljanju svojega poklica (npr. *Moje delo je smiselno in ima namen*; *Navdušen/-a sem nad svojim poklicem*). Učitelji so na vsako trditev odgovarjali s pomočjo 4-stopenjske lestvice (od 1 – nikoli ali skoraj nikoli do 4 – zelo pogosto). Končni rezultat se giblje v razponu med 6 in 24, pri čemer višji rezultat pomeni večje zadovoljstvo z delom.

Postopek

Podatke smo zbirali med novembrom 2023 in aprilom 2024 s pomočjo spletnega vprašalnika, ki je bil skupaj s prošnjo za sodelovanje v raziskavi posredovan posameznim osnovnim šolam. Slednje smo prosili, da povezavo do spletnega vprašalnika posredujejo učiteljem, ki so jo lahko delili še drugim učiteljem (po metodi snežne kepe). V končni vzorec smo vključili le tiste udeležence, ki so spletni vprašalnik izpolnili v celoti.

Statistična analiza

Podatke smo obdelali z računalniškim programom IBM SPSS na ravni deskriptivne in inferenčne statistike. Uporabili smo t-preizkus za ugotavljanje razlik med skupinami udeležencev in Pearsonov koeficient korelacije za ugotavljanje povezanosti med spremenljivkami. Za napovedovanje zadovoljstva učiteljev na podlagi stresa in delovne zavzetosti smo uporabili regresijsko analizo.

3 Rezultati in razprava

Raven zaznanega stresa, delovne zavzetosti in zadovoljstva pri osnovnošolskih učiteljih

Rezultate osnovne deskriptivne statistike za zaznani stres pri osnovnošolskih učiteljih prikazujemo v tabeli 1. Glede na skupni rezultat lestvice PSS, ki se giblje v razponu 0–40, ugotavljamo, da osnovnošolski učitelji zaznavajo zmerno raven stresa. Na podlagi analize posameznih postavk so učitelji najpogosteje doživljali “občutek živčnosti in stresa” in “občutek vznemirjenosti zaradi nečesa, kar se je zgodilo nepričakovano”. Ugotovitve se skladajo z rezultati drugih študij (Medeiro idr., 2019; Oducado idr., 2021), ki prav tako navajajo zmerno raven zaznanega stresa učiteljev, medtem ko nekatere druge raziskave poročajo o visokem zaznanem stresu med pedagoškimi delavci (Desouky in Allam, 2017; OECD, 2020).

Tabela 1

Deskriptivna statistika zaznanega stresa pri osnovnošolskih učiteljih

<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
0	32	17,55	5,72	–0,204	–0,061

Nadalje nas je zanimalo, kako so osnovnošolski učitelji ocenili različne vire stresa pri svojem delu (tabela 2). Ob upoštevanju 4-stopenjske ocenjevalne lestvice so učitelji v raziskavi navedli, da najpogosteje doživljajo stres pri delu zaradi prevelike količine administrativnega dela ($M = 2,81$), upoštevanja spreminjajočih se zahtev šolskih oblasti ($M = 2,61$), zmerno raven stresa pa doživljajo zaradi dodatnih obveznosti, ki so posledica odsotnosti drugih učiteljev ($M = 2,57$) in soočanja s skrbmi staršev oz. skrbnikov učencev ($M = 2,53$).

Rezultati se ujemajo s številnimi mednarodnimi raziskavami, s katerimi so prav tako ugotovili, da so administrativno delo, težave pri sodelovanju s starši ter zagotavljanje nadomeščanja odsotnih učiteljev pogostejši dejavniki učiteljevega stresa (Desouky in Allama, 2017; Fernández-Batanero idr., 2021). Izsledki naše raziskave se skladajo tudi z ugotovitvami nekaterih avtorjev (Thomson in Hillman, 2020), ki kot pomembnejše dejavnike stresa učiteljev navajajo spoprijemanje s težavnim vedenjem učencev in prilagajanje na novosti v šolskem sistemu. Fernández-Batanero idr. (2021) dodajajo, da je povečano vključevanje sodobne tehnologije v poučevanje lahko za učitelje prav tako stresno, saj zahteva hitro sprejemanje in prilagajanje novostim.

Kot najmanj pomemben razlog za stres pa so učitelji navajali “ustrahovanje in verbalno nasilje s strani učencev” ($M = 1,87$). Nasprotno pa Steiner idr. (2022) navajajo kot enega pomembnih dejavnikov stresa učiteljev izpostavljenost šolskemu nasilju.

Tabela 2*Deskriptivna statistika za posamezne vire stresa pri osnovnošolskih učiteljih*

<i>Viri stresa</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
Prilagajanje pouka učencem s posebnimi potrebami	1	4	2,40	0,83	0,040	-0,571
Preveč ur učne obveznosti	1	4	2,36	0,95	0,189	-0,859
Dodatne naloge zaradi odsotnih učiteljev	1	4	2,57	0,90	0,010	-0,768
Ustrahovanje ali verbalno nasilje s strani učencev	1	4	1,87	0,91	0,744	-0,363
Preveč administrativnega dela	1	4	2,81	0,81	-0,077	-0,711
Preveč ocenjevanja	1	4	2,41	0,87	0,038	-0,671
Odgovornost za dosežke učencev	1	4	2,31	0,86	0,218	-0,554
Sledenje spremembam, ki jih uvajajo pristojni organi	1	4	2,61	0,86	-0,024	-0,648
Vzdrževanje discipline v razredu	1	4	2,40	0,86	0,308	-0,520
Preveč priprav na pouk	1	4	2,24	0,78	0,361	-0,119
Soočanje z vprašanji in skrbmi staršev/skrbnikov	1	4	2,53	0,83	0,147	-0,563

V nadaljevanju prikazujemo rezultate učiteljeve delovne zavzetosti in zadovoljstva z delom (tabela 3). Glede na možni razpon rezultatov (4–28) pri posameznih dimenzijah delovne zavzetosti ugotavljamo, da je delovna zavzetost učiteljev pri vseh štirih dimenzijah na splošno visoka.

Tabela 3*Deskriptivna statistika delovne zavzetosti pri osnovnošolskih učiteljih*

<i>Delovne zavzetosti</i>	<i>Min.</i>	<i>Maks.</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Asimetrija</i>	<i>Sploščenost</i>
Kognitivna zavzetost	16	28	24,23	2,79	-0,509	-0,323
Čustvena zavzetost	5	28	22,77	3,70	-0,965	1,558
Socialna zavzetost – sodelavci	17	28	23,80	2,46	-0,484	-0,166
Socialna zavzetost – učenci	12	28	23,67	2,96	-0,672	0,419
Zadovoljstvo z delom	6	24	17,98	3,79	-0,348	-0,214

Do podobnih rezultatov so prišle tudi druge raziskave o delovni zavzetosti učiteljev (Burić in Macuka, 2018; Han in Wang, 2021). Visoka kognitivna zavzetost učiteljev v naši raziskavi pomeni, da se zavzemajo za kakovostno poučevanje, kar lahko izhaja

iz občutja avtonomije in nadzora v razredu. Za delovno zavzetost so pomembni tudi socialni odnosi tako z učenci kot sodelavci, ki so se prav tako pokazali kot zelo dobri. Ugodni medosebni stiki in občutki povezanosti na delovnem mestu lahko prispevajo k večji angažiranosti učitelja pri poučevanju in sodelovanju z vsemi vpletenimi v vzgojno-izobraževalni proces. Pri primerjanju dobljenih rezultatov ugotovimo, da so učitelji med dejavniki stresa najnižje navedli "ustrahovanje in verbalno nasilje s strani učencev", kar se smiselno povezuje z njihovo visoko izraženo zavzetostjo pri delu z učenci. Visoka ocena čustvene zavzetosti učiteljev v naši raziskavi pa je lahko odraz tega, da jih delo osrečuje, če pomembno prispevajo k razvoju skupnosti (Rajak in Chandra, 2017). Lahko predpostavimo, da učitelji s tem, ko opažajo napredek in razvoj svojih učencev, najdejo več zadovoljstva in občutek smisla v poučevanju.

Rezultati kažejo, da osnovnošolski učitelji doživljajo zmerno do visoko raven zadovoljstva z delom ($M = 17,98$). Natančnejši pregled rezultatov po posameznih trditvah kaže, da je velika večina učiteljev svoje delo ocenila kot smiselno in vredno (pogosto 48 % in zelo pogosto 39 % učiteljev) in je ponosna na delo, ki ga opravljajo (pogosto 42 % in zelo pogosto 41 % učiteljev). Dobljeni rezultati so primerljivi z izsledki drugih relevantnih raziskav (Buonomo idr., 2020). Kljub zmerni ravni poklicnega stresa pri učiteljih naše raziskave ugotavljamo tendenco k pozitivnemu vrednotenju zadovoljstva z delom. Dobljene rezultate lahko interpretiramo v smislu ravnovesja med zunanjimi delovnimi zahtevami in notranjo motivacijo učiteljev. Kljub izzivom, s katerimi se soočajo, zmorejo v svoji vlogi najti smisel in potrditev, kar kaže na dvojno naravo poučevanja, ki je hkrati stresno in globoko nagrajujoče.

Razlike v zaznanem stresu, delovni zavzetosti, zadovoljstvu z delom med učitelji

Rezultate preverjanja razlik med učitelji po spolu predstavljamo v tabeli 4. Med moškimi in ženskami ne opažamo statistično pomembnih razlik v zaznanem stresu. Naši rezultati se skladajo z ugotovitvami Katsantonisa (2020), ki prav tako ne ugotavlja razlik v doživljanju stresa po spolu. Naloge in delovne obremenitve so enake tako pri učiteljih kot učiteljicah, njihovo reševanje pa je bolj odvisno od sposobnosti in znanja posameznika, osebne naravnosti in organizacijskih vidikov dela.

Razlike pa ugotavljamo v skupni delovni zavzetosti ($t = -3,37$; $p < 0,001$), pri čemer učiteljice ($M = 95,12$) izražajo višjo raven delovne zavzetosti kot učitelji ($M = 89,70$). Natančnejša analiza rezultatov kaže razlike v vseh vidikih delovne zavzetosti osnovnošolskih učiteljev: učiteljice poročajo o večji kognitivni ($p = 0,024$), čustveni ($p = 0,003$) ter socialni zavzetosti do učencev ($p = 0,003$) in sodelavcev ($p = 0,013$). Predhodne raziskave sicer ne navajajo pomembnih razhajanj v delovni zavzetosti učiteljev po spolu (Rajak in Chandra, 2017); nekateri izsledki pri drugih poklicnih skupinah pa poročajo o višji ravni delovne zavzetosti pri moških (Kong, 2009; Schaufeli in Bakker, 2004, v Žagar Rupar idr., 2018).

Tabela 4

Razlike med osnovnošolskimi učitelji po spolu v zaznanem stresu, delovni zavzetosti in zadovoljstvu z delom

	Moški		Ženske		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Zaznani stres	17,08	6,79	17,61	5,57	-0,56	0,577
Delovna zavzetost	89,70	10,37	95,12	9,44	-3,37	< 0,001
Zadovoljstvo z delom	17,35	3,89	18,06	3,78	-1,11	0,266

Razloge za ugotovljene razlike v našem vzorcu lahko morda iščemo v manjšem številu sodelujočih moških v primerjavi z ženskami. S številčno bolj enakovrednima skupinama moških in žensk bi lahko dobili drugačne rezultate. Moški imajo lahko v spolno polariziranem delovnem okolju več težav pri doživljanju pripadnosti in vključenosti, kar se odraža v nižji ravni zavzetosti. Žagar Rupar idr. (2018) namreč predpostavljajo, da občutek pripadnosti motivira posameznike, da se pri svojem delu bolj trudijo.

Nadalje ne ugotavljamo pomembnih razlik v zadovoljstvu z delom med učitelji in učiteljicami, kar se ne sklada z ugotovitvami Toropove idr. (2021), ki poročajo o višji stopnji zadovoljstva švedskih učiteljic v primerjavi z učitelji. Druge predhodne raziskave pa odražajo pecejšnjo nedoslednost povezav med spolom in delovnim zadovoljstvom na področju vzgoje in izobraževanja, pri čemer poudarjajo pomen različnih kulturnih in socialnih kontekstov ter subjektivnega dojemanja različnih vidikov zadovoljstva med zaposlenimi (Lassibille idr., 2020).

Rezultati kažejo (tabela 5), da se učitelji razredne in predmetne stopnje ne razlikujejo v doživljanju stresa na delovnem mestu ($t = -1,24$; $p = 0,216$). Nekatere študije pa ugotavljajo, da so znaki izgorelosti izrazitejši pri učiteljih, ki poučujejo starejše učence (Saloviita in Pakarinen, 2021). Zaradi spoprijemanja s številnimi razvojnimi spremembami so lahko najstniki na splošno zahtevnejši kot mlajši učenci. Prav tako se učna motivacija učencev v času šolanja zmanjša, kar bi lahko vodilo k porastu stresa pri učiteljih (Arvidsson idr., 2016). Nasprotno pa v novejši študiji navajajo (Junker, 2023), da so učitelji na nižji stopnji poučevanja, torej tisti, ki poučujejo mlajše otroke, bolj dovzetni za stres. Slednje lahko razložimo s tem, da imajo mlajši učenci, v primerjavi s starejšimi, manj diferencirane čustvene in verbalne spretnosti, kar poveča možnosti, da se bodo odzivali bolj neposredno in manj socialno prilagojeno (npr. moteče ali agresivno vedenje), kar učitelju povzroči več težav pri vodenju razreda in spodbudi intenzivnejše doživljanje stresa.

Nadalje ugotavljamo, da so učitelji razredne stopnje izražali višjo splošno delovno zavzetost ($t = 2,90$; $p < 0,004$) in višje zadovoljstvo z delom ($t = 2,50$; $p = 0,013$) kot učitelji, ki poučujejo na predmetni stopnji. Natančnejša analiza v okviru naše raziskave je pokazala, da so učitelji razredne stopnje kazali višjo raven čustvene zavzetosti ($p = 0,019$), pa tudi socialne zavzetosti do sodelavcev ($p = 0,020$) in učencev ($p < 0,001$) v primerjavi z učitelji na predmetni stopnji.

Tabela 5

Razlike v zaznanem stresu, delovni zavzetosti in zadovoljstvu osnovnošolskih učiteljev glede na stopnjo poučevanja

	Razredna stopnja		Predmetna stopnja		<i>t</i>	<i>p</i>
	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>		
Zaznani stres	17,17	5,57	17,94	5,60	–1,24	0,216
Delovna zavzetost	95,98	8,91	92,94	10,24	2,90	0,004
Zadovoljstvo z delom	18,49	3,61	17,46	3,91	2,50	0,013

Nekatere predhodne raziskave omenjenih razlik v delovni zavzetosti učiteljev glede na stopnjo poučevanja ne ugotavljajo (Rajak in Chandra, 2017; Li idr., 2017). Naše ugotovitve pa lahko vsaj delno povežemo z rezultati Žagar Rupar idr. (2018), ki kot edino razliko v prid učiteljev razredne stopnje pripisujejo pri socialni zavzetosti do učencev. Da imajo učitelji razredne stopnje bolj izraženo zavzetost do učencev kot učitelji predmete stopnje avtorice pojasnjujejo s tem, da so prvi pri večini predmetov vsakodnevno v stiku z isto skupino učencev, jih bolje poznajo in vzpostavijo z njimi tesnejše odnose (Žagar Rupar idr., 2018). Razlike pa lahko razlagamo tudi s številnimi razvojnimi spremembami pri učencih na predmetni stopnji in povečano zahtevnostjo pri delu z njimi. Hormonske spremembe pri učencih zaradi pubertete vodijo v bolj impulzivno vedenje in intenzivnejše čustveno odzivanje, kar se lahko odraža v večji težavnosti v odnosih z učenci. Učiteljem je morda težje pritegniti pozornost učencev, kar lahko sčasoma postane demotivacijsko, zaradi česar se pri delu s starejšimi osnovnošolci počutijo manj zavzeti in zadovoljni pri svojem delu.

Na podlagi korelacijske analize smo nadalje preverjali povezanost učiteljevih delovnih izkušenj s stresom, delovno zavzetostjo in zadovoljstvom z delom. Ugotavljamo, da se delovna doba učiteljev nizko in negativno povezuje z njihovim zaznanim stresom ($r = -0,19$; $p < 0,001$). Tudi nekatere druge raziskave omenjajo negativno povezanost med delovnimi izkušnjami in doživljanjem poklicnega stresa učiteljev (Thomson in Hillman, 2020), saj predpostavljajo, da učitelji z več izkušnjami s poučevanjem svoje delo lažje opravljajo. Madigan in Kim (2021) menita, da lahko učitelji na podlagi izkušenj na delovnem mestu spremenijo pogled na to, kaj so prioritete pri delu, in oblikujejo realnejša pričakovanja do dela in do sebe. Prav tako so veščine za upravljanje s časom in sposobnosti samoorganizacije pozitivno povezane z odpornostjo na stres, ki se z večanjem delovnih izkušenj izboljšuje (Kulikova, 2021). Obenem pa se naše ugotovitve ne skladajo z nekaterimi drugimi izsledki raziskav, ki poročajo, da raven zaznanega stresa pri učiteljih ni odvisna od njihovih delovnih izkušenj (Galanakis idr., 2020).

Ugotavljamo tudi, da se delovne izkušnje učiteljev pozitivno, čeprav nizko povezujejo z njihovim zadovoljstvom z delom ($r = 0,26$; $p < 0,001$). Dobljene rezultate lahko razložimo s tem, da so veščine in znanja, ki si jih učitelji pridobijo skozi dolgoletne pedagoške izkušnje, pomembne za razvoj občutka samoučinkovitosti in oblikovanje spodbudnih medosebnih odnosov v šoli. Izkušenejši učitelji lahko s tem povečajo tudi lastno zadovoljstvo pri delu (Harmsen idr., 2018). Več delovnih izkušenj naj bi učiteljem omogočalo bolje razumeti značilnosti dela in razviti ustrezne strategije spoprije-

manja z različnimi izzivi, kar naj bi se odražalo v večjem zadovoljstvu na delovnem mestu (Madigan in Kim, 2021).

Z našo raziskavo pa nismo ugotovili povezanosti med delovnimi izkušnjami in delovno zavzetostjo učiteljev ($r = 0,06$; $p > 0,05$), kar se sklada z nekaterimi mednarodnimi študijami (Rajak in Chandra, 2017; Li idr., 2017), medtem ko Toropova idr. (2021) navajajo, da se s pridobivanjem delovnih izkušenj povečuje občutek učinkovitosti in suverenosti pri poučevanju, kar se odraža tudi v večji delovni zavzetosti.

Napovedovanje zadovoljstva z delom pri osnovnošolskih učiteljih

Nazadnje nas je zanimalo, v kolikšni meri doživljanje stresa in zavzetosti na delovnem mestu napovedujeta delovno zadovoljstvo učiteljev. Rezultati regresijske analize kažejo (tabela 6), da med prediktorji regresijskega modela zaznani stres ($p < 0,001$) negativno napoveduje zadovoljstvo z delom, medtem ko čustvena zavzetost ($p < 0,001$) in zavzetost do učencev ($p < 0,023$) pozitivno napovedujeta zadovoljstvo z delom. Obenem ugotavljamo, da vsi prediktorji skupaj napovedujejo kar 59,3 % variance v delovnem zadovoljstvu, kar je razmeroma veliko. Sklenemo lahko, da nižja raven doživljanja stresa in višje izražena čustvena zavzetost in zavzetost do učencev prispevajo k večjemu zadovoljstvu osnovnošolskih učiteljev.

Tabela 6

Rezultati regresijske analize: napovedovanje zadovoljstva z delom na podlagi zaznanega stresa in delovne zavzetosti

<i>Napovedne spremenljivke</i>	<i>Zadovoljstvo z delom</i>			
	<i>B</i>	β	<i>t</i>	<i>p</i>
Zaznani stres	-0,114	-0,172	-4,53	< 0,001
Kognitivna zavzetost	-0,064	-0,047	-0,92	0,360
Čustvena zavzetost	0,605	0,590	11,84	< 0,001
Socialna zavzetost – sodelavci	0,076	0,049	1,15	0,253
Socialna zavzetost – učenci	0,143	0,112	2,29	0,023
R^2	0,593**			

Opomba: ** $p < 0,01$; * $p < 0,05$.

Rezultate lahko povežemo s predhodnimi študijami, ki poročajo o negativni korelacijski povezanosti med delovnim stresom in zadovoljstvom učiteljev (Dolenc in Virag, 2019; OECD, 2020). Prav tako se naše ugotovitve skladajo z izsledki nekaterih avtorjev, pri katerih se pozitivna čustva in predanost učiteljskemu poklicu povezujejo z višjo ravno zadovoljstva pri delu (Granziera in Perera, 2019; Lopez in Oliveira, 2020). Učitelji, ki svoje delo opravljajo z navdušenjem in s strastjo, bodo torej bolj zadovoljni kot učitelji, ki so manj čustveno vpeti in motivirani pri opravljanju svojega dela. Tudi zavzetost do učencev se je skladno s predhodnimi raziskavami (Toropova idr., 2021) pokazala kot pomemben dejavnik učiteljevega zadovoljstva na delovnem mestu. Učitelji izkazujejo

več zadovoljstva s svojim delom, če vzpostavijo dober in naklonjen odnos z učenci – so do njih empatični, poskušajo razumeti njihove težave in jih skupaj reševati.

4 Zaključek

Raziskovalni izsledki omogočajo boljše razumevanje povezanosti med delovnim stresom, zavzetostjo in zadovoljstvom z delom pri slovenskih osnovnošolskih učiteljih. Rezultati raziskave sicer dopolnjujejo številne predhodne ugotovitve, obenem pa predstavljajo izhodišče za nadaljnje raziskovanje in uporabo izsledkov v praksi. Pridobljeni podatki lahko prispevajo k ozaveščanju zaposlenih v vzgoji in izobraževanju ter širše javnosti o problematiki preobremenjenosti pedagoških delavcev ter pomenu skrbi za njihovo dobro počutje.

Čeprav se prednost naše raziskave kaže v relativno velikem številu sodelujočih osnovnošolskih učiteljev iz različnih slovenskih statističnih regij, je vzorec priložnostni, kar ne omogoča posploševanja ugotovitev na celotno populacijo osnovnošolskih učiteljev. V nadaljnjih raziskavah bi zato kazalo uporabiti slučajnostno vzorčenje in povečati zastopanost učiteljev pri primerjavi z učiteljicami.

Izhajajoč iz pogostejših dejavnikov stresa pri učiteljih, bi bilo v prihodnje smiselno preučiti načine spoprijemanja s poklicnim stresom in identificirati učinkovite preventivne dejavnosti za preprečevanje neugodnih posledic stresa. Prav tako bi bilo smiselno obravnavano tematiko v naši raziskavi razširili tudi na učitelje v srednješolskem in visokošolskem izobraževanju.

Eva Gabrijelčič, Petra Dolenc, PhD

Stress, Work Engagement and Satisfaction at Work Among Primary School Teachers

Teaching is a highly rewarding profession, while at the same time very demanding and stressful (Bottiani et al., 2019; Ryan et al., 2017). According to the Teaching and Learning International Survey (TALIS) 2018, 47% of primary school teachers in Europe experience workplace stress (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Slovenia is closest to the European average, while in some other countries (e.g. Portugal, the UK, and Hungary), the perceived stress levels among teachers are more than twice the overall EU rate (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021).

Work-related stress is a result of an imbalance between the job demands and the individual's abilities to cope with these demands (Chou et al., 2016). The most common sources of stress include heavy workloads, student behavioural problems, poor interpersonal relationships, and lack of support in the work environment (e.g. with school leadership, colleagues, and parents), changes in educational policies, curricula and study standards (Thomson & Hillman, 2020). Teachers also experience high-stress lev-

els due to increased administrative workload and responsibilities related to student assessment (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021). Harmsen et al. (2018) highlighted additional stress factors such as high and unclear expectations, role ambiguity, and lack of teacher autonomy.

Carroll et al. (2022) associate teacher stress with unpleasant emotions such as anger, anxiety, tension, frustration, or depression, which are experienced across various aspects of teaching. Prolonged and intense stress, particularly involving emotionally demanding situations, can lead to adverse outcomes such as burnout (Bottiani et al., 2019; Košir et al., 2015), which results in emotional exhaustion, depersonalization, and reduced job performance (Maslach & Leiter, 2016). Stress can negatively affect physical and mental health (Štemberger et al., 2017) and work-life balance (Thomson & Hillman, 2020). Research has shown that teachers with higher levels of perceived stress and emotional exhaustion report lower job satisfaction (Dolenc & Virag, 2019) and are more likely to consider leaving the profession (Jerrim & Sims, 2022).

Job satisfaction can be defined as an individual's emotional response to his or her job, representing the relationship between work expectations and actual work experiences, with greater consistency between the two resulting in higher levels of job satisfaction (Buonomo et al., 2020). Toropova et al. (2021) and Jurčević Lozančič et al. (2023) emphasized the significant influence of school environment and working conditions, as well as teachers' personal characteristics on job satisfaction. More specifically, teacher workload, teacher cooperation and teacher perceptions of student discipline in school were the factors most closely related to teacher job satisfaction. As to teacher characteristics, female teachers, teachers with more exposure to professional development and more efficacious teachers tended to have higher levels of job satisfaction (Toropova et al., 2021). Madigan and Kim (2021) suggest that work experiences significantly affect teachers' job satisfaction. More work experience can help to better understand job characteristics and working conditions and consequently develop more realistic job expectations.

Findings also indicate a positive correlation between teaching satisfaction and work engagement (Granziera & Perera, 2019). The latter represents a motivational state in which employees experience feelings of efficacy, energy, and commitment to their work while believing that they will successfully complete their tasks (Byrne et al., 2016). Teacher engagement significantly determines the quality of teaching, as well as students' motivation to achieve good learning outcomes (Wang et al., 2022).

Based on these findings, the study aimed to examine the levels of perceived stress, work engagement, and job satisfaction among Slovenian primary school teachers. Additionally, the purpose was to investigate the differences in these concepts by gender, teaching level, and work experience. The predictive value of job satisfaction based on perceived stress and work engagement was also examined.

The study included 335 primary school teachers (88.1% female and 11.9% male; age: $M = 44.2$, $SD = 10.5$), teaching during the 2023/24 school year in various Slovenian regions. The participants completed the following instruments: the Perceived Stress Scale (Cohen & Williamson, 1988), the Sources of Stress Scale (European Commission/EACEA/Eurydice, 2021), the Engaged Teachers Scale (Klassen et al., 2013), and the Teachers' Job Satisfaction Scale (Mullis et al., 2020). Anonymity and confidentiality of the gathered data were ensured.

The results show that the teachers perceive moderate levels of work-related stress. Most often, they experience stress because of excessive administrative work, keeping up with changing requirements from school authorities, challenging communication with parents, and additional duties when replacing absent teachers. Our results are consistent with a number of previous findings (Desouky & Allama, 2017; Fernández-Batanero et al., 2021; Thomson & Hillman, 2020).

The teachers report relatively high levels of work engagement in terms of cognitive, emotional, and social engagement, which is consistent with some other research findings (Burić & Macuka, 2018; Han & Wang, 2021). The results also indicate moderate to high job satisfaction levels, with most teachers perceiving their work as meaningful and rewarding (48% often, 39% very often), and expressing pride in their profession (42% often, 41% very often). Similarly to our study, other studies (Buonomo et al., 2020) also report that teachers are quite satisfied with their work despite experiencing moderate levels of work-related stress.

Based on the analysis of the differences among the teachers, we find no statistically significant gender differences in the perceived stress and job satisfaction. However, the differences are observed in work engagement, with the female teachers reporting higher cognitive ($p = 0.024$), emotional ($p = 0.003$) and social engagement with students ($p < 0.003$) and colleagues ($p = 0.013$) compared to the male teachers. On the contrary, other studies indicate no gender differences in teacher engagement (Rajak & Chandra, 2017).

There are also no differences in the perceived stress between the teachers according to their level of teaching. However, the teachers at the primary level of education report greater job satisfaction ($p = 0.013$) and higher levels of emotional ($p < 0.019$) and social engagement with colleagues ($p = 0.020$) and students ($p < 0.001$) than the teachers at the lower secondary level of education. Žagar Rupar et al. (2018) explain the higher level of engagement with students among the teachers at the primary level of education by the fact that they interact daily with the same group of students across most subjects, allowing them to better know their students and build closer relationships. These differences can also be explained by numerous developmental changes in students. At the lower secondary level of education, working with students may become more demanding due to the onset of puberty, which is characterized by more intense emotional reactions and impulsive behaviour. This can lead to reduced teacher engagement and decreased satisfaction in teaching.

Correlation analysis shows no significant relationship between teaching tenure and work engagement ($p < 0.05$), while teachers with more years of service report lower levels of perceived stress ($p < 0.001$) and higher levels of job satisfaction ($p < 0.001$). Greater work experience is believed to help teachers better understand the characteristics of their work and develop appropriate coping strategies to deal with different challenges, contributing to higher job satisfaction (Madigan & Kim, 2021).

Finally, we examined the extent to which stress and work engagement predict teachers' job satisfaction. Regression analysis results show that perceived stress ($p < 0.001$) negatively predicts job satisfaction, while emotional engagement ($p < 0.001$) and engagement with students ($p = 0.023$) positively predict job satisfaction. Furthermore, we find that all predictors explain 59.3% of the variance in job satisfaction, which is relatively high. In conclusion, lower levels of stress and higher levels of emotional engagement and com-

mitment to students contribute to greater job satisfaction among primary school teachers. This is consistent with the findings from other studies that link positive emotions and dedication to the teaching profession with higher levels of job satisfaction (Granziera & Perera, 2019; Lopez & Oliveira, 2020). Teachers who are enthusiastic and passionate about their work are therefore more likely to have higher levels of job satisfaction than the teachers who are less emotionally engaged and motivated.

The research findings provide a better understanding of the relationship between work-related stress, engagement, and job satisfaction among Slovenian primary school teachers. The results complement previous findings while also serving as a foundation for further research and practical application. In particular, the data can be used to raise awareness among education professionals and the general public about the issue of teacher burnout and the importance of ensuring their well-being. Considering the most frequent sources of stress among teachers, it would be worthwhile to examine their coping strategies and, on this basis, identify appropriate preventive activities to mitigate the adverse effects of work-related stress. Additionally, the scope of this research could be extended to teachers in secondary and higher education.

LITERATURA

1. Arvidsson, I., Håkansson, C., Karlson, B., Björk, J. in Persson, R. (2016). Burnout among Swedish school teachers—a cross-sectional analysis. *BMC Public Health*, 16, 1–11. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-3498-7>
2. Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T. in Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools. Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology*, 77, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
3. Buonomo, I., Fiorilli, C. in Benevene, P. (2020). Unraveling teacher job satisfaction: the contribution of collective efficacy and emotions towards professional role. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(3), 736. <https://doi.org/10.3390/ijerph17030736>
4. Burić, I. in Macuka, I. (2018). Self-efficacy, emotions and work engagement among teachers: A two-wave cross-lagged analysis. *Journal of Happiness Studies*, 19(7), 1917–1933. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9903-9>
5. Byrne, Z. S., Peters, J. M. in Weston, J. W. (2016). The struggle with employee engagement. Measures and construct clarification using five samples. *Journal of Applied Psychology*, 101(9), 1201–1227. <https://doi.org/10.1037/apl0000124>
6. Carroll, A., Sanders-O'Connor, E., Forrest, K., Fynes-Clinton, S., York, A., Ziaei, M., Flynn, L., Bower, J. M. in Reutens, D. (2022). Improving emotion regulation, well-being, and neuro-cognitive functioning in teachers: a matched controlled study comparing the mindfulness-based stress reduction and health enhancement programs. *Mindfulness*, 13(1), 123–144. <https://doi.org/10.1007/s12671-021-01777-4>
7. Chou, M. J., Lee, H. M. in Wo, H. T. (2016). Emotion, psychological resilience, and work stress: a study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research*, 3(1), 8–15.
8. Cohen, S. in Williamson, G. (1988). Perceived stress in a probability sample of the United States. V S. Spacapan in S. Oskamp (ur.), *The Social Psychology of Health: Claremont Symposium on Applied Social Psychology* (str. 31–67). Sage Publishing.
9. Desouky, D. in Allam, H. (2017). Occupational stress, anxiety, and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191–198. <https://doi.org/10.1016/j.jegh.2017.06.002>
10. Dolenc, P. in Virag, Š. (2019). Stres, soočanje s stresom in poklicno zadovoljstvo pedagoških delavcev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 34(1), 73–85.
11. European Commission/EACEA/Eurydice (2021). Teachers in Europe careers, development, and well-being: Eurydice report. Publications Office of the European Union.

12. Fernández-Batanero, J. M., Román-Graván, P., Reyes-Rebollo, M. M. in Montenegro-Rueda, M. (2021). Impact of educational technology on teacher stress and anxiety: a literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 548. <https://doi.org/10.3390/ijerph18020548>
13. Galanakis, M., Alexandri, E., Kika, K., Lelekanou, X., Papantonopoulou, M., Stougiannou, D. in Tzani, M. (2020). What is the source of occupational stress and burnout? *Psychology*, 11, 647–662. <https://doi.org/10.4236/psych.2020.115044>
14. Granziera, H. in Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: a social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
15. Han, Y. in Wang, Y. (2021). Investigating the correlation among Chinese EFL teachers' self-efficacy, work engagement, and reflection. *Frontiers in Psychology*, 12, članek 763234. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.763234>
16. Harmsen, R., Helms-Lorenz, M., Maulana, R. in van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behavior, and attrition. *Teachers and Teaching*, 24(6), 626–643. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1465404>
17. Jerrim, J. in Sims, S. (2022). School accountability and teacher stress: international evidence from the OECD TALIS study. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 34, 5–32. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09360-0>
18. Junker, R. (2023). On the relationship between teacher stress, student age, and social-emotional competence. *OBM Integrative and Complementary Medicine*, 8(1), 15. <https://doi.org/10.21926/obm.icm.2301011>
19. Jurčević Lozančić, A., Tot, D. in Kudek Mirošević, J. (2023). Zadovoljstvo pri delu z vidika vzgojiteljev. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 38(2), 87–99. <https://doi.org/10.55707/ds-po.v38i2.104>
20. Katsantonis, I. (2020). Factors associated with psychological well-being and stress: a cross-cultural perspective on psychological well-being and gender differences in a population of teachers. *Pedagogical Research*, 5(4). <https://doi.org/10.29333/pr/8235>
21. Klassen, R. M., Perry, N. E. in Frenzel, A. C. (2013). Teachers' relatedness with students: an underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150–165. <https://doi.org/10.1037/a0026253>
22. 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, 110–124. <https://doi.org/10.20419/2014.23.411>
23. Košir, K., Tement, S., Licardo, M. in Habe, K. (2015). Two sides of the same coin? The role of rumination and reflection in elementary school teachers' classroom stress and burnout. *Teaching and Teacher Education*, 47, 131–141. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.006>
24. Kulikova, T. I. (2021). The relationship between time management competence and stress resistance of teachers with different amounts of work experience. *Perspectives of Science and Education*, 52(4), 381–391. <https://doi.org/10.32744/pse.2021.4.25>
25. Lassibille, G. in Navarro Gómez, M. L. (2020). Teachers' job satisfaction and gender imbalance at school. *Education Economics*, 28(6), 567–586. <https://doi.org/10.1080/09645292.2020.1811839>
26. Li, M., Liu, Y., Liu, L. in Wang, Z. (2017). Proactive personality and innovative work behavior: The mediating effects of affective states and creative self-efficacy in teachers. *Current Psychology*, 36(4), 697–706. <https://doi.org/10.1007/s12144-016-9457-8>
27. Lopez, J. in Oliveira, C. (2020). Teacher and school determinants of teacher job satisfaction: a multilevel analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(4), 641–659. <https://doi.org/10.1080/09243453.2020.1764593>
28. Madigan, D. J. in Kim, L. (2021). Towards an understanding of teacher attrition: a meta-analysis of burnout, job satisfaction, and teachers' intention to quit. *Teaching and Teacher Education*, 105, članek 103425. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103425>
29. Maslach, C. in Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111. <https://doi.org/10.1002/wps.20311>

30. Medeiro, V., Ferreira, V., Patias, N., Rissi, V., Wagner, M. in Keche, V. (2019). Work context and stress symptoms in basic education teachers. *Psychology*, 10, 2038–2050. <https://doi.org/10.4236/psych.2019.1015131>
31. Mullis, I. V. S., Martin, M. O., Foy, P., Kelly, D. L. in Fishbein, B. (2020). TIMSS 2019 International Results in Mathematics and Science. <https://timss2019.org/reports/teachers-job-satisfaction/index.html>
32. Oducado, R. M., Rabacal, J. S. Moralista, R. B. in Tamdang, K. A. (2021). Estrés percibido debido a la pandemia de COVID-19 entre los profesores profesionales empleados. *International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 305–316. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5284>
33. OECD (2020). TALIS 2018 results (Volume II): teachers and school leaders as valued professionals. TALIS, OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
34. Rajak, R. in Chandra, B. (2017). Exploring predictors of burnout and work engagement among teachers: a review on higher educational institutions of India. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 43(1), 145–156.
35. Ryan, S. V., von der Embse, N. P., Pendergast, L. L., Saeki, E., Segool, N. in Schwing, S. (2017). Leaving the teaching profession: the role of teacher stress and educational accountability policies on turnover intent. *Teaching and Teacher Education*, 66, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.03.016>
36. Saloviita, T. in Pakarinen, E. (2021). Teacher burnout explained: teacher-, student-, and organisational-level variables. *Teaching and Teachers Education*, 97, članek 103221. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103221>
37. Štemberger, V., Petrušič, T. in Petrič, V. (2017). Zdravstveni status razrednih učiteljev v Sloveniji. *Didactica Slovenica – Pedagoška obzorja*, 32(2), 130–145.
38. Thomson, S. in Hillman, K. (2020). The teaching and learning international survey 2018: Australian report, Volume 2: Teachers and school leaders as valued professionals. Australian Council of Educational Research. <https://research.acer.edu.au/cgi/viewcontent.cgi?article=1007&context=talis>
39. Toropova, A., Myrberg, E. in Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
40. Wang, J., Zhang, X. in Zhang, L. J. (2022). Effects of teacher engagement on students' achievement in an online English as a foreign language classroom: the mediating role of autonomous motivation and positive emotions. *Frontiers in Psychology*, 13, članek 950652. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.950652>
41. Žagar Rupar, M., Peklaj, C. in Boštjančič, E. (2018). Vloga delovnih zahtev pri delovni zavzetosti učiteljev. *Vodenje v vzgoji in izobraževanju*, 16(1), 5–22. <https://doi.org/10.59132/vviz/2018/1/5-22>

To delo je podprla Javna agencija za znanstvenoraziskovalno in inovacijsko dejavnost RS [P5–0444].

This work was supported by the Slovenian Research and Innovation Agency [P5–0444].



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

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

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

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

Eva Gabrijelčič, magistrica profesorica razrednega pouka z angleščino.

E-mail: eva.gabrijelcic@gmail.com

Dr. Petra Dolenc, redna profesorica na Pedagoški fakulteti Univerze na Primorskem.

E-mail: petra.dolenc@pef.upr.si