

Uloga percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja

Knežević, Ivana

Master's thesis / Diplomski rad

2016

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zadar / Sveučilište u Zadru**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:162:426247>

Rights / Prava: [In copyright](#) / [Zaštićeno autorskim pravom.](#)

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-26**



Sveučilište u Zadru
Universitas Studiorum
Jadertina | 1396 | 2002 |

Repository / Repozitorij:

[University of Zadar Institutional Repository](#)



zir.nsk.hr



DIGITALNI AKADEMSKI ARHIVI I REPOZITORIJ

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Ivana Knežević

**Uloga percipirane podrške ravnatelja i radne
motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i
sagorijevanja na poslu kod učitelja**

Diplomski rad

Zadar, 2016.

Sveučilište u Zadru
Odjel za psihologiju
Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Uloga percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja

Diplomski rad

Student/ica:

Ivana Knežević

Mentor/ica:

Doc. dr. sc. Ana Slišković

Zadar, 2016.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Ivana Knežević**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom Uloga percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja rezultat mojega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mojega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mojega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 26. veljača 2016.

Sažetak

Brojna su istraživanja koja su se bavila proučavanjem odnosa socijalne podrške, radne motivacije, zadovoljstva poslom i sagorijevanja, međutim znatno je manji broj onih kojima je primarni cilj bio ispitati odnose među istim konstruktima kod učitelja, osobito kod nas u Hrvatskoj. Važnost razumijevanja složenih odnosa tih konstrukata kod učitelja postaje sve veća s obzirom na kompleksnost radne uloge koju učitelj ima u modernom procesu poučavanja. Postojeće empirijsko i teorijsko znanje ukazuje na to da percipirana podrška ravnatelja i radna motivacija učitelja mogu utjecati na (ne)zadovoljstvo poslom, ali i na razvoj sagorijevanja kod učitelja. Stoga je glavni cilj ovog istraživanja bio ispitati zasebne doprinose percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije (radne angažiranosti i samoeфикаsnosti) u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja. Istraživanje je provedeno na učiteljima razredne nastave, predmetne nastave u osnovnim školama (5.-8. razred) te učiteljima predmetne nastave u srednjim školama (1.-4. razred) koji su zaposleni u različitim osnovnim i srednjim školama diljem Hrvatske. Ukupno je sudjelovao 2941 sudionik, od toga 479 učitelja i 2421 učiteljica (41 sudionik nije navelo spol) u dobi između 23 i 69 godina ($M=41.75$). Rezultati hijerarhijske regresijske analize potvrđuju zasebnu važnost percipirane podrške ravnatelja i mjera radne motivacije (radne angažiranosti i samoeфикаsnosti) u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja. Odnosno, utvrđeno je da učitelji koji percipiraju više podrške od ravnatelja te su više radno motivirani izvješćuju o većem zadovoljstvu poslom. Isto tako, dobiveno je da su percipirana podrška ravnatelja, samoeфикаsnost i radna angažiranost značajan prediktor sagorijevanja na poslu kod učitelja, pri čemu učitelji koji percipiraju manje podrške od ravnatelja, te su manje radno motivirani izvješćuju o većem sagorijevanju na poslu.

Ključne riječi: učitelji, percipirana podrška ravnatelja, radna motivacija, zadovoljstvo poslom, sagorijevanje.

Napomena:

Istraživanje je provodeno u sklopu projekta „*Teachers' emotions and emotion regulation strategies: personal and contextual antecedents and effects on motivation, well-being and relationship with students (5035)*“, financiranog od strane Hrvatske zaklade za znanost.

The role of perceived principal support and work motivation in the explanation of job satisfaction and burnout in teachers

Summary

There are many studies that investigated relationships between social support, work motivation, job satisfaction and burnout, but there are fewer studies whose primary objective was to examine the relationships between these constructs among teachers, especially in Croatia. The importance of understanding the complex relationships of these constructs among teachers is becoming greater given the complexity of the work role that teacher has in the modern process of teaching. The existing empirical and theoretical knowledge indicates that perceived supervisor support and teachers work motivation can affect their job satisfaction and contribute to development of burnout. Thus, the main goal of this research was to examine the separate contributions of perceived supervisor support and work motivation (work engagement and self-efficacy) in explaining job satisfaction and burnout among teachers. The study sample consisted of 2941 participants, 479 male and 2421 female (41 participants did not indicate their gender), aged 23 to 69 ($M=41.75$). They were all recruited from Croatian primary schools – lower level (1st-4th grade) and higher level (5th-8th grade) and secondary schools (1st-4th grade). The results of hierarchical regression analysis confirmed a separate contribution of perceived supervisor support and work motivation (work engagement and self-efficacy) in explaining job satisfaction and burnout among teachers. Teachers who perceived more support from the supervisor and were more motivated to work reported higher job satisfaction. Also, perceived supervisor support, self-efficacy and work engagement were significant predictors of burnout among teachers, where teachers who perceived less supervisor support, and were less motivated to work reported higher levels of burnout.

Key words: teachers, perceived supervisor support, work motivation, job satisfaction, burnout.

SADRŽAJ

1. Uvod.....	1
1.1. Zadovoljstvo poslom.....	2
1.1.1. Zadovoljstvo poslom učitelja.....	3
1.2. Profesionalno sagorijevanje.....	6
1.2.1. Profesionalno sagorijevanje kod učitelja.....	9
1.3. Korelati zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu	12
1.3.1. Radna motivacija	12
1.3.1.1. Radna angažiranost	13
1.3.1.2. Samoefikasnost.....	14
1.3.1.3. Radna motivacija (radna angažiranost i samoefikasnost) kod učitelja ..	16
1.3.2. Socijalna podrška na poslu	17
1.3.2.1. Socijalna podrška na poslu kod učitelja	18
1.4. Polazište.....	20
2. Cilj, problemi i hipoteze.....	21
2.1. Problemi i hipoteze	21
3. Metoda.....	22
3.1. Sudionici	22
3.2. Mjerni instrumenti	22
3.3. Postupak.....	25
4. Rezultati	26
4.1. Deskriptivni pokazatelji.....	26
4.2. Povezanosti između percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti, radne angažiranosti, zadovoljstva poslom i sagorijevanja kod učitelja	28
4.3. Zasebni doprinosi percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti, radne angažiranosti u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja ..	31
5. Rasprava.....	36
5.1. Završna razmatranja.....	39
6. Zaključci.....	41
7. Literatura	42
8. Prilozi	50

1. Uvod

Budući da je rad (posao) važan dio ljudske svakodnevice često je tema raznih istraživanja i diskusija kako među laicima tako i među znanstvenicima. S razvojem društva dolazi do drastičnih promjena u strukturi rada i radnim zahtjevima. Iako se učitelje potiče te su dužni biti odgovorni i moderni profesionalci, oblici tog profesionalizma ostaju vrlo propisani (Beck, 2008), te lako mogu dovesti do smanjenja osjećaja učiteljske autonomije i profesionalnog identiteta. Kroz posljednjih nekoliko desetljeća sve više se naglašava uloga pretjeranih radnih zahtjeva i doživljaja stresa u radnom okruženju učitelja. Brojne reforme u obrazovnom sustavu nameću povećanu količinu administrativnih zadataka učiteljima, a s druge strane promjene u nastavnom programu također zahtijevaju dodatne pripreme za samo izvođenje nastave. Nadalje, s ubrzanim tehnolojskim napretkom javljaju se i izazovi u samom načinu predavanja. S obzirom da nove generacije učenika odrastaju u okruženju naprednih tehnoloških rješenja, to predstavlja za učitelje potrebu da ulažu dodatne napore u održavanje svoje razine informiranosti i obučenosti kako bi uopće mogli pratiti razvojne trendove. Dugoročno, ako učitelji ne uspiju obnoviti svoje resurse energije, takav tempo rada i života dovodi do iscrpljenosti koju nužno prati i pad osjećaja učinkovitosti (Chang, 2009). Nadalje, ako učitelji osjećaju da se ne mogu kvalitetno nositi sa zahtjevima posla, od održavanja motivacije učenika, preko same klime u razredu do uspješnosti podučavanja, može doći do smanjivanja želje za angažiranosti i otuđivanja od učenika ali i kolega. Važnu ulogu u svladavanju svakodnevnih zahtjeva koje im nameće posao ima percepcija učitelja koliko im je resursa na raspolaganju. Ukoliko učitelji percipiraju da imaju mogućnosti nositi se sa određenim zahtjevom, biti će motiviraniji i uložiti će veći napor, i obratno. Kao neki od glavnih resursa učiteljskog zanimanja i samih učitelja mogu se izdvojiti: autonomija na radnom mjestu i socijalno podržavajuće radno okruženje, te samoeфикаsnost, optimizam i emocionalna stabilnost samih učitelja (Lorente Prieto, Salanova, Martinez Martinez i Schaufeli, 2008). Iz navedenoga je vidljivo da su podrška nadređenog i samoeфикаsnost učitelja važni resursi koji doprinose motivaciji i zadovoljstvu poslom učitelja i čiji nedostatak može voditi sagorijevanju.

S ciljem ispitivanja navedenih odnosa kod suvremenih hrvatskih učitelja ovaj rad bavi se njihovim zadovoljstvom poslom i sagorijevanjem. U sljedećim potpoglavljima biti će

definirani konstrukti zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu, te će se prikazati rezultati prethodnih istraživanja ovih dvaju konstrukata kod učiteljske profesije.

1.1. Zadovoljstvo poslom

Zbog postojećih naznaka i vjerovanja da zadovoljstvo poslom utječe na razne aspekte radnog ponašanja kao što su, primjerice, produktivnost, izostajanje s posla (bolovanja) i fluktuacija radne snage, ova tema zaokuplja sve više pažnje istraživača što je dovelo do stvaranja opsežne znanstvene literature (Kutleša, 2005). Koncept zadovoljstva poslom može se definirati na mnogo načina i još nema jasne i široko prihvaćene definicije. Zadovoljstvo poslom najčešće se definira kao pozitivno emocionalno stanje koje je rezultat procjene poslovne situacije, postignuća i podupiranja osobe i povezano je sa značajkama i zahtjevima posla (Locke, 1976, prema Vidić, 2009; Sari, 2004). Općenito se može reći da zadovoljstvo poslom predstavlja pozitivno iskustvo (osjećaj ugone) koje radnik stječe izvršavajući svoje radne zadatke. Nezadovoljstvo je, s druge strane, vezano uz negativna iskustva na poslu. Nadalje, na zadovoljstvo poslom može se gledati kao na zbroj svih onih aspekata posla koje neki radnik doživljava bitnim (Kutleša, 2005).

Postoje dva temeljna pristupa mjerenju zadovoljstva poslom. To su globalni i analitički pristup. Globalni pristup polazi od definicije da je zadovoljstvo poslom opći (generalizirani) afektivni stav prema poslu i organizaciji. Može se shvatiti kao jednodimenzionalni konstrukt te se mjeri samo jednom česticom, odnosno odgovorom na jasno postavljeno pitanje: "Koliko ste zadovoljni svojim poslom?" (Proroković, Miliša i Knez, 2009). Analitički pristup uključuje ispitivanje zadovoljstva poslom u njegovim različitim aspektima. To su aspekti poput plaće, stupnja samostalnosti u radu, načina rukovođenja, odnosa sa suradnicima i slično (Kutleša, 2005; Proroković i sur., 2009). Smith, Kendall i Hulin (1969, prema Judge i Klinger, 2007) koriste konceptualizaciju koja sadrži pet faceta zadovoljstva poslom: plaću, mogućnost napredovanja, kolege, nadređene i sam posao. Locke (1976, prema Judge i Klinger, 2007) dodaje još nekoliko faceta: radne uvjete, prepoznavanje zasluga te način upravljanja organizacijom. Nadalje, zadovoljstvo poslom može se podijeliti na intrinzične – kolege, nadređeni i sam posao, i ekstrinzične faktore – plaća i mogućnost napredovanja. Na ovaj se način može ispitati struktura zadovoljstva poslom, odnosno radnici mogu imati različite stupnjeve zadovoljstva prema

različitim aspektima posla te je njima određeno ukupno zadovoljstvo poslom. Prednost globalnog pristupa je u tome što je primjena smisljena za radnike, upitnik je relativno jednostavno konstruirati te se brzo obrađuje i integrira sve aspekte zadovoljstva poslom. Glavni nedostatak je problem interpretacije, odnosno, budući da se zadovoljstvo poslom mjeri samo jednom česticom zaposlenici ne moraju procjenjivati isti aspekt posla. Proroković i sur. (2009) smatraju da je prednost analitičkog pristupa u tome što se može jasno utvrditi s kojim je aspektima posla zaposlenik zadovoljan, a s kojima nije, dok je glavni nedostatak činjenica što nema jednoznačnog odgovora na to koliko faceta treba uključiti u upitnik.

1.1.1. Zadovoljstvo poslom učitelja

Zadovoljstvo poslom učitelja važno je polje istraživanja. Mnogobrojna su istraživanja pokazala da samo zadovoljni pojedinci obavljaju svoj posao predano i uspješno. Osim toga, sa sigurnošću se može utvrditi da je razina učiteljevog entuzijazma i posvećenosti radu jedan od najvažnijih čimbenika koji utječu na njegovo zadovoljstvo poslom (Mihaliček, 2011). Nezadovoljstvo poslom kod nekih učitelja može rezultirati i napuštanjem ove profesije, a već je i zamijećen trend napuštanja učiteljske profesije. Istraživanje zadovoljstva poslom učitelja u javnim školama u Sjedinjenim Američkim Državama pokazalo je povezanost s fluktuacijom radne snage te je ustanovljeno da čak 25% učitelja koji su tek počeli sa radom napusti zanimanje prije treće godine rada, a gotovo 40% napusti zanimanje u prvih 5 godina podučavanja (Milner i Woolfolk-Hoy 2003; Smith i Ingersoll 2004). Autori upozoravaju da takve visoke razine fluktuacije ostavljaju ozbiljne posljedice na škole i učenike. Razlozi za napuštanje posla učitelja su mnogobrojni, no najznačajnijim se pokazalo upravo nezadovoljstvo poslom koji obavljaju (Ingersoll, 2001.). Temeljem provedenih istraživanja Bussing (2002, prema Kutleša, 2005) zaključuje da je predviđanje izostanaka i fluktuacije na temelju zadovoljstva u poslu moguće, ali da rezultati istraživanja u većoj mjeri potvrđuju ovu tvrdnju za napuštanje radne organizacije nego za izostanke.

Nezadovoljstvo učitelja odražava se na učenike (Anderman, Belzer i Smith, 1991, prema Vidić, 2009). Autori naglašavaju da je gotovo nemoguće zamisliti da zadovoljstvo učitelja neće utjecati na njihov način podučavanja i konačan efekt obrazovanja. Dworkin (1986,

prema Vidić, 2009) je proučavao učitelje koji osjećaju prevelik umor, zamor i nezainteresiranost poslom kojim se bave – fenomen sagorijevanja, ali ostaju raditi u školi, te smatra da to predstavlja ozbiljan problem za obrazovni sustav jer takvi „istrošeni“ učitelji ne mogu kvalitetno obavljati svoje radne obaveze. Nadalje, ti su učitelji češće neuspješni u poslu koji obavljaju te, zaključuje Dworkin (1986, prema Vidić, 2009), predstavljaju opasnost za učenike, posebice za one darovite. Kao glavne uzroke nezadovoljstva poslom učitelja Dworkin navodi: specifičnost posla učitelja, školsko okruženje u kojem rade, dugotrajne izloženosti stresu i izolaciju učitelja.

Nadalje, u istraživanjima je utvrđeno da se kao prediktori sagorijevanja i zadovoljstva poslom učitelja navode razina interakcija sa učenicima i kolegama, stručno znanje i izazovi posla, dostupnost novih informativnih tehnologija za radne potrebe, plaća, prilike za napredovanje, veličina razreda, struktura škole, količina administrativnih poslova i sigurnost posla (Maslach, 1982; Dinham i Scott, 2000, prema Sari, 2004). Prediktori sagorijevanja povezani sa radnom okolinom učitelja su: balansirano radno opterećenje, odnosi sa suradnicima, osobni čimbenici, plaća i povlastice (Crane i Iwanicki, 1986; Arches, 1991; Jones, 1993, prema Sari, 2004).

Prateći svjetske trendove i u Hrvatskoj postoji sve veći broj istraživanja zadovoljstva poslom učitelja. Pavin, Rijavec i Miljević-Ridički (2005) provele su istraživanje s ciljem identifikacije percepcije učitelja o glavnim izvorima (ne)zadovoljstva poslom. Kao glavne izvore zadovoljstva učitelji su istaknuli komunikaciju i suradnju s učenicima, uspjeh i napredak učenika na svim područjima njihova razvitka, interes, aktivno i kreativno sudjelovanje učenika te njihovu motiviranost, mogućnost prenošenja znanja učenicima i sâm posao učitelja, dok kao glavne izvore nezadovoljstva navode (loše) materijalno stanje škole, odnosno lošu opremljenost škola suvremenim pomagalicama za izvođenje nastave, plaće, položaj nastavnika u društvu, previše administracije, preopširnost nastavnih planova i programa te preopterećenost učenika, premalu slobodu učitelja u nastavi i izboru te obrađivanju nastavnih sadržaja, osuvremenjivanje nastavnih metoda te prevelik broj učenika u razredu.

Radeka i Sorić (2006) također ukazuju na glavne izvore zadovoljstva i nezadovoljstva nastavnika. Učitelji su zadovoljni svojom profesijom i kompetentnošću za obavljanje nastavničkog posla, a kao vrlo bitnu sastavnicu društvenog statusa pojedinca ističu njegov profesionalni status koji sjedinjuje moć, prihode i zahtjeve glede sposobnosti i obrazovne

razine asocirane s određenim zanimanjem. Nadalje, izvješćuju da su učitelji nezadovoljni uvjetima rada, niskim životnim standardom i slabim društvenim ugledom nastavničke profesije. Čak trećina ispitivanih učitelja iz ovog istraživanja željela bi napustiti vlastiti poziv.

Gledišta učitelja o njihovom statusu, motivaciji i Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu istraživali su Kardum, Vidović i Vranković (2007), a pokazalo se da ispitanici nisu zadovoljni svojim statusom niti odnosom nadležnog Ministarstva prema učiteljskoj profesiji, ali da su spremni „uložiti sebe” u realizaciju i provođenje Hrvatskog nacionalnog obrazovnog standarda. Nadalje, Vidić (2009) je ispitaio percepciju zadovoljstva poslom učitelja u osnovnim školama, a rezultati pokazuju da su učitelji najzadovoljniji odnosima sa suradnicima, ravnateljem i samim poslom. Nešto manje su zadovoljni mogućnostima napredovanja u struci, a najmanje su zadovoljni plaćom.

1.2. Profesionalno sagorijevanje

Profesionalno sagorijevanje – eng. *burnout* – kao konstrukt pojavio se polovicom 70-tih godina prošlog stoljeća ponajprije u novinama i časopisima te je opisivao uglavnom kroz deskriptivne i kvalitativne studije u području zanimanja koja se bave pružanjem usluga ili radu s ljudima (npr. socijalni radnici, učitelji), a prva empirijska istraživanja ovog konstrukta javljaju se u 1980-tim (Schaufeli i Buunk, 1996). Psihijatar Freudemberger (1974) u opservacijskoj studiji o simptomima „istrošenosti“ osoblja u klinici definirao je profesionalno sagorijevanje kao simptom emocionalne iscrpljenosti i gubitka motivacije i predanosti poslu.

Intenzivnije empirijsko istraživanje fenomena profesionalnog sagorijevanja započinje nakon što su Maslach i Jackson (1981) predstavili MBI – *Maslach Burnout Inventory*, kratku i jednostavnu za primjenu skalu, kojom se mjeri profesionalno sagorijevanje. Nadalje, socijalna psihologinja Maslach (1976, 1993), provela je istraživanje o emocionalnom stresu na poslu kod radnika koji rade s ljudima te je utvrdila da je profesionalno sagorijevanje sindrom koji obično postoji u uslužnim zanimanjima i zanimanjima koja se svode na pružanje usluga (npr. medicinske sestre, socijalni radnici i učitelji) u kojima dolazi do povećanog emocionalnog napora. Upravo emocije, motivi i vrijednosti između davatelja i primatelja usluga predstavljaju temeljni međuljudski kontekst za razvijanje profesionalnog sagorijevanja.

Jedna od najčešćih konceptualizacija profesionalnog sagorijevanja potječe iz rada Maslach i Jacksona (1986, prema Van Horn, Schaufeli i Enzmann, 1999) gdje se profesionalno sagorijevanje vidi kao kontinuirana afektivna stresna reakcija koja se postupno razvija tijekom vremena, a karakteriziraju ga tri dimenzije: emocionalna iscrpljenost, otuđenost (eng. *depersonalization*) te osjećaj nedovoljnog postignuća. *Emocionalna iscrpljenost* predstavlja središnju dimenziju sindroma profesionalnog sagorijevanja koja se ujedno i najčešće uočava kod zaposlenika (Chang, 2009). Odnosi se na potrošenost energetske resursa osobe, a manifestira se stalnim umorom, povećanom razdražljivošću i nedostatkom entuzijazma za obavljanje posla. Pretpostavlja se da se *otučenost* javlja kao posljedica suočavanja sa emocionalnom iscrpljenošću, a očituje se u negativnim stavovima, distanciranosti i ravnodušnosti prema cjelokupnom radnom ozračju (Evers, Tomic, i Brouwers, 2004). *Osjećaj nedovoljnog postignuća* javlja se zbog nezadovoljstva pojedinca vlastitom uspješnošću budući da učinci njegovog truda izostaju kao i očekivano priznanje

za njegov rad. Iscrpljenost i otuđenost mogu utjecati na uspješnost osobe i to tako što osoba kada se osjeća iscrpljeno ili indiferentno za rad zapravo ne razvija osjećaj uspješnosti (Chang, 2009). Nadalje, kako osoba tada nije zadovoljna svojim postignućem to utječe na njezina vjerovanja o njenim sposobnostima, odnosno samoeфикаsnost tako da osoba smanjuje svoja vjerovanja da je sposobna nositi se sa zahtjevima takve situacije (Bandura, 1997).

Sažeto rečeno, profesionalno sagorijevanje događa se kada iscrpljenost zamijeni osjećaj energičnosti osobe, cinizam osjećaj nadanja i uključenosti, a osjećaj neuspješnosti osjećaj uspješnosti (Maslach, Schaufeli i Leiter, 2001).

Treba naglasiti da profesionalno sagorijevanje nije stanje koje se samo dogodi (statičan sindrom) već se razvija s vremenom (dinamičan proces). Cherniss (1980, prema Schaufeli i Buunk, 1996) ukratko definira profesionalno sagorijevanje kao proces negativnog mijenjanja profesionalnih stavova i ponašanja zbog napornog posla.

Schaufeli, Salanova, González-Roma i Bakker (2002) uveli su radnu angažiranost kao hipotetsku suprotnost sagorijevanju, pri čemu angažirane zaposlenike karakterizira visoka razina energije i predanosti svom poslu. Ipak, upitno je da li su dimenzije sagorijevanja i radne angažiranosti suprotni polovi istog kontinuuma, što bi značilo da je jedan instrument dostatan za mjerenje oba konstrukta. Iako se čini da su identifikacijske dimenzije sagorijevanja (otuđenost) i radne angažiranosti (predanost, zanesenost) suprotne, s obzirom na razlike u energetske dimenziji (iscrpljenost – energičnost), čini se da ipak predstavljaju dva odvojena, ali vrlo srodna konstrukta (Demerouti, Mostert i Bakker, 2010).

S obzirom na uočenu važnost profesionalnog sagorijevanja i radne angažiranosti, postavljen je model koji je u svojem početku predstavljao samo proces nastanka profesionalnog sagorijevanja (Demerouti i sur., 2001), te je kasnije proširen sa procesom koji vodi do radne angažiranosti radnika (Schaufeli i Bakker, 2004). Ovaj model zove se model radnih zahtjeva i resursa (eng. *Job demands-resources model*, JD-R, Demerouti, Bakker, Nachreiner i Schaufeli, 2001) te predstavlja jedan od suvremenijih modela stresa na radu koji predstavlja sveobuhvatni teorijski okvir za opis glavnih aspekata radne okoline bitnih za dobrobit zaposlenika. Prema ovom modelu razlikuju se dva specifična bloka karakteristika posla koja možemo pronaći u svakom radnom kontekstu: zahtjevi posla i resursi (Schaufeli i Bakker, 2004). *Zahtjevi posla* predstavljaju fizičke, psihološke, socijalne ili organizacijske aspekte posla koji zahtijevaju određen fizički i psihološki napor

(na primjer: interpersonalni sukobi i nesigurnost posla). Kao glavni radni zahtjevi učiteljskog zvanja mogu se izdvojiti preopterećenje poslom, mentalni i emocionalni zahtjevi učiteljskog posla te stres povezan sa radnom ulogom (dvosmislenost radne uloge i sukob uloga) (Lorente Prieto i sur., 2008). *Resursi* su fizički, psihološki, socijalni ili organizacijski aspekti posla koji mogu smanjiti zahtjeve posla, te voditi ostvarenju ciljeva, poticati rast i razvoj osobe (na primjer: socijalna podrška, povratne informacije o uspješnosti, kontrola posla) (Demerouti i sur., 2001). Resursi se mogu kategorizirati s obzirom na njihovo podrijetlo, pa tako možemo razlikovati resurse iz radne okoline i osobne resurse. Kao glavni resursi iz radne okoline učiteljskog zanimanja navode se: autonomija na radnom mjestu i socijalno podržavajuće okruženje (Lorente Prieto i sur., 2008). Resursi energiziraju radnike, potiču njihovu upornost i naglašavaju njihov uloženi napor. Drugim riječima, resursi potiču angažiranost u smislu energičnosti, predanosti i zanesenosti osobe (Schaufeli i Bakker, 2004). Model radnih zahtjeva i resursa proširen je uvođenjem osobnih resursa kao još jednog izvora resursa pored poslovnih. Osobni resursi su oni aspekti osobe povezani s otpornošću i odnose se na percepciju pojedinca koji uspješno mogu kontrolirati i utjecati na svoju okolinu (na primjer: samoefikasnost, optimizam i emocionalna stabilnost) (Xanthopoulou, Bakker, Demerouti i Schaufeli, 2007).

Nadalje, zahtjevi posla i resursi potiču dva različita i relativno nezavisna procesa: proces narušavanja zdravlja i motivacijski proces. *Proces narušavanja zdravlja* u kojem visoki zahtjevi posla iscrpljuju radnikove mentalne i fizičke resurse mogu voditi do iscrpljenosti i sagorijevanja (Schaufeli i Bakker, 2004). Kada su zahtjevi visoki, osoba mora uložiti dodatne napore kako bi postigla ciljeve i kako radna učinkovitost ne bi opala. Taj dodatni napor nosi sa sobom fizičke i psihičke posljedice, na primjer iscrpljenost i razdražljivost. Kada se nakon takvog dodatnog naprezanja osoba ne uspije adekvatno odmoriti, postepeno iscrpljuje svoje zalihe energije i može doći do sagorijevanja. Sagorijevanje pak vodi do negativnih ishoda kao što su depresija, kardiovaskularne bolesti ili psihosomatski problemi (Melamed, Shirom, Toker, Berliner i Shapira, 2006). *Motivacijski proces* u kojem resursi predstavljaju izvor motivacije za radnike te im omogućuju da ostvare svoje radne ciljeve, vodi k radnoj angažiranosti (Bakker i Demerouti, 2007).

U nizu istraživanja profesionalnog sagorijevanja koja su provedena od 1980-tih do danas ispitanice su mnoge varijable i njihov odnos sa profesionalnim sagorijevanjem. Chang

(2009) ih je u svojem pregledu literature o profesionalnom sagorijevanju podijelila u tri skupine: osobne faktore, organizacijske faktore i transakcijske faktore (faktori koji predstavljaju područje preklapanja osobnih i organizacijskih faktora). Neki od osobnih faktora koji su se pokazali značajnima su: spol, dob, bračni status, godine iskustva (godine radnog staža), stupanj obrazovanja, razne značajke osobnosti i samopouzdanje (Friedman i Farber 1992; Greenglass i Burke 1988, prema Chang, 2009; Maslach i Jackson, 1981). Od organizacijskih faktora značajni su zahtjevi posla, neadekvatna visina plaće, neodređenost radne uloge osobe, itd. (Evers i sur., 2004; Maslach i sur., 2001). Transakcijski faktori koji su se pokazali značajnima za profesionalno sagorijevanje su percipirana podrška nadređenih i kolega, percipirani stil vođenja organizacije u kojoj osoba radi, odnos sa osobama s kojima se radi (npr. učitelj – učenik) i profesionalno zadovoljstvo (Evers i sur., 2004; Van Horn i sur., 1999).

Zaključno, profesionalno sagorijevanje izaziva veliku zabrinutost u domeni organizacija, upravo zbog troškova koji nastaju zbog smanjene radne efikasnosti radnika, visokih stopa promjene zanimanja, snižene predanosti i lojalnosti organizacijama, smanjenog zadovoljstva poslom, povećanih zdravstvenih troškova i smanjenja u kreativnosti i inovativnosti radnika (Halbesleben i Buckley, 2004).

1.2.1. Profesionalno sagorijevanje kod učitelja

Podučavanje kao i ostala zanimanja u kojima se radi intenzivno sa ljudima zahtjeva blizak odnos sa osobama na koje je njihov posao usmjeren – u ovom slučaju s učenicima. Kvaliteta odnosa između učitelja i učenika može predstavljati ogroman izvor zadovoljstva za učitelje ali i izvor emocionalne iscrpljenosti i obeshrabrujućih iskustava (Vandenberghe i Huberman, 1999). Posao učitelja u mnogim je istraživanjima identificiran kao posebno stresno zanimanje (Cacha, 1981; Farber i Miller, 1981; Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006; Landsman, 1978; Maslach i sur., 2001; Paine, 1981). Negativni aspekti posla, kao što su: problemi stegovnog sankcioniranja učenika, učenička apatija, prenatrpane učionice, prekomjerni administrativni poslovi, neadekvatne plaće, zahtjevni ili nepodržavajući roditelji i nedostatak podrške nadređenih, dio su svakodnevice kod učitelja. Kao rezultat tih stresnih aspekata posla učitelja sagorijevanje među učiteljima može se očitovati izraženo kroz *fizičke* (na primjer, glavobolja, čir na želudcu), *psihološke* (npr. depresija, bijes) i

bihevioralne simptome (npr. pogoršanje u radnom učinku, izostanci s posla) (Cunningham, 1982). Profesionalno sagorijevanje utječe na učiteljsku radnu snagu eksternalno, kao i internalno. Eksternalno, loš utjecaj može se pratiti i mjeriti preko napuštanja zanimanja i nedostatka učitelja. U SAD-u, do 25% učitelja koji su tek počeli sa radom napusti zanimanje prije treće godine rada, a gotovo 40% napusti zanimanje u prvih 5 godina podučavanja (Milner i Woolfolk-Hoy, 2003; Smith i Ingersoll, 2004). S druge strane, umor, neučinkovitost i sagorijevanje učitelja koji ostaju raditi u struci, dalje šteti radu u učionici (Olivier i Venter, 2003). U Njemačkoj, manje od 10% učitelja ostaje raditi u struci do umirovljenja; u Velikoj Britaniji, broj učitelja koji napuštaju struku također je viši od broja učitelja koji ostaju do umirovljenja (MacDonald, 1999). Tako nastali nedostatak učitelja ne predstavlja samo problem nedostatka osoblja u školama, već može dovesti do smanjenja kvalitete nastave (Chang, 2009).

Brojna su istraživanja profesionalnog sagorijevanja kod učitelja u kojima su se pokušale identificirati razne karakteristike učitelja i njihove okoline koje su povezane s višim razinama sagorijevanja na poslu. Osim demografskih karakteristika značajnim prediktorom pokazala se i percipirana socijalna podrška, kako od strane kolega i nadređenih, tako i od strane obitelji i prijatelja (Halbesleben, 2006). Izvori podrške na poslu (kolege, nadređeni) zbog svog direktnijeg utjecaja na radne zahtjeve (mogućnost preciznijeg savjetovanja, preuzimanje djela posla, itd.) imaju veću povezanost sa emocionalnom iscrpljenošću, dok je podrška od osoba van organizacijske sredine (obitelj, prijatelji) više povezana s otuđenošću i osjećajem (nedovoljnog) postignuća (Halbesleben, 2006). Općenito gledajući, socijalna podrška pruža priliku za ponovnu procjenu i adaptivne reakcije na stres na poslu i tako ublažuje profesionalno sagorijevanje. Nadalje, ako učitelji vjeruju da su uložili više truda nego što im drugi priznaju i uzvraćaju, ili dobiju negativnije povratne informacije o uspjehu učenika od očekivanih, biti će podložniji profesionalnom sagorijevanju (Van Horn i sur., 1999).

Dosadašnja istraživanja (Schaufeli i Bakker, 2004; Hakanen i sur., 2006) ukazuju da je profesionalno sagorijevanje negativno povezano sa radnom angažiranosti kod učitelja, odnosno učitelj će biti to manje radno angažiran što je razina profesionalnog sagorijevanja veća. Kao moderirajući faktori i prediktori profesionalnog sagorijevanja i radne angažiranosti prema JD-R modelu mogu se uzeti zahtjevi posla i resursi koji su dostupni u poslovnom okruženju ali i resursi pojedinca (Lorente Prieto i sur., 2008; Schaufeli i Bakker, 2004). Ukoliko su zahtjevi posla veliki te nema dovoljno dostupnih resursa u

poslovnom okruženju, a sami resursi učitelja nisu dostatni za adekvatno nošenje sa situacijom, vjerojatno će doći do profesionalnog sagorijevanja i smanjenja radne angažiranosti učitelja. Obratno, ako zahtjevi posla nisu veliki za učitelja i ako postoji dovoljno dostupnih resursa u radnoj okolini i unutar same osobe, učitelj će vjerojatno biti radno angažiran i neće doći do profesionalnog sagorijevanja (Lorente Prieto i sur., 2008; Schaufeli i Bakker, 2004).

1.3. Korelati zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu

Prethodna istraživanja na učiteljima su pokazala da su za predikciju zadovoljstva poslom i sagorijevanja učitelja među ostalima bitne radna motivacija (radna angažiranost i samoefikasnost) i podrška nadređenih, te će se u sljedećim poglavljima definirati ti konstrukti i prikazati njihove međusobne relacije te njihove relacije sa zadovoljstvom poslom i sagorijevanjem općenito kao i kod učitelja.

1.3.1. Radna motivacija

Iako danas bez mnogo pretjerivanja možemo reći da vjerojatno postoji toliko definicija motivacije koliko je bilo i mislilaca koji su bavili ljudskim ponašanjem, radna motivacija može se definirati kao skup svega onoga unutar, ali i van pojedinca, što ga potiče na rad, što taj rad usmjerava i određuje mu intenzitet i trajanje (Pinder, 2008). Pojmom radne motivacije dosta se bavio Herzberg. Prema Herzbergu (1959, prema Slišković i Penezić, 2015) ponašanje ljudi u radnim organizacijama određeno je s dvije nezavisne grupe faktora: (1) tzv. *motivatori* – faktori koji doprinose zadovoljstvu (npr. izazovan posao, postignuća, odgovornost, napredovanje, priznanje) i (2) tzv. *higijeni* – faktori koji doprinose nezadovoljstvu (npr. politika radne organizacije, administracija, radni uvjeti, status i beneficije, plaća). Motivatori izazivaju zadovoljstvo, ali njihov izostanak ne rezultira nezadovoljstvom. S druge strane, nepostojanje tzv. higijenika rezultira nezadovoljstvom. Motivacijski faktori su uglavnom nematerijalnog karaktera (intrinzični), dok su higijeni najčešće materijalnog karaktera i pod kontrolom su rukovoditelja (ekstrinzični). Dakle, prema Herzbergu (1959, prema Sindik, 2011) potrebno je poticati zaposlenikovu težnju samoaktualizaciji, uspjehu i napredovanju, njegovo zalaganje i odgovornost za svoje i poslove drugih, ali i davati mu pohvale i priznanja za dosadašnji rad. Radna motivacija i demotivacija, reflektiraju se u radnoj angažiranosti.

1.3.1.1. Radna angažiranost

Radna angažiranost razmatra se kao pozitivno, ispunjavajuće, afektivno i motivacijsko stanje, koje uključuje *energičnost* (visoku razinu energije i mentalne otpornosti tijekom rada, spremnost na ulaganje napora u rad i ustrajnost kada se naiđe na poteškoće), *predanost* (uključenost u rad, osjećaj zanosa, inspiracije, ponosa i izazova) i *zanesenost* (osoba je sretno zadubljena u rad, pri čemu joj vrijeme brzo prolazi, a osoba ima poteškoća odvajajući sebe od posla) (Schaufeli i Bakker, 2010). Na nju se gleda kao na jedan od osnovnih indikatora psihološke dobrobiti na poslu (Schaufeli i sur., 2002; Bakker i Demerouti, 2007; Bakker, Hakanen, Demerouti i Xanthopoulou, 2007). Umjesto kratkotrajnog i specifičnog stanja, na angažiranost je bolje gledati kao na dugotrajno i sveprisutno afektivno-kognitivno stanje koje nije usmjereno na neki određeni objekt, događaj, pojedinca ili ponašanje.

Radna angažiranost pokazala se kao relevantan psihološki pojam za optimalno funkcioniranje radnika u organizacijama. Kao što i Salanova i Schaufeli (2008) navode, s ciljem da opstanu u današnjoj vrlo promjenjivoj okolini, modernim organizacijama potrebni su angažirani radnici, odnosno radnici koji su energični i predani u radu, te zaneseni svojim poslom.

Radna angažiranost pozitivno je povezana s karakteristikama posla koje mogu biti označene kao resursi, motivatori ili „podizači“ energije. To su na primjer: povratne informacije o uspješnosti, način vođenja organizacije, samostalnost u poslu, različitost zadataka, i od značajne važnosti za ovaj rad, socijalna podrška od suradnika i nadređenih (Demerouti i sur., 2001). Istraživanje koje su proveli Bakker, Salanova, Schaufeli i Llorens među zaposlenicima mirovinskog fonda (2003, prema Schaufeli i Bakker, 2004) pokazalo je da su resursi posla, kao što su socijalna podrška od kolega i autonomija u poslu, pozitivno povezani s razinom angažiranosti koja se mjerila dvije godine kasnije. Također, u tom istraživanju pokazalo se da su angažirani zaposlenici uspješni u mobiliziranju svojih radnih resursa.

Moguće posljedice radne angažiranosti odnose se na pozitivne stavove prema radu i organizaciji od kojih je za ovaj rad od posebne važnosti zadovoljstvo poslom, a neki od ostalih utvrđenih pozitivnih stavova odnose se na organizacijsku predanost i niže namjere napuštanja posla (Demerouti i sur., 2001; Schaufeli i Bakker, 2004; Schaufeli, Taris i Van

Rhenen, 2008), te pozitivna organizacijska ponašanja, kao što su, osobna inicijativa i motivacija za razvoj i učenje (Sonnetag, 2003). Osim toga, postoje neke indicije da je angažiranost pozitivno povezana s mentalnim zdravljem, odnosno sagorijevanjem radnika (Schaufeli i Bakker, 2004).

Nadalje, budući da se pokazalo da je radna angažiranost pozitivno povezana i sa samoefikasnosti radnika (Salanova, Grau, Llorens i Schaufeli, 2001, prema Schaufeli i Bakker, 2004), kao mogući značajan prediktor zadovoljstva poslom i sagorijevanja uključena je i samoefikasnost. Također, važno je napomenuti da samoefikasnost može prethoditi angažiranosti, kao i slijediti nakon angažiranosti (Salanova, Bresó i Schaufeli, 2003, prema Schaufeli i Bakker, 2004). Navedeno podrazumijeva odnos tzv. uzlazne spirale: samoefikasnost potiče angažiranost, koja onda povećava uvjerenje o samoefikasnosti, i tako se taj proces ponavlja dalje u obliku uzlazne spirale.

1.3.1.2. Samoefikasnost

Samoefikasnost se odnosi na vjerovanja osobe o njenim sposobnostima da izvede određeni zadatak (Bandura, 1982), odnosno preciznije na vjerovanja osobe o vlastitim mogućnostima da organizira i provede niz akcija koja vode do postignuća (Bandura, 1997). Koncept samoefikasnosti proizlazi iz Socio-kognitivne teorije (eng. *Social Cognitive Theory*, SCT; Bandura 1997) prema kojoj samoefikasnost ima utjecaj na kogniciju, motivaciju i ponašanje osobe. Samoefikasnost pridonosi motivaciji kroz utjecaj na izazove koje osoba ostvaruje, trud koji ulaže i upornost pri suočavanju sa preprekama (Bandura, 1989).

Prema Bandurinoj teoriji samoefikasnosti (1977), očekivanja o uspješnosti koje osoba ima u nekoj situaciji utječu i na započinjanje kao i na održavanje ponašanja ili akcije u tim situacijama. Jačina njihovih uvjerenja o mogućoj uspješnosti vjerojatno će biti glavni čimbenik u odluci da li će se uopće angažirati u neko ponašanje. U početnom stadiju dok još nije donesena odluka hoće li se započeti neko ponašanje, odnosno hoće li se angažirati oko neke situacije, percipirana samoefikasnost utječe na odabir akcije, tj. ponašanja. Ljudi se boje i nastoje izbjeći situacije za koje vjeruju da nadmašuju njihove mogućnosti, a uključuju se u one situacije i ponašaju se uvjereni kada prosuđuju da su njihove

mogućnosti nošenja sa situacijom, koja bi inače bila prijeteća, dobre. Nadalje, jednom kada se osoba odluči angažirati u nekoj situaciji, percipirana samoeфикаsnost utječe i na količinu angažiranosti te dužinu involviranosti oko te situacije (Bandura, 1977). Osobe koje ustraju u angažiranosti u situacijama koje su prijeteće za njih, sigurne su da će iz takvih situacija dobiti iskustva koja će dalje osnažiti njihov osjećaj samoeфикаsnosti i možda tako daljnje smanjiti obrambena ponašanja, dok osobe koje sumnjaju u svoje mogućnosti duže zadržavaju strah od takvih situacija.

Prethodna analiza o tome kako percipirana samoeфикаsnost utječe na uspješnost ne implicira da je očekivanje jedina determinanta ponašanja osobe. Očekivanje samo po sebi neće proizvesti željeni učinak ako osobi nedostaju potrebne osnovne sposobnosti. Osim toga, postoje mnoge stvari koje ljudi mogu učiniti sa sigurnošću uspjeha ali ih ne rade jer nemaju poticaja da to učine. Međutim, ako postoje odgovarajuće vještine i poticaji, očekivanje učinkovitosti bit će glavna odrednica izbora aktivnosti osobe, koliko truda će uložiti i koliko dugo će ulagati napore u rješavanje stresne situacije (Bandura, 1977).

U radnom kontekstu, radnici trebaju imati povjerenje sami u sebe (samoeфикаsnost) kako bi bili uspješni ali i osjećali se dobro. Osobe s višim razinama percipirane samoeфикаsnosti vjeruju da mogu postići željene efekte/uspjehe svojim radnjama, motivirane su da rade i ustrajne su i prilagodljive u rješavanju problema kada se pojave (Del Libano, Llorens, Salanova i Schaufeli, 2012).

Većina istraživanja usredotočena su na moderirajuću ulogu samoeфикаsnosti u odnosu između stresora i ishoda stresa (Salanova, Peiro i Schaufeli, 2002; Stetz, Stetz, i Bliese, 2006, prema Simbula, Guglielmi i Schaufeli, 2011), a manje pažnje posvećeno je povezanosti samoeфикаsnosti i pozitivnih konstrukata kao na primjer radne angažiranosti (Salanova, Schaufeli, Xanthopoulou, i Bakker, 2010). Samoeфикаsnost može djelovati i kao samomotivator osobe koje percipiraju sebe jako sposobnima, postavljaju sebi ciljeve te su motivirani uložiti znatan trud i upornost u rješavanju prepreka (Bandura, 1997; Ouweneel, Schaufeli i Le Blanc, 2013).

U skladu sa Socio-kognitivnom teorijom (Bandura, 1997) prema kojoj osobni resursi određuju kako će zaposlenici percipirati radnu okolinu, i rezultati istraživanja Guglielmi, Simbula, Schaufeli i Depolo (2012) pokazuju da ravnatelji škola koji su uvjereni u svoje sposobnosti identificiraju više aspekata njihove poslovne okoline koji su izvor resursa, što može voditi većoj radnoj angažiranosti i manjem sagorijevanju.

Nedavna organizacijska istraživanja potvrdila su da je samoeфикаsnost povezana i sa pozitivnijom percepcijom glavnih socijalnih komponenata radnog okruženja, primjerice nadređenih i kolega (Borgogni, Dello Russo, Petitta, i Vecchione, 2010, prema Consiglio, Borgogni, Alessandri i Schaufeli, 2013).

1.3.1.3. Radna motivacija (radna angažiranost i samoeфикаsnost) kod učitelja

Samoeфикаsnost kod učitelja kontinuirano privlači pažnju istraživača. Kroz zadnja tri desetljeća, istraživači naglašavaju povezanost samoeфикаsnosti učitelja s postizanjem željenih rezultata (Tschannen-Moran i Woolfolk-Hoy, 1998, prema Eroglua i Unlub, 2015). U obrazovnom kontekstu, samoeфикаsnost učitelja može se definirati kao vjerovanja učitelja u vlastite sposobnosti usvajanja i korištenja vještina koje su potrebne za poticanje učenika na učenje (Woolfolk-Hoy i Burke-Spero, 2005, prema Eroglua i Unlub, 2015). Samoeфикаsnost učitelja je njihovo uvjerenje o tome da li posjeduju sposobnosti da utječu na ishode podučavanja učenika, i to onih motiviranih kao i onih demotiviranih, te učenika s posebnim potrebama (Tschannen-Moran i Woolfolk-Hoy, 2001, prema Eroglua i Unlub, 2015). Nadalje, samoeфикаsnost učitelja nije stabilna crta ličnosti već je situacijski determinirana pa je zasigurno određuju neki kontekstualni čimbenici (npr. radno mjesto, radni uvjeti u školi i podrška nadređenih) (Milner i Woolfolk-Hoy, 2003). Učitelji koji se osjećaju samoeфикаsniji uspješnije koriste efikasnije strategije podučavanja, bolje zadržavaju učeničku motiviranost te bolje upravljaju razredom (Brouwers i Tomic, 2000; Caprara, Barbaranelli, Stece, Malone, 2006, prema Eroglua i Unlub, 2015). Nadalje, učitelji koji su samoeфикаsniji ulažu veći napor u rješavanje problema s kojima se suoče (Bandura, 1977). Također, samoeфикаsniji učitelji susretljiviji su s uporabom novih tehnika podučavanja te imaju pozitivan stav prema podučavanju (Gibson i Dembo, 1984, prema Eroglua i Unlub, 2015).

Prema modelu radnih zahtjeva i resursa utvrđeno je da resursi, primjerice, samoeфикаsnost, predstavljaju zaštitni čimbenik kod sagorijevanja učitelja, konkretno, tako što utječe na pozitivnije procjene radnih karakteristika učitelja. Nadalje, prema modelu radnih zahtjeva i resursa za očekivati je da će učitelji biti radno angažirani ukoliko percipiraju da raspolažu sa dostatnim resursima kako bi riješili neki zahtjev. Također važna činjenica koju su potvrdili Bakker i sur. (2003, prema Schaufeli i Bakker, 2004) je da učitelji koji su više

angažirani u radu su ujedno i bolji u mobiliziranju novih resursa od svojih manje angažiranih kolega.

1.3.2. Socijalna podrška na poslu

Socijalna podrška može se definirati kao resurs u suočavanju osobe sa stresom na poslu (House, 1981). Pojedinci koji imaju podržavajuće društvene odnose mogu se osloniti na druge da im pomognu u rješavanju stresnih situacija. Kao rezultat toga, stres nema negativne učinke na njihovo fizičko i psihičko zdravlje. S druge strane, osobe koje nemaju podržavajuće socijalne odnose osjetljive su na učinke stresa. Nadalje, House (1981) predlaže postojanje četiri vrste podrške na poslu: (1) emocionalna podrška (npr. empatija), (2) instrumentalna podrška (npr. usluge), (3) informacijska podrška (npr. informacije o okolini) i (4) vrednujuća podrška (npr. informacije koju su važne za samo-evaluaciju).

Postoje najmanje tri načina kako mjeriti socijalnu podršku nadređenih: (1) direktno je promatrajući u radnoj situaciji (ova metoda zahtjeva puno vremena), (2) pitajući nadređene da izvijeste o svojim podržavajućim ponašanjima i (3) ispitujući radnike o njihovim percepcijama podržavajućih ponašanja nadređenih (Bhathumnavin, 2003).

U ranim istraživanjima, Burke i Greenglass (1993) predložili su da socijalna podrška može imati tri vrste utjecaja: (1) direktan utjecaj kroz smanjivanje razina stresa na poslu, (2) direktan utjecaj kroz poboljšavanje emocionalnog i fizičkog stanja osobe, i (3) indirektan utjecaj na odnos stresora na poslu i ishoda stresa. U novijim istraživanjima Kahn, Schneider, Jenkins-Henkelman i Moyle (2006) navode dvije vrste utjecaja: (1) direktni (povoljni) utjecaj socijalne podrške na ishode stresa (neovisno o razini doživljenog stresa, ozbiljnosti stresora ili radnih zahtjeva), (2) moderatorski ili tzv. *buffer* utjecaj kada socijalna podrška predstavlja moderator u odnosu stresora/zahtjeva i ishoda stresa – osobe koje imaju socijalnu podršku imaju povoljnije ishode stresa kao procesa i obratno.

Empirijski dokazi u vezi s moderirajućim učinkom socijalne podrške su mješoviti (Beehr i McGarth, 1992, prema Burke i Greenglass, 1993). Neka su istraživanja pokazala da socijalna podrška u interakciji sa stresorima predviđa fizičko i mentalno zdravlje, dok druga istraživanja nisu potvrdila tu vezu stresa i socijalne podrške (Cohen i Wills, 1985, prema Russell, Altmaier i Van Velzen, 1987). Međutim, istraživači su dosljedno utvrdili da

su osobe koje imaju visoku razinu socijalne podrške boljeg fizičkog i mentalnog zdravlja (Russell i sur., 1987).

Socijalna podrška podiže samopouzdanje osobe, jača pozitivnu sliku koju osoba ima o sebi i poboljšava njene sposobnosti suočavanja sa problemima na poslu te tako smanjuje vjerojatnost da će se osoba povući od drugih osoba (depersonalizacija ili otuđenost će biti manje vjerojatna). Također, u skladu jačanja pozitivne slike o sebi osoba će vjerojatno imati pozitivniji osjećaj o vlastitoj uspješnosti. Prema tome, u odnosu sa sagorijevanjem, vjerojatnije je da će socijalna podrška imati veći utjecaj na otuđenost i osjećaj postignuća osobe nego na emocionalnu iscrpljenost (Halbesleben, 2006).

Nadalje, Cohen i Wills (1985, prema Russell i sur., 1987) u svom su istraživanju utvrdili da će socijalna podrška imati ulogu moderatora kada postoji podudarnost između vrste podrške i stresora koji utječe na osobu pa bi zato socijalna podrška na poslu mogla biti jače povezana sa emocionalnom iscrpljenošću, a socijalna podrška iz ostalih sfera života jače povezana s otuđenošću i osjećajem postignuća (Halbesleben, 2006). Ako osoba ima podršku od kolega i/ili nadređenih, vjerojatno će procjena radnih zahtjeva biti povoljnija nego ako takva podrška ne postoji (Lazarus i Folkman, 1984, prema Halbesleben, 2006). Budući da su zahtjevi posla usko vezani za dimenziju emocionalne iscrpljenosti (Lieter, 1993, prema Halbesleben, 2006) može se očekivati da će smanjenje u percipiranim zahtjevima zbog socijalne podrške s posla voditi smanjenu emocionalne iscrpljenosti. Socijalna podrška od strane obitelji i prijatelja može sadržavati razumijevanje zahtjeva posla (emocionalna podrška), ali iz nje najčešće ne može proizaći nužna pomoć da se ti zahtjevi zadovolje (instrumentalna pomoć). Nasuprot tome, kolege i nadređeni su u mogućnosti ponuditi prijedlog koji bi vodio smanjenju zahtjeva posla, ili u nekim slučajevima mogu čak i direktno smanjiti zahtjeve posla (npr. preuzimanjem dijela obaveza na sebe) što bi opet bilo uže povezano sa smanjenjem iscrpljenosti (Halbesleben, 2006).

1.3.2.1. Socijalna podrška na poslu kod učitelja

Podrška nadređenih generalno se može definirati kao pozitivna radna interakcija između nadređene osobe i zaposlenika. Nadređena osoba koja je podržavajuća može pružiti zaposlenicima ono što im je potrebno da ih motivira da rade bolje (Bhanthumnavin, 2003).

Moguće je izdvojiti tri aspekta socijalne podrške koju primaju učitelji: podrška nadređenih, potvrda vrijednosti i pouzdan savez, a koji su se pokazali kao prediktori sagorijevanja (Russell i sur., 1987). Sukladno rezultatima istraživanja u drugim radnim sektorima (npr. kod medicinskih sestara (Constable i Russell, 1986) i radnika u tvornicama (House, 1981), i istraživanja provedena na učiteljima sugeriraju da su učitelji koji primaju više socijalne podrške boljeg fizičkog i mentalnog zdravlja (Burke i Greenglass, 1993; Russell i sur., 1987).

Podrška nadređenih, osobito priznavanje učiteljskih vještina i sposobnosti od strane nadređenih, osobito je važna komponenta u kontekstu prevencije profesionalnog sagorijevanja učitelja (Russell i sur., 1987). Interakcije s drugima, preciznije procesi socijalne razmjene predstavljaju središnji koncept profesionalnog sagorijevanja (Maslach, 1993). Važnost socijalne razmjene za profesionalno sagorijevanje pokazali su Buunk i Schaufeli (1993) u drugim poslovima koji uključuju rad s ljudima. Prema njima, teorija reciprociteta pruža teorijski okvir koji omogućava razumijevanje uloge socijalne razmjene u interakcijama za razvoj profesionalnog sagorijevanja. Empirijska istraživanja su pokazala da je nesrazmjer između onoga što pojedinac uloži i onoga što dobije (manjak reciprociteta) u odnosima socijalne razmjene na organizacijskoj razini (Schaufeli, Van Dierendonck i Van Gorp, 1996) povezan sa većim razinama profesionalnog sagorijevanja (Van Horn i sur., 1999).

Druga istraživanja pokazala su da je socijalna podrška nadređenih pozitivno povezana sa radnom motivacijom zaposlenika i njihovim zadovoljstvom poslom (Mayfield, Mayfield i Kopf, 1998; Sorod i Wongwattamongkol, 1996, prema Bhanthumnavin, 2003), i predanosti poslu (Luthans, Wahl i Steinhaus, 1992, prema Bhanthumnavin, 2003).

Više socijalne podrške od strane nadređenih i kolega povezano je i sa smanjenjem stresa na poslu (Etzion i Westman, 1994, prema Bhanthumnavin, 2003), smanjenjem sagorijevanja učitelja (Schaufeli i Buunk, 2003; Zellars i Perrewé, 2001, prema Kahn i sur., 2006). Točnije, socijalna podrška pruža priliku da osoba ponovno procijeni i prilagodi se stresu na poslu i tako smanjuje sagorijevanje.

1.4. Polazište

Rad u percipirano podržavajućoj radnoj okolini kada učitelj osjeća da ima podršku nadređenih i kolega može direktno utjecati na smanjenje stresora te pomoći učiteljima da se bolje prilagode na njih. Također, rad u takvoj pozitivnoj radnoj okolini zapravo povećava radnu motivaciju (samoeфикаsnost i radnu angažiranost) učitelja te tako doprinosi zadovoljstvu poslom učitelja te preventivno djeluje na profesionalno sagorijevanje.

U prijašnjim istraživanjima utvrđeni su razni faktori koji utječu na zadovoljstvo poslom i sagorijevanje kod učitelja. Mjere radne angažiranosti, samoeфикаsnost i percipirana podrška ravnatelja bili su pozitivno povezani sa zadovoljstvom poslom, a negativno povezani sa sagorijevanjem kod učitelja. Iz dobivenih povezanosti može se pretpostaviti da će mjere radne angažiranosti, samoeфикаsnost i percipirana podrška ravnatelja biti značajni prediktori zadovoljstva poslom i sagorijevanja kod učitelja.

S obzirom na sve ranije navedeno, te uzevši u obzir da su radna angažiranost, samoeфикаsnost učitelja i percipirana podrška ravnatelja uglavnom viđeni kao poželjni u učiteljskoj profesiji jer mogu imati značajne implikacije na kvalitetu obrazovanja u cjelini, cilj ovog konkretnog istraživanja bio je vidjeti koliko se zadovoljstvo poslom i sagorijevanje hrvatskih učitelja mogu objasniti na osnovi percipirane podrške ravnatelja i njihove radne motivacije.

2. Cilj, problemi i hipoteze

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati ulogu percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije (radne angažiranosti i samoeфикаsnosti) u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja.

2.1. Problemi i hipoteze

1. Utvrditi povezanosti između percipirane podrške ravnatelja, samoeфикаsnosti, radne angažiranosti, zadovoljstva poslom i sagorijevanja kod učitelja.

S obzirom na teorijsku i empirijsku literaturu, za pretpostaviti je da će percipirana podrška ravnatelja, samoeфикаsnost, mjere radne angažiranosti (energičnost, predanost i zanesenost) i zadovoljstvo poslom biti međusobno pozitivno povezane. S druge strane, očekuje se da će percipirana podrška ravnatelja, samoeфикаsnost, mjere radne angažiranosti i zadovoljstvo poslom biti negativno povezane s mjerama sagorijevanja na poslu (emocionalnom iscrpljenošću i otuđenošću).

2. Utvrditi zasebne doprinose percipirane podrške ravnatelja, samoeфикаsnosti i mjera radne angažiranosti u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja.

S obzirom na prethodna istraživanja, za očekivati je da će percipirana podrška ravnatelja, samoeфикаsnost i mjere radne angažiranosti (energičnost, predanost i zanesenost) imati značajne zasebne doprinose objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja (emocionalne iscrpljenosti i otuđenosti). Pri tome se očekuje da će percipirana podrška ravnatelja, samoeфикаsnost i mjere radna angažiranosti biti pozitivni prediktori zadovoljstva poslom, odnosno negativni prediktori sagorijevanja na poslu.

3. Metoda

3.1. Sudionici

Istraživanje je provedeno na učiteljima razredne nastave ($N=856$), predmetne nastave u osnovnim školama ($N=1036$) (5.-8. razred) te učiteljima predmetne nastave u srednjim školama ($N=902$) (1.-4. razred) koji su zaposleni u različitim osnovnim i srednjim školama diljem Hrvatske gdje predaju različite predmete (147 ispitanika nije dalo jasnu informaciju u kojoj obrazovnoj razini rade). U ispitivanju je sudjelovao ukupno 2941 sudionik, od toga 479 učitelja (16,29%) i 2421 učiteljica (82,32%) (41 sudionik nije naveo spol (1,39%)), što predstavlja oko 50% povrata (poslano je 5930 upitnika). Dob sudionika bila je između 23 i 69 godina (prosječna dob sudionika bila je $M=41,75$, $Sd=10,27$). Prosječni radni staž sudionika iznosio je $M=15,28$ godina ($Sd=10,51$). Njih 2509 je zaposleno na neodređeno, dok je 371 sudionik zaposlen na određeno radno vrijeme, a 61 sudionik nije precizirao vrstu radnog odnosa.

3.2. Mjerni instrumenti

U prvom dijelu upitnika od ispitanika se tražilo da odgovore na demografska pitanja, te su prikupljeni podaci o spolu, dobi, bračnom statusu, broju vlastite djece, radnom stažu, radnom mjestu, predmetima koje podučavaju, razredništvu, broju odjeljenja koje podučavaju i o radnom vremenu (puno ili pola radnog vremena; određeno ili neodređeno radno vrijeme) sudionika. Drugi dio upitnika sastojao se od niza skala kojim su ispitani različiti konstrukti, od kojih su za potrebe ovog rada izdvojeni: zadovoljstvo poslom, samoeфикаsnost učitelja, podrška ravnatelja, sagorijevanje na poslu i radna angažiranost. Koeficijenti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach α), prosječne korelacije među česticama i primjeri čestica svih korištenih skala nalaze se u Tablici 1.

- Zadovoljstvo poslom

Ukupno zadovoljstvo poslom mjereno je Skalom zadovoljstva poslom (*Job Satisfaction Scale*, Judge, Thoresen, Bono i Patton, 2001) koja se sastoji od 5 tvrdnji (npr. *Uživam u*

svom poslu.). Ispitanik treba odgovoriti koliko se slaže ili ne slaže sa svakom navedenom tvrdnjom. Na tvrdnje se odgovara na skali od sedam stupnjeva (od 1 do 7) gdje 1 znači *uopće se ne slažem*, a 7 *u potpunosti se slažem*. Ukupan rezultat se formira kao prosječna vrijednost zbroja procjena na pojedinim tvrdnjama tako da se raspon rezultata kreće između 1 i 7. Viši rezultat označava veće zadovoljstvo poslom.

- Samoefikasnost učitelja

Samoefikasnost učitelja mjerena je Skalom učiteljske samoefikasnosti (*Teacher Self-efficacy Scale*; Schwarzer, Schmitz i Daytner, 1999) koja se sastoji od 10 tvrdnji (npr. *Znam da mogu održavati pozitivne odnose s roditeljima čak i kad se tenzije povise.*). Ispitanik treba na skali od 4 stupnja (1-4) odlučiti koliko je pojedina tvrdnja točna za njega kao učitelja, pri čemu 1 znači *posve netočno*, a 4 *posve točno*. Ukupan rezultat se formira kao prosječna vrijednost zbroja procjena na pojedinim tvrdnjama. Viši rezultat označava veću samoefikasnost učitelja. Na našem uzorku potvrđena je jednofaktorska struktura ljestvice samoefikasnosti (Prilog 1, tablica A).

- Podrška ravnatelja

Percipirana podrška ravnatelja mjerena je Skalom podrške i povjerenja od strane ravnatelja (*Supervisor trust and support scale*, Jones i James, 1979). Skala se sastoji od 7 tvrdnji (npr. *Odnosi se prema meni s poštovanjem.*) na koje ispitanik treba odgovoriti na skali od 5 stupnjeva (*1 – uopće se ne slažem*, *5 – u potpunosti se slažem*) koliko se svaka tvrdnja odnosi na njegovog/u ravnatelja/icu. Ukupan rezultat se formira kao prosječna vrijednost zbroja procjena na pojedinim tvrdnjama. Viši rezultat označava veću percipiranu podršku ravnatelja. Na našem uzorku potvrđena je jednofaktorska struktura skale podrške i povjerenja od strane ravnatelja (Prilog 1, tablica B).

- Sagorijevanje na poslu

Sagorijevanje na poslu mjereno je upitnikom sagorijevanja na poslu (*The Oldenburg Burnout Inventory*, Demerouti i Bakker, 2008) koji se sastoji od 16 tvrdnji. Ispitanik treba na skali od 4 stupnja (*1 – uopće se ne slažem*, *4 – posve se slažem*) odgovoriti koliko se slaže ili ne slaže sa pojedinom tvrdnjom. Upitnik sadrži dvije subskele: podskalu emocionalne iscrpljenosti (8 čestica, npr. *Ima dana kada se osjećam umorno i prije nego što dođem na posao.*) i podskalu otuđenosti (8 čestica, npr. *Uvijek pronalazim nove i zanimljive aspekte u svom poslu.*). Rezultat na svakoj dimenziji računa se kao prosječna

vrijednost zbroja procjena na pojedinim tvrdnjama koje su dio te podskale. Viši rezultat označava veću emocionalnu iscrpljenost i veću otuđenost. Na našem uzorku provjerena je jednodimenzionalnost svake podskale (Prilog 1, tablice C i D).

- Radna angažiranost

Radna angažiranost učitelja mjerena je Utrecht skalom radne angažiranosti (*Utrecht Work Engagement Scale*, Schaufeli i Bakker, 2010) koja se sastoji od 17 tvrdnji, te ima tri podskale: podskala energičnosti (6 čestica, npr. *Osjećam da prštim od energije kad sam na svom poslu.*), podskala predanosti (5 čestica, npr. *Moj posao me inspirira.*) i podskala zanesenosti (6 čestica, npr. *Vrijeme leti kad radim.*). Ispitanik treba procijeniti koliko se često osjeća na navedeni način. Odgovore daje na skali od 7 stupnjeva (0 – *nikad/nikad*, 6 – *uvijek/svaki dan*). Rezultat na svakoj dimenziji računa se kao prosječna vrijednost zbroja procjena na pojedinim tvrdnjama koje su dio te podskale. Viši rezultat označava veću energičnost, veću predanost i veću zanesenost. Na našem uzorku provjerena je jednodimenzionalnost svake podskale (Prilog 1, tablice E, F i G).

Sve korištene skale, odnosno podskale, imale su očekivanu strukturu te su imale zadovoljavajuće razine koeficijenta unutrašnje konzistencije, odnosno, bile su pouzdane.

3.3. Postupak

Istraživanje je provedeno u osnovnim i srednjim školama u studenom i prosincu 2015. godine uz prethodno dopuštenje ravnatelja škola. Upitnici su poslani poštom na adrese škola, te su distribuirani posredstvom stručnih suradnika (psihologa) i/ili ravnatelja. Kako bi se ispitanicima pružila potpuna anonimnost, upitnici su dostavljeni u kovertama u koje su ispitanici bili zamoljeni da ih i vrate nakon popunjavanja. Upitnici su sadržavali objašnjenja o svrsi ispitivanja i upute, te je također naglašena anonimnost ispitanika.

Uputa je glasila:

„Pred Vama se nalazi upitnik kojim se ispituje percepcija različitih aspekata posla nastavnika. Sudjelovanje u ovom istraživanju je dobrovoljno i anonimno, a prikupljeni podaci će se koristiti isključivo u znanstvene svrhe. Stoga Vas molimo da na pitanja odgovarate što spontanije i iskrenije.“

4. Rezultati

Prije analiza provedenih u svrhu odgovora na postavljene probleme, prikazana je tablica deskriptivnih podataka varijabli ispitivanih u istraživanju (Tablica 1).

4.1. Deskriptivni pokazatelji

Tablica 1 Prikaz deskriptivnih pokazatelja dobivenih primjenom mjernih instrumenata korištenih u ovom istraživanju za cijeli uzorak (N=2941)

Varijable	Broj čestica	Raspon	M	SD	Asimetričnost (SE)	Kurtičnost (SE)	Primjer tvrdnje	Cronbach α	Prosječna korelacija među česticama
ZADOVOLJSTVO POSLOM	5	1-7	4,13	0,60	-.87(.05)	1.35(.09)	<i>Uživam u svom poslu.</i>	.83	.50
SAMOEFIKASNOS T	10	1-4	3,37	0,40	-.55(.05)	.79(.09)	<i>Znam da mogu održavati pozitivne odnose s roditeljima čak i kad se tenzije povise.</i>	.84	.36
PERCIPIRANA PODRŠKA RAVNATELJA	7	1-5	3,99	0,86	-.88(.05)	.56(.09)	<i>Odnosi se prema meni s poštovanjem.</i>	.94	.71
Sagorijevanje									
EMOCIONALNA ISCRPLJENOST	8	1-4	2,22	0,51	.11(.05)	.20(.09)	<i>Ima dana kada se osjećam umorno i prije nego što dođem na posao.</i>	.83	.39
OTUĐENOST	8	1-4	2,01	0,47	.21(.05)	.21(.09)	<i>Uvijek pronalazim nove i zanimljive aspekte u svom poslu.</i>	.76	.30
Radna angažiranost									
ENERGIČNOST	6	0-6	4,54	0,84	-.69(.05)	.45(.09)	<i>Osjećam da prstim od energije kad sam na svom poslu.</i>	.84	.48
PREDANOST	5	0-6	4,79	0,96	-1.12(.05)	1.59(.09)	<i>Moj posao me inspirira.</i>	.90	.64
ZANESENOST	6	0-6	4,60	0,92	-.80(.05)	.76(.09)	<i>Vrijeme leti kad radim.</i>	.87	.55

Iz Tablice 1 vidljivo je da su rezultati pomaknuti prema višim vrijednostima kod samoefikasnosti, percipirane podrške ravnatelja i svim aspektima radne angažiranosti, odnosno oko srednje vrijednosti su za zadovoljstvo poslom i mjere sagorijevanja na poslu.

4.2. Povezanosti između percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti, radne angažiranosti, zadovoljstva poslom i sagorijevanja kod učitelja

Prvi istraživački problem bio je utvrditi povezanosti između percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti, mjera radne angažiranosti, zadovoljstva poslom i mjera profesionalnog sagorijevanja kod učitelja. U Tablici 2 prikazani su koeficijenti korelacija za sve ispitivane varijable.

Tablica 2 Povezanosti između percipirane podrške ravnatelja, samoeфикаsnosti, radne angažiranosti, zadovoljstva poslom i sagorijevanja kod učitelja (N=2941)

	RADNI STAŽ	SPOL ^a	SAMO- EFIKASNOST	PERCIPIRANA PODRŠKA RAVNATELJA	ENERČINOST	PREDANOST	ZANESENOST	ZADOVOLJSTVO POSLOM	EMOCIONALNA ISCRPLJENOST
SPOL ^a	.05**								
SAMOEFIKASNOST	.03	.02							
PERCIPIRANA PODRŠKA RAVNATELJA	-.10**	-.01	.19**						
ENERGIČNOST	.03	-.03	.52**	.24**					
PREDANOST	.01	.01	.50**	.28**	.81**				
ZANESENOST	.10**	.04*	.45**	.22**	.74**	.79**			
ZADOVOLJSTVO POSLOM	.04*	.03	.48**	.29**	.64**	.72**	.60**		
EMOCIONALNA ISCRPLJENOST	.06**	.11**	-.38**	-.26**	-.58**	-.49**	-.38**	-.57**	
OTUĐENOST	.02	-.05**	-.43**	-.33**	-.62**	-.71**	-.58**	-.72**	.66**

Napomena. ^a 1=muškarci. 2=žene, * $p < .05$, ** $p < .01$

Gotovo sve testirane povezanosti su statistički značajne. Percipirana podrška ravnatelja pozitivno je povezana sa zadovoljstvom poslom, samoeфикасноsti i sa radnom angažiranosti, ali sve navedene povezanosti su slabe. Znači, učitelji koji smatraju da dobivaju više podrške od ravnatelja imati će i veći osjećaj samoeфикасноsti, te će biti više radno angažirani. Nadalje, percipirana podrška ravnatelja negativno je povezana sa oba aspekta sagorijevanja učitelja, što bi značilo da što učitelji imaju manje podrške ravnatelja veća će biti razina profesionalnog sagorijevanja. Samoeфикасност učitelja umjereno je pozitivno povezana sa njihovim zadovoljstvom poslom i sa radnom angažiranosti, dok je umjereno negativno povezana sa profesionalnim sagorijevanjem učitelja. Odnosno, što učitelji osjećaju veću samoeфикасност to će biti zadovoljniji svojim poslom i ujedno više radno angažirani, a profesionalno sagorijevanje će biti manje. Radna angažiranost učitelja je umjereno visoko pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom učitelja i njihovom samoeфикасноsti, a umjereno je visoko negativno povezana sa profesionalnim sagorijevanjem učitelja. Dakle, ako je radna angažiranost učitelja visoka može se očekivati da će učitelji biti zadovoljniji svojim poslom, te će osjećati više samoeфикасноsti, a profesionalno sagorijevanje biti će manje.

Budući da su spol i radni staž osnovne demografske varijable kontrolirane u hijerarhijskim regresijskim analizama, u Tablici 2 su prikazani i odnosi tih dviju varijabli s ostalima. Radni staž je pozitivno povezan sa zadovoljstvom poslom, emocionalnom iscrpljenošću i zanesenošću poslom, a negativno je povezan sa percipiranom podrškom ravnatelja. Dakle, učitelji sa više radnog staža zadovoljniji su svojim poslom ali i osjećaju više emocionalne iscrpljenosti i zanesenosti. Nadalje, učitelji koji imaju više radnog staža percipiraju manje podrške od ravnatelja. Povezanost spola i radnog staža ukazuje na duži staž kod učiteljica. Spol je nadalje pozitivno povezan sa emocionalnom iscrpljenošću i zanesenošću učitelja, a negativno sa otuđenosti učitelja. Prosječne vrijednosti ispitivanih varijabli za učitelje i učiteljice te rezultati t-testova prikazani u Prilogu 5. Rezultati pokazuju da učiteljice doživljavaju više emocionalne iscrpljenosti ($t=-5.78, p<.01$) te su zanesenije od učitelja ($t=-2.41, p<.05$), dok učitelji osjećaju više otuđenosti od učiteljica ($t=2.68, p<.01$).

4.3. Zasebni doprinosi percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti, radne angažiranosti u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja

Da bi se provjerilo u kojoj mjeri percipirana podrška ravnatelja, samoefikasnost i mjere radne angažiranosti pridonose objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja provedene su hijerarhijske regresijske analize čiji su rezultati prikazani u Tablici 3, Tablici 4 i Tablici 5.

Tablica 3 Doprinos percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti i radne angažiranosti u objašnjenju zadovoljstva poslom (N=2941)

ZADOVOLJSTVO POSLOM					
Korak / prediktori	1. korak	2. korak	3. korak	4. korak	5. korak
	β	β	β	β	β
<u>1.korak:</u>					
SPOL ^a	.03	.02	.03	.02	.02
<i>Promjena R²</i>	.00				
<i>Korigirani R²</i>	.00				
<u>2.korak:</u>					
RADNI STAŽ		.02	.06**	.04*	.03*
<i>Promjena R²</i>		.00			
<i>Korigirani R²</i>		.00			
<u>3.korak:</u>					
PERCIPIRANA PODRŠKA RAVNATELJA			.30**	.21**	.09**
<i>Promjena R²</i>			.09**		
<i>Korigirani R²</i>			.09**		
<u>4.korak:</u>					
SAMOEFIKASNOST				.44**	.14**
<i>Promjena R²</i>				.18**	
<i>Korigirani R²</i>				.27**	
<u>5.korak:</u>					
Radna angažiranost					
ENERGIČNOST					.11**
PREDANOST					.52**
ZANESENOST					.03
<i>Promjena R²</i>					.28**
<i>Korigirani R²</i>					.55**

Napomena. ^a 1=muškarci. 2=žene, * $p < .05$, ** $p < .01$

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize spol se nije pokazao kao značajni prediktor zadovoljstva poslom učitelja. Druga dodana varijabla – radni staž koji je na

bivarijatnoj razini bio u niskoj povezanosti sa zadovoljstvo poslom u drugom koraku ne pridonosi značajno objašnjenju varijance zadovoljstva poslom, međutim u sljedećem koraku radni staž dobiva značajan iako relativno nizak beta-ponder. Treća dodana varijabla – percipirana podrška ravnatelja pozitivno je povezana sa zadovoljstvom poslom učitelja ($\beta=.09$, $p<.01$), te objašnjava ukupno 9% varijance kriterija. Samoefikasnost učitelja, dodana u četvrtom koraku, pokazala se kao značajan prediktor ($\beta=.14$, $p<.01$), te značajno povećava proporciju objašnjene varijance zadovoljstva poslom s dodatnih 18%. U posljednjem koraku uvrštene su varijable radne angažiranosti te se postotak objašnjene varijance povećao za 28%. U ovom bloku varijabli značajni prediktori zadovoljstva poslom bili su energičnost ($\beta=.11$, $p<.01$) i predanost ($\beta=.51$, $p<.01$). Ukupno gledajući, ovim skupom prediktorskih varijabli može se objasniti 55% varijance zadovoljstva poslom učitelja.

Tablica 4 Doprinos percipirane podrške ravnatelja, samoeфикаsnosti i radne angažiranosti učitelja u objašnjenju emocionalne iscrpljenosti (N=2941)

EMOCIONALNA ISCRPLJENOST					
Korak / prediktori	1. korak	2. korak	3. korak	4. korak	5. korak
	β	β	β	β	β
1.korak:					
SPOL ^a	.10**	.10**	.10**	.11**	.08**
Promjena R ²	.01**				
Korigirani R ²	.01**				
2.korak:					
RADNI STAŽ		.06**	.03	.05**	.06**
Promjena R ²	.01**				
Korigirani R ²	.02**				
3.korak:					
PERCIPIRANA PODRŠKA RAVNATELJA			-.26**	-.19**	-.11**
Promjena R ²	.06**				
Korigirani R ²	.08**				
4.korak:					
SAMOEFIKASNOST				-.35**	-.11**
Promjena R ²	.12**				
Korigirani R ²	.20**				
5.korak:					
Radna angažiranost					
ENERGIČNOST					-.51**
PREDANOST					-.14**
ZANESENOST					.17**
Promjena R ²	.18**				
Korigirani R ²	.38**				

Napomena. ^a 1=muškarci. 2=žene, *p<.05, ** p<.01

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize spol ($\beta=.08$, $p<.01$) se pokazao kao značajni prediktor emocionalne iscrpljenosti učitelja, te pridonosi značajno objašnjenju varijance emocionalne iscrpljenosti sa 1%. Druga dodana varijabla – radni staž ($\beta=.06$, $p<.01$) također se pokazala kao značajan prediktor emocionalne iscrpljenosti učitelja, a objašnjenju varijance pridonosi sa 1%. Treća dodana varijabla – percipirana podrška ravnatelja negativno je povezana sa emocionalnom iscrpljenošću učitelja ($\beta=-.11$, $p<.01$), te objašnjava ukupno 6% varijance kriterija. Nadalje, samoeфикаsnost učitelja pokazala se kao značajan prediktor ($\beta=-.11$, $p<.01$), te značajno povećava proporciju objašnjene varijance emocionalne iscrpljenosti učitelja s dodatnih 12%. U posljednjem koraku uvrštene su varijable radne angažiranosti te se postotak objašnjene varijance povećao za 18%. U ovom bloku sve su varijable značajni prediktori emocionalne iscrpljenosti učitelja: energičnost ($\beta=-.51$, $p<.01$), predanost ($\beta=-.14$, $p<.01$) i zanesenost ($\beta=-.17$, $p<.01$). Ovim

skupom prediktorskih varijabli – spol, radni staž, percipirana podrška ravnatelja, samoeфикаsnost i radna angažiranost – može se objasniti 38% varijance emocionalne iscrpljenosti učitelja.

Tablica 5 Doprinos percipirane podrške ravnatelja, samoeфикаsnosti i radne angažiranosti učitelja u objašnjenju otuđenosti (N=2941)

OTUĐENOST					
Korak / prediktori	1. korak	2. korak	3. korak	4. korak	5. korak
	β	β	β	β	β
1.korak:					
SPOL ^a	-.05**	-.05**	-.06**	-.05**	-.05**
<i>Promjena R²</i>	.00				
<i>Korigirani R²</i>	.002**				
2.korak:					
RADNI STAŽ		.02	-.01	.00	.02
<i>Promjena R²</i>		.001			
<i>Korigirani R²</i>		.003**			
3.korak:					
PERCIPIRANA PODRŠKA RAVNATELJA			-.33**	-.26**	-.14**
<i>Promjena R²</i>			.11**		
<i>Korigirani R²</i>			.11**		
4.korak:					
SAMOEFIKASNOST				-.38**	-.07**
<i>Promjena R²</i>				.14**	
<i>Korigirani R²</i>				.25**	
5.korak:					
Radna angažiranost					
ENERGIČNOST					-.11**
PREDANOST					-.53**
ZANESEENOST					-.02
<i>Promjena R²</i>					.29**
<i>Korigirani R²</i>					.54**

Napomena. ^a 1=muškarci. 2=žene, * $p < .05$, ** $p < .01$

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize spol ($\beta = -.05$, $p < .01$) se pokazao kao značajni prediktor otuđenosti učitelja, ali ne pridonosi značajno objašnjenju varijance otuđenosti. Druga dodana varijabla – radni staž nije se pokazala kao značajan prediktor otuđenosti. Treća dodana varijabla – percipirana podrška ravnatelja negativno je povezana sa otuđenosti učitelja ($\beta = -.14$, $p < .01$), te objašnjava ukupno 11% varijance kriterija. Nadalje, samoeфикаsnost učitelja pokazala se kao značajan prediktor ($\beta = -.07$, $p < .01$), te značajno povećava proporciju objašnjene varijance otuđenosti s dodatnih 14%. U posljednjem koraku uvrštene su varijable radne angažiranosti te se postotak objašnjene

varijance povećao za 29%. U ovom bloku varijabli značajni prediktori otuđenosti učitelja bili su energičnost ($\beta=-.11$, $p<.01$) i predanost ($\beta=-.53$, $p<.01$). Ukupno govoreći, ovim skupom prediktorskih varijabli – spol, radni staž, percipirana podrška ravnatelja, samoeфикаsnost i mjere radne angažiranosti – može se objasniti 54% varijance otuđenosti učitelja.

5. Rasprava

Glavni cilj ovog istraživanja bio je ispitati ulogu percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije (radne angažiranosti i samoefikasnosti) u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja.

Prvi istraživački problem bio je utvrditi obrasce povezanosti percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti, radne angažiranosti, zadovoljstva poslom i sagorijevanja kod učitelja. Obradom rezultata dobiveno je da su percipirana podrška ravnatelja, samoefikasnost i mjere radne angažiranosti pozitivno povezane sa zadovoljstvom poslom i negativno povezane sa sagorijevanjem na poslu kod učitelja, čime je u cijelosti potvrđena prva hipoteza. Učitelji koji percipiraju više podrške od ravnatelja, imaju veće razine percipirane samoefikasnosti te su radno angažirani biti će i zadovoljniji svojim poslom (i obrnuto). S druge strane, učitelji koji percipiraju manje podrške ravnatelja, doživljavaju sebe manje samoefikasnim te su manje radno angažirani, izvješćuju o većim razinama sagorijevanja na poslu (i obrnuto). Dobiveni rezultati u skladu su sa modelom radnih zahtjeva i resursa (eng. *Job demands-resources model*, JD-R, Demerouti i sur., 2001). Prema ovom modelu postoje dva relativno nezavisna procesa: *proces narušavanja zdravlja* u kojem visoki zahtjevi posla iscrpljuju radnikove mentalne i fizičke resurse mogu voditi do iscrpljenosti i sagorijevanja, i *motivacijski proces* u kojem resursi (npr. podrška ravnatelja, samoefikasnost) predstavljaju izvor motivacije za radnike te im omogućuju da ostvare svoje radne ciljeve te vode k radnoj angažiranosti (Schaufeli i Bakker, 2004). Nadalje, moguće posljedice radne angažiranosti odnose se na pozitivne stavove prema radu i organizaciji, odnosno na zadovoljstvo poslom (Demerouti i sur., 2001; Schaufeli i Bakker, 2004; Schaufeli i sur., 2008), dok osobe sa visokom razinom samoefikasnosti pokazuju manje sagorijevanja (Bandura, 1997), vjerojatno dijelom zbog toga što percipiraju ili pronalaze više mogućih resursa prilikom suočavanja sa zahtjevnim situacijama (Hobfoll, 2001).

Drugi problem ovog istraživanja bio je utvrditi zasebne doprinose percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti i radne angažiranosti u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza pokazuju da percipirana podrška ravnatelja značajno pridonosi objašnjenju zadovoljstva poslom i profesionalnog sagorijevanja učitelja. Naime, postojeće empirijsko i teorijsko znanje

ukazuje na to da je socijalna podrška nadređenih pozitivno povezana sa radnom motivacijom zaposlenika i njihovim zadovoljstvom poslom (Sorod i Wongwattanamongkol, 1996, prema Bhanthumnavin, 2003). Rezultati dosadašnjih istraživanja također ukazuju da socijalna podrška pruža priliku za ponovnu procjenu i adaptivne reakcije na stres na poslu i tako utječe na smanjenje profesionalnog sagorijevanja (Van Horn i sur., 1999). Drugim riječima, zaposlenici koji su izvještavali o višoj razini dobivene socijalne podrške imali su i niže razine sagorijevanja.

Također je dobiveno da i samoeфикаsnost učitelja značajno pridonosi objašnjenju zadovoljstva poslom i profesionalnog sagorijevanja. Prema modelu radnih zahtjeva i resursa pokazano je da zahtjevi posla i resursi oblikuju odnos između samoeфикаsnosti i sagorijevanja, potvrđujući pretpostavku da samoeфикаsnost ima pozitivan utjecaj na smanjenje sagorijevanja zato što utječe na pozitivnije procjene radnih karakteristika (Schaufeli i Bakker, 2004). Učitelji koji percipiraju veću samoeфикаsnost uspješnije se nose sa svakodnevnim radnim zahtjevima kao što su: korištenje različitih strategija podučavanja, zadržavanje učeničke motiviranosti te upravljanje razredom (Brouwers i Tomic, 2000; Caprara i sur., 2006, prema Eroglua i Unlub, 2015) što može voditi osjećaju uspješnosti i daljnjem povećanju radne angažiranosti. Nadalje, učitelji koji percipiraju veću samoeфикаsnost ulažu veći napor u rješavanje problema kada se s njima suoče (Bandura, 1977). Također, samoeфикаsniji učitelji imaju pozitivan stav prema svom poslu (Gibson i Dembo, 1984, prema Eroglua i Unlub, 2015).

Nadalje, u sklopu drugog problema provjeren je i doprinos radne angažiranosti u objašnjenju zadovoljstva poslom. Rezultati ukazuju na to da energičnost i predanost učitelja značajno doprinose objašnjenju zadovoljstva poslom kod učitelja, dok zanesenost, kao treći aspekt radne angažiranosti nije značajan prediktor zadovoljstva poslom učitelja. Učitelji koji su energičniji i predaniji poslu izvještavali su i o većem zadovoljstvu poslom. Naime, u prijašnjim istraživanjima dobiveno je da su neki od glavnih izvora zadovoljstva poslom (komunikacija i rad s učenicima; uspjeh i napredak učenika; aktivno sudjelovanje učenika u nastavi te mogućnost prenošenja znanja učenicima) ujedno i izvori pozitivnih emocija (Pavin, Rijavec i Miljević-Riđički, 2005). Isto tako, pozitivne emocije imaju i pozitivne posljedice na svakodnevni život u učionici (Miljković i Rijavec, 2009).

Mjere radne angažiranosti također su značajno pridonijele objašnjenju sagorijevanja kod učitelja, te su se pri tom za emocionalnu iscrpljenost sva tri aspekta radne angažiranosti pokazala kao značajni prediktori, a za otuđenost značajni prediktori bili su energičnost i

predanost. Točnije, učitelji koji su više radno angažirani izvještavaju o manjem profesionalnom sagorijevanju. Dobiveni rezultati mogu se protumačiti činjenicom da je u više istraživanja utvrđeno da se i sagorijevanje i radna angažiranost zapravo sastoje samo od dvije osnovne dimenzije: sagorijevanje od emocionalne iscrpljenosti i otuđenosti; radna angažiranost od energičnosti i predanosti (Schaufeli i Bakker, 2004; Demerouti, Bakker, Nachreiner, i Ebbinghaus, 2002; Hakanen i sur., 2006). Nadalje, dobiveni rezultati su sukladni dosadašnjim istraživanjima (Schaufeli i Bakker, 2004; Hakanen i sur., 2006) koja ukazuju da je radna angažiranost negativno povezana sa profesionalnim sagorijevanjem učitelja, odnosno što je učitelj manje radno angažiran to je razina profesionalnog sagorijevanja veća. Opet, kao moderirajući faktori i prediktori profesionalnog sagorijevanja i radne angažiranosti prema JD-R modelu mogu se uzeti zahtjevi posla i resursi koji su dostupni u poslovnom okruženju ali i resursi pojedinca (Lorente Prieto i sur., 2008; Schaufeli i Bakker, 2004). Ukoliko su zahtjevi posla veliki te nema dovoljno dostupnih resursa u poslovnom okruženju, a sami resursi učitelja nisu dostatni za adekvatno nošenje sa situacijom, vjerojatno će doći do smanjenja radne angažiranosti i pojave profesionalnog sagorijevanja učitelja. Obratno, ako zahtjevi posla nisu veliki za učitelja i ako postoji dovoljno dostupnih resursa u radnoj okolini i unutar same osobe, učitelj će vjerojatno biti radno angažiran i neće doživjeti profesionalno sagorijevanje (Lorente Prieto i sur., 2008; Schaufeli i Bakker, 2004). Prema utvrđenim rezultatima druga postavljena hipoteza je gotovo u potpunosti potvrđena.

Također, u sklopu drugog problema provjeren je i doprinos spola i radnog staža zadovoljstvu poslom i sagorijevanju kod učitelja. Doprinos spola objašnjenju varijance zadovoljstva poslom nije utvrđen, kao ni doprinos radnog staža. Nadalje, spol i radni staž doprinose objašnjenju varijance emocionalne iscrpljenosti, ali se radi o malom doprinosu od svega 2%. Radi bolje interpretacije odnosa između percipirane podrške ravnatelja, samoeфикаsnosti, radne angažiranosti u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja, testirana je i značajnost razlike u navedenim varijablama s obzirom na spol (tablica H). Jedine statistički značajne razlike s obzirom na spol utvrđene su za zanesenost, emocionalnu iscrpljenost i otuđenost. Učiteljice su izvijestile o većoj zanesenosti i većoj emocionalnoj iscrpljenosti od učitelja, a učitelji osjećaju više otuđenosti od učiteljica. Dobiveni rezultati u skladu sa prijašnjim istraživanjima sagorijevanja kod učitelja (Burke i Greenglass 1993; Sari 2004) u kojima učiteljice također izvještavaju o većoj emocionalnoj iscrpljenosti, a učitelji o većoj otuđenosti.

5.1. Završna razmatranja

Ovim istraživanjem pokušala se objasniti uloga percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije (radne angažiranosti i samoefikasnosti) u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja. Naime, ciljana skupina ovog istraživanja – učitelji razredne nastave i učitelji predmetne nastave u osnovnim i srednjim školama – svakodnevno se susreću s različitim i mnogobrojnim zahtjevima posla, što povratno može imati utjecaja na njihovu dobrobit i (ne)zadovoljstvo poslom.

Jedno od ograničenja ovog istraživanja tiče se nemogućnosti određivanja uzročno - posljedičnih odnosa s obzirom da je riječ o transverzalnom istraživanju. Naime, vremenski slijed pojedinih varijabli u transverzalnim istraživanjima često je nejasan, odnosno, ne zna se koja je varijabla uzrok, a koja posljedica. Na primjer, čini se da samoefikasnost može prethoditi angažiranosti, kao i slijediti nakon angažiranosti (Salanova i sur., 2003, prema Schaufeli i Bakker, 2004) Dakle, transverzalna istraživanja mogu jedino pokazati da su varijacije (između sudionika) u jednoj varijabli povezane s varijacijom u drugoj, ali se ne može tvrditi da promjene (unutar sudionika) u jednoj varijabli uzrokuju promjene u drugoj varijabli (Ručević, 2008). Tako je, primjerice, u rezultatima ovog istraživanja navedeno da su učitelji koji su više radno angažirani ujedno i zadovoljniji poslom, međutim, na dobivenu relaciju moguće je gledati i obrnuto – učitelji zadovoljniji svojim poslom više će se angažirati u radu.

Nadalje, sve varijable u ovom istraživanju mjerene su upitnicima samoprocjene, te iako se od ispitanika očekuje da će davati iskrene odgovore, uvijek postoji vjerojatnost da iz nekog njima važnog razloga, odgovori ne budu u potpunosti iskreni. Iako je učiteljima koji su sudjelovali u ovom istraživanju naglašeno da će podaci ostati anonimni, postoji vjerojatnost da nisu bili potpuno iskreni, te da su se i dalje pribojavali da bi njihovi odgovori mogli doći u ruke nadređenih osoba (npr. ravnatelja). Također, postoji mogućnost da su učitelji davali socijalno poželjne odgovore budući da su svjesni važnosti svojeg zanimanja, te da se od njih očekuje da imaju razvijen pozitivan stav prema svojoj profesiji.

Uzorak nije reprezentativan i upitno je da li se on razlikuje od ukupne populacije hrvatskih učitelja. Budući da je sudjelovanje u istraživanju bilo dobrovoljno, te da gotovo 50% kontaktiranih učitelja nije ispunilo upitnik, opravdano je pitanje postoje li razlike u analiziranim varijablama (i koliko su one velike) između učitelja koji su sudjelovali u

istraživanju i onih koji to nisu. Postoji mogućnost da su se odazvali oni koje je privukla tema jer su nezadovoljni svojim radnim uvjetima ili standardima koje učitelji imaju u Hrvatskoj, iako se po deskriptivnim podacima (tablica 1) čini da su se vjerojatno odazvali oni koji su više motivirani za rad i koji rade u relativno podržavajućim sredinama.

Nadalje, u budućim istraživanjima bilo bi opravdano provjeriti postoje li razlike u zadovoljstvu poslom i sagorijevanju na poslu s obzirom na obrazovnu razinu u kojoj učitelji rade.

Navedeni nedostaci ne umanjuju vrijednost dobivenih rezultata glede složenog problema ovog istraživanja. Istraživanje ističe važnost uloge percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije (radne angažiranosti i samoefikasnosti) u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja.

6. Zaključci

1. Dobiveno je da učitelji koji percipiraju više podrške od ravnatelja, osjećaju se samoeфикаsniji i više su radno angažirani izvješćuju o većem zadovoljstvu svojim poslom i manjim razinama sagorijevanja na poslu.
2. Rezultati hijerarhijske regresijske analize potvrđuju zasebnu važnost percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije (radne angažiranosti i samoeфикаsnosti) u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod učitelja. Odnosno, utvrđeno je da učitelji koji percipiraju više podrške od ravnatelja te su više radno motivirani izvješćuju o većem zadovoljstvu poslom. Također, dobiveno je da su percipirana podrška ravnatelja, samoeфикаsnost i radna angažiranost značajan prediktor sagorijevanja na poslu kod učitelja, pri čemu učitelji koji percipiraju manje podrške od ravnatelja, te su manje radno motivirani izvješćuju o većem sagorijevanju na poslu.

7. Literatura

- Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22, 309-328.
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. i Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99, 274-284.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1989). Regulation of cognitive processes through perceived self-efficacy. *Developmental Psychology*, 25, 729-735.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Beck, J. (2008). Government professionalism: Re-professionalising or de-professionalising teachers in England? *British Journal of Educational Studies*, 56, 119–143.
- Bhanthumnavin, D. (2003). Perceived social support from supervisor and group members' psychological and situational characteristics as predictors of subordinate performance in Thai work units. *Human Resource Development Quarterly*, 14(1), 79-97.
- Burke, R. J. i Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports*, 73, 371-380.
- Buunk, B. P. i Schaufeli, W. B. (1993). Burnout: A perspective from social comparison theory. U W. B. Schaufeli, C. Maslach, i T. Marek (ur.), *Profesional burnout Recent developments in theory and research* (str. 53-69). New York. NY: Hemisphere.
- Cacha, F. B. (1981). Teacher burnout: Causes and solutions. *Kappa Delta Pi Record*. 18(23), 26-27.

- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.
- Consiglio, C., Borgogni, L., Alessandri, G. i Schaufeli, W. B. (2013). Does self-efficacy matter for burnout and sickness absenteeism? The mediating role of demands and resources at the individual and team levels. *Work & Stress: An International Journal of Work, Health & Organisations*, 27(1), 22-42.
- Constable, J. E, i Russell, D. (1986). The effect of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress*, 12, 20-26.
- Cunningham, W. G. (1982). Teacher burnout: Stylish fad or profound problem. *Planning and Changing*, 12, 219-244.
- Del Líbano, M., Llorens, S., Salanova, M. i Schaufeli, W. B. (2012). About the dark and bright sides of self-efficacy: Workaholism and work engagement. *The Spanish Journal of Psychology*, 15(2), 688-701.
- Demerouti, E. i Bakker, A. B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. U J. Halbesleben (ur.), *Stress and burnout in health care* (str. 65–78). Hauppauge, NY: NovaSciences.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. i Ebbinghaus, M. (2002). From mental strain to burnout. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 11, 423–441.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. i Schaufeli, W. B. (2001). The job demands–resources model of burnout. *The Journal of Applied Psychology*, 86, 499-512.
- Demerouti, E., Mostert, K. i Bakker, A. B. (2010). Burnout and work engagement: A thorough investigation of the independency of both constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(3), 209–222.
- Eroglua, C. i Unlub, H. (2015). Self-efficacy: Its effects on physical education teacher candidates' attitudes toward the teaching profession. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 15(1), 201-212.

- Evers, W. J. G., Tomic, W., i Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25(2), 131–148.
- Farber, B. A., i Miller, J. (1981). Teacher burnout: A psychoeducational perspective. *Teachers College Record*, 83, 235-243.
- Freudenberger, H. J. (1974). Staff burnout. *Journal of Social Issues*, 30, 159–165.
- Guglielmi, D., Simbula, S., Schaufeli, W. B. i Depolo, M. (2012). Self-efficacy and workaholism as initiators of the job demands-resources model. *Career Development International*, 17(4), 375-389.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., i Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43(6), 495–513.
- Halbesleben, J. R. B. (2006). Sources of social support and burnout: A meta-analytic test of the conservation of resources model. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1134-1145.
- Halbesleben, J. R. B. i Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30, 859-880.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Journal of Applied Psychology*, 50, 337-396.
- House, J. S. (1981). *Workstress and social support*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Ingersoll, R. M. (2001), Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research journal*, 38(3), 499-534.
- Jones, A. P. i James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions, *Organizational Behaviour and Human Performance*, 23, 201–250.
- Judge, T. A. i Klinger, R. (2007). Job satisfaction: Subjective well-being at work. U M. Eid i R. Larsen (ur.), *The science of subjective well-being* (str. 393-413). New York: Guilford Publications.

- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E. i Patton, G. K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376-407.
- Kahn, J. H., Schneider, K. T, Jenkins-Henkelman, T. M. i Moyle, L. L. (2006). Emotional social support and job burnout among high-school teachers: is it all due to dispositional affectivity? *Journal of Organizational Behavior*, 27, 793-807.
- Kardum, V., Vidović, S., Vranković, K. (2007.). Gledišta učitelja o svojem statusu, motivaciji i Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu. *Napredak – časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 148(2), 192-209.
- Kutleša, V. (2005). *Povezanost nekih stavova prema radu s radnim učinkom i namjerom napuštanja organizacije kod znanstvenih djelatnika*. Diplomski rad. Zagreb: Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta u Zagrebu.
- Landsman, L. (1978). Is teaching hazardous to your health? *Today's Education*, 67(2), 48-50.
- Lorente Prieto, L., Salanova, M., Martinez Martinez, I. i Schaufeli, W.B. (2008). Extension of the job demands-resources model in the prediction of burnout and engagement among teachers over time. *Psicothema*, 20(3), 354-360.
- MacDonald, D. (1999). Teacher attrition: A review of literature. *Teaching and Teacher Education*, 15, 835–848.
- Maslach, C. (1976). Burned-out. *Human Behavior*, 5, 16–22.
- Maslach, C. (1982). *Burnout: the cost of caring*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice Hall.
- Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. U W. B. Schaufeli, C. Maslach, i T. Marek (ur.), *Profesional burnout Recent developments in theory and research* (str. 19-32). New York. NY: Hemisphere.
- Maslach, C., i Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2, 99–113.

- Maslach, C., Schaufeli, W. B. i Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Melamed, S., Shirom, A., Toker, S., Berliner, S. i Shapira, I. (2006). Burnout and risk of cardiovascular disease: Evidence, possible causal paths, and promising research directions. *Psychological Bulletin*, 132(3), 327-353.
- Mihaliček, S. (2011). Zadovoljstvo i sreća učitelja. *Napredak*, 152(3-4), 389-402.
- Milner, H. R., i Woolfolk-Hoy, A. (2003). Teacher self-efficacy and retaining talented teachers: A case study of an African American teacher. *Teaching and Teacher Education*, 19, 263–276.
- Olivier, M. A. J., i Venter, D. J. L. (2003). The extent and causes of stress in teachers in the Georgia region. *South African Journal of Education*, 23, 186–192.
- Ouweneel, E., Schaufeli, W. B. i Le Blanc, P. M. (2013). Believe, and you will achieve: Changes over time in self-efficacy, engagement, and performance. *Applied Psychology: Health And Well-Being*, 5(2), 225–247.
- Paine, W. S. (1981). The burnout phenomenon. *Vocational Education*, 56(8), 30-33.
- Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (ur.), *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive* (str. 92-125). Zagreb: Institut za društvena istraživanja: Biblioteka Znanost i društvo.
- Pinder, C. C. (2008). Work motivation in organizational behavior. Psychology Press
- Proroković, A., Miliša, Z. i Knez A. (2009). Radne vrijednosti i zadovoljstvo poslom s obzirom na neke sociodemografske značajke. *Acta iadertina*, 6, 3-17.
- Russell, D. W., Altmaier, E. i Van Velzen, D. (1987). Job-Related Stress, Social Support, and Burnout Among Classroom Teachers. *Journal of Applied Psychology*, 72(2), 269-274.
- Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 161-177.

- Ručević, S. (2008). Metodološki postupci i izazovi primjene samoiskaza i longitudinalnih nacрта u istraživanjima razvoja delikventnog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 421-443.
- Salanova, M. i Schaufeli, W. B. (2008). A cross-national study of work engagement as a mediator between job resources and proactive behaviour. *The International Journal of Human Resource Management*, 19(1), 116-131.
- Salanova, M., Schaufeli, W. B., Xanthopoulou, D. i Bakker, A. B. (2010). The gain spiral of resources and work engagement: Sustaining a positive worklife. U A.B. Bakker i M.P. Leiter (ur.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (str. 118-131). New York: Psychology Press.
- Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors effecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, 30(3), 291-306.
- Schaufeli, W. B. i Bakker, A. B. (2004). *UWES*Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary manual.*, Version 1.1, Department of Psychology, Utrecht University.
- Schaufeli, W. B. i Bakker, A. B. (2010). Defining and measuring work engagement: Bringing clarity to the concept. U A. B. Bakker i M. P. Leiter (ur.), *Work engagement: A handbook of essential theory and research* (str. 10-24). New York.
- Schaufeli, W. B. i Buunk, B. P. (1996). Professional burnout. U Schabracq, M. J., Winnubst, J. A: M. i Cooper, C. L. (ur.), *Handbook od Work and Health Psychology*. (str. 311-346). John Wiley & Sons Ltd.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonza'lez-Roma', V. i Bakker, A. (2002). The measurement of burnout and engagement: A confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. i Van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being? *Applied Psychology*, 57(2), 173-203.

- Schaufeli, W. B., Van Dierendonck, D. i Van Gorp, K. (1996). Burnout and reciprocity: Towards a dual-level social exchange model. *Work & Stress*, 3, 225-237.
- Schwarzer, R., Schmitz, G. S. i Daytner, G. T. (1999). The Teacher Self-Efficacy scale. Preuzeto 19.01.2016. s http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Teacher_Self-Efficacy/teacher_self-efficacy.htm
- Simbula, S., Guglielmi, D. i Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285-304.
- Sindik, J. (2011). Istraživanje posljedica motiviranosti zaposlenika različitog stupnja stručne spreme. *Ekon. misao praksa dbk.* 20(1), 101-119.
- Slišković, A. i Penezić, Z. (2015). Descriptive study of job satisfaction and job dissatisfaction in a sample of Croatian seafarers. *Int Marit Health*, 66(2), 97–105.
- Smith, T. M., i Ingersoll, R. M. (2004). What are the effects of induction and mentoring on beginning teacher turnover? *American Education Research Journal*, 41(3), 681–714.
- Sonnentag, S. (2003). Recovery, work engagement, and proactive behavior: A new look at the interface between non-work and work. *Journal of Applied Psychology*, 88, 518-528.
- Vandenberghe, R. i Huberman, A. M. (1999). *Understanding and Preventing Teacher Burnout: A Sourcebook of International Research and Practice*. Cambridge University Press, Cambridge, UK.
- Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. i Enzmann, D. (1999). The teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(1), 91-108.
- Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7-20.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E. i Schaufeli, W. B. (2007). The role of personal resources in the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 14(2), 121-141.

8. Prilozi

Prilog 1.

Tablica A Faktorska struktura skale samoefikasnosti (N=2941)

Čestica	Faktor 1: Samoefikasnost
1.	.62
2.	.58
3.	.61
4.	.49
5.	.58
6.	.56
7.	.63
8.	.57
9.	.66
10.	.63
<i>Svojstvena vrijednost</i>	3.55
<i>Objašnjena varijanca (%)</i>	35.48

Tablica B Faktorska struktura skale podrške i povjerenja od strane ravnatelja (N=2941)

Čestica	Faktor 1: Percipirana podrška ravnatelja
1.	.83
2.	.86
3.	.86
4.	.86
5.	.89
6.	.89
7.	-.65
<i>Svojstvena vrijednost</i>	4.93
<i>Objašnjena varijanca (%)</i>	70.49

Tablica C Faktorska struktura podskale emocionalne iscrpljenosti (N=2941)

Čestica	Faktor 1: Emocionalna iscrpljenost
1.	.50
2.	.72
3.	-.60
4.	.69
5.	-.68
6.	.78
7.	-.45
8.	-.53
<i>Svojstvena vrijednost</i>	3.17
<i>Objašnjena varijanca (%)</i>	39.68

Tablica D Faktorska struktura podskale otuđenosti (N=2941)

Čestica	Faktor 1: Otuđenost
1.	-.59
2.	.66
3.	-.50
4.	-.67
5.	.52
6.	.54
7.	-.33
8.	.60
<i>Svojstvena vrijednost</i>	2.51
<i>Objašnjena varijanca (%)</i>	31.38

Tablica E Faktorska struktura podskale energičnosti (N=2941)

Čestica	Faktor 1: Energičnost
1.	.70
2.	.62
3.	.74
4.	.67
5.	.81
6.	.60
<i>Svojstvena vrijednost</i>	2.88
<i>Objašnjena varijanca (%)</i>	48.06

Tablica F Faktorska struktura podskale predanosti (N=2941)

Čestica	Faktor 1: Predanost
1.	.73
2.	.77
3.	.76
4.	.89
5.	.84
<i>Svojstvena vrijednost</i>	3.19
<i>Objašnjena varijanca (%)</i>	63.79

Tablica G Faktorska struktura podskale zanesenosti (N=2941)

Čestica	Faktor 1: Zanesenost
1.	.68
2.	.68
3.	.80
4.	.87
5.	.60
6.	.79
<i>Svojstvena vrijednost</i>	3.29
<i>Objašnjena varijanca (%)</i>	54.89

Prilog 2.

Tablica H Testiranje značajnosti razlike u percipiranoj podršci ravnatelja, samoefikasnosti, mjerama radne angažiranosti, zadovoljstvu poslom i sagorijevanju na poslu kod učitelja s obzirom na spol

Varijable	<i>M</i> učitelji	<i>M</i> učiteljice	<i>t</i>	<i>df</i>	<i>p</i>	<i>N</i> učitelji	<i>N</i> učiteljice	<i>SD</i> učitelji	<i>SD</i> učiteljice
Samoefikasnost	3.35	3.37	-1.01	2898	0.31	479	2421	.41	.40
Energičnost	4.60	4.53	1.58	2898	0.11	479	2421	0.85	0.84
Predanost	4.75	4.79	-0.80	2898	0.42	479	2421	0.94	0.96
Zanesenost	4.51	4.62	-2.41	2898	0.02	479	2421	0.92	0.92
Podrška ravnatelja	4.01	3.98	0.70	2898	0.48	479	2421	0.88	0.86
Zadovoljstvo poslom	4.09	4.13	-1.59	2898	0.11	479	2421	0.62	0.59
Emocionalna iscrpljenost	2.10	2.25	-5.78	2898	0.00	479	2421	0.45	0.47
Otuđenost	2.06	2.00	2.68	2898	0.02	479	2421	0.52	0.50