



doi:10.5559/di.25.3.05

ZADOVOLJSTVO POSLOM I SAGORIJEVANJE NA POSLU KOD UČITELJA: VAŽNOST PODRŠKE RAVNATELJA I RADNE MOTIVACIJE

Ana SLIŠKOVIĆ, Irena BURIĆ, Ivana KNEŽEVIĆ
Sveučilište u Zadru, Zadar

UDK: 37.011.3-051:005.32:331.101.3

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 9. 4. 2016.

Istraživanje je provedeno u sklopu projekta "Teachers' emotions and emotion regulation strategies: personal and contextual antecedents and effects on motivation, well-being and relationship with students (5035)", što ga financira Hrvatska zaklada za znanost.

U istraživanje se krenulo od pretpostavke da rad u podržavajućoj radnoj okolini povećava radnu motivaciju te tako pridonosi zadovoljstvu poslom i preventivno djeluje na profesionalno sagorijevanje. Osnovni cilj rada bio je ispitati ulogu percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije (radne angažiranosti i samoefikasnosti) u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu kod hrvatskih učitelja. U istraživanju su sudjelovala 1892 učitelja razredne (N = 856) i predmetne nastave (N = 1036), zaposlena u 101 osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj. U ukupnom je uzorku 12% sudionika bilo muškoga spola. Prosječna dob sudionika iznosila je 41,7 godina ($SD = 10,2$), a radni staž 15,7 godina ($SD = 10,7$). Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza pokazali su da percipirana podrška ravnatelja i upotrijebljene mjere radne motivacije značajno pridonose objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanju na poslu (emocionalna iscrpljenost i otuđenost), dok sociodemografske varijable objašnjavaju malen postotak varijance kriterijskih mjera. Zaključno, podrška ravnatelja te samoefikasnost i radna angažiranost učitelja imaju važnu ulogu u preveniranju nezadovoljstva poslom i profesionalnoga sagorijevanja učitelja.

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



Ana Slišković, Sveučilište u Zadru, Odjel za psihologiju,
Obala kralja Petra Krešimira IV., br. 2, 23 000 Zadar, Hrvatska.
E-mail: aslavic@unizd.hr

UVOD

Suvremeni društveni kontekst u učiteljskoj profesiji obilježen je nizom promjena i izazova koje povećavaju kompleksnost i zahtjevnost rada učitelja. Među najvažnije karakteristike suvremene profesije učitelja strani autori navode: ubrzan razvoj informatičkih i komunikacijskih tehnologija, usmjerenost na dostignuća i zahtjev za većom odgovornošću učitelja, povećanje u radnom opterećenju uz istodobno opadanje profesionalnoga statusa učitelja u društvu, učestale obrazovne reforme, promjene u strukturi i dinamici obitelji te promjene u društvenom sustavu vrijednosti (Day i Qing, 2009; Gewirtz, Mahony, Hextall i Cribb, 2009; Fuller, Goodwyn i Francis-Brophy, 2013; Hargreaves i sur., 2006; Layard i Dunn, 2009; Neophytou, 2013; Nias, 1999). Kvalitativno istraživanje na uzorku hrvatskih učitelja (Slišković, Burić i Macuka, 2016) pokazuje da hrvatski učitelji navedene karakteristike rada u suvremenoj učiteljskoj profesiji doživljavaju kao izazovne i stresne te da svoju ulogu doživljavaju zahtjevnom, podcijenjenom u društvu, ali i vrlo važnom u suvremenom kontekstu obrazovnih i, osobito, odgojnih ciljeva koje imaju.

Iako se učitelje potiče na odgovornost i profesionalizam, oblici toga profesionalizma ostaju vrlo propisani (Beck, 2008) te lako mogu dovesti do smanjenja osjećaja učiteljske autonomije i profesionalnog identiteta. U zadnjih nekoliko desetljeća mnoge reforme u obrazovnom sustavu nameću učiteljima povećanu količinu administrativnih zadataka, 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. Odrastanje novih generacija učenika u okruženju naprednih tehnoloških rješenja stavlja pred učitelje potrebu da ulažu dodatne napore u održavanje razine svoje 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 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 poučavanja – može doći do smanjivanja želje za angažiranjem i otuđivanja od učenika, ali i kolega.

Prema suvremenim modelima stresa na radu, kao što je model radnih zahtjeva i resursa (eng. *Job Demands – Resources Model*, Demerouti, Bakker, Nachreiner i Schaufeli, 2001), važnu ulogu u svladavanju svakodnevnih zahtjeva koje im nameće posao ima percepcija učitelja koliko im je resursa na raspolaganju. Ako učitelji misle da imaju podršku nositi se s određenim zahtjevom, bit će motiviraniji i ulagat će više na-

pora, i obratno. Kao glavni radni zahtjevi nastavničke profesije mogu se izdvojiti preopterećenje poslom, mentalni i emocionalni zahtjevi učiteljskoga posla te stres povezan s radnom ulogom (dvosmislenost radne uloge i sukob uloga) (Prieto, Salanova, Martinez Martinez i Schaufeli, 2008). S druge strane, kao osnovni resursi nastavničke profesije, predloženi: autonomija na radnom mjestu i socijalno podržavajuće radno okruženje te neke osobine ličnosti, kao što su: samoefikasnost, optimizam i emocionalna stabilnost (Prieto i sur., 2008; Xanthopoulou, Bakker, Demerouti i Schaufeli, 2007). Prema modelu radnih zahtjeva i resursa Demerouti i suradnika (2001), zahtjevi posla i resursi potiču dva relativno nezavisna procesa: proces narušavanja zdravlja i motivacijski proces. *Proces narušavanja zdravlja*, u kojem visoki zahtjevi posla iscrpljuju radnikove mentalne i fizičke resurse, može voditi do iscrpljenosti, pa osoba mora ulagati dodatne napore kako bi postigla radne ciljeve i održala učinkovitost. Kada se nakon takva dodatnog naprezanja osoba ne uspije adekvatno odmoriti, postupno 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 su resursi izvor motivacije za radnike te im omogućuju da ostvare svoje radne ciljeve vodi k radnoj angažiranosti (Bakker i Demerouti, 2007).

U ovom istraživanju usmjerili smo se na *zadovoljstvo poslom* kao važnu odrednicu radne dobrobiti i *profesionalno sagorijevanje* kao važan negativan ishod često zabilježen u učiteljskoj profesiji (Schaufeli i Buunk, 1996). Ranija istraživanja na hrvatskom uzorku pokazuju da bi oko trećine učitelja željelo napustiti svoj poziv (Radeka i Sorić, 2006), pri čemu je ta želja povezana s procenom loših radnih uvjeta, lošim statusom profesije i nezadovoljstvom poslom. Na nezadovoljstvo profesionalnim statusom u učiteljskoj profesiji upućuju i drugi hrvatski autori (Kadum, Vidović i Vranković, 2007; Pavin, Rijavec i Miljević-Rički, 2005; Slišković i sur., 2016; Vidić, 2009). Općenito se kao glavni izvori nezadovoljstva hrvatskih učitelja mogu izdvojiti: materijalno stanje u školama, položaj učitelja u društvu te administrativni zahtjevi, dok je njihovo zadovoljstvo povezano prije svega sa samim učiteljskim pozivom i radom s učenicima (Pavin i sur., 2005). Iako, prema dosadašnjim istraživanjima, hrvatski učitelji (Domović, Martinko i Jurčec, 2010; Koludrović, Jukić i Reić Ercegovac, 2009; Kuzijev i Topolovčan, 2013), kao i nastavnici koji rade u ustanovama za obrazovanje odraslih (Martinko, 2010), ne doživljavaju visoke razine profesionalnoga sagorijevanja, rezultati upućuju na razlike u razinama sagorijevanja u pogledu nekih sociodemografskih i osobnih čimbenika. Primjerice, Kuzijev i Topo-

lovčan (2013) na temelju rezultata istraživanja provedenog na učiteljima u osnovnim školama iznose da su pod većim rizikom od razvoja profesionalnoga sagorijevanja učitelji muškarcima, učitelji iz matičnih i gradskih škola, učitelji koji rade u predmetnoj nastavi, učitelji koji nisu zadovoljni izborom učiteljske profesije, učitelji koji očekuju da učiteljska profesija pruža mnogo vremena za obitelj i sigurnost posla, učitelji kojima je učiteljski studij bio drugi izbor studija, učitelji koji imaju nisku intrinzičnu motivaciju i nisku sposobnost poučavanja, učitelji koji smatraju da svojom profesijom daju slab doprinos društvu te učitelji s niskim samopoštovanjem.

Zadovoljstvo poslom definira se kao pozitivno emocionalno stanje koje je rezultat procjene posla pojedinca, odnosno njegovih iskustava vezanih uz posao (Locke, 1976). Najčešća konceptualizacija *profesionalnoga sagorijevanja* potječe iz istraživačkog rada autorice Maslach i njezinih suradnika (Maslach, 1982, 1993; Maslach i Jackson, 1981), pri čemu se profesionalno sagorijevanje definira kao kontinuirana afektivna stresna reakcija koja se postupno razvija s vremenom, a karakteriziraju ga tri dimenzije: emocionalna iscrpljenost, otuđenost te osjećaj nedovoljnoga dostignuća. *Emocionalna iscrpljenost* središnja je dimenzija sindroma profesionalnoga sagorijevanja, koja se i najčešće uočava kod učitelja (Chang, 2009). Odnosi se na potrošenost energetske resurse osobe, a manifestira se stalnim umorom, povećanom razdražljivošću i manjkom entuzijazma za obavljanje posla. Pretpostavlja se da se *otučenost* javlja kao posljedica suočavanja s emocionalnom iscrpljenošću, a očituje se u negativnim stavovima, distanciranosti i ravnodušnosti prema cjelokupnom radnom ozračju (Evers, Tomic i Brouwers, 2004). *Osjećaj nedovoljnoga dostignuća* javlja se zbog nezadovoljstva pojedinca vlastitom uspješnošću, jer učinci njegova truda izostaju, kao i očekivano priznanje za njegov rad. Iscrpljenost i otučenost mogu utjecati na uspješnost osobe, i to tako što osoba kada se osjeća iscrpljeno ili ravnodušno prema radu zapravo ne razvija osjećaj uspješnosti (Chang, 2009). U ovom smo se istraživanju, na osnovi konceptualizacije profesionalnoga sagorijevanja autorice Demerouti i suradnika (Demerouti, Bakker, Vardakou i Kantas, 2003; Demerouti i Bekker, 2008), usmjerili na dvije osnovne dimenzije sagorijevanja: *emocionalnu iscrpljenost* i *otučenost*. Njihovo mjerenje Oldenburgovim upitnikom sagorijevanja pokazalo se kao teorijski i psihometrijski dobra alternativa trodimenzionalnoj konceptualizaciji sagorijevanja autorice Maslach.

Iz ranije opisanoga modela radnih zahtjeva i resursa (Demerouti i sur., 2001) vidi se da je podrška nadređenih važan resurs koji pridonosi radnoj motivaciji i zadovoljstvu poslom učitelja i čiji izostanak može voditi profesionalnom sagorije-

vanju. Podrška nadređenih generalno se može definirati kao pozitivna radna interakcija između nadređene osobe i zaposlenika. U skladu s rezultatima istraživanja u drugim radnim sektorima, i istraživanja provedena na učiteljima sugeriraju da su učitelji koji primaju više socijalne podrške boljšega fizičkog i mentalnog zdravlja (Burke i Greenglass, 1993; Russell, Altmaier i Van Velzen, 1987). Razina socijalne podrške koju dobivaju učitelji na poslu značajan je prediktor profesionalnoga sagorijevanja (Russell i sur., 1987). U ovom smo se istraživanju usmjerili na *percipiranu podršku školskoga ravnatelja*, s pretpostavkom da rad u percipirano podržavajućoj radnoj okolini koju pruža ravnatelj može izravno utjecati na smanjenje zahtjeva ili stresora te pomoći učiteljima da im se bolje prilagode. Također, rad u takvoj pozitivnoj radnoj okolini zapravo povećava radnu motivaciju učitelja i tako pridonosi zadovoljstvu poslom učitelja te preventivno djeluje na profesionalno sagorijevanje (Domović, 2004).

Kao glavne odrednice radne motivacije uzeli smo *samoefikasnost učitelja* i *radnu angažiranost*, za koje su prethodna istraživanja utvrdila da su pozitivno povezani sa zadovoljstvom poslom i pozitivnim organizacijskim ponašanjima, a negativno sa sagorijevanjem kod učitelja (Demerouti i sur., 2001; Evers i sur., 2004; Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006; Schaufeli i Bakker, 2004; Schaufeli, Taris i Van Rhenen, 2008; Sonnentag, 2003). Samoefikasnost se odnosi na vjerovanja osobe u vlastite sposobnosti da izvede određeni zadatak (Bandura, 1982), odnosno preciznije na vjerovanja u vlastite mogućnosti da organizira i provede niz akcija koja vode do uspjeha (Bandura, 1997). Pri tome je važno napomenuti da je samoefikasnost učitelja situacijski determinirana, odnosno da je zasigurno određuju neki kontekstualni čimbenici (npr. radno mjesto, radni uvjeti u školi i podrška nadređenih) (Milner i Woolfolk-Hoy, 2003). S druge strane, radna angažiranost može se definirati kao pozitivno, ispunjavajuće, afektivno i motivacijsko stanje, koje uključuje *energичnost* (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, i teško se odvaja od posla) (Schaufeli i Bakker, 2010). Važno je napomenuti i da samoefikasnost može prethoditi angažiranosti, kao i slijediti nakon angažiranosti (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 u obliku uzlazne spirale.

S obzirom na sve navedeno te uzevši u obzir da su radna angažiranost, samoefikasnost učitelja i percipirana podrška ravnatelja uglavnom viđeni kao poželjni u učiteljskoj profesiji-

ji jer mogu imati značajne implikacije na kvalitetu obrazovanja u cjelini, cilj ovog istraživanja bio je ispitati koliko se zadovoljstvo poslom i sagorijevanje hrvatskih učitelja u osnovnim školama mogu objasniti na osnovi percipirane podrške ravnatelja i njihove radne motivacije. Pritom su kontrolirane osnovne sociodemografske karakteristike, kao što su: spol, radni staž i radno mjesto učitelja (razredna i predmetna nastava). Naime, u prethodnim istraživanjima utvrđeno je da su nastavnice u prosjeku emocionalno iscrpljenije od svojih muških kolega (npr. Antoniou, Ploumpi i Ntalla, 2013; Burke i Green-glass 1993; Gursel, Sunbul i Sari, 2002; Sari, 2004). Rezultati s obzirom na duljinu radnoga staža i zadovoljstva poslom učitelja većinom upućuju na pozitivan odnos (npr. Fisher, 2011), dok su rezultati odnosa radnoga staža i sagorijevanja nekonzistentni. Neki autori upućuju na veće razine iscrpljenosti i sagorijevanja kod učitelja početnika, odnosno kraćega radnog staža, što se pripisuje njihovim nerealističnim očekivanjima, manjku iskustva i nižem zadovoljstvu poslom nego što je to u starijih kolega (Maslach, 2003; Sarros i Sarros, 1992; Taylor i Tashakkori, 1995), dok neka istraživanja pokazuju da učitelji s duljim radnim iskustvom pokazuju značajno veću emocionalnu iscrpljenost (Kokkinos, 2007; Zhongying, 2008.) i otuđenost (Gursel i sur., 2002). Konačno, iako su odnosi radnoga mjesta u osnovnoj školi (razredna vs. predmetna nastava) te zadovoljstva i sagorijevanja na poslu učitelja relativno slabo istraženi, rezultati hrvatskih istraživanja na relativno malenim uzorcima pokazali su da su učitelji razredne nastave zadovoljniji odabranim zanimanjem i imaju pozitivniji stav prema učenicima (Koludrović i sur., 2009) te da su zadovoljniji samim poslom i mogućnostima napredovanja u struci (Vidić, 2009) od kolega zaposlenih u predmetnoj nastavi, što bi moglo imati implikacije na ukupno zadovoljstvo poslom i razine sagorijevanja. Rezultati istraživanja koje su proveli Kuzijev i Topolovčan (2013) ide u prilog navedenom. Naime, podaci pokazuju da učitelji koji rade u predmetnoj nastavi imaju više razine pojedinih aspekata sagorijevanja, kao i ukupnoga sagorijevanja na poslu, nego učitelji koji rade u razrednoj nastavi.

METODA

Sudionici

U istraživanju su sudjelovala 1892 učitelja razredne (N = 856) i predmetne (N = 1036) nastave zaposlena u 101 osnovnoj školi u Republici Hrvatskoj. U odnosu na broj poslanih upitnika, ukupan povrat ispunjenih upitnika iznosio je oko 50%. U ukupnom uzorku bilo je 1658 nastavnica i 231 nastavnik (troje sudionika nije dalo podatak o spolu). Preciznije, broj sudionika muškoga spola među učiteljima razredne nastave iznosio

je 43, a među učiteljima predmetne nastave 188. Raspon dobi sudionika kretao se između 23 i 65 godina ($M = 41,7$, $SD = 10,2$), a prosječni radni staž iznosio je 15,7 godina ($SD = 10,7$). Većina učitelja u uzorku ($N = 1648$) zaposlena je na neodređeno vrijeme. Na određeno vrijeme zaposlena su 233 učitelja u uzorku, dok 11 sudionika nije preciziralo vrstu radnog odnosa.

Mjerni instrumenti

Zadovoljstvo poslom

Zadovoljstvo poslom mjereno je Skalom zadovoljstva poslom (eng. *Job Satisfaction Scale*; Judge, Thoresen, Bono i Patton, 2001), koja se sastoji od 5 tvrdnji (npr. *Uživam u svojem poslu*). Sudionici su izražavali svoj stupanj slaganja sa svakom od tvrdnji na skali od 1 ("uopće se ne slažem") do 7 ("potpuno se slažem"). Pritom veći rezultat na skali znači veće zadovoljstvo poslom. Provjera dimenzionalnosti skale potvrdila je jednodimenzionalnu strukturu, a pouzdanost skale izražena Cronbach-alpha koeficijentom iznosila je 0,83.

Sagorijevanje na poslu

Sagorijevanje na poslu mjereno je Oldenburgovim upitnikom sagorijevanja (eng. *The Oldenburg Burnout Inventory*; Demerouti i Bakker, 2008), koji se sastoji od 16 tvrdnji. Zadatak sudionika bio je na skali od 4 stupnja (1 = "uopće se ne slažem", 4 = "potpuno se slažem") označiti svoj stupanj slaganja sa svakom od tvrdnji. Upitnik se sastoji od dvije skale: skale *emocionalne iscrpljenosti* (8 čestica, npr. *Ima dana kada se osjećam umorno i prije nego što dođem na posao*) i skale *otuđenosti* (8 čestica, npr. *Sve češće se događa da o svojem poslu govorim negativno*). Viši prosječni rezultat na skalama označuje veću razinu specifičnog aspekta profesionalnoga sagorijevanja, preciznije – veći stupanj emocionalne iscrpljenosti kod prve skale, odnosno veći stupanj otuđenosti kod druge skale. Obje su se skale pokazale jednodimenzionalnima, pa njihove pouzdanosti zadovoljavaju (Cronbach-alpha koeficijent za emocionalnu iscrpljenost iznosi 0,83, a za otuđenost 0,76).

Podrška ravnatelja

Percipirana podrška ravnatelja mjerena je Skalom podrške i povjerenja što je pruža nadređeni (eng. *Supervisor Trust and Support Scale*), a koja je dio Upitnika psihološke klime (eng. *Psychological Climate*; Jones i James, 1979). Skala se na hrvatskom uzorku prethodno pokazala jednodimenzionalnom (Tomas, podaci o validaciji cjelokupnog upitnika u pripremi za objavljivanje). Skala se sastoji od 7 tvrdnji (npr. *Odnosi se prema meni s poštovanjem*). Sudionici su na skali od 1 ("opće se ne slažem") do 5 ("potpuno se slažem") označavali koliko se svaka od tvrdnji odnosi na njegova/njezina ravnatelja/ravnateljicu. Viši pro-

sječni skalni rezultat označuje veću percipiranu podršku ravnatelja. Cronbach-alpha koeficijent pouzdanosti za ovu skalu bio je visok i iznosio je 0,94.

Samoeфикаsnost učitelja

Samoeфикаsnost učitelja mjerena je Skalom učiteljske samoeфикаsnosti (*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*). Učitelji su na skali od 1 ("posve netočno") do 4 ("posve točno") označavali koliko je svaka od tvrdnji točna za njega kao učitelja. Viši rezultat na skali upućuje na veću razinu samoeфикаsnosti učitelja. Provjera faktorske strukture skale na našem uzorku potvrdila je jednodimenzionalnost, a Cronbach-alpha koeficijent pouzdanosti iznosio je 0,84.

Radna angažiranost

Radna angažiranost učitelja mjerena je Utrechtskom skalom radne angažiranosti (*Utrecht Work Engagement Scale*; Schaufeli i Bakker, 2004, 2010), koja se sastoji od 17 tvrdnji, a ima tri podskale: podskalu energičnosti (6 čestica, npr. *Osjećam da prštim od energije kad sam na svojem poslu*), podskalu predanosti (5 čestica, npr. *Moj me posao inspirira*) i podskalu zanesenosti (6 čestica, npr. *Vrijeme leti kad radim*). Učitelji su procjenjivali koliko se često osjećaju kako je opisano u svakoj od tvrdnji, a procjenu su davali na skali od sedam stupnjeva (0 = "nikad", 6 = "uvijek/svaki dan"). Dobiveni Cronbach-alpha koeficijenti podskala energičnosti, predanosti i zanesenosti iznose: 0,84, 0,90 i 0,87. Međutim, s obzirom na dobivene visoke korelacije između rezultata na trima podskalama (0,82, 0,80 i 0,75), a u skladu s provjerom faktorske strukture upitnika koja je na našim podacima, jednako kao i u izvornoj verziji (Schaufeli i Bakker, 2004), upozorila na adekvatnu zasićenost svih čestica jednom latentnom dimenzijom, odnosno opravdanost formiranja ukupnog rezultata radne angažiranosti, u analizama je upotrijebljen ukupan prosječni rezultat na svim tvrdnjama. Cronbach-alpha koeficijent za ukupnu mjeru radne angažiranosti iznosi 0,94, a viši rezultat upućuje na višu radnu angažiranost.

Postupak

Istraživanje je provedeno u osnovnim školama u studenom i prosincu 2015. godine, uz prethodno dopuštenje ravnatelja škola. Upitnici su poslani poštom na adrese škola i distribuirani uz pomoć stručnih suradnika (psihologa) i/ili ravnatelja. Kako bi se ispitanicima pružila potpuna anonimnost, upitnici su dostavljeni u omotnicama koje su sudionici zatvorene vraćali suradnicima. Osim upitnika kojem su pridružene opće

upute o načinu ispitivanja, u omotnicama se nalazila zamolba za sudjelovanjem u istraživanju, u kojoj je objašnjena svrha istraživanja i naglašena anonimnost sudionika.

REZULTATI

U Tablici 1 prikazana je deskriptivna statistika upotrijebljenih mjera. Podaci iz Tablice 1 pokazuju da su prosječni rezultati na razini uzorka pomaknuti prema višim vrijednostima kod percipirane podrške ravnatelja, samoeфикаsnosti i radne angažiranosti. Prosječna razina zadovoljstva poslom srednje je vrijednosti, dok su prosječne razine dvaju aspekata sagorijevanja (emocionalna iscrpljenost i otuđenost) nešto pomaknute prema nižim vrijednostima.

	<i>M</i>	<i>SD</i>	Dobiveni raspon	Teorijski raspon	Asimetričnost (SE)	Kurtičnost (SE)
Zadovoljstvo poslom	4,17	0,57	1-5	1-7	-0,94 (0,06)	1,80 (0,11)
Emocionalna iscrpljenost	2,22	0,49	1-4	1-4	0,13 (0,06)	0,27 (0,11)
Otuđenost	1,99	0,45	1-3,6	1-4	0,17 (0,06)	0,22 (0,11)
Podrška ravnatelja	4,02	0,85	1-5	1-5	-0,95 (0,06)	0,76 (0,11)
Samoeфикаsnost	3,37	0,40	1-4	1-4	-0,53 (0,06)	0,82 (0,11)
Radna angažiranost	4,68	0,82	0,3-6	0-6	-0,92 (0,06)	1,13 (0,11)

Т TABLICA 1
Deskriptivni parametri upotrijebljenih mjera: zadovoljstva poslom, sagorijevanja na poslu (emocionalna iscrpljenost i otuđenost), podrške ravnatelja, samoeфикаsnosti učitelja i radne angažiranosti (N = 1892)

Budući da je osnovni problem rada bio utvrditi doprinos podrške ravnatelja i mjera radne motivacije (samoeфикаsnosti učitelja i radne angažiranosti) objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu (emocionalne iscrpljenosti i otuđenosti), prije provedbe regresijskih analiza izračunali smo niz Pearsonovih koeficijenata korelacije. S obzirom na propuštene podatke u varijablama: spol (ukupno 3 propuštene podatka) i radni staž (ukupno 21 propušten podatak), analize povezanosti i regresijske analize rađene su na ukupnom uzorku od 1868 sudionika. Dobivene vrijednosti koeficijenata korelacije prikazane su u Tablici 2.

Dobivene su prilično niske, ali značajne, povezanosti između sociodemografskih varijabli (spol, radni staž i radno mjesto: razredna vs. predmetna nastava) i pojedinih kriterijskih mjera. Preciznije, dobiveni podaci upućuju na veću emocionalnu iscrpljenost žena nego muškaraca, pozitivnu povezanost radnoga staža sa zadovoljstvom poslom, ali i emocionalnom iscrpljenošću (iako uz nižu granicu značajnosti od $p < 0,05$), te na nižu prosječnu razinu zadovoljstva poslom i višu prosječnu razinu otuđenosti kod učitelja predmetne nastave u odnosu na učitelje razredne nastave. Koeficijenti korelacije između ostalih prediktorskih i kriterijskih mjera svi su značajni i u skladu s našim očekivanjima. Percipirana podrška ravnatelja pozitivno je povezana sa zadovoljstvom poslom te negativno povezana s mjerama sagorijevanja na poslu, pri

čemu su veličine povezanosti niske do umjerene. Samoefikasnost učitelja i radna angažiranost pozitivno su povezane sa zadovoljstvom poslom, a negativno s mjerama sagorijevanja na poslu. Pri tome su povezanosti između samoefikasnosti i kriterijskih mjera umjerene veličine, dok su povezanosti između radne angažiranosti i kriterijskih mjera, osobito zadovoljstva poslom i otuđenosti, više.

Dobivene međusobne povezanosti između prediktorskih varijabli također su u skladu s očekivanjima. Percipirana podrška ravnatelja u niskim je pozitivnim povezanostima s motivacijskim varijablama (radnom angažiranosti i samoefikasnosti), koje su međusobno umjereno pozitivno povezane. Međusobne korelacije između sociodemografskih varijabli upućuju na dulji radni staž kod žena u odnosu na muškarce, manji broj muškaraca na radnom mjestu učitelja razredne nastave te dulji radni staž na radnom mjestu učitelja razredne nastave. Dobivene povezanosti većim su dijelom odraz populacijskih razlika u spolnoj zastupljenosti učitelja u osnovnim školama. Nadalje, sociodemografske varijable pokazale su se povezanima i s pojedinim ostalim prediktorskim mjerama. Preciznije, podaci upućuju na niže razine samoefikasnosti i radne angažiranosti kod učitelja predmetne nastave nego razredne nastave. Osim toga, duljina radnoga staža pozitivno je povezana s radnom angažiranosti, a negativno s percipiranom podrškom ravnatelja. Iako navedene povezanosti između sociodemografskih varijabli i mjera samoefikasnosti, radne angažiranosti i percipirane podrške ravnatelja redom ulaze u niski red veličina, ovi podaci, kao i prethodno navedeni podaci o povezanosti demografskih varijabli s kriterijskim varijablama, sugeriraju nužnost njihove statističke kontrole u budućim regresijskim analizama.

Konačno, dobivene međusobne povezanosti između kriterijskih varijabli očekivane su. Dvije mjere sagorijevanja na poslu – emocionalna iscrpljenost i otuđenost – visoko su pozitivno povezane, dok su njihove povezanosti s razinom zadovoljstva poslom negativne i također visoke.

● **TABLICA 2**

Povezanosti između prediktorskih (spol, radni staž, radno mjesto, podrška ravnatelja, samoefikasnost, radna angažiranost) i kriterijskih mjera (zadovoljstvo poslom, emocionalna iscrpljenost i otuđenost) (N = 1868)

	2	3	4	5	6	7	8	9
1 Spola ^a	0,06**	-0,20**	-0,01	0,03	-0,00	0,01	0,11**	-0,04
2 Radni staž	-	-0,15**	-0,09**	0,04	0,09**	0,05*	0,05*	0,01
3 Radno mjesto ^b		-	0,01	-0,12**	-0,14**	-0,16**	0,02	0,13**
4 Podrška ravnatelja			-	0,18**	0,25**	0,28**	-0,24**	-0,31**
5 Samoefikasnost				-	0,55**	0,49**	-0,38**	-0,44**
6 Radna angažiranost					-	0,69**	-0,52**	-0,68**
7 Zadovoljstvo poslom						-	-0,56**	-0,70**
8 Emocionalna iscrpljenost							-	0,65**
9 Otuđenost								-

Napomena: ^a 1 = muškarci, 2 = žene, ^b 1 = razredni, 2 = predmetni učitelji; * $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

➔ **TABLICA 3**
Rezultati hijerarhijske
regresijske analize u
objašnjenju zadovolj-
stva poslom
(N = 1868)

Kako bismo utvrdili zasebne doprinose percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti i mjera radne angažiranosti objašnjenju zadovoljstva poslom, emocionalne iscrpljenosti i otuđenosti, provedene su tri hijerarhijske regresijske analize, a rezultati su prikazani u Tablicama 3–5. U sve tri analize slijed uvođenja prediktorskih varijabli u regresijsku jednadžbu bio je isti. U prvom smo koraku, kao kontrolu, uveli sociodemografske varijable (spol, radni staž i radno mjesto). U drugom smo koraku na osnovi teorijskoga polazišta o ulozi podrške ravnatelja u određenju radne motivacije uveli percipiranu podršku ravnatelja. Varijable radne motivacije (samoefikasnost i radna angažiranost) uvedene su u zadnjem koraku.

Korak/Prediktori		1. korak β	2. korak β	3. korak β
1. korak	Spol ^a	-0,02	-0,02	0
	Radni staž	0,03	0,06*	0
	Radno mjesto ^b	-0,16**	-0,16**	-0,06**
	ΔR^2	0,02**		
	<i>Korigirani R²</i>	0,02**		
2. korak	Podrška ravnatelja		0,29**	0,11**
	ΔR^2		0,08**	
	<i>Korigirani R²</i>		0,11**	
3. korak	Samoefikasnost			0,15**
	Radna angažiranost			0,58**
	ΔR^2			0,41**
	<i>Korigirani R²</i>			0,51**

Napomena: ^a 1 = muškarci, 2 = žene, ^b 1 = razredni, 2 = predmetni učitelji, β – standardizirani regresijski koeficijent, ΔR^2 = promjena vrijednosti koeficijenta determinacije, korigirani R^2 = vrijednost koeficijenta determinacije korigirana za broj varijabli u modelu
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Sociodemografske varijable uvedene u prvom koraku objasnile su 2% varijance zadovoljstva poslom, pri čemu je jedini značajni prediktor bio radno mjesto. Njegov beta-ponder ima negativan predznak, odnosno učitelji predmetne nastave izvještavaju o nižoj razini zadovoljstva poslom. Percipirana podrška ravnatelja, uvedena u drugom koraku, imala je statistički značajan beta-ponder, a njezinim uvođenjem objašnjeno je dodatnih 8% varijance kriterija. Uvođenjem samoefikasnosti i radne angažiranosti u zadnjem koraku postotak objašnjene varijance povećao se za 41%, pa su oba uvedena prediktora bila statistički značajna. Ukupno gledajući, upotrijebljenim varijablama objašnjeno je 51% varijance zadovoljstva poslom (Tablica 3). Na temelju zadnjega koraka analize može se kazati da većem zadovoljstvu poslom učitelja pridod-

➤ **TABLICA 4**
Rezultati hijerarhijske
regresijske analize u
objašnjenju emocio-
nalne iscrpljenosti
(N = 1868)

nosi: rad u razrednoj nastavi, veća percipirana podrška ravnatelja te više razine samoeфикаsnosti i radne angažiranosti.

Korak/Prediktori		1. korak β	2. korak β	3. korak β
1. korak	Spol ^a	0,12**	0,12**	0,11**
	Radni staž	0,06*	0,03	0,08**
	Radno mjesto ^b	0,05*	0,05*	-0,02
	ΔR^2	0,02**		
	<i>Korigirani R²</i>	0,02**		
2. korak	Podrška ravnatelja		-0,24**	-0,10**
	ΔR^2		0,06**	
	<i>Korigirani R²</i>		0,07**	
3. korak	Samoeфикаsnost			-0,14**
	Radna angažiranost			-0,43**
	ΔR^2			0,24**
	<i>Korigirani R²</i>			0,31**

Napomena: ^a 1 = muškarci, 2 = žene, ^b 1 = razredni, 2 = predmetni učitelji, β – standardizirani regresijski koeficijent, ΔR^2 = promjena vrijednosti koeficijenta determinacije, korigirani R^2 = vrijednost koeficijenta determinacije korigirana za broj varijabli u modelu
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize uvedene sociodemografske varijable objasnile su 2% varijance emocionalne iscrpljenosti, pri čemu su sve tri varijable imale značajne beta-pondere, iako relativno niske u slučaju radnoga staža i radnoga mjesta. Više razine emocionalne iscrpljenosti utvrđene su za žene u odnosu na muškarce, za učitelje predmetne nastave u odnosu na učitelje razredne nastave te općenito za učitelje duljega radnog staža. U drugom koraku uvedena podrška ravnatelja imala je značajan beta-ponder negativnoga smjera, pa njezino uvođenje povećava postotak objašnjene varijance za dodatnih 6%. Samoeфикаsnost učitelja i radna angažiranost, uvedene u zadnjem koraku, povećavaju objašnjenost varijance emocionalne iscrpljenosti za dodatnih 24%. Beta-ponderi obiju uvedenih prediktorskih varijabli značajni su te negativnoga predznaka. Valja napomenuti da njihovim uvođenjem prediktor radno mjesto gubi na značajnosti. Ukupno gledajući, rezultati zadnjega koraka pokazali su da objašnjenju emocionalne iscrpljenosti pridonosi spol, duljina radnoga staža, niže razine percipirane podrške ravnatelja, samoeфикаsnosti i radne angažiranosti. Uvedenim prediktorima objašnjeno je 31% varijance emocionalne iscrpljenosti.

U objašnjenju otuđenosti, set sociodemografskih varijabli je kao i u prethodne dvije analize objasnio 2% varijance, a jedini značajni prediktor bio je radno mjesto. Preciznije, više

razine otuđenosti zabilježene su kod učitelja predmetne nastave u odnosu na učitelje razredne nastave. Uvođenjem podrške ravnatelja, koja se i u ovoj analizi pokazala značajnim prediktorom, postotak objašnjene varijance otuđenosti povećava se za 10%. U zadnjem koraku uvedene motivacijske varijable (samoefikasnost i radna angažiranost) objašnjavaju dodatnih 27% varijance otuđenosti, pri čemu su se obje mjere pokazale značajnim prediktorima. Važno je napomenuti da u trećem koraku, radni staž, koji na bivarijatnoj razini nije bio značajno povezan s otuđenosti, postaje značajan prediktor otuđenosti, što je znak supresorskog efekta. Dakle, uz kontrolu ostalih prediktora, duljina radnoga staža pridonosi objašnjenju otuđenosti, no kao i kod ostalih sociodemografskih varijabli u provedenim analizama, riječ je o slabom efektu. Zaključno, uvedenim varijablama objašnjeno je 49% varijance otuđenosti, a značajnim prediktorima pokazali su se: radni staž, radno mjesto, niža razina percipirane podrške ravnatelja te niže razine samoefikasnosti i radne angažiranosti.

➔ TABLICA 5
Rezultati hijerarhijske
regresijske analize u
objašnjenju otuđenosti
(N = 1868)

Korak/Prediktori		1. korak β	2. korak β	3. korak β
1. korak	Spol ^a	-0,01	-0,02	-0,03
	Radni staž	0,03	0,01	0,07**
	Radno mjesto ^b	0,13**	0,13**	0,04*
	ΔR^2	0,02**		
	Korigirani R^2	0,02**		
2. korak	Podrška ravnatelja		-0,31**	-0,14**
	ΔR^2		0,10**	
	Korigirani R^2		0,11**	
3. korak	Samoefikasnost			-0,08**
	Radna angažiranost			-0,60**
	ΔR^2			0,38**
	Korigirani R^2			0,49**

Napomena: ^a 1 = muškarci, 2 = žene, ^b 1 = razredni, 2 = predmetni učitelji, β – standardizirani regresijski koeficijent, ΔR^2 = promjena vrijednosti koeficijenta determinacije, korigirani R^2 = vrijednost koeficijenta determinacije korigirana za broj varijabli u modelu
* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

RASPRAVA

Cilj provedenog istraživanja bio je ispitati doprinose percipirane podrške ravnatelja i radne motivacije u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu učitelja, pri čemu su kontrolirane osnovne sociodemografske karakteristike. Rezultati provedenog istraživanja na relativno velikom i hetero-

genom uzorku hrvatskih učitelja u osnovnim školama pokazali su da se na osnovi percipirane podrške ravnatelja i mjera radne motivacije mogu objasniti relativno visoki postoci varijance zadovoljstva poslom, emocionalne iscrpljenosti i otuđenosti.

Uzete sociodemografske varijable (spol, radni staž i radno mjesto) objasnile su relativno malen postotak varijance zadovoljstva poslom i sagorijevanja. Pri tome se spol pokazao značajnim prediktorom emocionalne iscrpljenosti, pri čemu učiteljice izvješćuju o većoj emocionalnoj iscrpljenosti nego muškarci. Ranija istraživanja na hrvatskim uzorcima pokazala su da učitelji imaju više razine depersonalizacije / otuđenosti (Domović i sur., 2010) i ukupnoga sagorijevanja (Kuzijev i Topolovčan, 2013), što je objašnjeno sustavnim opadanjem društvenoga statusa profesije koja postaje sve više "ženskom". Međutim, kada je riječ o emocionalnoj iscrpljenosti, naši podaci upućuju na to da su u ovom aspektu sagorijevanja pod većim rizikom učiteljice nego učitelji, što je u skladu s rezultatima stranih istraživanja (npr. Burke i Greenglass 1993; Sari 2004). Radni staž pokazao se značajnim prediktorom sagorijevanja na poslu, pri čemu pojedinci s više godina staža doživljavaju više razine iscrpljenosti i otuđenosti. Ovi rezultati, iako statistički niskoga reda veličine, idu u prilog nekim ranijim nalazima (Domović i sur., 2010; Kokkinos, 2007; Zhongying, 2008). Radno se mjesto pokazalo značajnim prediktorom zadovoljstva poslom i otuđenosti, pri čemu su učitelji razredne nastave zadovoljniji i imaju niže razine otuđenosti nego učitelji u predmetnoj nastavi. To je zacijelo uvjetovano nizom čimbenika, prije svega različitostima u prirodi posla, dobi učenika, stavovima prema zanimanju te općenito ide u prilog rezultatima prethodnih istraživanja na hrvatskim uzorcima (Koludrović i sur., 2009; Kuzijev i Topolovčan, 2013).

U skladu s polazišnim očekivanjima o važnoj ulozi podrške u određenju radne motivacije i zadovoljstva poslom te preveniranju profesionalnoga sagorijevanja, percipirana podrška ravnatelja značajno pridonosi objašnjenju zadovoljstva poslom i upotrijebljenim aspektima profesionalnoga sagorijevanja učitelja. Navedeno ide u prilog ranijim istraživanjima koja su pokazala da socijalna podrška na poslu učiteljima pruža priliku za ponovnu procjenu i adaptivne reakcije na stres na poslu i tako utječe na smanjenje profesionalnoga sagorijevanja (Van Horn, Schaufeli i Enzmann, 1999).

Dobiveno je i to da i samoeфикаsnost učitelja značajno pridonosi objašnjenju zadovoljstva poslom i profesionalnoga sagorijevanja. Navedeno je u skladu s ranijim istraživanjima zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu učitelja. Primjerice, raniji rezultati pokazuju da samoeфикаsniji učitelji imaju pozitivan stav prema svojem poslu (Gibson i Dembo, 1984).

Samoefikasnost također preventivno djeluje na pojavu profesionalnoga sagorijevanja zato što utječe na pozitivnije procjene radnih karakteristika (Schaufeli i Bakker, 2004). Učitelji koji se osjećaju samoefikasniji uspješnije se nose sa svakodnevnim radnim zahtjevima, kao što su: primjena raznih strategija poučavanja, zadržavanje učeničke motiviranosti te upravljanje razredom, što može voditi osjećaju uspješnosti i povećanju radne angažiranosti.

Rezultati nadalje pokazuju da radna angažiranost značajno pridonosi objašnjenju zadovoljstva poslom među učiteljima. Dakle, učitelji koji su se procijenili kao energičniji, predaniji i zaneseniji poslom 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 i sur., 2005), a pozitivne emocije imaju i pozitivne posljedice na svakodnevni život u učionici (Miljković i Rijavec, 2007). Radna angažiranost također je značajno pridonijela objašnjenju obaju aspekata profesionalnoga sagorijevanja kod učitelja: emocionalne iscrpljenosti i otuđenosti. Učitelji koji su radno angažiraniji izvještavaju o manjem profesionalnom sagorijevanju. Općenito, dobiveni rezultati u skladu su s dosadašnjim istraživanjima (Schaufeli i Bakker, 2004; Hakanen i sur., 2006), koja pokazuju da je radna angažiranost negativno povezana s profesionalnim sagorijevanjem učitelja, odnosno što je učitelj manje radno angažiran to je razina profesionalnoga sagorijevanja veća. Sa stajališta modela zahtjeva i resursa, ako su zahtjevi posla veliki te nema dovoljno dostupnih resursa u radnom okruženju, a sami resursi učitelja nisu dostatni za adekvatno nošenje sa situacijom, vjerojatno će doći do smanjenja radne angažiranosti i pojave profesionalnoga sagorijevanja učitelja (Prieto i sur., 2008; Schaufeli i Bakker, 2004).

ZAVRŠNA RAZMATRANJA

S obzirom na to da su dobiveni podaci rezultat istraživanja provedenog u jednoj vremenskoj točki, nužno je napomenuti da je jedno od osnovnih ograničenja nemogućnost određivanja uzročno-posljedičnih odnosa. U istraživanje se krenulo s teorijski opravdanom pretpostavkom o ulozi podrške ravnatelja u određenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu, preko motivacijskih mjera samoefikasnosti i radne angažiranosti, no navedeni smjerovi nisu jedini mogući. Primjerice, jednako je logično i pretpostaviti da razina zadovoljstva poslom pridonosi motivacijskim mjerama, odnosno što je nastavnik zadovoljniji poslom bit će i samoefikasniji i

radno angažiraniji, pa će u tom slučaju vjerojatno imati i veću podršku ravnatelja.

Nadalje, sve varijable u ovom istraživanju mjerene su u-pitnicima samoprocjene, što ostavlja mogućnost umjetno povećanih povezanosti zbog zajedničke varijance metode, ali i vjerojatnost nedavanja potpuno iskrenih odgovora, bilo zbog nepovjerenja u vlastitu anonimnost ili pak socijalno poželjnih odgovora zbog svjesnosti važnosti nastavničke profesije.

Konačno, uzorak – iako velik i heterogen u pogledu osnovnih karakteristika učitelja zaposlenih u velikom broju osnovnih škola iz različitih urbanih i ruralnih dijelova Hrvatske – nije reprezentativan te nisu provjerene njegove eventualne razlike u pogledu sociodemografskih karakteristika u odnosu na ukupnu populaciju hrvatskih učitelja. Budući da je istraživanje bilo dobrovoljno te da oko 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 u većoj mjeri odazvali oni koji su motiviraniji za rad i koji rade u relativno podržavajućim sredinama.

Naposljetku valja istaknuti da provedeno istraživanje ima veliku statističku snagu, koja proizlazi iz velikog uzorka, što je dovelo do utvrđivanja statističke značajnosti nekih parametara, iako je njihova veličina efekta malena. Dakle, neki prediktori, iako statistički značajni, nemaju praktično značenje jer objašnjavaju prilično malen postotak varijance kriterijskih varijabli. Navedeno se odnosi u prvom redu na primijenjene sociodemografske karakteristike.

Navedena ograničenja ipak ne umanjuju važnost dobivenih rezultata, koji snažno upućuju na važnost uloge ravnatelja te radne motivacije samih učitelja u određenju njihova zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu, što ima važne teorijske, ali i praktične, implikacije. Naime, u promoviranju zadovoljstva poslom i preveniranju sagorijevanja na poslu učitelja od velike je važnosti pozitivna i podržavajuća radna okolina, pri čemu ravnatelj u školi ima vrlo važnu ulogu. Iako radna motivacija dijelom proizlazi iz osobina ličnosti, ona je snažno i situacijski uvjetovana, tako da adekvatan stav, povjerenje, pomoć i podrška od školskog ravnatelja učiteljima može pomoći u jačanju samoefikasnosti i povećanju radne angažiranosti, čime se mogu prevenirati negativni radni stavovi i profesionalno sagorijevanje. Navedeno je vrlo važno ne samo u kontekstu psihofizičkoga zdrav-

lja učitelja nego je od presudne važnosti za realizaciju obrazovnih i odgojnih ciljeva učitelja u osnovnim školama, odnosno za društvo u cjelini.

ZAKLJUČCI

Rezultati provedenog istraživanja potvrđuju posebnu važnost percipirane podrške ravnatelja i mjera radne motivacije (radne angažiranosti i samoefikasnosti) u objašnjenju zadovoljstva poslom i sagorijevanja na poslu učitelja. Većem zadovoljstvu poslom učitelja pridonosi: rad u razrednoj nastavi, veća percipirana podrška ravnatelja te više razine samoefikasnosti i radne angažiranosti. Nadalje, značajnim prediktorima emocionalne iscrpljenosti pokazali su se: spol (pri čemu su žene emocionalno iscrpljenije nego muškarci), duljina radnoga staža, niže razine percipirane podrške ravnatelja, samoefikasnosti i radne angažiranosti. Konačno, otuđenost se može predviđati na temelju duljine radnoga staža, rada u predmetnoj nastavi, niže razine percipirane podrške ravnatelja te nižih razina samoefikasnosti i radne angažiranosti.

LITERATURA

- Antoniou, A. S., Ploumpi, A. i Ntalla, M. (2013). Occupational stress and professional burnout in teachers of primary and secondary education: The role of coping strategies. *Psychology, 4*(3), 349–355. doi:10.4236/psych.2013.43A051
- Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology, 22*(3), 309–328. doi:10.1108/02683940710733115
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37*(2), 122–147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- 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*(2), 119–143. doi:10.1111/j.1467-8527.2008.00401.x
- Burke, R. J. i Greenglass, E. (1993). Work stress, role conflict, social support, and psychological burnout among teachers. *Psychological Reports, 73*(2), 371–380. doi:10.2466/pr0.1993.73.2.371
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: Examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review, 21*(3), 193–218. doi:10.1007/s10648-009-9106-y
- Day, C. i Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. U P. A. Schutz i M. Zembylas (Ur.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (str. 15–32). New York: Springer. doi:10.1007/978-1-4419-0564-2_2
- 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). New York: NovaSciences, Hauppauge.

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 3,
STR. 371-392

SLIŠKOVIĆ, A., BURIĆ, I.,
KNEŽEVIĆ, I.:
ZADOVOLJSTVO...

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(3), 499–512. doi:10.1037/0021-9010.86.3.499

Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I. i Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, 18(3), 296–307. doi:10.1027//1015-5759.19.1.12

Domović, V. (2004). Školsko ozračje i učinkovitost škole. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Domović, V., Martinko, J. i Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak*, 151(3-4), 350–369. Dostupno na http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=122985

Evers, W. J. G., Tomic, W. i Brouwers, A. (2004). Burnout among teachers. *School Psychology International*, 25(2), 131–148. doi:10.1177/0143034304043670

Gewirtz, S., Mahony, P., Hextall, I. i Cribb, A. (2009). *Changing teacher professionalism: International trends, challenges and ways forward*. London: Routledge.

Gibson, S. i Dembo, M. H. (1984). Teacher efficacy: A construct validation. *Journal of Educational Psychology*, 76(4), 569–582. doi:10.1037/0022-0663.76.4.569

Gursel, M., Sunbul, A. M. i Sari, H. (2002). An analysis of burnout and job satisfaction between Turkish headteachers and teachers. *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 35–45. doi:10.1007/BF03173203

Fisher, M. H. (2011). Factors influencing stress, burnout, and retention of secondary teachers. *Current Issues in Education*, 14(1), 1–37. Dostupno na <http://cie.asu.edu/>

Fuller, C., Goodwyn, A. i Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 463–474. doi:10.1080/13540602.2013.770228

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. doi:10.1016/j.jsp.2005.11.001

Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre D., Maddock, M., Mukherjee, J., Pell, T., Rouse, M., Turner, P. i Wilson, L. (2006). *The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession: Interim findings from the teacher status project*. Research Report 755. London: DfES. Dostupno na <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR831A.pdf>

Jones, A. P. i James, L. R. (1979). Psychological climate: Dimensions and relationships of individual and aggregated work environment perceptions. *Organizational Behavior and Human Performance*, 23(2), 201–250. doi:10.1016/0030-5073(79)90056-4

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. doi:10.1037/0033-2909.127.3.376

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 3,
STR. 371-392

SLIŠKOVIĆ, A., BURIĆ, I.,
KNEŽEVIĆ, I.:
ZADOVOLJSTVO...

Kadum, V., Vidović, S. i Vranković, K. (2007.). Gledišta učitelja o svojem statusu, motivaciji i Hrvatskom nacionalnom obrazovnom standardu. *Napredak*, 148(2), 192–209.

Kokkinos, C. M. (2007.). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1) 229–243. doi:10.1348/000709905X90344

Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih učitelja. *Život i škola*, 22(2), 235–249. Dostupno na <http://hrcak.srce.hr/file/73551>

Kuzijev, J. i Topolovčan, T. (2013). Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi. *Andragoški glasnik*, 17(2), 125–144. Dostupno na <http://hrcak.srce.hr/116177>

Layard, R. i Dunn, J. (2009). *A good childhood: Searching for values in a competitive age*. London: Penguin Books.

Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. U M. D. Dunnette (Ur.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (str. 1297–1349). Chicago: Rand McNally.

Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(2), 99–110. Dostupno na <http://hrcak.srce.hr/103664>

Maslach, C. (1982). *Burnout: The cost of caring*. New York: Prentice Hall.

Maslach, C. (1993). Burnout: A multidimensional perspective. U W. B. Schaufeli, C. Maslach i T. Marek (Ur.), *Professional burnout: Recent developments in theory and research* (str. 19–32). New York: Hemisphere.

Maslach, C. (2003). Job burnout: New directions in research and intervention. *Current Directions in Psychological Science*, 12(5), 189–192. doi:10.1111/1467-8721.01258

Maslach, C. i Jackson, S. E. (1981). The measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113. doi:10.1002/job.4030020205

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. doi:10.1037/0033-2909.132.3.327

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(2), 263–276. doi:10.1016/S0742-051X(02)00099-9

Miljković, D. i Rijavec, M. (2007). What makes teachers happy? Quantitative and qualitative aspects of job satisfaction and psychological well-being of teachers. Napredna i sustavna istraživanja // Pedagogija. U M. Cindrić (Ur.), *Pedagogija u kontekstu društva znanja* (str. 41–47). Zagreb: ENCSI.

Neophytou, L. (2013). Emotional intelligence and educational reform. *Educational Review*, 65(2), 140–154. doi:10.1080/00131911.2011.648171

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 3,
STR. 371-392

SLIŠKOVIĆ, A., BURIĆ, I.,
KNEŽEVIĆ, I.:
ZADOVOLJSTVO...

Nias, J. (1999). Primary teaching as a culture of care. U J. Prosser (Ur.), *School culture* (str. 66–81). London: Paul Chapman.

Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ričički, 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.

Prieto, L. 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. Dostupno na <http://www.psicothema.com/pdf/3492.pdf>

Radeka, I. i Sorić, I. (2006). Zadovoljstvo poslom i profesionalni status nastavnika. *Napredak*, 147(2), 161–177. Sažetak dostupan na: <https://bib.irb.hr/prikazi-rad?lang=en&rad=249655>

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. doi:/10.1037/0021-9010.72.2.269

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. doi:/10.1080/0305569042000224233

Sarros, J. C. i Sarros, A. M. (1992.), Social support and teacher burnout. *Journal of Educational Administration*, 30(1), 55–70. doi:/10.1108/09578239210008826

Schaufeli, W. B. i Buunk, B. P. (1996). Professional burnout. U M. J. Schabracq, J. A. M. Winnubst i C. L. Cooper (Ur.), *Handbook of work and health psychology* (str. 311–346). Chichester: John Wiley & Sons Ltd.

Schaufeli, W. B. i Bakker, A. B. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale (UWES): Preliminary manual, Version 1.1*. Department of Psychology, Utrecht University. Dostupno na http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf

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. doi:/10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x

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: Routledge.

Schwarzer, R., Schmitz, G. S. i Daytner, G. T. (1999). *The Teacher Self-Efficacy Scale*. Dostupno na http://userpage.fu-berlin.de/gesund/skalen/Language_Selection/Turkish/Teacher_Self-Efficacy/teacher_self-efficacy.htm

Slišković, A., Burić, I. i Macuka, I. (2016). The voice of Croatian elementary school teachers: Qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. doi:/10.1080/13540602.2016.1206521

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 3,
STR. 371-392

SLIŠKOVIĆ, A., BURIĆ, I.,
KNEŽEVIĆ, I.:
ZADOVOLJSTVO...

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*(3), 518–528. doi:/10.1037/0021-9010.88.3.518

Taylor, D. L. i Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers' sense of efficacy. *Journal of Experiment Education, 63*(3), 217–230. doi:/10.1080/00220973.1995.9943810

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. doi:/10.1037/1072-5245.14.2.121

Van Horn, J. E., Schaufeli, W. B. i Enzmann, D. (1999). Teacher burnout and lack of reciprocity. *Journal of Applied Social Psychology, 29*(1), 91–108. doi:/10.1111/j.1559-1816.1999.tb01376.x

Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak, 150*(1), 7–20. Dostupno na http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123228

Zhongying, S. (2008). Current situation of job burnout of junior high school teachers in Shangqiu urban areas and its relationship with social support. *Frontiers of Education in China, 3*(2), 295–309. doi:/10.1007/s11516-008-0019-1

Job Satisfaction and Burnout in Teachers: The Importance of Perceived Support from Principal and Work Motivation

Ana SLIŠKOVIĆ, Irena BURIĆ, Ivana KNEŽEVIĆ
University of Zadar, Zadar

The starting point of this study was the assumption that work in a supportive working environment increases work motivation and thus contributes to job satisfaction and in preventing burnout. The main objective of the study was to examine the role of perceived support from the principal and work motivation (work engagement and self-efficacy) in explaining job satisfaction and burnout in Croatian primary school teachers. The study included a total of 1,892 primary school teachers, working in lower (class-teachers, $N = 856$) and higher grades (subject-teachers, $N = 1036$), employed in 101 primary schools in the Republic of Croatia. Male teachers comprised 12% of the total sample. The average age of participants was 41.7 years ($SD = 10.2$), and length of service was 15.7 years ($SD = 10.7$). The results of hierarchical regression analyses showed that the perceived support from principals and used measures of work motivation significantly contributed to the explanation of job

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB
GOD. 25 (2016), BR. 3,
STR. 371-392

SLIŠKOVIĆ, A., BURIC, I.,
KNEŽEVIĆ, I.:
ZADOVOLJSTVO...

satisfaction and two measures of burnout (emotional exhaustion and alienation), while the demographic variables used explained the small percentage of criterion measures' variance. In conclusion, support from the principal, as well as self-efficiency and work engagement of teachers, has an important role in the prevention of job dissatisfaction and burnout in teachers.

Keywords: teachers, perceived principal's support, work motivation, job satisfaction, burnout