



<https://doi.org/10.5559/di.30.2.02>

# OSOBNI I KONTEKSTUALNI ČIMBENICI EMOCIONALNE ISCRPLJENOSTI ŠKOLSKIH RAVNATELJA TIJEKOM PANDEMIJE COVID-19

Izabela SORIĆ, Irena BURIĆ, Zvezdan PENEZIĆ  
Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru, Zadar, Hrvatska

UDK: 159.913:37.091.113:[616.98:578.828COVID-19]  
37.091.113:[616.98:578.828COVID-19]

Izvorni znanstveni rad

Primljeno: 4. 10. 2020.

U tekstu se kontinuirano rabi termin školski ravnatelj, no pod njim se podrazumijevaju i ravnatelj i ravnateljice (osim na mjestima gdje se eksplicitno navodi spol ravnatelja).

Posao ravnatelja škola, koji je vrlo stresan i u uobičajenim uvjetima, trenutačno je zbog promjena koje je u obrazovni sustav donijela pandemija Covid-19, odnosno, zbog zahtjeva za brзом i uspješnom organizacijom i provedbom procesa obrazovanja na daljinu, postao još stresniji. Upravo je zato cilj ovog istraživanja bio provjeriti u kojoj mjeri neke osobne karakteristike ravnatelja (spol, dob, IKT kompetencije, samoeфикаsnost, radna učinkovitost, podrška autonomiji nastavnika, doživljeni afekti), uz još neke kontekstualne karakteristike (veličina škole), pridonose pojavi ravnateljskog izgaranja na poslu, točnije: emocionalnoj iscrpljenosti kao ključnoj dimenziji izgaranja. Istraživanje je obuhvatilo 206 ravnatelja, od čega 74 (35,9 %) muškaraca, koji su popunili online-upitnik u vrijeme kompletne izvedbe nastave na daljinu zbog pandemije Covid-19. Rezultati su pokazali da su za emocionalnu iscrpljenost ravnatelja, u uvjetima takve nastave zbog pandemije Covid-19, najvažniji prediktori bili njihove IKT vještine i negativni afekti koje doživljavaju na poslu. Pritom su doživljeni negativni afekti potpuno posredovali odnos između ravnateljske percepcije samoeфикаsnosti i njihove emocionalne iscrpljenosti na poslu.

Ključne riječi: školski ravnatelji, samoeфикаsnost, IKT vještine, negativan afekt, emocionalna iscrpljenost tijekom pandemije Covid-19



Izabela Sorić, Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru,  
Obala kralja Petra Krešimira IV. br. 2, 23000 Zadar, Hrvatska.  
E-mail: isoric@unizd.hr

### Sagorijevanje na poslu školskih ravnatelja

U zadnjih 30-ak godina stres i sagorijevanje na poslu prepoznati su kao važna tema istraživanja širom svijeta. Prema Lazarusovu (2000) transakcijskom modelu stresa, osoba doživljava stres kada situacijski zahtjevi opterećuju ili nadvisuju njezine mogućnosti (resurse) u procesu recipročne interakcije te osobe i situacije. Radni ili profesionalni stres posljedica je neskladna između zahtjeva radnoga mjesta i okoline te naših mogućnosti, želja i očekivanja da tim zahtjevima udovoljimo. Radni stres ima mnoge negativne posljedice na individualnoj (fiziološke, psihološke i ponašajne) i na organizacijskoj razini (Blix i sur., 1994). Dugotrajno doživljavanje visokih razina stresa dovodi do pojave kroničnoga stresa; a kontinuirana izloženost stresu može potpuno iscrpiti mehanizme suočavanja sa stresom, što onda uzrokuje sagorijevanje na poslu (engl. *burnout*) (Maslach, 2003). Sagorijevanje se može definirati kao proces negativnoga mijenjanja profesionalnih stavova i ponašanja zbog naporna posla (Schaufeli i Buunk, 1996). Sagorijevanje je multidimenzionalni konstrukt koji čine tri aspekta: emocionalna iscrpljenost, koju karakterizira osjećaj emocionalne preopterećenosti, gubitka energije i umora, te redukcija emocionalnih resursa; depersonalizacija (otuđenost) koju karakterizira gubitak idealizma i razvijanje negativnih, ciničnih stavova prema kolegama na poslu te gubitak osjećaja osobnog uspjeha, koji karakterizira razvijanje negativnih stavova prema samoj profesiji i negativnih profesionalnih samoevaluacija (Dorman, 2003; Schwarzer i Hallum, 2008). Ključna je dimenzija emocionalna iscrpljenost, dok je otuđenost posljedica suočavanja s emocionalnom iscrpljenosti, a iscrpljenost i otuđenost zajedno dovode do smanjene učinkovitosti i sumnje u vlastite sposobnosti (Slišković, 2016). Tomic i Tomic (2008) ističu da upravo u obrazovanju postoji česta i ozbiljna pojava sagorijevanja na poslu zaposlenika.

Iako su dosadašnja istraživanja uglavnom bila usmjerena na stres kod nastavnika, malobrojna istraživanja stresa kod ravnatelja škola pokazala su da i ravnatelji doživljavaju visoke razine stresa, s tendencijom daljnjeg rasta (Boyland, 2011; Phillips i Sen, 2011; Phillips i sur., 2007; Poirel i Yvon, 2014). Stresnost svojega posla vrlo visokom procjenjuju i hrvatski ravnatelji, a njih čak 28,4 % smatra da taj stres pokazuje tendenciju rasta (Sorić, 2016). Posao školskih ravnatelja postaje sve zahtjevniji zato što brze promjene u suvremenom svijetu (tehnoški razvoj, ekonomske krize, političke promjene, demografske fluktuacije i sl.) uvjetuju rast broja ravnateljskih dužnosti i odgovornosti, odnosno dovode do "kulture ravnatelj-

skoga stresa" (Boyland, 2011). Istraživači su otkrili mnoge stresne aspekte ravnateljskoga posla, kao što su prevelika količina administrativnih poslova, kritike nadležnoga ministarstva, osnivača u lokalnoj zajednici, roditelja i javnosti općenito, smanjenje financijskih sredstava, pretjerano pripisivanje odgovornosti, problematični učenici i frustrirani nezadovoljni nastavnici (Chapman, 2005; Cushing i sur., 2003; De Leon, 2006; Queen i Queen, 2005). Kao važni izvori stresa prepoznati su i problemi usklađivanja organizacijskih propisa i pravila, visoka očekivanja, zahtjevnost posla, preopterećenost, vremenski pritisak, neodređenost ravnateljske uloge, izostanak priznanja i nagrađivanja, smanjenje autonomije, nastavnici, problematični roditelji i kriticizam javnosti (Queen i Queen, 2005; Tomic i Tomic, 2008). Phillips i sur. (2007) navode da iako ravnatelji izvještavaju uglavnom o stresorima inherentnim samom ravnateljskom poslu, kao stresore navode i probleme usklađivanja zahtjevne profesionalne i obiteljske uloge. U većini istraživanja utvrđeno je da ravnateljice izvještavaju o većoj razini stresa nego ravnatelji, pri čemu se ove razlike pripisuju upravo težem usklađivanju obiteljske i profesionalne uloge kod žena, ali i njihovoj većoj spremnosti da priznaju poteškoće i stres (Slišковиć, 2016). Ako ravnatelj zbog doživljenoga stresa ne obavlja svoj posao na optimalnoj razini, ima zdravstvenih problema, često je odsutan ili na bolovanju, to će se negativno odraziti na rad ustanove kojom rukovodi, odnosno na cjelokupan obrazovni proces u njoj.

## **Osobne odrednice sagorijevanja na poslu kod ravnatelja**

Stres, odnosno sagorijevanje, konceptualizirano je kao transakcijski ishod "okidajućih" kontekstualnih varijabli i njihova facilitirajućeg ili inhibirajućeg utjecaja na varijable osobnosti (Cano-Garcia i sur., 2005). Većina dosadašnjih istraživanja, s ciljem otkrivanja osobnih čimbenika koji olakšavaju/smanjuju pojavu stresa i sagorijevanja na poslu, bila je usmjerena na sociodemografske varijable (spol, dob, radni staž i sl.) i osobine ličnosti.

O povezanosti dobi i spola s izgaranjem na poslu još uvijek nema konačnog odgovora. Marchand i sur. (2018) navode da postoje studije koje sugeriraju negativnu povezanost dobi s izgaranjem (zbog bolje adaptacije na zahtjeve posla s vremenom i smanjivanje sukoba između profesionalne i obiteljske uloge); studije koje sugeriraju bimodalni odnos (povišene razine izgaranja i kod mlađih i kod starijih radnika); i studije u kojima je utvrđena viša razina izgaranja samo kod starijih radnika (zbog općenito smanjene otpornosti na stresore). Uz pitanje linearnosti ovog odnosa, autori postavljaju i pitanje uloge spola u tom odnosu. Na primjer, žene općenito prijavlju-

ju višu razinu izgaranja na poslu od muškaraca, pri čemu je razlika veća za emocionalnu iscrpljenost nego za depersonalizaciju. Kako muškarci i žene mogu doživjeti radne i životne stresore, moguće je da spol utječe na odnos između dobi i sagorijevanja.

U dosadašnjim istraživanjima za razvoj stresa i sagorijevanja na poslu pokazale su se relevantnima osobne karakteristike, kao što su neuroticizam, anksioznost, negativni afekt, ekstraverzija, savjesnost, samopoštovanje, lokus kontrole, osobna čvrstoća, optimizam itd. (Slišković, 2016). Relevantnom se pokazala i ravnateljska samoeфикаsnost, odnosno, uvjerenje ravnatelja da ima sposobnosti strukturiranja određenoga smjera djelovanja kako bi se postigli željeni ishodi u školi koju vodi (Tschannen-Moran i Gareis, 2004). Ravnatelji s višim osjećajem samoeфикаsnosti pokazivali su veće zadovoljstvo poslom i niže razine sagorijevanja (Federici i Skaalvik, 2012), viša postignuća i predanost poslu (Tomic i Tomic, 2008), bili su uporniji i fleksibilniji u prilagođavanju strategija kontekstualnim uvjetima (Tschannen-Moran i Gareis, 2004), rjeđe su doživljavali anksioznost i frustraciju, bili su angažiraniji na poslu i spremniji na promjene (Federici i Skaalvik, 2011, 2012).

Istraživanja na području organizacijske psihologije jasno su pokazala koliko su emocije koje doživljavaju voditelji (menadžeri) i načini njihove regulacije važni za uspješno upravljanje tvrtkom. Rijetka istraživanja na školskim ravnateljima potvrđuju ove nalaze. Bailey (2007; prema Poirel i Yvon, 2014) navodi da čak 84 % ravnatelja procjenjuje razumijevanje i upravljanje vlastitim emocijama kao izrazito važnu sposobnost za uspješno vođenje škole. O'Connor je (2004) utvrdila da ravnatelji na poslu doživljavaju pozitivne emocije vezane uz rad s učenicima i nastavnicima, ispunjavanje kurikularnih zahtjeva i profesionalnu afirmaciju, a negativne emocije uz osamljeničku prirodu ravnateljskoga posla, nedovoljnu afirmaciju, preveliku količinu administracije, manjak financija, sukobe s osobljem i roditeljima te zahtjevnost tzv. profesionalnoga ponašanja. Autorica zaključuje da ravnateljski posao podrazumijeva visoku "emocionalnu cijenu". Poirel i Yvon (2014) nalaze da ravnatelji na poslu najčešće doživljavaju ljutnju i anksioznost. Pri tome su ljutnju izazivali: (1) učestali i nepredvidivi prekidi svakodnevnih aktivnosti zbog pojave drugoga neočekivanog, ali hitnijeg, posla; (2) pretjerani i neopravdani kritizam od djelatnika zbog donesenih odluka koje često moraju donijeti vrlo brzo na osnovi nepotpunih i oskudnih informacija, i (3) samookrivljavanje ravnatelja kad su i sami svjesni svojih loših odluka. Ne iznenađuje ni često doživljavanje anksioznosti, jer se ona javlja u novim, nepredvidivim, nejasnim i neočekivanim situacijama (Endler, 2002), kakve

često uključuje ravnateljski posao. Za regulaciju ljutnje i anksioznosti ravnatelji su uglavnom pribjegavali emocionalnoj inhibiciji i neizražavanju emocija (zbog uvriježenih emocionalnih pravila i/ili pokušaja zadržavanja pozitivne klime u školi). Upravo kontinuirano susprezanje emocija može imati negativne posljedice za zdravlje i dobrobit ravnatelja, dok adaptivne strategije emocionalne regulacije (npr. reprocjena ili preusmjerenje pažnje) mogu pridonijeti njihovoj psihološkoj dobrobiti, kvaliteti odnosa s drugim djelatnicima i uspješnosti ustanove. Slično su Maxwell i Riley (2016) našli da je ravnateljsko suočavanje s izrazito visokim emocionalnim zahtjevima posla povezano s visokim razinama "emocionalnoga napora". Konstrukt "emocionalnoga napora" (engl. *emotional labor*) odnosi se na prikrivanje, "glumljenje" i prenaplašavanje emocija da bi se ostvarili radni zadaci i ciljevi, a uz pridržavanja uvriježenih "emocionalnih pravila" profesije. Najčešće se razlikuju površinske strategije emocionalnoga napora, kada osoba mijenja svoj emocionalni izraz, ali ne i svoje stvarne emocije (neadaptivne i dugoročno štetne), i dubinske strategije, kad osoba stvarno nastoji osjetiti emocije koje treba pokazati pred drugima (adaptivnije i dugoročno manje štetne). Zbog mnogih neočekivanih situacija u svojem poslu ravnatelji nemaju dovoljno vremena za dubinske kognitivne strategije, pa se stoga više koriste površinskim strategijama prikrivanja doživljenih emocija, a to dovodi do emocionalne iscrpljenosti, nezadovoljstva poslom i smanjene radne učinkovitosti. I neka druga istraživanja pokazala su da ravnatelji navode upravo emocionalne zahtjeve i emocionalni napor kao glavne izvore stresa na poslu (Friedman, 2002; Poirel i Yvon, 2014; Rhodes i Greenway, 2010).

Nastavnici stalno interpretiraju emocionalnu ekspresiju svojih ravnatelja, pa se u skladu s tim interpretacijama osjećaju i ponašaju, što izravno utječe na njihova postignuća, a time i na postignuća njihovih učenika (Sorić, 2016). Vođenje (engl. *leadership*) definira se kao socijalna interakcija u kojoj sve što je voditelj (ravnatelj) napravio ili rekao, jednako kao i ono što nije napravio ili nije rekao, utječe na njegove zaposlenike (Haver i sur., 2013). U tom smislu ključnim se čini ravnateljeva podrška nastavničkoj autonomiji, jer ona dovodi do uspostavljanja pozitivne emocionalne klime u školi. Naime, što ravnatelji više pružaju podršku svojim nastavnicima, i sami dobivaju veću podršku, čime se uklanja jedan od prominentnih izvora sagorijevanja ravnatelja na poslu. Upravo u takvoj klimi i ravnatelji i nastavnici doživljavat će više pozitivnih emocija i više razine samoeфикаsnosti, motivacije i zadovoljstva poslom (Price, 2011, 2015).

## Kontekstualne odrednice sagorijevanja na poslu kod ravnatelja

Postoji niz kontekstualnih čimbenika koji pridonose sagorijevanju ravnatelja na poslu, kao što su nepovoljni materijalni uvjeti, nedovoljne financije, izostanak podrške osnivača i nadležnoga ministarstva, školske reforme itd. Jednim od kontekstualnih faktora relevantnih za ravnateljsko izgaranje na poslu pokazala se i veličina škole. Naime, kako je upravo preveliko radno opterećenje važna odrednica sagorijevanja, logično je pretpostaviti njegovu veću izraženost u velikim školama. Istraživanje Ozer (2013) potvrdilo je ovu pretpostavku, jer je vjerojatnost izgaranja ravnatelja na poslu bila znatno veća u velikim školama s više od 1000 učenika.

Trenutačna pandemija Covid-19 također je jedan od kontekstualnih čimbenika koji dodatno mogu pridonijeti sagorijevanju ravnatelja na poslu. Nova i još nedovoljno istraжена bolest, kao i njezine posljedice, postale su dio naše svakodnevnice. Pandemija je okrenula "naopačke" sve ono što smo smatrali "normalnim i svakodnevnim rutinama", promijenila je sve naše ustaljene obrasce razmišljanja i ponašanja. Dotaknula je sva područja života, pa tako i obrazovanje, narušavajući ustaljen proces poučavanja i učenja. Ni u jednom obrazovnom kurikulumu nije bilo gotovih i provjerenih rješenja, pa je pokušaje suočavanja s novonastalom i nepredvidivom situacijom (posebice tijekom tzv. *lockdowna*) uglavnom karakterizirala sporadičnost i nesustavnost, a ponuđena rješenja bila su gotovo intuitivna. Prijelaz kompletnoga obrazovnog procesa u format na daljinu nešto je što nitko nije očekivao i za što nitko nije bio spreman. Razni oblici nastave na daljinu postojali su i prije, ali samo kao dio/dopuna klasičnih oblika nastave. Poučavanje na daljinu i inače je zahtjevan i kompleksan proces s mnogim izazovima i prednostima (Kolić-Vehovec, 2020), koji su sada dodatno naglašeni, jer dionici obrazovnoga procesa nisu bili za njega odgovarajuće pripremljeni. Pitanje njihovih vještina na području informacijsko-komunikacijske tehnologije (IKT) odjednom je postalo krucijalno za njihovu učinkovitost i uspješnost cijeloga obrazovnog sustava.

Od samoga početka prijelaza na online-nastavu pred ravnatelje školskih ustanova postavila su se golem očekivanja da uspješno organiziraju nastavu u novonastalim okolnostima, uz uvažavanje svih specifičnosti obrazovne institucije koju vode i konteksta u kojem se nalaze. Pri tome, osim što nisu imali nikakvih jasnih uputa (tek na nekoj najopćenitijoj formalnoj razini), nisu imali ni iskustava drugih ili primjere rješenja sličnih situacija (jer ih do sada nije bilo). Ravnateljski posao, za koji smo vidjeli da je i u uobičajenim uvjetima vrlo stresan, sad je zbog zahtjeva za brzom i uspješnom organizacijom obrazovanja na daljinu postao još stresniji.

## **CILJ ISTRAŽIVANJA**

---

Pandemija Covid-19 postavila je pred ravnatelje težak izazov vođenja škole te organiziranja i održavanja nastave na daljinu u novim, neočekivanim, promjenjivim i nekontrolabilnim okolnostima. Kako je već naglašeno, stres, odnosno sagorijevanje na poslu, predstavlja transakcijski ishod interakcije "okidajućih" kontekstualnih varijabli i njihova facilitirajućeg ili inhibirajućeg utjecaja na varijable osobnosti (Cano-Garcia i sur., 2005). Dosadašnja istraživanja stresa kod ravnatelja pokazala su koliko ulogu u nastanku stresa i sagorijevanja na poslu kod ravnatelja imaju niska samoeфикаsnost (Federici i Skaalvik, 2011, 2012; Tomic i Tomic, 2008), loša interakcija s nastavnicima (nedovoljna podrška) (Price, 2011, 2015) i doživljavanje negativnih emocija (emocionalni napor) (Friedman, 2002; Poirer i Yvon, 2014; Rhodes i Greenway, 2010). Može se stoga pretpostaviti da će u okolnostima pandemije ove osobne karakteristike ravnatelja biti još važnije u objašnjenju njihove emocionalne iscrpljenosti. K tome, s obzirom na to da je pandemijski kontekst uvjetovao izvođenje kompletnoga obrazovnog procesa na daljinu (online), može se pretpostaviti da i slabe ravnateljske IKT kompetencije mogu biti facilitirajući čimbenik u nastanku stresa i sagorijevanja. Stoga je cilj ovog istraživanja bio ispitati u kojoj mjeri neke osobne karakteristike ravnatelja (spol, dob, IKT kompetencije, samoeфикаsnosti, radna učinkovitost, podrška autonomiji nastavnika, doživljeni afekti), zajedno s nekim kontekstualnim karakteristikama (veličina škole), pridonose pojavi izgaranja na poslu, odnosno emocionalnoj iscrpljenosti kod ravnatelja tijekom pandemije Covid-19. Pri tome smo pretpostavili da će ravnatelji većih škola, što su stariji, slabijih IKT kompetencija, lošije samopercepcije autonomije koju pružaju nastavnicima, niže samoeфикаsnosti i radne učinkovitosti te negativnijeg emocionalnog iskustva, doživljavati više razine emocionalne iscrpljenosti na poslu tijekom nastave na daljinu.

## **METODA**

---

Ovo istraživanje dio je širega istraživačkog projekta kojemu je glavni cilj bio istražiti osobne i kontekstualne odrednice profesionalne i osobne dobrobiti nastavnika i školskih ravnatelja u uvjetima obrazovanja na daljinu tijekom pandemije Covid-19. Istraživanje je provedeno na anonimnim online-upitnicima, koji su poslani na elektroničke adrese ravnatelja (iz dostupnih baza podataka, npr. [www.skole.hr](http://www.skole.hr)). Uz svaki upitnik bio je ukratko opisan projekt u sklopu kojeg je istraživanje provedeno te je ispitanicima zajamčena anonimnost, uz napomenu da u svakom trenutku mogu prekinuti ispitivanje ako za to osjete potrebu.

## Sudionici

Upitnike je u cijelosti ispunilo 206 ravnatelja, od 490, na čije je adrese upitnik poslan, što s obzirom na njihovu izrazitu zadržanost vrlo različitim online-aktivnostima tijekom proteklih mjeseci smatramo prilično dobrim odazivom (42 %). Samo ispunjavanje upitnika trajalo je dva tjedna (od 27. travnja do 13. svibnja 2020. godine), kad je kompletan obrazovni proces u Hrvatskoj bio organiziran na daljinu. Od ispitanih 206 ravnatelja bilo je 74 muškarca (35,9 %) i 132 žene (64,1 %), a prosječna dob iznosila je 52 godine ( $M_{dob} = 52,44$ ,  $SD = 7,39$ , raspon 30–65). S obzirom na vrstu škole, bilo je 149 (72,3 %) ravnatelja osnovnih škola i 57 (27,7 %) ravnatelja srednjih škola (38 ravnatelja gimnazija i 19 ravnatelja strukovnih škola). Čak 198 (96,1 %) ravnatelja izjavilo je da se u protekle dvije godine na neki način usavršavalo u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama (IKT), ali je pri tome čak više od 57,3 % njih na ljestvici korisnosti tog usavršavanja od 1 – nimalo do 5 – izrazito dalo procjene 1 i 2, što indirektno upućuje na njihovo nezadovoljstvo provedenim usavršavanjem.

## Instrumenti

### Upitnik sociodemografskih podataka

Na početku su ravnatelji odgovorili na neka opća sociodemografska pitanja o spolu, dobi, vrsti škole u kojoj su ravnatelji, o radnom stažu, ravnateljskom stažu i o broju učenika kao indikatoru o veličini škole koju vode. Odgovorili su i na pitanje jesu li u protekle dvije godine bili uključeni u usavršavanja u informacijsko-komunikacijskim tehnologijama (IKT) i koliko im je to usavršavanje bilo korisno.

### *Skala samoprocjene vještina u upotrebi informacijsko-komunikacijskih tehnologija (Skala IKT vještina)*

Skala je sastavljena za potrebe ovog istraživanja po uzoru na neke druge skale, a na šest čestica ravnatelji su procjenjivali koliko su vješti u služenju alatima i aplikacijama za online-komunikaciju, poučavanje i vrednovanje znanja te timski rad; koliko znaju izgraditi kompleksne digitalne sadržaje u raznim formatima i koliko su sposobni riješiti tehničke probleme na koje nailaze u radu (na ljestvici od 1 – u potpunosti se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem). Provjera faktorske strukture (metodom *maximum likelihood* uz *varimax* rotaciju) ove skale pokazala je njezinu jednofaktorsku strukturu (ekstrahirani faktor objašnjavao je 59,5 % varijance), a njezina pouzdanost bila je zadovoljavajuće visoka – Cronbach-alpha koeficijent iznosio je 0,90.



### **Skala ravnateljske samoefikasnosti**

(*Principal Sense of Efficacy Scale*; Tschannen-Moran i Gareis, 2004)

Skala je konstruirana za ispitivanje uvjerenja ravnatelja o vlastitoj sposobnosti da postignu uspješnost škola koje vode i učinkovito upravljaju izazovima s kojima se pri tome suočavaju. Ravnatelji na devetdijelnoj skali Likertova tipa (od 1 – *nimalo* do 9 – *izrazito mnogo*) procjenjuju svoje sposobnosti u upravljanju školom, upravljanju nastavom i moralnom vođenju škole. Originalna skala sastoji se od 18 čestica, koje su raspoređene u tri podskale. Ispitanici odgovaraju na pitanje "U svojoj trenutnoj ulozi ravnatelja u kojoj mjeri možete", okružujući broj uz neku od ponuđenih tvrdnji (npr. ... olakšati učenje učenika u Vašoj školi (Samoefikasnost u rukovođenju nastavom); ... promovirati etičko ponašanje školskog osoblja (Samoefikasnost u moralnom rukovođenju); ili ... oblikovati operativne politike i postupke koji su potrebni za upravljanje Vašom školom (Samoefikasnost u upravljanju školom)). Skala je prevedena na hrvatski jezik za potrebe ovog istraživanja metodom prevođenja uz povratni prijevod (engl. *translation-back translation*). U našem istraživanju malo je promijenjena uputa kako bi ravnatelji procijenili svoju efikasnost u ravnateljskom poslu "u kontekstu krize uzrokovane pandemijom Covid-19 te organizacijom nastave na daljinu". Provjera faktorske strukture skale (metodom *maximum likelihood* uz *varimax* rotaciju) pokazala je nešto drugačiju faktorsku strukturu od originalne skale. Naime, ekstrahirana su dva faktora, pri čemu su prvim bile zasićene sve čestice podskala Samoefikasnost u rukovođenju nastavom i Samoefikasnost u moralnom rukovođenju, dok su drugim faktorom bile zasićene sve čestice podskale Samoefikasnost u upravljanju. Kada su formirani ukupni rezultati na ova dva faktora/podskale, korelacija je bila 0,61 ( $p < 0,001$ ). S obzirom na ovako visoku korelaciju i s obzirom na to da i sami autori navode kako se skala može rabiti tako da se odvojeno uzima rezultat na svakoj podskali, ali isto tako i ukupni rezultat na svih 18 čestica, i mi smo daljnjim obradbama uzimali ukupan rezultat na cijeloj skali (18 čestica). Koeficijent unutarnje pouzdanosti tipa Cronbach-alpha za cijelu skalu iznosio je 0,93.

### **Kraća verzija Skale radne klime**

(*Work Climate Questionnaire –WCQ*; Baard i sur., 2004)

Ovaj upitnik konstruiran je za primjenu u specifičnim radnim uvjetima kada tim ili radna grupa ima jednoga voditelja/supervizora, a teoretski je utemeljen na teoriji samodeterminacije (Deci i Ryan, 2002). Ispitanici na sedmodijelnoj skali (1 – *uopće se ne slažem* do 7 – *u potpunosti se slažem*) procjenjuju podršku koju njihovoj autonomiji pruža voditelj grupe, od-

jela ili organizacije. U ovom istraživanju primijenjena je kraća verzija skale sa 6 čestica, i to tako da procjene nisu obavljali članovi grupe (nastavnici), nego sami voditelji (ravnatelji) koji su procjenjivali koliko u svojem radu općenito pružaju podršku autonomiji svojih nastavnika. Tipična tvrdnja glasila je "Potičem nastavnike da postavljaju pitanja" ili "Slušam prijedloge nastavnika o tome kako bi oni obavili neki posao". Faktorska analiza (metodom *maximum likelihood* uz *varimax* rotaciju) potvrdila je jednofaktorsku strukturu skale (ekstrahirani faktor objašnjavao je 44,81 % varijance), a i ova je skala imala visok koeficijent unutarnje pouzdanosti, Cronbach-alpha od 0,82.

**Kraća verzija Skale pozitivnog i negativnog afekta**  
(*Positive and Negative Affect Schedule – Short PANAS*;  
Mackinnon i sur., 1999)

Skraćena verzija ove skale primijenjena je uz malo modificiranu uputu, odnosno ravnatelji su na njoj procjenjivali u kojoj su mjeri pridjevima opisane osjećaje doživjeli na poslu u zadnje vrijeme tijekom pandemije Covid-19 (na skali od 1 – *nimalo* do 5 – *izrazito*). Provjera faktorske strukture (metodom *maximum likelihood* uz *varimax* rotaciju) pokazala je očekivanu dvofaktorsku strukturu (faktori su zajedno objašnjavali 52,37 % varijance), a podskale pozitivnog i negativnog afekta imale su i zadovoljavajuće visoke koeficijente unutarnje pouzdanosti tipa Cronbach-alpha: podskala Pozitivnog afekta 0,70, a podskala Negativnog afekta 0,90.

**Skala samoprocjene vlastite radne učinkovitosti**  
**tijekom pandemije Covid-19** (*Employee Performance*  
*of In-Role Behavior – IRB*; Williams i Anderson, 1991)

Skala radne učinkovitosti uključivala je pet čestica, na kojima su ravnatelji procjenjivali (od 1 – *posve netočno* do 5 – *posve točno*) koliko su uspješno obavljali svoj posao i dužnosti tijekom proteklih tjedana, kad je zbog pandemije nastava organizirana na daljinu (tipična tvrdnja "Zanemario/la sam dijelove posla koje sam obvezan/na napraviti"). Provjera faktorske strukture ove skale pokazala je jednofaktorsku strukturu skale (metodom *maximum likelihood* uz *varimax* rotaciju), pri čemu je ekstrahirani faktor objašnjavao 58,43 % varijance. Unutarnja pouzdanost ove skale bila je također zadovoljavajuća, a Cronbach-alpha koeficijent iznosio je 0,81.

**Skala emocionalne iscrpljenosti**  
(*Job-Related Exhaustion Scale*; Wharton, 1993)

Na ovoj skali, koja mjeri emocionalnu iscrpljenost kao ključnu dimenziju sagorijevanja na poslu, ravnatelji su izrazili svoje slaganje (od 1 – *u potpunosti se ne slažem* do 5 – *u potpu-*

nosti se slažem) s tvrdnjama koje su opisivale kako su se osjećali u tjednima pandemije Covid-19. Tipična tvrdnja bila je "Užasavam se ustajanja ujutro i suočavanja s još jednim radnim danom". Potvrđena je jednofaktorska struktura skale (metodom *maximum likelihood* uz *varimax* rotaciju) na ovom uzorku (ekstrahirani faktor objašnjavao je 61 % varijance), a Cronbach-alpha koeficijent za ovu podskalu od 6 čestica iznosio je 0,90.

Na svim skalama ukupan rezultat formiran je kao prosječna vrijednost procjena na svim tvrdnjama, a viši rezultat značio je višu razinu mjerenoga konstrukta.

## REZULTATI

U Tablici 1 prikazani su deskriptivni parametri za sve ispitivane varijable.

	M	SD	Kolmogorov- Smirnovljevi d indeksi	Asimetričnost (standardna pogreška)	Sploštenost (standardna pogreška)	Cronbach- alpha
Dob	52,44	7,390	0,126**	-0,410 (0,169)	-0,652 (0,337)	-
Ravnateljjski staž	10,08	8,123	0,154**	0,941 (0,169)	0,048 (0,337)	-
Broj učenika	328,77	212,45	0,079**	0,833 (0,169)	0,494 (0,337)	-
IKT kompetencije	3,54	0,828	0,070**	-0,337 (0,169)	-0,231 (0,337)	0,895
Podrška autonomiji	6,37	0,455	0,112**	-0,412 (0,169)	-0,308 (0,337)	0,820
Samoeфикаsnost	3,91	0,502	0,050	-0,284 (0,169)	0,728 (0,337)	0,932
Radna učinkovitost	4,61	0,407	0,221**	-0,875 (0,169)	-0,432 (0,337)	0,812
Pozitivan afekt	3,61	0,557	0,105**	-0,208 (0,169)	-0,190 (0,337)	0,702
Negativan afekt	2,12	0,845	0,130**	0,719 (0,169)	-0,102 (0,337)	0,900
Emoc. iscrpljenost	2,15	0,878	0,121**	0,790 (0,169)	0,237 (0,337)	0,903

❶ TABLICA 1  
Deskriptivni podaci  
za ispitivane varijable  
(N = 206)

Kako se vidi iz Tablice 1, distribucije rezultata svih upotrijebljenih skala (osim na skali samoeфикаsnosti) značajno odstupaju od normalne distribucije prema Kolmogorov-Smirnovljevu testu, međutim sve skale imaju zadovoljavajuće indekse asimetričnosti i sploštenosti (prema Klineovu kriteriju, 2011), stoga je u daljnjim obradbama uzeta parametrijska statistika.

Provjera jesu li se ravnateljice razlikovale od ravnatelja s obzirom na rezultate u ispitivanim varijablama (jednosmjerna analiza varijance) pokazala je razliku u dvije varijable: žene su u većoj mjeri doživljavale negativne afekte od muškaraca ( $F(1,205) = 7,39; p = 0,007; M_z = 2,24; M_m = 1,91$ ) te doživljavale veću emocionalnu iscrpljenost na poslu tijekom pandemije Covid-19 ( $F(1,205) = 4,91; p = 0,028; M_z = 2,26; M_m = 1,98$ ).

U Tablici 2 prikazani su Pearsonovi koeficijenti korelacije među ispitivanim varijablama.

Varijabla	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1 Spol	-0,195**	-0,186**	-0,027	0,074	0,079	-0,093	0,042	0,015	0,187**	0,153*
2 Dob		0,535**	0,074	-0,214**	-0,092	0,118	-0,080	0,017	-0,159*	-0,068
3 Ravnateljski staž			-0,030	-0,261**	-0,074	0,066	-0,014	-0,029	-0,099	0,009
4 Broj učenika				-0,023	-0,158*	0,010	0,004	-0,007	0,143*	0,061
5 IKT vještine					0,149*	0,186**	0,121	0,270**	-0,112	-0,201**
6 Podrška autonomiji						0,287**	0,380**	0,230**	-0,080	-0,145*
7 Samoefikasnost							0,469**	0,502**	-0,310**	-0,317**
8 Radna učinkovitost								0,333**	-0,151*	-0,181**
9 Pozitivan afekt									-0,169*	-0,214**
10 Negativan afekt										0,653**
11 Emocionalna iscrpljenost										

\* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$

**●** TABLICA 2  
Pearsonovi koeficijenti  
korelacije između  
ispitivanih varijabli  
( $N = 206$ )

Iz matrice korelacija uočava se relativno niska do umjerna međusobna povezanost ispitivanih varijabli. Ove smo odnose pokušali dodatno ispitati hijerarhijskom regresijskom analizom, odnosno htjeli smo utvrditi prediktivne doprinose ispitivanih varijabli doživljavanju emocionalne iscrpljenosti (sagorijevanja) na poslu kod ravnatelja tijekom pandemije. Prediktorske varijable uvedene su u blokovima: najprije su u analizu kao prediktori uvršteni spol i dob ravnatelja, zatim u drugom koraku ravnateljska samoprocjena vlastitih IKT vještina i razine podrške koju pružaju svojim nastavnicima (generalne procjene bez obzira na pandemijske uvjete rada), pa u trećem koraku percepcija samoefikasnosti i radne učinkovitosti tijekom pandemije te na kraju pozitivni i negativni afekti koje su ravnatelji doživljavali u obavljanju svojega posla u pandemijskim uvjetima (varijable uvedene u trećem i četvrtom koraku predstavljale su specifične procjene s obzirom na novonastale Covid-19 uvjete nastave na daljinu). Rezultati hijerarhijske regresijske analize prikazani su u Tablici 3.

Provjera multikolinearnosti pokazala je VIF vrijednosti koje su se za prediktore kretale u rasponu od 1,006 do 1,724 (manje od 10), a vrijednosti tolerancije u rasponu od 0,580 do 0,994 (veće od 0,1), što pokazuje da nema multikolinearnosti (Field, 2013). Iznos Durbin-Watsonova testa u ovom regresijskom modelu bio je 1,909, pa se prema tome može smatrati kako su i reziduali nezavisni.

Hijerarhijska regresijska analiza pokazala je vrlo kompleksne odnose među ispitivanim varijablama. U prvom koraku tri prediktora, spol i dob nastavnika te broj učenika u školi, nisu pokazali značajan prediktivan doprinos emocionalnoj iscrpljenosti (objašnjavali su 3 % varijance kriterija), iako je spol bio značajan na razini značajnosti od 0,05. U drugom koraku dodane su varijable ravnateljske procjene vlastitih IKT vještina i procjene podrške koje u radu pružaju nastavnicima. Ova su dva prediktora objasnila dodatnih značaj-

nih 6,6 % varijance, pri čemu je značajan negativan prediktor bila IKT vještina ravnatelja. U trećem su koraku kao prediktori dodani samoefikasnost i procjena radne učinkovitosti tijekom pandemije. I ova su dva prediktora značajno pridonijela daljnjim objašnjenjem 5,6 % varijance kriterija. Pri tome se samoefikasnost pokazala značajnim negativnim prediktorom, uz spol i IKT vještine, koji su zadržali značajnost iz prethodnoga koraka. Dodavanjem pozitivnog i negativnog afekta u četvrtom koraku dolazi do značajnoga porasta objašnjene varijance kriterija (čak 30,9 %) U konačnici je prediktorima objašnjeno 46,1 % varijance emocionalne iscrpljenosti. Pri tome je pozitivan prediktor bio negativan afekt, a negativan prediktor IKT vještina, dok su u prethodnom koraku značajni prediktori samoefikasnost i spol izgubili značajnost. Ova promjena implicirala je medijatorsku ulogu negativnog afekta u odnosu između samoefikasnosti i emocionalne iscrpljenosti, pa smo tu mogućnost provjerili u daljnjoj analizi podataka.

● **TABLICA 3**  
Rezultati hijerarhijske  
regresijske analize za  
kriterij sagorijevanje  
na poslu

Prediktori	1. korak			2. korak			3. korak			4. korak		
	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>	$\beta$	<i>t</i>	<i>p</i>
Spol	0,146	2,072	0,040	0,161	2,349	0,020	0,139	2,066	0,040	0,050	0,906	0,366
Dob	-0,045	-0,630	0,530	-0,098	-1,390	0,166	-0,062	-0,884	0,378	0,021	0,379	0,705
Broj učenika	0,069	0,988	0,324	0,048	0,703	0,483	0,062	0,925	0,356	-0,037	-0,675	0,501
IKT vještine				-0,214	-3,073	0,002	-0,168	-2,431	0,016	-0,101	-1,784	0,076
Podrška nastavnicima				-0,128	-1,847	0,066	-0,043	-0,582	0,561	-0,057	-0,969	0,334
Samoefikasnost							-0,232	-2,978	0,003	-0,068	-0,988	0,325
Radna učinkovitost							-0,047	-0,601	0,549	-0,012	-0,195	0,846
Pozitivan afekt										-0,034	-0,543	0,588
Negativan afekt										0,608	10,584	0,000
R		0,172			0,309			0,389			0,679	
R <sup>2</sup>		0,030			0,096**			0,151**			0,461**	
$\Delta R^2$		-			0,066**			0,056**			0,309**	

Napomena: \* $p < 0,05$ ; \*\* $p < 0,01$ .  $\Delta R^2$  = doprinos pojedine grupe prediktora objašnjenju varijanci;  $R^2$  = ukupan doprinos objašnjenju varijanci

U svojem postupku analize medijacije Baron i Kenny (1986) predložili su statističko ispitivanje četiriju uvjeta: 1) nezavisna varijabla treba biti značajan prediktor medijatorske varijable, 2) nezavisna varijabla mora biti i prediktor zavisne varijable, 3) medijator mora biti prediktor zavisne varijable i 4) nakon kontrole doprinosa medijatorske varijable zavisnoj varijabli, povezanost između nezavisne i zavisne varijable mora biti smanjena (medijacija je najbolje dokazana kad povezanost postane neznčajna). Nakon ovih analiza obično se dosad rabio Sobelov test za provjeru statističke značajnosti smanjenja ove povezanosti. Međutim, Hayes je (2009), kritizirajući ovu praksu, preporučio metodu *bootstrappinga* kao alternativu koja ima veću snagu i bolju kontrolu pogreške tipa I. Stoga je u ovom

**●** TABLICA 4  
 Testiranje medijatorske uloge negativnog afekta u odnosu između samoefikasnosti i emocionalne iscrpljenosti kod ravnatelja (1000 bootstrap samples) sa spolom kao kovarijatom

istraživanju ta metoda primijenjena kako bi se ispitalo je li negativan afekt medijator u odnosu između ravnateljske samoefikasnosti i njihove emocionalne iscrpljenosti (uz spol kao kovarijatu). Analiza je potvrdila potpunu medijatorsku ulogu negativnog afekta u tom odnosu (Tablica 4).

	Effect	SE	t	p	Bootstrapping BCa 95 % CI	
					LLCI	ULCI
Ukupan efekt ravnateljske samoefikasnosti na njihovu emocionalnu iscrpljenost	-0,5347	0,1160	-4,6009	0,000	-0,7763	-0,3060
Direktan efekt ravnateljske samoefikasnosti na njihovu emocionalnu iscrpljenost	-0,2197	0,0968	-2,2687	0,0243	-0,4106	-0,0288
Indirektan efekt ravnateljske samoefikasnosti na njihovu emocionalnu iscrpljenost						
Negativan afekt (NA)	-0,3149	0,0938			-0,5055	-0,1402

## RASPRAVA

Dob ravnatelja i njihov ravnateljski staž nisu se pokazali povezanim s ispitivanim varijablama, osim što su stariji ravnatelji (i kronološki i profesionalno) svoje IKT vještine prosuđivali slabijima, što je i očekivano, jer su mlađi ljudi općenito vještiji u primjeni novih tehnologija. Stariji su doživljavali i manje negativnih afekata tijekom pandemije Covid-19, što se poklapa s nekim nalazima o doživljavanju manje intenzivnih negativnih emocija (npr. anksioznosti) kod starijih ljudi (Schaie i Willis, 2000). Nepovezanost dobi (i ravnateljskoga staža) s emocionalnom iscrpljenosti ravnatelja može se objasniti pretpostavkom da nije riječ o linearnom odnosu. Pretpostavku nelinearnosti provjerili su Marchand i sur. (2018) te utvrdili da dob radnika nije linearno povezana s emocionalnom iscrpljenosti, točnije: našli su da su dob i emocionalna iscrpljenost pozitivno povezane do 30 godina, nakon toga su negativno povezane do 55 godina, a onda opet pozitivno povezane nakon 55 godina starosti. Autori upozoravaju na to da nelinearnost ovog odnosa dodatno komplicira spol radnika.

U našem istraživanju ravnateljice su u odnosu na ravnatelje u većoj mjeri doživljavale negativne afekte i emocionalnu iscrpljenost na poslu tijekom pandemije Covid-19. Nalaz da ravnateljice izvještavaju o većoj razini stresa nego ravnatelji uobičajen je, a najčešće se objašnjava težim usklađivanjem obiteljske i profesionalne uloge kod žena zbog njihove tradicionalno veće opterećenosti obiteljskom domenom i njihovom većom spremnošću da priznaju poteškoće i stres (Slišković, 2016). Berkovich i Eyal (2015) dodatno objašnjenje na-

laze u činjenici da je u gotovo svim područjima menadžmenta (upravljanja) izražena maskulina orijentacija, zbog koje ravnateljice moraju izražavati svoje emocije po "maskulinim" pravilima. To onda pojačava njihov emocionalni napor, koji kao posljedicu može imati emocionalnu iscrpljenost. Slično Marchand i sur. (2018) navode da je općenito razlika između žena i muškaraca veća za emocionalnu iscrpljenost nego za druga dva aspekta izgaranja na poslu.

Pandemijom uvjetovano odvijanje kompletnoga obrazovnog procesa na daljinu zahtijevalo je određenu razinu IKT vještine od svih sudionika toga procesa. U našem istraživanju ravnateljska procjena vlastitih IKT vještina bila je povezana s njihovim procjenama podrške pružene nastavnicima u svakodnevnom radu (potiču nastavnike na pitanja, daju izbor i opcije, imaju razumijevanja za njih). Dosadašnja istraživanja pokazala su važnu ulogu ravnatelja u uspješnoj primjeni IKT-a u obrazovnom procesu, jer su ravnatelji odgovorni za nabavu i primjenu tehnologije, pozitivne stavove prema njoj te za promoviranje suradnje i eksperimentiranja u njezinu korištenju. Ravnateljevo pomaganje, pružanje podrške i ohrabrivanje djelatnika dovodi do stvaranja pozitivne klime za IKT, što onda omogućuje njezinu uspješnu primjenu (Kolić-Vehovec, 2020). Uz to su se ravnatelji koji su svoju podršku nastavnicima procijenili većom osjećali samoefikasnijima i učinkovitijima, te manje emocionalno iscrpljenima. Ovi nalazi potvrđuju nalaze prijašnjih istraživanja da je ravnateljeva podrška nastavničkoj autonomiji povezana s doživljavanjem pozitivnih emocija, većim razinama samoefikasnosti, motivacije i zadovoljstva poslom kod nastavnika, ali povratno i kod ravnatelja (Price, 2011, 2015). Međutim, u razmatranju ovih odnosa potreban je oprez, jer su ravnatelji izvještavali o vrlo visokoj razini podrške koju pružaju nastavnicima (prosječna procjena 6,37 na skali od 1 do 7), što je možda posljedica precjenjivanja vlastitih socijalno poželjnih osobina. Zanimljivo je i da ravnatelji svoju samoefikasnost u pandemijskim uvjetima procjenjuju prilično niskom (prosječna procjena 3,91 na skali od 1 do 9).

S obzirom na postavljeni cilj istraživanja, hijerarhijskom regresijskom analizom provjereno je koliko ispitivane varijable pridonose doživljavanju emocionalne iscrpljenosti ravnatelja u vrijeme pandemije Covid-19. Pri tome smo u prvom koraku uveli varijable dobi i spola ravnatelja te veličine škole, koje nisu značajno pridonijele objašnjenju emocionalne iscrpljenosti ravnatelja. Za dob smo već istaknuli mogući nelinearan odnos s iscrpljenosti (sagorijevanjem), a nerelevantnost veličine škole možda je posljedica pandemijske situacije koja je zapravo bila jednako nova i zahtjevna svim ravnateljima bez obzira na veličinu škole. Kako je na bivarijantnoj razini vari-

jabla veličine škole bila slabo negativno povezana s podrškom nastavnicima i pozitivno s negativnim afektom, to se na neki način uklapa u nalaze studija o većoj vjerojatnosti izgaranja na poslu ravnatelja škola s velikim brojem učenika (Ozer, 2013). Sam spol ipak je bio značajan prediktor; očekivano su ravnateljice doživljavale više razine iscrpljenosti na poslu. U drugom koraku, uz spol kao značajan prediktor, pojavila se samoprocjena IKT vještine, a u trećem koraku, uz spol i IKT vještine, značajnim negativnim prediktorom pokazala se i samoeфикаsnost. Dodavanje pozitivnog i negativnog afekta u četvrtom koraku analize pokazalo je da je doživljavanje negativnog afekta najjači prediktor emocionalne iscrpljenosti ravnatelja, a samoeфикаsnost je, kao i spol, izgubila prediktivnu značajnost (objašnjeno je 46,1 % varijance emocionalne iscrpljenosti). Gubitak prediktivne značajnosti samoeфикаsnosti nakon uvođenja afekata u analizu indicirao je moguću medijatorsku ulogu negativnog afekta u odnosu između samoeфикаsnosti i emocionalne iscrpljenosti, što je i potvrđeno medijacijskom analizom.

IKT vještine u pandemijskom obrazovanju na daljinu postale su nužan preduvjet da bi se obrazovni proces uopće održao, pa stoga ne iznenađuje što su ravnatelji boljih IKT vještina doživljavali manje razine emocionalne iscrpljenosti. Valja pretpostaviti da su se IKT vještiji ravnatelji bolje snalazili u novoj situaciji nastave na daljinu i vođenja škole, imali su pritom manje problema i poteškoća, doživljavali manje negativnih, a više pozitivnih, afekata i u konačnici osjećali manje stresa i izgaranja na poslu. K tome, u već spomenutom istraživanju Ang i Fisher (2008, prema Šimić Šašić, 2016) pokazalo se da ravnatelji svojim ohrabriranjem, razumijevanjem i pomaganjem mogu poboljšati spremnost nastavnika za uvođenje IKT-a u nastavu, odnosno smanjiti njihovu anksioznost i negativne stavove prema upotrebi IKT-a (za razliku od ravnatelja koji su i sami nesigurni i nezadovoljni). S obzirom na to da su neka istraživanja prije pandemije pokazala nedovoljnu sposobnost hrvatskih nastavnika za primjenu IKT-a u nastavi (Bulić i Novoselić, 2016; Kostović-Vranješ i Tomić, 2014; Lukša i sur., 2014), čini se da bi IKT vještina njihovih ravnatelja mogla stvarno biti olakšavajući faktor za njihovo snalaženje u nastavi na daljinu, pa time pridonijeti smanjenju stresa i izgaranja i kod jednih i kod drugih. S druge strane, ravnatelji slabijih IKT vještina vjerojatno su i sami osjećali anksioznost i nesigurnost koju su prenosili na svoje nastavnike, što je onda moglo potencirati probleme na poslu i uzrokovati emocionalnu iscrpljenost ravnatelja.

Drugim ključnim prediktorom doživljavanja emocionalne iscrpljenosti ravnatelja tijekom pandemije pokazalo se do-



življavanje negativnog afekta (osjećaja uznemirenosti, prestrašenosti, nervoze, uplašenosti i nesretnosti). Dosadašnja su istraživanja pokazala izrazitu važnost ravnateljskih emocija za doživljavanje stresa i izgaranja na poslu (Friedman, 2002; Maxwell i Riley, 2016; Poirel i Yvon, 2014; Rhodes i Greenway, 2010). Berkovich i Eyal (2015), analizirajući izvore negativnih emocija ravnatelja, identificirali su tri podteme. Prva podtema odnosila se na mnoge kontekstualne i situacijske faktore koji mogu provocirati negativne emocije ravnatelja (npr. pretjerana administracija i kontrola nadređenih). Druga podtema uključivala je karakteristike posla: izoliranost (ravnatelj sam donosi odluke), procesnu ovisnost (o nadležnima i osnivačima ustanove) i radnu preopterećenost (previše zadataka, premalo vremena). Treća podtema bila je povezana s ravnateljevom "misijom" i izvorima negativnih emocije, kao što su socijalna nepravda, problematični učenici i nezainteresirani nastavnici. Kad pogledamo ovu analizu i prebacimo je u uvjete pandemije, očito je da su svi navedeni faktori još potenciraniji novonastalim uvjetima (pojačana administracija, kontrola stožera, izoliranost i odgovornost u donošenju odluka, procesna ovisnost te radna preopterećenost), pa stoga nije čudno što su upravo negativne emocije ono što je najviše pridonosilo emocionalnom izgaranju nastavnika na poslu.

Zanimljiv je nalaz našeg istraživanja i potpuna medijatorska uloga negativnog afekta u odnosu između samoefikasnosti i emocionalne iscrpljenosti. U mnogim dosadašnjim istraživanjima utvrđena je povezanost niže samoefikasnosti s višim razinama sagorijevanja, pri čemu je većina tih istraživanja istraživala izravan učinak (Aloe i sur., 2014). Ipak, čini se da samoefikasnost ima mnogo kompleksniju ulogu u stresnom procesu, odnosno način na koji ostvaruje doprinos sagorijevanju može biti posredovan i drugim varijablama. U jednom od rijetkih istraživanja na ravnateljima Skaalvik je (2020) našla da je samoefikasnost s emocionalnim izgaranjem ravnatelja bila povezana preko medijatora: zahtjeva posla i resursa na poslu. Naše istraživanje u tom smislu predstavlja doprinos, jer je pokazalo kako ulogu medijatora u tom odnosu može imati i negativan afekt. Dakle, niža samoefikasnost ravnatelja, odnosno njihovo slabije uvjerenje u vlastite sposobnosti da svoju školu dovedu do željenih ciljeva tijekom pandemijom uvjetovane nastave na daljinu, dovodilo je do jačega doživljavanja negativnog afekta na poslu, a opetovano doživljavanje negativnih afekata dovodilo je do ravnateljeve emocionalne iscrpljenosti. I neka druga istraživanja upozorila su na sličnu dinamiku. Ravnatelji niže samoefikasnosti nesigurniji su i sumnjaju u sebe i svoju uspješnost nošenja s problemima, a upravo je kombinacija ponavljajućeg osjećaja nesigurnosti i

visoke odgovornosti izrazito stresna, što dugoročno može voditi emocionalnoj iscrpljenosti i odustajanju od posla (McNatt i Judge, 2008; Niu, 2010; sve prema Ivanov, 2016). Ono što je pomalo iznenađujuće jest činjenica da se doživljavanje pozitivnih afekata nije pokazalo povezanim s razinama emocionalne iscrpljenosti. Može se očekivati da pozitivni afekti smanjuju pojavu izgaranja, no u našem se istraživanju to nije pokazalo. K tome, doživljavanje pozitivnih i negativnih afekata bilo je slabo negativno povezano (-0,169), što zapravo još jednom potvrđuje njihovu nezavisnost (Reeve, 2010). Čini se stoga da je negativni afekt primaran u doprinosu emocionalnoj iscrpljenosti ravnatelja, a to još jednom upozorava na važnost razvoja učinkovitih strategija regulacije negativnih emocija, jer će samo na taj način ravnatelji biti u stanju poboljšati svoje emocionalno doživljavanje, a time i kvalitetu svojih postignuća i postignuća svoje ustanove.

Valja istaknuti da ovo istraživanje ima i nekoliko metodoloških ograničenja. Kao prvo, istraživanje je rađeno na prigodnom uzorku i malom broju školskih ravnatelja koji su pristali sudjelovati u istraživanju, što onemogućuje generalizaciju rezultata na cijelu ravnateljsku populaciju. Nadalje, riječ je o transverzalnemu nacrtu i korelacijskom istraživanju, što onemogućuje zaključivanje o kauzalnim odnosima među varijablama. K tome, kako su upotrijebljene mjere bile ravnateljske samoprocjene, iako su ravnatelji obaviješteni o svrsi istraživanja i zajamčena im je anonimnost, ne može se isključiti mogućnost da su ipak davali društveno poželjne odgovore.

Zaključno, najvažnijim prediktorima za emocionalnu iscrpljenost ravnatelja u uvjetima nastave na daljinu zbog pandemije Covid-19 pokazale su se njihove IKT vještine i negativan afekt koji na svojem poslu doživljavaju (pri čemu su ravnateljice emocionalno iscrpljenije nego ravnatelji). Pri tome doživljeni negativni afekt potpuno posreduje odnos između ravnateljske percepcije samoefikasnosti i emocionalne iscrpljenosti. Ovi nalazi imaju i značajne praktične implikacije. Prvo, ponovno upozoravaju na to koliko je važno da ravnatelji razviju učinkovite načine regulacije emocija, odnosno pokazuju koliko su opravdani zahtjevi za eksplicitnom edukacijom ravnatelja o tome kako učinkovito odgovoriti na visoke emocionalne zahtjeve njihova posla i s njima povezan emocionalni napor (Maxwell i Riley, 2016; Schmidt, 2010). Drugo, pokazuju koliko je IKT kompetencija važna za adaptivno funkcioniranje ravnatelja u ovim Covid-19 promijenjenim uvjetima obrazovanja, pri čemu ona nije važna samo za njihovu uspješnost nego zbog njihove ključne uloge u školskom sustavu i za uspješnost cjelokupnoga obrazovnog procesa. S obzirom na nepredvidivo i još uvijek nedovoljno poznato djelovanje

virusa Covid-19, nastava na daljinu i dalje će biti jedan od oblika nastave (a možda ponovno i jedini oblik), pa je stoga nužno i dalje poticati i razvijati IKT kompetencije ravnatelja, kao i svih drugih koji su uključeni u obrazovni proces. Međutim, kao što ističe Kolić-Vehovec (2020), samo stjecanje IKT vještina ne pruža jamstvo da će one biti kvalitetno integrirane u procese učenja i poučavanja, odnosno uz kvalitetne treninge i dobru IKT infrastrukturu nužno je osigurati i vrijeme i podršku za njihovo uvođenje u procese poučavanja i učenja, kao i u procese upravljanja školom.

## LITERATURA

---

- Aloe, A. M., Amo, L. C. i Shanahan, M. E. (2014). Classroom management self-efficacy and burnout: A multivariate meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 26(1), 101–126. <https://doi.org/10.1007/s10648-013-9244-0>
- Baard, P. P., Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of Applied Social Psychology*, 34(10), 2045–2068. <https://doi.org/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x>
- Baron, R. i Kenny, D. (1986). The moderator-mediator variable distinction in social psychological research: Conceptual, strategic, and statistical considerations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51(6), 1173–1182. <https://doi.org/10.1037//0022-3514.51.6.1173>
- Berkovich, I. i Eyal, O. (2015). Educational leaders and emotions: An international review of empirical evidence 1992–2012. *Review of Educational Research*, 85(1), 129–167. <https://doi.org/10.3102/0034654314550046>
- Blix, A. G., Cruise, R. J., Mitchell, B. M. i Blix, G. G. (1994). Occupational stress among university teachers. *Educational Research*, 36(2), 157–169. <https://doi.org/10.1080/0013188940360205>
- Boylund, L. (2011). Job stress and coping strategies of elementary principals: A statewide study. *Current Issues in Education*, 14(3), 1–10.
- Bulić, M. i Novoselić, D. (2016). Kompetencije učitelja biologije za izradu računalnih sadržaja i uporabu informacijsko-komunikacijskih tehnologija. *Magistra ladertina*, 11(1), 89–103. <https://doi.org/10.15291/magistra.1329>
- Cano-García, F. J., Padilla-Muñoz, E. M. i Carrasco-Ortiz, M. Á. (2005). Personality and contextual variables in teacher burnout. *Personality and Individual Differences*, 38(4), 929–940. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2004.06.018>
- Chapman, J. D. (2005). *Recruitment, retention, and development of school principals*. The International Institute for Educational Planning (IIEP)/The International Academy of Education (IAE). Francuska/Belgija.
- Cushing, K. S., Kerrins, J. A. i Johnstone, T. (2003). Disappearing principals. *Leadership*, 32(5), 28–29.
- Deci, E. L. i Ryan, R. M. (2002). *Handbook of self-determination research*. University of Rochester Press.

De Leon, A. G. (2006). The school leadership crisis: Have school principals been left behind? *Carnegie Reporter*, 4(1), 1–5.

Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational and Developmental Psychology*, 3, 35–47.

Endler, N. S. (2002). Multidimensional interactionism: Stress, anxiety, and coping. U L. Bäckman i R. C. von Hofsen (Ur.), *Psychology at the turn of the Millennium, Vol. 1, Cognitive, biological, and health perspectives* (str. 281–304). Psychology Press

Federici, R. A. i Skaalvik, E. M. (2011). Principal self-efficacy and work engagement: Assessing a Norwegian Principal Self-Efficacy Scale. *Social Psychology of Education*, 14(4), 575–600. <https://doi.org/10.1007/s11218-011-9160-4>

Federici, R. A. i Skaalvik, E. M. (2012). Principal self-efficacy: Relations with burnout, job satisfaction and motivation to quit. *Social Psychology of Education*, 15(3), 295–320. <https://doi.org/10.1007/s11218-012-9183-5>

Field, A. (2013). *Discovering statistics using IBM SPSS Statistics: And sex and drugs and rock 'n' roll*, 4th edition. Sage.

Friedman, I. A. (2002). Burnout in school principals: Role related antecedents. *Social Psychology of Education*, 5(3), 229–251. <https://doi.org/10.1023/A:1016321210858>

Haver, A., Akerjordet, K. i Furunes, T. (2013). Emotion regulation and its implications for leadership. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 20(3), 287–303. <https://doi.org/10.1177/1548051813485438>

Hayes, A. F. (2009). Beyond Baron and Kenny: Statistical mediation analysis in the new millennium. *Communication Monographs*, 76(4), 408–420. <https://doi.org/10.1080/03637750903310360>

Ivanov, L. (2016). Samoefikasnost i njezina važnost u ravnateljskom poslu. U D. Vican, I. Sorić i I. Radeka (Ur.), *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: kompetencijski profil ravnatelja* (str. 233–256). Sveučilište u Zadru.

Kline, R. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). The Guilford Press.

Kolić-Vehovec, S. (Ur.) (2020). *Uvođenje suvremenih tehnologija u učenje i poučavanje: Istraživanje učinaka pilot-projekta e-Škole*. Sveučilište u Rijeci, Filozofski fakultet.

Kostović-Vranješ, V. i Tomić, N. (2014). Osposobljavanje učitelja za primjenu informacijsko-komunikacijske tehnologije u nastavi prirode i društva. *Školski vjesnik*, 63(3), 287–307.

Lazarus, R. S. (2000). Toward better research on stress and coping. *American Psychologist*, 55(6), 665–673. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.6.665>

Lukša, Ž., Vuk, S., Pongrac, N. i Bendelja, D. (2014). Tehnologija u nastavi prirode i društva u osnovnoj školi. *Educatio Biologiae*, 1, 27–35.

Mackinnon, A., Jorm, A., Christensen, H., Korten, A., Jacomb, P. i Rodgers, B. (1999). A short form of the positive and negative affect schedule: Evaluation of factorial validity and invariance across demographic variables in a community sample. *Personality and Individual Differences*, 27(3), 405–416. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00251-7](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00251-7)

Marchand, A., Blanc, M-E. i Beaugard, N. (2018). Do age and gender contribute to workers' burnout symptoms? *Occupational Medicine*, 68(6), 405–411. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqy088>

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

Maxwell, A. i Riley, P. (2016). Emotional demands, emotional labour and occupational outcomes in school principals. *Educational Management Administration & Leadership*, 45(3), 484–502. <https://doi.org/10.1177/1741143215607878>

O'Connor, E. (2004). Leadership and emotions: An exploratory study into the emotional dimension of the role of the post-primary school principal in Ireland. *The Journal of Doctoral Research in Education*, 4(1), 46–59.

Ozer, N. (2013). Investigation of the primary school principals' sense of self-efficacy and professional burnout. *Middle-East Journal of Scientific Research*, 15(5), 682–691. <https://doi.org/10.5829/idosi.mejrs.2013.15.5.11108>

Phillips, S. i Sen, D. (2011). Stress in head teachers. U J. Langan-Fox i C. L. Cooper (Ur.), *Handbook of stress in the occupations* (str. 177–201). Edward Elgar Publishing Ltd.

Phillips, S., Sen, D. i McNamee, R. (2007). Prevalence and causes of self-reported work-related stress in head teachers. *Occupational Medicine*, 57(5), 367–376. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqm055>

Poirel, E. i Yvon, F. (2014). School principal's emotional coping process. *Canadian Journal of Education*, 37(3), 1–23.

Price, H. E. (2011). Principal–teacher interactions. *Educational Administration Quarterly*, 48(1), 39–85. <https://doi.org/10.1177/0013161X11417126>

Price, H. E. (2015). Principals' social interactions with teachers. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 116–139. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0023>

Reeve, J. (2010). *Razumijevanje motivacije i emocija*. Naklada Slap.

Rhodes, C. i Greenway, C. (2010). Dramatis personae: Enactment and performance in primary school headship. *Management in Education*, 24(4), 149–153. <https://doi.org/10.1177/0892020610379145>

Queen, J. A., i Queen, P. (2005). *The frazzled principle's wellness plan: Reclaiming time, managing stress, and creating a healthy lifestyle*. Sage.

Schaie, K. W. i Willis, S. L. (2000). *Psihologija odrasle dobi i starenja*. Naklada Slap.

Schaufeli, W. i Buunk, B. (1996). *Professional burnout*. John Wiley.

Schmidt, M. J. (2010). Is there a place for emotions within leadership preparation programmes? *Journal of Educational Administration*, 48(5), 626–641. <https://doi.org/10.1108/09578231011067776>

Schwarzer, R. i Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: Mediation analysis. *Applied Psychology*, 57(1), 152–171. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2008.00359.x>

Skaalvik, C. (2020). School principal self-efficacy for instructional leadership: Relations with engagement, emotional exhaustion and motivation to quit. *Social Psychology of Education, 23*, 479–498. <https://doi.org/10.1007/s11218-020-09544-4>

Slišković, A. (2016). Stres u radu: Pregled područja s praktičnim implikacijama za ravnatelje odgojno-obrazovnih institucija. U D. Vican, I. Sorić i I. Radeka (Ur.), *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: kompetencijski profil ravnatelja* (str. 145–168). Sveučilište u Zadru.

Sorić, I. (2016). Emocije i emocionalna regulacija u odgojno-obrazovnom procesu. U D. Vican, I. Sorić i I. Radeka (Ur.) *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: kompetencijski profil ravnatelja* (str. 169–198). Sveučilište u Zadru.

Šimić Šašić, S. (2016). Značaj i uloga interpersonalnog ponašanja ravnatelja. U D. Vican, I. Sorić i I. Radeka (Ur.), *Upravljanje odgojno-obrazovnom ustanovom: kompetencijski profil ravnatelja* (str. 199–216). Sveučilište u Zadru.

Tomic, W. i Tomic, E. (2008). Existential fulfillment and burnout among principals and teachers. *Journal of Beliefs & Values, 29*(1), 11–27. <https://doi.org/10.1080/13617670801928191>

Tschannen-Moran, M. i Gareis, C. (2004). Principals' sense of efficacy: Assessing a promising construct. *Journal of Educational Administration, 42*(5), 573–585. <https://doi.org/10.1108/09578230410554070>

Wharton, A. S. (1993). The affective consequences of service work: Managing emotions on the job. *Work and Occupations, 20*(2), 205–232. <https://doi.org/10.1177/0730888493020002004>

Williams, L. J. i Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management, 17*(3), 601–617. <https://doi.org/10.1177/014920639101700305>

## Personal and Contextual Factors of the Emotional Exhaustion of School Principals during the Covid-19 Pandemic

Izabela SORIĆ, Irena BURIĆ, Zvezdan PENEZIĆ  
Department of Psychology, University of Zadar, Zadar, Croatia

The school principal's job, which is extremely stressful even in "normal conditions", is currently even more stressful due to the changes brought to the educational system by the Covid-19 pandemic, that is, due to the requirements for the fast and successful organization and implementation of distance (online) education. Therefore, the aim of this study was to examine the extent to which the principals' personal characteristics (gender, age, ICT competencies, self-efficacy, work efficiency, support for teacher autonomy, positive and

DRUŠ. ISTRAŽ. ZAGREB  
GOD. 30 (2021), BR. 2,  
STR. 203-225

SORIĆ, I. I SUR.:  
OSOBNI...

negative affect) together with some contextual characteristics (school size) contribute to the principals' burnout, that is, to emotional exhaustion as a key dimension of burnout. The sample consisted of 206 principals (of which 74 (35.9%) were men) who completed an online questionnaire during the implementation of online education due to the Covid-19 pandemic. The results showed that for the emotional exhaustion of principals, in the situations of online education due to the Covid-19 pandemic, the most important predictors were their ICT skills and the negative affect that they experience at work. Additionally, negative affect completely mediated the relationship between the principals' self-efficacy and their emotional exhaustion at work.

Keywords: school principals, self-efficacy, ICT skills, negative affect, emotional exhaustion during the Covid-19 pandemic



Međunarodna licenca / International License:  
Imenovanje-Nekomercijalno / Attribution-NonCommercial