

Povezanost zahtjeva i resursa posla s odanošću učitelja školi - posredujuća uloga angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom

Malogorski Jurjević, Martina

Doctoral thesis / Disertacija

2024

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Teacher Education / Sveučilište u Zagrebu, Učiteljski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://um.nsk.hr/um:nbn:hr:147:765813>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-11-25**

Repository / Repozitorij:

[University of Zagreb Faculty of Teacher Education - Digital repository](#)





Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Martina Malogorski Jurjević

**POVEZANOST ZAHTJEVA I RESURSA
POSLOVA S ODANOŠĆU UČITELJA
ŠKOLI – POSREDOJUĆA ULOGA
ANGAŽIRANOSTI, IZGARANJA I
ZADOVOLJSTVA POSLOM**

DOKTORSKI RAD

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

Faculty of Teacher Education

Martina Malogorski Jurjević

**THE RELATIONSHIP BETWEEN JOB
DEMANDS AND RESOURCES AND
TEACHERS' SCHOOL COMMITMENT –
THE MEDIATING ROLE OF
ENGAGEMENT, BURNOUT AND JOB
SATISFACTION**

DOCTORAL THESIS

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

Učiteljski fakultet

Martina Malogorski Jurjević

**POVEZANOST ZAHTJEVA I RESURSA
POSLOVA S ODANOŠĆU UČITELJA
ŠKOLI – POSREDOJUĆA ULOGA
ANGAŽIRANOSTI, IZGARANJA I
ZADOVOLJSTVA POSLOM**

DOKTORSKI RAD

Mentori:

izv. prof. dr. sc. Marina Đuranović

izv. prof. dr. sc. Diana Olčar

Zagreb, 2024.



Sveučilište u Zagrebu

Faculty of Teacher Education

Martina Malogorski Jurjević

**THE RELATIONSHIP BETWEEN THE
RELATIONSHIP BETWEEN JOB
DEMANDS AND RESOURCES AND
TEACHERS' SCHOOL COMMITMENT –
THE MEDIATING ROLE OF
ENGAGEMENT, BURNOUT AND JOB
SATISFACTION**

DOCTORAL THESIS

Supervisors:

Marina Đuranović, PhD, Associate Professor

Diana Olčar, PhD, Associate Professor

Zagreb, 2024.

ŽIVOTOPIS MENTORICA

izv. prof. dr. sc. Marina Đuranović

Marina Đuranović rođena je 13. ožujka 1976. godine u Sisku. Diplomirala je 1999. godine na Filozofskom fakultetu – Pedagogijske znanosti Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek u Petrinji, smjer razredna nastava. Na Filozofskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu 2006. godine završila je poslijediplomski znanstveni magistarski, a 2012. godine doktorski studij iz područja društvenih znanosti – polje pedagogija.

Od 2014. godine zaposlena je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu na Odsjeku za obrazovne studije. Područja znanstvenog i stručnog interesa su joj: slobodno vrijeme, rizična socijalna ponašanja djece i mladih, didaktika, školska pedagogija. Izvodi nastavu na Muzičkoj akademiji (Didaktika), Matematičkom odsjeku PMF-a (Pedagogija), Edukacijsko-rehabilitacijskom fakultetu (Teorija odgoja) i Učiteljskom fakultetu u Zagrebu, Odsjek u Petrinji (Opća pedagogija, Školska pedagogija). Bila je mentorica na više od četrdeset diplomskih radova, od kojih su neki predstavljeni na međunarodnim konferencijama. Autorica je i suautorica više od 60 znanstvenih i stručnih radova. Od 2018. godine voditeljica je Pedagoško-psihološkog obrazovanja za nastavnike i voditeljica Programa stjecanja pedagoških kompetencija za strukovne učitelje, suradnike u nastavi i mentore.

Popis objavljenih znanstvenih radova izv. prof. dr. sc. Marine Đuranović u zadnjih pet godina:

1. Tomislava, V., **Marina, Đ.** i Irena, K. (2023). Students' perceptions of teacher support, and their school and life satisfaction before and after the COVID-19 pandemic. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 11(1), 15–25.
2. Vidić, T., **Đuranović, M.** i Klasnić, I. (2021). Student Misbehaviour, Teacher Self-Efficacy, Burnout and Job Satisfaction: Evidence from Croatia. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(4), 657–673.
3. Malogorski Jurjević, **M. Đuranović, M.**, i Olčar, D. (2021). Challenges of online teaching during the COVID-19 pandemic. In V. Lubkina, L. Danilane i O. Vindaca (Ed.),

Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference, 2, (330–339). Rezekne Academy of Technologies: Faculty of Education, Language and Design. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6205>

4. Klasnić, I., **Đuranović, M.** i Maras, N. (2020). Peer Cooperation between Students and Teacher Support in Different School Subjects Classes. *Croatian Journal of Education*, 22, Sp. Ed. (3), 21–36.
5. Vidić, T. i **Đuranović, M.** (2020). Students' attitudes towards mathematics and their perceptions of teacher support, enthusiasm, classroom management and their own behavior. *Journal of Educational Sciences & Psychology*, X(LXXII)(2), 61–73.
6. **Đuranović, M.** (2019). Classroom Quality in Final Forms of Lower Secondary Education: Demographic Differences and Connection with Target Learning Orientations. *Croatian Journal of Education*, 21(1), 11–44.
7. **Đuranović, M.**, Klasnić, I. i Ninčević, M. (2019). Perception of Teaching Practice of Croatian Students of Educational Faculties. *Croatian Journal of Education*, 21, Sp. Ed. (1), 101–120.

izv. prof. dr. sc. Diana Olčar

Diana Olčar (rođena Kopačević) rođena je 1983. u Zagrebu gdje je završila osnovnu i srednju školu (XV. gimnaziju). Diplomirala je 2008. psihologiju na Hrvatskim studijima Sveučilišta u Zagrebu. Od listopada 2009. je zaposlena kao asistentica na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu. Doktorski studij upisala je krajem 2010. godine, a u svibnju 2015. godine obranila je doktorsku disertaciju na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu te je prešla u zvanje poslijedoktoranta. U zvanje znanstvenog suradnika izabrana je 2016. godine, a u nastavno-znanstveno zvanje docenta izabrana je 2018. godine. Na radno mjesto izvanrednog profesora je izabrana 30. siječnja 2024. godine.

Od 2009. radi na Katedri za psihologiju i Odsjeku za obrazovne studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Trenutno je nositeljica i izvoditeljica kolegija Psihologija dječje igre i Socioemocionalni razvoj i dječja prava na Odsjeku za odgojiteljske studije Učiteljskog fakulteta u Zagrebu, Psihologija odgoja i obrazovanja na Muzičkoj akademiji Sveučilišta u Zagrebu, te izbornog kolegija Pozitivna psihologija. Objavila je 21 znanstveni i 1 stručni rad. Podnijela je 24 priopćenja na domaćim i međunarodnim skupovima. Kao suradnica od 2015. do sada sudjeluje u projektima financiranim kratkoročnim financijskim potporama Sveučilišta u Zagrebu. Članica je Hrvatske psihološke komore, Hrvatskog udruženja za obrazovna istraživanja i European network for Social and Emotional Competence. Na matičnom fakultetu je članica Savjetovališta za podršku studentima Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Govori tečno engleski i razumije njemački. Područja njenog interesa su psihologija obrazovanja, razvojna psihologija i pozitivna psihologija.

Popis objavljenih znanstvenih radova izv. prof. dr. sc. Diane Olčar u zadnjih pet godina:

1. Crnković, M., Šarić Drnas, M. i **Olčar, D.** (2023). The Role of Resilience in the Relationships between the Big Five Personality Traits and Life Satisfaction and Anxiety. *International Journal of Emotional Education*, 15(2). <https://doi.org/10.56300/KWCS4617>
2. **Olčar, D.**, Šarić Drnas, M. i Blažević, K. (2022). Povezanost majčinih metaemocija sa socioemocionalnom prilagodbom djece predškolske dobi. U D. Velički i M. Dumančić

- (ur.), *Suvremene teme u odgoju i obrazovanju (STOO 2) - in memoriam prof. emer. dr. sc. Milanu Matijeviću*. Učiteljski fakultet Sveučilišta u Zagrebu i Zavod za znanstvenoistraživački rad u Bjelovaru Hrvatske akademije znanosti i umjetnosti, 36.
3. **Olčar, D.**, Gajšek, M., i Krnjus, P. (2022). Majčino prezaštićivanje i socioemocionalna prilagodba djece s obzirom na spol i dob djeteta. *Napredak*, 163(3 – 4), 233–251.
 4. Šimunovic, Z., i **Olčar, D.** (2022). Life Satisfaction among Adolescents: Comparison of Adolescents Attending Music and Sports Programs and Those Who Do Not. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 21(5), 428–445.
 5. Bačlija Sušić, B., i **Olčar, D.** (2021). Emocionalna ekspresivnost glazbe – percepcija študentov. *Pedagoška obzorja*, 36(3–4), 105–119.
 6. Malogorski Jurjević, M. Đuranović, M., i **Olčar, D.** (2021). Challenges of online teaching during the COVID-19 pandemic. In V. Lubkina, L. Danilane i O. Vindaca (Ed.), *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, (330–339). Rezekne Academy of Technologies: Faculty of Education, Language and Design. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6205>
 7. **Olčar, D.**, Ljubin Golub, T. i Rijavec, M. (2021). The role of academic flow in students' achievement and well-being. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(6). <https://doi.org/10.33225/pec/21.79.912>
 8. **Olčar, D.** i Sabljčić, M. (2021). Zašto sam dobio lošu ocjenu? Razlika u pripisivanju uzroka uspjeha i neuspjeha s obzirom na spol i dob te optimizam kod učenika osnovne škole. U T. Ljubin Golub (ur.), *Zbornik radova s 11. međunarodne balkanske konferencije obrazovanja i znanosti „Budućnost obrazovanja i obrazovanje za budućnost“*, Simpozij: Izazovi psihologije u obrazovanju za budućnost održane. Zagreb: Učiteljski fakultet, Sveučilište u Zagrebu. <https://www.bib.irb.hr/839231>
 9. Ljubin-Golub, T., Rijavec, M. i **Olčar, D.** (2020). Student Flow and Burnout: The Role of Teacher Autonomy Support and Student Autonomous Motivation. *Psychological Studies*, 65, 145–156. <https://doi.org/10.1007/s12646-019-00539-6>
 10. **Olčar, D.** (2019). Personality Traits As Predictors Of Domain Specific Flow Proneness, *The European Proceedings of Social & Behavioral Sciences EpSBS*, LXXII, 86-99. <https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.11.7>.

11. **Olčar, D.**, Rijavec, M., i Ljubin-Golub, T. (2019). Primary Teachers' life satisfaction: The role of life goals, basic psychological needs and flow at work. *Current Psychology*, 38(2), 320–329. <https://doi.org/10.1007/s12144-017-9611-y>

ZAHVALA

Doktorski studij i samo pisanje doktorskog rada dugotrajan je i zahtjevan proces koji iziskuje ogroman trud i velika odricanja. Pisanje i završetak rada ne bi bio izvediv bez pomoći dragih ljudi kojima dugujem veliku zahvalnost.

Prije svega želim zahvaliti svojim mentoricama izv. prof. dr. sc. Marini Đuranović i izv. prof. dr. sc. Diani Olčar na ljudskosti, velikom strpljenju, razumijevanju, ohrabrivanju i stručnosti kojom su me vodile kroz nastanak rada.

Posebnu zahvalnost upućujem prof. dr. sc. Majdi Rijavec koja je svojim savjetima učinila ovaj rad još boljim.

Na kraju hvala mojim najbližima, mojoj obitelji koji su bili uz mene kada je najviše trebalo.

SAŽETAK

U istraživanju se kao teorijska podloga koristi prošireni model radnih zahtjeva i resursa Schaufelija i Bakker (2004) nastao prema modelu Demerouti i suradnika (2001). Model je proširen na način da je unutar modela Schaufelija i Bakker (2004) dodano zadovoljstvo poslom kao dodatni medijator te organizacijska odanost školi kao ishodna varijabla čime je ostvaren primarni znanstveni doprinos istraživanja. U istraživanju je sudjelovalo 407 učitelja razredne nastave iz cijele Republike Hrvatske. Rezultati istraživanja pokazali su da su radni resursi pozitivno povezani s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji te negativno s izgaranjem. Postoji povezanost radnih resursa u očekivanom smjeru za sve komponente odanosti, osim za instrumentalnu s kojom nije bilo povezanosti (hipoteza H1). Dobivena je očekivana pozitivna povezanost radnih zahtjeva s izgaranjem na poslu, a negativna s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji. Postoji povezanost radnih zahtjeva u očekivanom smjeru za sve komponente odanosti, osim za instrumentalnu s kojom su radni zahtjevi pozitivno povezani i normativnu odanost s kojom nije bilo povezanosti (hipoteza H2). Hipoteza po kojoj su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i sve tri komponente organizacijske odanosti je djelomično potvrđena (H3a). Djelomično je potvrđena i hipoteza po kojoj su izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i sve tri komponente organizacijske odanosti (H3b). U obje hipoteze (H3a i H3b) povezanost s instrumentalnom odanošću nije potvrđena. Potvrđena je hipoteza po kojoj su izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih zahtjeva i sve tri komponente organizacijske odanosti (H4a). Potvrđena je i hipoteza po kojoj su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih zahtjeva i sve tri komponente organizacijske odanosti (H4b).

Ključne riječi: model zahtjeva i resursa, radni resursi, radni zahtjevi, radna angažiranost, izgaranje, organizacijska odanost, zadovoljstvo poslom

SUMMARY

This research is theoretically grounded in the revised Schaufeli and Bakker's Job Demands-Resources model (JD-R model), which was based on the model by Demerouti et al. (2001). Schaufeli and Bakker (2004) revised Demerouti et al.'s model by including job engagement instead of disengagement, alongside burnout, and in such a way they also explained the employee psychological status. In this research, Schaufeli and Bakker's (2004) model is revised by adding job satisfaction as an extra mediator and organizational school commitment as an outcome variable, which enriched the model with a new research variable.

The primary aim of this research was to examine the relationship between job demands and resources and teachers' work engagement, satisfaction, burnout and organizational commitment, and to determine whether work engagement and burnout act as mediators in the relationship between job demands and resources and job satisfaction and organizational commitment. In accordance with the set research aims, four problems and the related research hypotheses were formulated.

The research was conducted among 407 teachers of grades one through four of primary school across Croatia. The sample included 94.8% female and 3.9% male teachers, and 1.3% remained undeclared. The average age of the participants was 44, while the average length of their work experience was 19 years in service, in a range from less than one to 42 years in service. The following measuring instruments were used: UWES – *Utrecht Work Engagement Scale* (Schaufeli & Bakker, 2004); OLBI – *Oldenburg Burnout Inventory* (Demerouti et al., 2003); SWWS – *Satisfaction with Work Scale*, which was revised by Merino et al. (2021) according to the SWLS scale designed by Diener et al. (1985); *Affective, continuance and normative commitment scale*, designed by Meyer et al. (1993) and adapted to the Croatian context by Maslić Seršić (1999). *The Job Resources Scale* (JR) and *Job Demands Scale* (JD) were used to measure job demands (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

The first research problem was the investigation into the relation between job resources and teachers' work engagement, work satisfaction, burnout and organizational commitment. It was hypothesized (H1) that job resources are positively correlated to

teachers' work engagement and organizational commitment, and negatively correlated to burnout. The research results have shown that job resources (*positive and supportive relationships with colleagues, support from superiors, the perception of school culture and conformity*) are positively correlated to teachers' work engagement, job satisfaction and affective and normative commitment component, and negatively correlated to burnout. The correlation between job resources and continuance component of commitment, however, was not proven. The obtained results confirmed that the availability of job resources motivated positive job attitudes, i.e. engagement, satisfaction and normative commitment. On the other hand, the correlation between resources availability and continuance commitment was not proven. The hypothesis on the negative correlation between job resources and burnout was also confirmed.

The second research problem was to investigate the correlation between job demands and teachers' engagement, job satisfaction, burnout and organisational commitment. It was hypothesised (H2) that job demands are positively correlated with burnout, and negatively correlated to teachers' work engagement, job satisfaction and organisational commitment. The expected positive correlation was found between job demands (*time pressure, students' misbehaviour and low motivation*) and burnout, whereas the negative correlation was proven between job demands and teachers' engagement, job satisfaction and organisational commitment. The normative commitment component was not found to be correlated to job demands. Although it was not expected, a positive correlation to continuance commitment was determined. This result confirms that higher experience of job demands effects lesser engagement, job satisfaction and affective commitment, that is, it diminishes the experience of positive emotions at job. The positive relationship between job demands and burnout indicates that teachers who perceive they have more job demands also experience greater burnout and unexpectedly higher continuance commitment. From the obtained results, a conclusion arises that the participants perceive job demands as an obstacle (disturbance) that decreases positive emotions on the job, i.e. it decreases work engagement, job satisfaction and affective commitment component. The lack of correlation to normative commitment was also unexpected. So the H2 hypothesis is partly confirmed, because negative correlations between job demands and all components of commitment were expected.

The third research problem was the investigation into the mediating role of work engagement, burnout and job satisfaction in the relationship between job resources and organisational commitment. It was assumed that work engagement, burnout and job satisfaction act as mediators between job resources and organisational commitment; therefore, two hypotheses were formulated. The first (H 3a) assumed that work engagement and job satisfaction act as mediating variables between job resources and organisational commitment, wherein job resources lead to greater engagement, which increases job satisfaction and consequently effects higher organisational commitment (affective, continuance and normative). The H3a hypothesis was partially confirmed. Namely, serial mediation of work engagement and satisfaction in the correlation between job resources and affective and normative component of organisational commitment was proven. This indicates the positive correlation between job resources and engagement, which affects further increase of job satisfaction, greater organisational commitment (affective) and a more pronounced obligation to continue working at the organisation (normative commitment). In addition, within this research it was confirmed that job satisfaction contributes to the increase of organisational commitment (Meyer et al., 2002; Nagar, 2012), that is, the increase of its affective and normative component. However, the hypothesis was not confirmed with regard to continuance commitment. The second hypothesis (H 3b) was that burnout and job satisfaction act as mediators between resources and organisational commitment, wherein job resources lead to decreased burnout, which increases job satisfaction and consequently leads to greater organisational commitment (affective, continuance and normative). Hypothesis H 3b was partially confirmed. It was found that burnout and job satisfaction act as mediators between job resources and two types of organisational commitment. The hypothesis was not confirmed with regard to continuance commitment (H 3b). Furthermore, the motivational process was confirmed within this hypothesis (Bakker et al., 2007, Hakanen et al., 2008; Hu et al., 2016; Llorens et al., 2007; Xanthopoulou et al., 2008), i.e. it was found that job resources are correlated to organisational commitment through job engagement and satisfaction. The motivational hypothesis was not confirmed only in the case when the continuance variable acts as the outcome variable, that is, job resources were not proven to play a role in achieving continuance commitment.

The last, fourth, research problem was to investigate the role of work engagement, burnout and job satisfaction in the relationship between job demands and organisational commitment. It was assumed that engagement, burnout and job satisfaction act as mediators between job demands and organisational commitment. In accordance, two hypotheses were formulated. The first (H 4a) supposed that burnout and satisfaction act as mediators between job demands and organisational commitment, wherein job demands lead to greater burnout, which decreases job satisfaction and consequently leads to diminished organisational commitment (affective, continuance and normative). The second hypothesis (H 4b) assumed that work engagement and job satisfaction act as mediators between job demands and organisational commitment, wherein job demands lead to decreased engagement, which diminishes job satisfaction and consequently leads to lesser organisational commitment (affective, continuance and normative). The hypothesis on burnout and job satisfaction as mediating variables between job demands and all three types of organisational commitment was confirmed (H 4a). Along the same lines, the hypothesis that entailed work engagement and satisfaction as mediators between job demands and all three types of organisational commitment was also confirmed (H 4b). The existence of motivational and energetic process was proven in hypotheses H 3a and H 4a. The motivational process was not confirmed only for the component of continuance commitment, while the energetic process was proven for all three components.

The scientific contributions of this research can be found primarily in the expansion of the Job Demands-Resources model (JD-R) (Demerouti et al., 2001, Schaufeli & Baker, 2004). In this research job satisfaction is added to the model as a mediating variable, and organisational commitment as an outcome variable, which deepens previous scientific insight on the relationships between the examined variables (burnout, job satisfaction and organisational commitment) among a sample of teachers within the Job Demands-Resources model. Furthermore, the research entails a contribution regarding the relationships of all three components of commitment (affective, continuance and normative) with the variables within the JD-R Model. In such a way, deeper insights were gained on the correlation between the examined variables to each of the commitment components in the population of participant teachers. The obtained research results have the potential to facilitate the comprehension of teachers' working conditions and

practically contribute to the quality of the profession. The cognisance obtained within this research based on the suggested model could yield a fresh insight into the perception of teachers' and the school's worth. It can also potentially affect the improvement of working conditions for teachers, competitiveness of schools and the wellbeing of both teachers and students.

Key words: Job Demands-Resources model, job resources, job demands, job engagement, burnout, organisational commitment, job satisfaction

SADRŽAJ

1. UVOD	1
1.1. Model zahtjeva i resursa (JD-R model)	3
1.1.1. Definiranje pojma i dosadašnja istraživanja.....	3
1.1.2. Model zahtjeva i resursa u učiteljskoj profesiji	6
1.2. Radna angažiranost	9
1.2.1. Definiranje pojma radne angažiranosti i dosadašnja istraživanja.....	9
1.2.2. Radna angažiranost učitelja	11
1.3. Izgaranje	12
1.3.1. Definiranje pojma izgaranja i dosadašnja istraživanja.....	12
1.3.2. Izgaranje učitelja.....	13
1.4. Zadovoljstvo poslom	16
1.4.1. Definiranje pojma zadovoljstva poslom i dosadašnja istraživanja	16
1.4.2. Zadovoljstvo poslom učitelja	18
1.5. Odanost organizaciji	21
1.5.1. Definiranje pojma odanosti organizaciji i dosadašnja istraživanja.....	21
1.5.2. Organizacijska odanost učitelja	25
2. CILJEVI ISTRAŽIVANJA I HIPOTEZE	27
3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA	33
3.1. Postupak	33
3.2. Ispitanici	33
3.3. Instrumenti	35
3.3.1. Resursi i zahtjevi posla.....	35
3.3.1.1. Resursi posla.....	35
3.3.1.2. Zahtjevi posla	38
3.3.2. Radna angažiranost	40
3.3.3. Izgaranje na poslu	42
3.3.4. Zadovoljstvo poslom.....	44
3.3.5. Organizacijska odanost	45

4. REZULTATI	48
4.1. Pregled statističkih analiza	48
4.2. Priprema i provjera podataka za analizu	48
4.3. Deskriptivni pokazatelji	49
4.4. Povezanost između radnih resursa i ostalih varijabli	51
4.5. Povezanost između radnih zahtjeva i ostalih varijabli	51
4.6. Medijacijske analize	52
4.7. Radna angažiranost, izgaranje i zadovoljstvo poslom kao medijatori između radnih resursa i organizacijske odanosti	52
4.7.1. Afektivna odanost	52
4.7.2. Instrumentalna odanost	54
4.7.3. Normativna odanost	54
4.7.4. Zaključak medijacijskih analiza gdje su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i organizacijske odanosti	57
4.8. Radna angažiranost i zadovoljstvo poslom kao medijatori između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti	58
4.8.1. Afektivna odanost	58
4.8.2. Instrumentalna odanost	60
4.8.3. Normativna odanost	62
4.8.4. Zaključak medijacijskih analiza gdje su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti	64
5. RASPRAVA	65
5.1. Povezanost radnih resursa s random angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem na poslu i odanošću organizaciji	65
5.2. Povezanost radnih zahtjeva s random angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem na poslu i odanošću organizaciji	67
5.3. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja na poslu i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih resursa i organizacijske odanosti	70
5.4. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja na poslu i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti	74
5.5. Znanstveni doprinos	79

5.6. Praktični doprinos	81
5.7. Ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja	82
6. ZAKLJUČAK.....	84
7. POPIS LITERATURE	87
8. POPIS TABLICA	109
9. POPIS SLIKA.....	111
10. PRILOZI.....	112
10.1. Dozvole za korištenje upitnika	112
10.2. Mjerni instrumenti	118
11. ŽIVOTOPIS I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA.....	126

1. UVOD

Važnost proučavanja dobrobiti na radnome mjestu ogleda se u istraživanjima koja pokazuju pozitivnu povezanost dobrobiti i niza indikatora poslovne uspješnosti (Boehm i Lyubomirsky, 2008). Za kvalitetno obavljanje posla, kako u drugim profesijama tako i u učiteljskoj, uz znanja i vještine bitni su angažiranost učitelja (Skaalvik i Skaalvik, 2014), zadovoljstvo poslom i radnom organizacijom (Vizek Vidović i sur., 2005; Slišković i sur., 2016) te odanost organizaciji (Devos i sur., 2014).

Odanost organizaciji jedna je od važnih tema u izučavanju organizacijskog ponašanja. Uz radnu angažiranost i zadovoljstvo poslom, organizacijska odanost prepoznata je kao ključni čimbenik u razumijevanju ponašanja zaposlenika na radnome mjestu (Juaneda-Ayensa i sur., 2017). Važnost proučavanja odanosti na učiteljskoj populaciji proizlazi iz rezultata dosadašnjih istraživanja prema kojima učitelji s manjkom odanosti pokazuju manjak angažiranosti i entuzijazma u radu, što se u konačnici odražava na njihovo poučavanje učenika, iz čega proizlaze slabija akademska postignuća učenika, njihova slabija angažiranost i manjak želje za nastavljanjem školovanja (Reyes, 1992).

Vezano uz učiteljsku radnu angažiranost, istraživanja provedena u obrazovnim sferama pokazuju da je angažiranost učitelja važna jer angažiraniji učitelji imaju učenike koji su angažiraniji u učenju te pokazuju bolji školski uspjeh (Bakker i Bal, 2010; Roth i sur., 2007). Nadalje, rezultati istraživanja radne angažiranosti pokazali su da angažiranost znatno doprinosi objašnjenju zadovoljstva poslom među učiteljima te da su učitelji koji su se procijenili energičnijima, predanijima i zanesenijima poslom izvještavali i o većem zadovoljstvu poslom (Slišković i sur., 2016). Također, poznato je da zadovoljniji učitelji doprinose dobrobiti učenika tako da postižu bolje rezultate u školi (Dicke i sur., 2020). Zadovoljstvo poslom učitelja Bogler i Somech (2004) identificiraju kao jednu od varijabli koja je pozitivno povezana i s odanošću učitelja poslu i struci (Viel-Ruma i sur., 2010).

Budući da je radnoj angažiranosti antipod izgaranje, odnosno navedene su varijable dvije suprotne točke, pri čemu je radna angažiranost pozitivni, a izgaranje negativni ekstrem istog kontinuuma, istražiti će se i koncept izgaranja učitelja. Ulogu izgaranja u odnosu s navedenim varijablama važno je proučiti na učiteljima upravo zbog toga što je kao važan negativan ishod često zabilježen upravo u učiteljskoj profesiji (Collie i sur., 2012; Maslach i Leiter, 2017; Noor

i Zainuddin, 2011). Osim toga, ulogu izgaranja bitno je proučiti i u odnosu s drugim navedenim varijablama. U većini istraživanja o psihičkoj dobrobiti na radnome mjestu (primjerice, u istraživanjima Johnson i sur., 2005; Noor i Zainuddin, 2011), utvrđeno je da obrazovni djelatnici imaju najveću stopu izgaranja (u usporedbi sa zaposlenicima svih ostalih pomagačkih zanimanja). Ipak, ne pokazuju svi učitelji visoke razine izgaranja i nezadovoljstva (Howard i Johnson, 2004).

Interes za proučavanje navedenih područja temelji se na pretpostavci da su radna angažiranost učitelja, zadovoljstvo u radu i organizacijska odanost važni indikatori psihičke dobrobiti na poslu te su u učiteljskoj profesiji uglavnom viđeni kao poželjni. Te varijable mogu imati znatan utjecaj na kvalitetu učitelja, a time posredno i na kvalitetu obrazovanja u cjelini. S obzirom na sve navedeno, u ovom istraživanju željelo se ispitati kakva je uloga angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u mehanizmu utjecaja između radnih zahtjeva i resursa s odanošću školi. U istraživanju se kao teorijska podloga koristi prošireni model radnih zahtjeva i resursa (JD-R model) Schaufelija i Bakker (2004) nastao prema modelu Demerouti i suradnika (2001). Modelu Schaufelija i Bakker (2004) dodalo se zadovoljstvo poslom kao dodatni medijator te organizacijska odanost školi kao ishodna varijabla. Jedinstveni pristup ovoga rada je u tome što se istražuje povezanost radnih zahtjeva i resursa s faktorima radne dobrobiti (s radnom angažiranošću, zadovoljstvom poslom te organizacijskom odanošću) i nedobrobiti učitelja (s izgaranjem) te posredujuće uloge radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom između zahtjeva i resursa s jedne te s komponentama organizacijske odanosti s druge strane.

1.1. Model zahtjeva i resursa (JD-R model)

1.1.1. Definiranje pojma i dosadašnja istraživanja

Teorijska podloga ovog istraživanja je prošireni model radnih zahtjeva i resursa (JD-R model) Schaufelija i Bakker (2004) nastao prema modelu Demerouti i suradnika (2001). Demerouti i suradnici (2001) u svom modelu predlažu dva procesa nastanka izgaranja kod zaposlenika. Prvi nastaje djelovanjem radnih zahtjeva od kojih se zaposlenici adekvatno ne oporavljaju što vodi do izgaranja, odnosno iscrpljenosti. Drugi nastaje uslijed nedostataka radnih resursa što vodi do neangažiranosti. Model također implicira da radni resursi smanjuju negativni utjecaj radnih zahtjeva na iscrpljenost. Schaufeli i Bakker (2004) proširuju model na način da su uz izgaranje, koje smatraju jedinstvenim konstruktom, umjesto neangažiranosti uključili radnu angažiranost. Na taj je način model uz negativno psihološko stanje dobio i pojašnjenje za pozitivno psihološko stanje zaposlenika (radna angažiranost). U svom su modelu predložili da izgaranje nastaje uslijed visokih radnih zahtjeva i uslijed nedostataka resursa. Također, izgaranje utječe na zdravstvene probleme pa je očekivano da je medijator između radnih zahtjeva i zdravlja te dobrobit zaposlenika. Na sličan način djelovat će i motivacijski proces kojem su resursi izvor motivacije za rad što vodi radnoj angažiranosti (Bakker i Demerouti, 2007).

Model zahtjeva i resursa posla (engl. *job demands resource model*, JD-R model) od svog je uvođenja (Demerouti i sur., 2001) postao jedan od najpopularnijih i najraširenijih modela za razumijevanje mehanizma generiranja stresa na poslu te za objašnjavanje čimbenika koji utječu na dobrobit zaposlenika na radnome mjestu. Model su prvi puta izvan Nizozemske, gdje je i nastao, testirali Hakanen, Bakker i Schaufeli 2006. godine. Središnja premisa modela zahtjeva i resursa pretpostavlja da se karakteristike posla mogu klasificirati kao radni zahtjevi ili kao resursi na poslu (Bakker i sur., 2003; Demerouti i sur., 2001) koji su prethodnici izgaranja i angažiranosti na poslu. Model implicira da resursi i zahtjevi utječu na percepciju karakteristika posla (Bakker, 2011; Bakker i sur., 2003, 2007; Lorente i sur., 2014; Schaufeli i Taris, 2014; Xanthopoulou i sur., 2007) tako da zahtjevi posla dovode do izgaranja, a radni resursi dovode do angažiranosti.

Radni resursi (motivatori) fizičke su, psihičke, socijalne i organizacijske karakteristike posla koje potiču osobni razvoj i ostvarenje ciljeva. Ključni su i za reduciranje zahtjeva posla i povezanih fizioloških i psiholoških troškova (Demerouti i sur., 2001; Schaufeli i Baker, 2004).

Resursi mogu smanjiti vjerojatnost da će se određeni organizacijski aspekti shvatiti kao izvori stresa te mogu omogućiti pojedincima da kontroliraju svoje emocije i misli kao odgovor na visoke radne zahtjeve (Demerouti i Bakker, 2011). Zaposlenici koji doživljavaju visoke razine radnih resursa angažiraniji su, bolje se nose s radnim zahtjevima te općenito doživljavaju visoke razine dobrobiti na poslu (Bakker i sur., 2014; Bakker i sur., 2007). Kao posljedica toga, između zaposlenika i organizacije stvorit će se pozitivna i ispunjavajuća veza koja će zaposleniku omogućiti da ostvaruje ciljeve, a organizaciji da zauzvrat zaposleniku osigura resurse (Coetzer i Rothmann, 2007).

Resursi se mogu nalaziti na organizacijskoj razini (npr. plaća, prilike za razvoj karijere), u međuljudskim i društvenim odnosima (npr. podrška nadređenih i suradnika) te organizaciji posla (npr. jasnoća uloge, sudjelovanje u donošenju odluka) i zadataka (npr. povratne informacije o izvedbi, raznolikost vještina). Može se reći da resursi posla imaju intrinzičnu motivacijsku ulogu jer zadovoljavaju potrebe za autonomijom, povezivanjem i kompetencijom, ali i ekstrinzičnu motivacijsku ulogu jer smanjuju radne zahtjeve i olakšavaju postizanje radnih ciljeva (Priyono i sur., 2022). Radno okruženje s odgovarajućim resursima može potaknuti zaposlenike da se trude na svojem poslu.

S druge strane, radni zahtjevi posla (stresori) fizičke su, psihičke, socijalne i organizacijske karakteristike posla koje zahtijevaju fizički i psihički napor i energiju zaposlenika, stoga su povezani s fizičkim i psihičkim naporima (npr. Bakker i Demerouti, 2007). Zahtjevi podrazumijevaju kontinuirano ulaganje napora, što može rezultirati fizičkim i/ili psihičkim gubicima. Valja spomenuti da zahtjevi na poslu nisu nužno negativni. S tim u vezi neki znanstvenici tvrde da zahtjevi posla mogu igrati i motivacijsku ulogu pa ih razlikuju kao radne prepreke ili kao izazove (LePine i sur., 2005). Dakle, osim što iziskuju napor, zahtjevi posla potencijalno doprinose osobnom rastu i postignućima zaposlenika, odnosno mogu odigrati motivacijsku ulogu (Podsakoff i sur., 2007). Primjer su takvih radnih zahtjeva: visok stupanj opterećenja, vremenski pritisak i odgovornost (McCauley i sur., 1994).

Istraživanja su pokazala da su radni zahtjevi povezani s iscrpljenošću koja je komponenta izgaranja, a nedostatak resursa s drugom komponentom izgaranja – s neangažiranošću (Bakker i sur., 2004; Demerouti i sur., 2001; Xanthopoulou i sur., 2007). Prema modelu zahtjeva i resursa pretpostavlja se da radni zahtjevi i odgovarajući resursi potrebni za uspješno obavljanje posla pokreću dva različita, ali povezana psihološka procesa: motivacijski i energetske proces (put). U motivacijski su proces uključeni resursi koji mogu poticati ostvarenje ciljeva, što zauzvrat može dovesti do pozitivnih motivacijskih ishoda – radne angažiranosti, zadovoljstva

poslom ili organizacijske odanosti (Bakker i sur., 2014; Bakker i sur., 2003, 2005; Hu i sur., 2016; Schaufeli i Bakker, 2004). Zapravo, radni resursi imaju inherentnu motivacijsku kvalitetu; potiču energiju zaposlenika i čine da se osjećaju angažirano, što zauzvrat dovodi do boljih rezultata.

S druge strane, energetska proces (put), odnosno proces narušavanja zdravlja pokreće prevelika količina radnih zahtjeva. S obzirom da ispunjavanje radnih zahtjeva zahtijeva visoku razinu uloženog truda, doći će do stresne reakcije – izgaranja (Bakker i Demerouti, 2007; Hakanen i sur., 2006; Roslan i sur., 2015; Skaalvik i Skaalvik, 2011; 2015). S tim u vezi u mnogim je istraživanjima potvrđena povezanost između visokih radnih zahtjeva posla ili nedostatka resursa i visoke razine izgaranja (Fernet i sur., 2013; Hakanen i sur., 2008).

Također, JD-R model uključuje interakciju između zahtjeva na poslu i radnih resursa (Bakker i Demerouti, 2007). Općenito, zahtjevi posla i resursi negativno su međusobno povezani jer zahtjevi na poslu, poput visokog radnog pritiska i emocionalno stresnih interakcija s učenicima mogu spriječiti mobilizaciju radnih resursa (Bakker i sur., 2003; Demerouti i sur., 2001). Neki rezultati istraživanja provedeni unutar JD-R modela dokazuju da zaposlenici pokazuju najbolje radne performanse u radnom okruženju koje kombinira radne zahtjeve s radnim resursima, jer takvo okruženje potiče radnu angažiranost (Bakker i sur., 2007; Demerouti i sur., 2010).

Na temelju JD-R modela može se očekivati da radni resursi mogu povećati dobrobit i angažiranost učitelja i smanjiti tendenciju za napuštanjem profesije, a zahtjevi na poslu mogu smanjiti dobrobit i angažiranost učitelja te povećati motivaciju za napuštanjem profesije. Drugim riječima, resursi na poslu mogu smanjiti vjerojatnost da će se određeni organizacijski aspekti shvatiti kao izvori stresa i mogu omogućiti pojedincima da kontroliraju svoje emocije i misli kao odgovor na takve zahtjeve na poslu (Demerouti i Bakker, 2011). To znači da resursi na poslu postaju posebno važni za zaposlenike, odnosno pojačavaju njihovu angažiranost kada su zahtjevi na poslu visoki. Ta je ideja u skladu s Hobfollom (2011) teorijom o očuvanju resursa odnosno tvrdnjom da su resursi od najveće koristi kada su najpotrebniji (odnosno u razdobljima visokih zahtjeva na poslu). Primjerice, kada je loše ponašanje učenika bilo jako izraženo, resursi za zapošljavanje imali su još jaču vezu s angažiranošću učitelja (Bakker i sur., 2007). Također, Hobfollina teorija sugerira da se stres javlja pod jednim od tri uvjeta: kada su resursi ugroženi, kada se resursi izgube ili u slučaju kada ljudi ulažu resurse i ne dobivaju očekivanu razinu povrata. Povezano uz navedeno, Hobfoll (2011) je zaključio da

pojedinci trebaju prikupiti dovoljno resursa kako bi spriječili njihov gubitak te da su osobe s velikim zalihama resursa manje sklone gubitku resursa, a da će pojedinci koji nemaju pristup jakim zalihama resursa vjerojatnije doživjeti veće gubitke.

Osim glavnih asocijacija između zahtjeva za poslom i izgaranja (energetski proces) i onih između posla/osobnih resursa i angažiranosti (motivacijski proces), model zahtjeva i resursa također prepoznaje još dva nijansirana procesa – učinak procesa smanjivanja/ublažavanja (engl. *buffering*) i pojačavanja (engl. *boosting*). Učinak smanjivanja odnosi se na slučajeve u kojima određeni zaštitni sloj resursa za zapošljavanje smanjuje učinak radnih zahtjeva (Bakker i sur., 2004; Lewig i sur., 2007). Pretpostavka smanjivanja i pojačavanja učinka dokazana je i u istraživanju Bakker i suradnika (2007). Naime, kada su finski učitelji u školama izvijestili o visokim ili pozitivnim ocjenama potpore nadzornika, organizacijske klime i inovativnosti (resursi za zapošljavanje), Bakker i suradnici (2007) zaključili su da je njihova percepcija lošeg ponašanja učenika imala manju štetnu povezanost s njihovom radnom angažiranošću. Nadalje, zaključili su da resursi na poslu pružaju učiteljima strategije za bolje upravljanje zahtjevnim situacijama. Ako zaposlenici imaju visoke radne zahtjeve, ali nemaju pristup resursima ili ne mogu mobilizirati resurse, tada je njihova uspješna prilagodba ugrožena (Howard, 2000). Također, nedostatak radnih resursa u djelovanju radnih zahtjeva može biti povezan s emocionalnim izgaranjem, što može dodatno smanjiti angažiranost na poslu i dovesti do smanjene odanosti organizaciji. Dakle, energetski i motivacijski procesi također se mogu ispreplesti jer radni resursi i zahtjevi na poslu teško mogu postojati potpuno neovisno (npr. Halbesleben i Buckley, 2004; Schaufeli i Bakker, 2004). Budući da su radni zahtjevi i resursi uglavnom isprepleteni, Halbesleben i Buckley (2004) tvrde da je mala vjerojatnost da će se pronaći dosljedna podrška za model koji u potpunosti diferencira zahtjeve i resurse pri predviđanju ishoda.

1.1.2. Model zahtjeva i resursa u učiteljskoj profesiji

Učiteljska je profesija poznata po tome što ima mnogo stresora odnosno radnih zahtjeva na poslu (Kyriacou, 2001). U dosadašnjim istraživanjima provedenima na učiteljima identificirani su česti zahtjevi posla, a to su: *vremenski pritisak* (koji se naziva i preopterećenost poslom), *problemi s disciplinom* (koji se nazivaju i neprimjereno ponašanje učenika), *niska motivacija učenika*, *velika raznovrsnost učenika*, *sukobi s kolegama*, *nedostatak administrativne podrške*, *sukobi vrijednosti i dvosmislenost uloga* (Betoret i Artiga, 2010;

Collie i sur. 2012; Fernet i sur. 2012, 2013; Skaalvik i Skaalvik, 2011, 2015). Zajednički im je rezultat bio da su negativno povezani s dobrobiti, kao što su viša razina emocionalne iscrpljenosti, manja organizacijska odanost, manja angažiranost i veća motivacija za napuštanje profesije (npr. Hakanen i sur., 2006; Lee i sur., 2019; Leung i Lee, 2006; Skaalvik i Skaalvik, 2018).

Mnoga istraživanja pokazala su da su od gore spomenutih učiteljskih radnih zahtjeva najčešće istaknuti sljedeći: *vremenski pritisak*, *disciplinski problemi* i *niski stupanj motivacije učenika* te da su upravo oni najčešće povezani s učiteljskim stresom, emocionalnom iscrpljenošću, nižom razinom odanosti i zadovoljstva poslom, nižom samoučinkovitošću i višom motivacijom za napuštanjem učiteljske profesije (Betoret, 2009; Betoret i Artiga, 2010; Collie i sur., 2012; Fernet i sur., 2013; 2017; Hakanen i sur., 2006; Skaalvik i Skaalvik, 2015, 2017, 2018). Navedena tri zahtjeva, koliko je poznato iz relevantne literature, zajedno su prvi puta istražili Skaalvik i Skaalvik, 2018. godine. Kao potencijalni radni zahtjevi ispitani su i u ovome istraživanju.

S druge strane, radni resursi koji su često korišteni u istraživanjima te su među učiteljima prepoznati kao glavni motivatori koji povećavaju odanost ili angažiranost ili pak mogu povećati izgaranje kada nedostaju jesu: *autonomija učitelja* (Collie i Martin, 2017), *podrška nadređenih* (npr. Smylie, 1999), *dostupnost informacija* (npr. Leithwood i Jantzi, 1999), *školska kultura* (npr. Skaalvik i Skaalvik, 2018), *inovativnost na poslu* (Smylie, 1999), *podržavajući odnosi s kolegama* (Collie i Martin, 2017; Fernet i sur., 2013; Hakanen i sur., 2006; Simbula i sur., 2011; Skaalvik i Skaalvik, 2011, 2018) *vrijednosna usuglašenost* (Collie i Martin 2017; Fernet i sur., 2013; Hakanen i sur., 2006; Simbula i sur., 2011; Skaalvik i Skaalvik, 2018) te *mogućnost za profesionalni rast i razvoj* (Collie i Martin, 2017; Fernet i sur., 2013; Hakanen i sur., 2006; Simbula i sur., 2011). U ovo su istraživanje, po uzoru na istraživanje Skaalvik i Skaalvik (2018) uključena četiri resursa za posao koja su identificirana kao glavni motivatori koji su povezani s većom dobrobit učitelja, većom angažiranošću i većom organizacijskom odanosti (Bakker i Demerouti, 2007; Collie i sur., 2018; Dal Corso i sur., 2020; Dicke i sur., 2018; Hakanen i sur., 2006; Schaufeli i Salanova, 2011; Skaalvik i Skaalvik, 2018), a to su: *podržavajući odnosi s kolegama*, *podrška nadređenih*, *školska kultura* i *podudaranje vrijednosti*. Valja naglasiti da je socijalna komponenta – podrška kolega i nadređenih najčešća varijabla koja je predložena kao potencijalna zaštita od stresa na poslu (npr. Collie i Martin, 2017; Fernet i sur., 2013; Hakanen i sur., 2006; Simbula i sur., 2011; Skaalvik i Skaalvik, 2017). Nedovoljno proučen, ali potencijalni resurs posla uključen u ovo istraživanje je podudaranje (usklađenost) vrijednosti

odnosno vrijednosna usuglašenost koja se konceptualizira kao dimenzija usklađenosti osobe i okoline. Skaalvik i Skaalvik (2011) su definirali podudaranje vrijednosti kao stupanj do kojeg učitelji osjećaju da dijele prevladavajuće norme i vrijednosti u školi u kojoj poučavaju, kojim ciljevima treba težiti, koji sadržaj treba naglasiti te koja obrazovna sredstva i metode treba koristiti. Iako se i podudaranje vrijednosti i školska kultura odnose na obrazovne vrijednosti i prakse i mogu se preklapati, treba ih razlikovati. Valja spomenuti da i u školi s jakom kolektivnom kulturom, mogu postojati pojedinačni učitelji koji smatraju da se njihove vrijednosti razlikuju od prevladavajućih vrijednosti u školi.

S obzirom na fleksibilnost JD-R teorije i njezine sposobnosti integracije osobnih i organizacijskih čimbenika u jedan jedinstveni model, JD-R model se pokazao korisnim i u razumijevanju profesionalnih iskustava učitelja i nastavnika te u rasvjetljavanju prirode iscrpljivanja i zadržavanja u učiteljskoj struci (Bakker i sur., 2004). Koliko je poznato, energetske i motivacijske procese prvi su među učiteljima empirijski testirali Leithwood i Jantzi, 1999. godine. Daljnjim istraživanjima je potvrđeno da energetske procese ispitanika utječe na zdravlje, kao i da proces jačanja motivacije djeluje na organizacijsku odanost na uzorku učitelja (Hakanen i sur., 2006). Također, istraživanjem na visokoškolskim nastavnicima (Boyd i sur., 2011) potvrđen je utjecaj radnih zahtjeva na izgaranje i utjecaj radnih resursa na organizacijsku odanost. Quiñones i suradnici (2013) su na uzorku čileanskih srednjoškolskih nastavnika potvrdili utjecaj glavnih efekata radnih zahtjeva i resursa. Oni su pokazali da postoji pozitivna veza između radnih zahtjeva te negativna između radnih resursa i izgaranja na poslu. Od radnih zahtjeva, na učitelje su najviše utjecali problematični odnosi s učenicima te vremenski pritisci. Bakker i suradnici (2007) u svojem su istraživanju na osnovnoškolskim i srednjoškolskim nastavnicima potvrdili interakcijski efekt radnih zahtjeva i resursa. Nadalje, Hakanen i suradnici (2006) su na reprezentativnom uzorku od 2068 finskih učitelja pronašli da je izgaranje na poslu medijatorska varijabla u odnosu radnih zahtjeva i lošeg zdravlja, te da je angažiranost u poslu medijatorska varijabla između radnih resursa i odanosti poslu. Slični su rezultati dobiveni i u longitudinalnim istraživanjima. Primjerice, u istraživanju na španjolskim učiteljima, Lorente i suradnici (2008) dobili su rezultat da se na temelju emocionalnih i mentalnih kompetencija na početku akademske godine mogla predvidjeti razina izgaranja na poslu i angažiranosti učitelja na kraju iste akademske godine, uz kontroliranu razinu radnih zahtjeva i resursa. Također je na uzorku visokoškolskih nastavnika u Kini potvrđena predikcija izgaranja i odanosti poslu na osnovu radnih zahtjeva i resursa (Han i sur., 2020).

Budući da rezultati potvrđuju da je model radnih zahtjeva i resursa moguće primijeniti i na učitelje, polazeći od modela autora Schaufelija i Bakker (2004), radni zahtjevi i resursi u ovom istraživanju dovedeni su u vezu s radnom angažiranošću, izgaranjem te zadovoljstvom poslom kao dodatnim medijatorom i odanošću školi kao ishodnom varijablom. Spomenimo i da, koliko je poznato, navedene varijable nisu do sada zajednički ispitivane unutar modela.

1.2. Radna angažiranost

1.2.1. Definiranje pojma radne angažiranosti i dosadašnja istraživanja

Pojam angažiranosti definirao je 1990. godine William Kahn koji je istraživao osobnu angažiranost zaposlenika. Definirao ju je kao fizičku, kognitivnu i emocionalnu uključenost zaposlenika tijekom ostvarivanja radne uloge. Angažiranost je bila predmet mnogih istraživanja koja su je nastojala pozicionirati u teorijski okvir kako bi njezini antecedenti i ishodi postali jasniji i empirijski utemeljeni.

Za mnoge autore angažiranost zaposlenika temelji se na pozitivnom afektivnom i psihološkom radnom stanju koje vodi zaposlenika da se u poslu aktivno izrazi, odnosno da u izvedbu posla uloži sebe emocionalno, kognitivno i fizički (Rurkkhum, 2010). Jednu od najpotpunijih definicija angažiranosti dali su Schaufeli i suradnici (2002), koji su angažiranost definirali kao pozitivno, ispunjeno, poslom vezano stanje svijesti koje karakterizira energičnost, predanost (posvećenost) i apsorpcija (zadubljenost). Valja napomenuti i da se kao pozitivno, ispunjavajuće afektivno i motivacijsko stanje, koje uključuje energiju, predanost i apsorpciju, razmatra kao jedan od osnovnih indikatora psihološke dobrobiti na poslu (Bakker i Oerlemans, 2012).

Vezano uz spomenute komponente angažiranosti, energičnost podrazumijeva visoku razinu energije i mentalnu izdržljivost tijekom rada, spremnost pojedinca da u radu ulaže napore i upornost, čak i unatoč teškoćama. Predanost je osjećaj važnosti, entuzijazma, nadahnuća, ponosa i izazova te tako definirana predstavlja suprotnost cinizmu zaposlenika. Apsorpcija je stanje potpune koncentriranosti i duboka zadubljenost u poslu, pri čemu vrijeme prolazi brzo, a pojedinac se teško odvađa od posla (Schaufeli i sur., 2002).

Unatoč ponešto različitim pogledima u definiranju angažiranosti zaposlenika, znanstvenici se u načelu slažu da je radna angažiranost prema svojim svojstvima jedinstven konstrukt koji se

razlikuje od sličnih pojmova, poput zadovoljstva zaposlenika poslom, a sastoji se od kognitivnih, emocionalnih i bihevioralnih komponenti koje su povezane s ulogom pojedinca u obavljanju, odnosno izvođenju posla (Schaufeli i sur., 2002). Slično su potvrdili i Macey i Schneider (2008). Radna angažiranost odnosi se na odnos zaposlenika prema poslu te se konceptualno razlikuje od organizacijske odanosti i od zadovoljstva stečenog tim radom te od namjera odlaska ili odustajanja (Macey i Schneider, 2008; Schaufeli i Salanova, 2011). Angažiranost nije trenutno i specifično stanje, nego je ono trajno i prožeto afektivno-kognitivnim stanjem koje nije usmjereno na neki određeni objekt, događaj, pojedinca ili ponašanje (Schaufeli i sur., 2002).

Jedan od pristupa konceptu angažiranosti dali su znanstvenici koji su se bavili upravo izgaranjem na poslu (engl. *burnout*) koji argumentiraju u prilog snažnoj distinktivnosti radne angažiranosti i izgaranja te se zauzimaju za gledište da je angažiranost antipod izgaranju (primjerice Maslach i sur., 2001), odnosno radna angažiranost pozitivna je antiteza izgaranju. Oni navode da angažiranost obilježava visoka razina energije i snažna identifikacija s radom, a za izgaranje vrijedi suprotno – niska razina energije i slaba identifikacija s radom. Neki autori (Gonzalez-Roma i sur., 2006; Maslach i sur., 2001) smatraju da postoje tri obilježja radne angažiranosti: energija, uključenost i učinkovitost (efikasnost) te da se pri doživljavanju izgaranja kod pojedinaca, komponente radne angažiranosti direktno pretvaraju u suprotne komponente koje čine izgaranje, pri čemu se energija pretvara u iscrpljenost, uključenost u cinizam, a efikasnost u neefikasnost. Nadalje, navode da su u usporedbi sa zaposlenicima koji izgaraju na poslu, angažirani zaposlenici puni energije i učinkovito povezani sa svojim poslom te da umjesto percipiranja posla kao stresnog i zahtjevnog, oni ga radije vide kao izazov.

U mnogim istraživanjima temeljenima na modelu radnih zahtjeva i resursa radna angažiranost često se povezivala s resursima za posao, ali malo je znanstvenika angažiranost izravno povezivalo sa zahtjevima na poslu. To je zbog pretpostavke da su angažiranost (motivacija) i izgaranje (zdravstveni problemi) dva različita procesa (Demerouti i sur., 2001). Što se tiče povezanosti radne angažiranosti s radnim zahtjevima, Van Den Broeck i suradnici (2010) i Radic i suradnici (2020) istaknuli su da manji negativni utjecaj zahtjeva na poslu na angažiranost na poslu može biti posljedica individualnih napora kao što su suočavanje s izazovima te oporavak od napora povezanih s poslom i naknada (kompenzacija). Zaposlenici su bili svjesni zahtjeva koji se postavljaju pred njih pa su pripremili mentalne sposobnosti i napore da se nose s njima. S tim u vezi Crawford i suradnici (2010) tvrde da odnos između zahtjeva i radne angažiranosti ovisi o prirodi zahtjeva te da svi radni zahtjevi unutar JD-R

modela nisu jednaki. Taj je odnos pozitivan kada zahtjeve vide kao izazove (radne odgovornosti, rokovi, obujam posla), a negativan kada se zahtjevi na poslu smatraju preprekom odnosno smetnjom (emocionalni/afektivni sukob, organizacijska politika). Izravan učinak zahtjeva na poslu na radnu angažiranost ovisi o vrsti posla i zahtjevima koji se ispituju. Prema tome, odnos između zahtjeva posla i radne angažiranosti ovisi o vrsti zahtjeva pa su izazovi s radnom angažiranošću povezani pozitivno, a prepreke negativno.

1.2.2. Radna angažiranost učitelja

Prema teoriji samoodređenja, radna je angažiranost pokazatelj intrinzične motivacije i povezana je s pozitivnim ishodima za učitelje i njihove učenike (npr. Bakker i Bal, 2010; Roth i sur., 2007). U dosadašnjim je obrazovnim istraživanjima utvrđeno da su angažirani učitelji učinkovitiji (Bakker i Bal, 2010), da pokazuju energičnost i učinkovitost u izvršavanju zadataka, sposobni su nositi se sa složenim zahtjevima i vjerojatnije je da će poticati angažiranost učenika (Roth i sur., 2007). Nasuprot tomu, učitelji s niskom razinom angažiranosti tijekom poučavanja vjerojatnije će osjećati da su izvana regulirani te su motivirani željom da dobiju nagrade i izbjegnu kazne (Meyer i Gagne, 2008). Također, manja je vjerojatnost da će angažirani učitelji napustiti profesiju (Klassen i sur., 2012).

S tim u vezi znanstvenici i kreatori obrazovnih politika počeli su posvećivati više pozornosti radnoj angažiranosti učitelja iz nekoliko razloga. Prvi je razlog da je učinkovitost učitelja čimbenik koji potiče postignuće i angažiranost učenika (Hindman i Stronge, 2009; Roth i sur., 2007). Stoga, istraživači i kreatori obrazovnih politika žele razumjeti kako potaknuti radnu angažiranost učitelja s ciljem povećanja njihove učinkovitosti. Drugo, vjeruje se da su angažirani učitelji manje skloni izgaranju i mnogim zdravstvenim problemima (Hakanen i sur., 2006). Treće, radna angažiranost povezana je s produktivnošću i sudjelovanjem na radnome mjestu, što znači da je vjerojatnije da će angažirani učitelji doprinijeti životu škole i preuzeti dodatne dužnosti izvan učionice (Parker i Martin, 2009).

Razvijanje boljeg razumijevanja angažiranosti učitelja na poslu može dovesti do uvida u načine poboljšanja dobrobiti i učinkovitosti učitelja. U literaturi se radna angažiranost često dovodi u vezu i sa zadovoljstvom poslom (Demerouti i sur., 2001; Hakanen i sur., 2006), tako da ima važnu ulogu u preveniranju nezadovoljstva poslom (Slišković i sur., 2016). S obzirom na navedeno, u istraživanju će se ispitati i odnos tih dviju varijabli.

1.3. Izgaranje

1.3.1. Definiranje pojma izgaranja i dosadašnja istraživanja

Pojam izgaranja uveden je sedamdesetih godina prošlog stoljeća. Herbert Freudenberger 1974. godine opisao ga je kao gubitak motivacije i predanosti u radu ljudi koji su izloženi učestalom i dugotrajnom stresu. Pojam je popularizirala Christina Maslach, koja je navela da izgaranje nastaje kao odgovor na kronične, emocionalne i interpersonalne stresne događaje u radnoj okolini (Maslach i Leiter, 2016; Maslach i sur., 2001).

Specifični čimbenici koji doprinose izgaranju mogu biti vanjski ili unutarnji. Vanjske odrednice čine različiti pritisci koji izviru iz okruženja u kojem se osoba nalazi, a unutarnje su odrednice u vezi s psihološkim karakteristikama poput ambicioznosti, materijalizma, kompetitivnosti i agresivnosti (Backović i Jevtić, 2012). To može rezultirati udaljavanjem radnika od posla, razvijanjem osjećaja umora, stresa i cinizma (Demerouti i sur., 2010; Heinemann i Heinemann, 2017).

U početku se smatralo da se izgaranje javlja samo kod pomagačkih zanimanja, kao što je primjerice učiteljska profesija stoga je prva definicija tog konstrukta bila vezana samo uz pomagačka zanimanja. Izgaranje se najčešće opisuje kao kontinuirana afektivna stresna reakcija koja se razvija postupno, odnosno kao sindrom koji uključuje tri dimenzije: emocionalnu iscrpljenost, depersonalizaciju i osjećaj smanjenog osobnog postignuća (Maslach i Jackson, 1981; Maslach i Leiter, 2016; Maslach i sur., 2001). S vremenom su imena dimenzija promijenjena u iscrpljenost, cinizam i smanjeni osjećaj efikasnosti (Maslach i sur., 2001). Iscrpljenost se odnosi na osjećaj napetosti koji proizlazi iz pretjeranog rada dok se cinizam odnosi na ravnodušan ili distanciran odnos prema radu, prema suradnicima te na gubitak interesa za posao i osjećaj nedostatka smisla u životu. Smanjena efikasnost podrazumijeva osjećaj nekompetentnosti i smanjene produktivnosti na poslu. Neki autori navode da iscrpljenost i cinizam čine bit sagorijevanja na poslu (Hakanen i sur., 2006; Schaufeli i Taris, 2005).

Demerouti i suradnici (2010) definiraju dimenzije izgaranja na nešto drukčiji način u odnosu na uobičajenu konceptualizaciju autorice Maslach i njezinih suradnika (2001). U svojem su istraživanju iznijeli da su za konceptualizaciju profesionalnog izgaranja dovoljne dvije dimenzije – emocionalna iscrpljenost i neangažiranost na poslu, a za osobno postignuće

smatraju da nije suštinska dimenzija izgaranja s obzirom na njegove niske korelacije s ostalim dvjema dimenzijama. Iscrpljenost opisuju kao posljedicu intenzivnog tjelesnog, afektivnog i kognitivnog stresa, te kao onu koja pokriva različite aspekte iscrpljenosti, a ne samo emocionalnu komponentu koja je istaknuta u konceptualizaciji autorice Maslach i njenih suradnika (2001) dok neangažiranost podrazumijeva distanciranost od posla, te općenito postojanje negativnih stavova i ponašanja prema vlastitom poslu (Demerouti i sur., 2010). U ovome istraživanju obuhvaćene su dvije dimenzije izgaranja prema konceptualizaciji Demerouti i suradnika (2010) – iscrpljenost i neangažiranost (otuđenost tj. distanciranost) na poslu.

Dok radnu angažiranost obilježava visoka razina energije i snažna identifikacija s radom, za izgaranje vrijedi suprotno – niska razina energije i slaba identifikacija s radom. Podsjetimo da je izgaranje negativni, a radna angažiranost pozitivni ekstrem istog kontinuuma (Demerouti i sur., 2003) pa s tim u vezi valja spomenuti i da oba koncepta ne moraju biti u savršeno negativnoj korelaciji. Drugim riječima, ako zaposlenik ne izgara, to ne mora nužno značiti da je angažiran u svojem radu. Reverzibilno, kada zaposlenik ima nisku razinu angažiranosti to ne znači da se radi o izgaranju (Schaufeli i Bakker, 2004). Nadalje, Schaufeli i Bakker (2004) tvrde da zaposlenici uistinu mogu doživjeti angažiranost i izgaranje kao dva suprotna psihička stanja, pri čemu prvi ima pozitivnu, a drugi negativnu kvalitetu te daju zaključak kako se angažiranost zaposlenih može proučavati kroz kontekst pozitivnog organizacijskog ponašanja. Budući da je uz profesionalno izgaranje povezana i druga važna posljedica intenzivnog i prolongiranog profesionalnog stresa, a to je smanjeno zadovoljstvo poslom, istražiti će se i povezanost sa zadovoljstvom poslom.

1.3.2. Izgaranje učitelja

Istraživanja su pokazala da je izgaranje kao važan negativni ishod često zabilježen upravo u učiteljskoj profesiji te da su učitelji na visokom mjestu po izgaranju na poslu (Collie i sur., 2012; Maslach i Leiter, 2017; Nil i sur., 2010; Noor i Zainuddin, 2011). U istraživanju provedenom na učiteljima (Kyriacou i Sutcliffe, 1979; Greenglass, 2005) učiteljski stres definiran je kao učiteljev odgovor na negativan utjecaj (poput bijesa, tjeskobe ili depresije) popraćen potencijalno patogenim fiziološkim promjenama (poput ubrzanog rada srca ili oslobađanja adrenokortikotropnog hormona u krvotok) kao rezultat zahtjeva koji se postavljaju

pred njega. Važnosti proučavanja izgaranja među učiteljima, uz ostalo, leži u činjenici da su učitelji bitan dio uspješnog obrazovnog sustava te da je izgaranje kod učitelja povezano s većim izostajanjem s posla, nižim zadovoljstvom poslom, negativnim stavovima i nezainteresiranošću prema učenicima i njihovu obrazovanju (D'Amico i sur., 2020).

Učiteljski stres povezuje se s tri glavna vezana problema: izgaranjem, anksioznošću i depresijom, koji imaju bezbroj učinaka, uključujući utjecaj na zdravlje, dobrobit i produktivnost učitelja. Također, psihološko i mentalno zdravlje učitelja od iznimne je važnosti jer neizravno utječe na učenike koje poučavaju (Agyapong i sur., 2022).

Analizom dosadašnjih dostupnih istraživanja izgaranja na učiteljima, može se zaključiti da na učiteljsko izgaranje najviše utječu: preopterećenost poslom (Roslan i sur., 2015; Skaalvik i Skaalvik, 2011; 2014), vremenski pritisak (Baka, 2015; Roslan i sur., 2015; Skaalvik i Skaalvik, 2014; Sokal i sur., 2020), disciplina učenika (Skaalvik i Skaalvik, 2011), loše radno ozračje (Roslan i sur., 2015), loše ponašanje učenika (Dicke i sur., 2018; Roslan i sur., 2015; Vidić i sur., 2021), socijalna klima u školi, socijalna podrška i odnosi s kolegama, roditeljima i učenicima (Collie i sur., 2018; Collie i Martin, 2017; Skaalvik i Skaalvik, 2009; 2018; Sokal i sur., 2020), autonomija (Skaalvik i Skaalvik, 2014), nedovoljno vrednovanje uloge učitelja u društvu (Skaalvik i Skaalvik, 2014), pristup informacijama te školska klima (Roslan i sur., 2015).

Prema izvješću Kieschkea i Schaarschmidta (2007), kod 29 % nastavnika prisutan je sindrom izgaranja, dok je u istraživanju Birona i suradnika (2008) na kanadskim učiteljima dobiveno da je udio učitelja koji su prijavili visoku razinu psihološkog stresa dvostruko veći (40%) nego u ukupnom uzorku stanovništva. Istraživanjem je također utvrđeno da učitelji često imaju rizičan obrazac zdravlja te da se učiteljska profesija nalazi na najvišoj stopi izgaranja (Kieschke i Schaarschmidt, 2007). Utvrđeno je da učitelji češće nego ljudi drugih profesija poboljšavaju od raznih psihosomatskih (Seo i sur., 2017), ali i kardiovaskularnih i drugih somatskih bolesti (Nil, 2010). U nekim je istraživanjima utvrđeno da učitelji prijavljuju vrlo visoku učestalost stresa (100%), anksioznosti (67.5%) i depresiju (23.2%) (Desouky i Allam, 2017), što je potaknulo istraživanja i intervencije za rješavanje ovog kritičnog pitanja (Kamal i sur., 2021).

Nedvojbeno je da je stres na poslu i njegov teži oblik, izgaranje na poslu, sve prisutniji u radnom učiteljskom okruženju. Iako se učiteljska profesija i dalje smatra vrlo traženom, sve više dolazi do opadanja broja kandidata koji ulaze u to zvanje i porasta broja onih koji odlaze u prijevremenu mirovinu (Grgin i sur., 1993), a s druge strane je otežano zadržavanje

visokokvalitetnih učitelja unutar profesije (Macuka i sur., 2017). Jedan od razloga nedvojbena je i izgaranje kao rezultat pretjeranih zahtjeva za njihovom energijom, snagama i resursima što daleko nadmašuje prednosti rada u školi (Shukla, 2008). Dosadašnja istraživanja doprinijela su boljem razumijevanju stresa kod učitelja te načinima reagiranja u stresnim situacijama. Međutim, potrebno je još istraživanja radi smanjenja učiteljskog stresa i izgaranja u školi.

1.4. Zadovoljstvo poslom

1.4.1. Definiranje pojma zadovoljstva poslom i dosadašnja istraživanja

Budući da se radna angažiranost često dovodi u vezu sa zadovoljstvom poslom (Demerouti i sur., 2001; Hakanen i sur., 2006) na način da ima važnu ulogu u preveniranju nezadovoljstva (Slišković i sur., 2016) te da je smanjeno zadovoljstvo poslom, uz profesionalno izgaranje, druga važna posljedica intenzivnog i prolongiranog profesionalnog stresa, unutar modela Schaufelija i Bakker (2004) željelo se ispitati i zadovoljstvo poslom učitelja. Još jedan razlog tome je i činjenica da je utvrđeno kako zadovoljstvo poslom posreduje u odnosu između izgaranja na poslu i organizacijske odanosti (Lu, 2007), posebno njegova afektivna komponenta (Meyer i sur., 2002).

Zadovoljstvo poslom prvi je definirao Robert Hoppock 1935. godine kao pozitivan osjećaj koji zaposlenici imaju prema poslu. Jedna od najčešćih definicija opisuje zadovoljstvo poslom kao ugodno ili pozitivno emocionalno stanje koje proizlazi iz osobne procjene, koju pojedinac daje o svojem radu (Locke, 1976, prema Skaalvik i Skaalvik, 2011). Zadovoljstvo poslom pokazuje koliko ljudi vole ili ne vole svoj posao, percipirajući zadovoljstvo poslom kao razinu zadovoljstva koju osoba osjeća prema svojem poslu i osjećaj postignuća koji dobiva radeći ga (Spector, 1997). Jex i Britt (2014) navode da je zadovoljstvo poslom mjera u kojoj su zaposlenici posvećeni organizaciji u kojoj rade, spremni raditi za njezinu dobrobit te želja za ostankom u organizaciji. Miembazi i Qian (2017) navode da je zadovoljstvo poslom stav ili subjektivno iskustvo pojedinca prema poslu. Općenito bi se moglo reći da zadovoljstvo u radu predstavlja pozitivno iskustvo koje radnik stječe izvršavajući svoje radne zadatke. Iako se pojam zadovoljstva poslom često upotrebljava, još nema jasne i široko prihvaćene definicije. Može se reći da je opće prihvaćena definicija zadovoljstva poslom da je to pozitivan osjećaj koji zaposlenik odražava prema svojem poslu, a koji je pozitivno koreliran s mnogim bitnim aspektima za organizaciju rada poput: radnog učinka (McGrandle, 2019), angažiranosti zaposlenika (Bose i Maheshwary, 2019), osnaživanja zaposlenika (Reyes i sur., 2019), fizičkog zdravlja (Zhang i sur., 2020), mentalnog zdravlja (Hünefeld i sur., 2020; Turner i sur., 2002), dobrobiti (Sironi, 2019) i životnog zadovoljstva (Turner, 2002). Sve u svemu, proučavanjem više definicija zadovoljstva poslom otkrivaju se različiti čimbenici koji mogu utjecati na percepciju posla i osjećaje koje osoba razvija prema određenom poslu (Boynton, 2021).

Također, dokazano je da zadovoljstvo poslom može dovesti do povećanja učinkovitosti, odanosti i smanjenja izostanka zaposlenika s posla (Aziri, 2011).

Zadovoljstvo poslom postalo je jedno od najviše istraživanih područja organizacijske psihologije (Bose i Maheshwary, 2019; Hünefeld i sur., 2020; Lepold i sur., 2018; McGrandle, 2019; Reyes i sur., 2019; Rutherford i sur., 2019; Wang i Brower, 2019; Zhang i sur., 2020; Zhou i Hu, 2019), što je razumljivo s obzirom na to da je zadovoljstvo poslom povezano s ponašanjem zaposlenika koje je iznimno važno za organizaciju. Poznato je da nezadovoljstvo poslom zaposlenika može dovesti do niže radne produktivnosti i znatnih troškova za radnu organizaciju (Polizzi Filho i Claro, 2019). Također, smanjene razine zadovoljstva mogu biti odraz kontraproduktivnog ponašanja zaposlenika (Dupré i Day, 2007). Navedeno potvrđuju mnoga istraživanja kojima je dokazano da zadovoljstvo vlastitim poslom može utjecati na različite aspekte rada kao što su učinkovitost, produktivnost, izostajanje s posla, namjera davanja otkaza i općenito dobrobit zaposlenika (Maghradi, 1999).

Pozitivno zadovoljstvo poslom obilježeno je visokom razinom energije i entuzijazma, potpunom koncentracijom te naglašenom angažiranošću (Kafetsios i Zampetakis, 2008). S druge strane, negativno zadovoljstvo poslom obilježavaju mnoga averzivna stanja – gađenje, krivnja, strah i nervoza (Connolly i Viswesvaran, 2000; Kafetsios i Zampetakis, 2008). Također, osobe s niskim zadovoljstvom poslom osjetljivije su na izgaranje, visoku razinu anksioznosti i depresiju (Méndez i sur., 2020; Montgomery i Rupp, 2005).

Važno je spomenuti da je jedna od prvih teorija zadovoljstva poslom Herzbergova dvofaktorska teorija, kojom se naglašava da na stav zaposlenog prema poslu mogu utjecati motivatori, kao što su postignuće i odgovornost, što je kasnije i istraživano u raznim kontekstima (Smerek i Peterson, 2007). U modelu karakteristika posla (Hackman i Oldham, 1976, prema Matijević, 2020), ističe se da karakteristike posla same po sebi (identitet i značajnost zadatka, raznolike vještine, autonomija i povratna informacija) čine posao intrinzično motivirajućim, te da zaposlenik uživa u samom radu, što dovodi do većeg zadovoljstva poslom (Šimić Šašić i sur., 2013). Navedene karakteristike djeluju na tri ključna psihička stanja: doživljenu smislenost posla, doživljenu odgovornost na poslu i poznavanje rezultata, zbog kojih se i javljaju poželjni radni rezultati kao što su zadovoljstvo poslom i visoka radna uspješnost (Slišković i sur., 2016). Navedeni model pretpostavlja da je zadovoljstvo poslom najviše kada su doživljena sva tri psihološka stanja.

Zadovoljstvo poslom sastoji se od bihevioralne, afektivne i kognitivne komponente (Davis, 2006). Upravo je bihevioralna komponenta stava posebno zanimljiva u organizacijskoj psihologiji jer se pretpostavlja da određeni stavovi vode za sobom određena ponašanja koja su više ili manje prihvatljiva organizacijama. Afektivna komponenta također je iznimno važna jer osobe s visokim stupnjem zadovoljstva poslom imaju pozitivne osjećaje prema svojem poslu, a osobe nezadovoljne svojim poslom imaju negativne osjećaje prema poslu (Thompson i Phua, 2012).

Novija istraživanja vezana uz zadovoljstvo poslom provode se kroz kognitivni fokus, povezujući mišljenja zaposlenika o različitim aspektima posla s njihovim ukupnim pozitivnim učinkom (Reyes i sur., 2019) što će biti slučaj i u ovome istraživanju u kojem će se ispitivati globalno zadovoljstvo poslom. Čimbenici koji pridonose zadovoljstvu poslom proizlaze iz nekoliko dimenzija, koje ne moraju sve biti povezane sa samim poslom. Tako, primjerice, Latham i Ernst (2006) zaključuju kako zaposlenici mogu reći da su sretni i zadovoljni poslom međutim, njihovoj sreći i zadovoljstvu pridonose čimbenici kao što su sreća i povezanost s kolegama, zadovoljstvo pogodnostima ili fizički uvjeti rada, ali ti čimbenici ne proizlaze iz same izvedbe posla, a kod angažiranosti je fokus upravo na radnoj ulozi pojedinca (Shuck i Wollard, 2010).

Kako bi se podržao uspješan obrazovni sustav, bitno je razumjeti čimbenike koji dovode do zadovoljnih učitelja. S tim na umu u ovom se istraživanju nastojala istražiti i uloga zadovoljstva u odnosu s ostalim varijablama.

1.4.2. Zadovoljstvo poslom učitelja

Razmatra li se zadovoljstvo poslom u kontekstu zanimanja učitelja, može se definirati kao afektivna reakcija učitelja na njihov rad (Skaalvik i Skaalvik, 2011). Slično navode i Ho i Au (2006) koji ističu da zadovoljstvo poslom učitelja proizlazi iz stavova i afektivnih odgovora učitelja, a može se prikazati kao odnos između onoga što učitelji žele od svojeg rada i onoga što percipiraju kao davanje za taj rad.

Rezultati istraživanja sugeriraju da su glavne odrednice i čimbenici zadovoljstva poslom učitelja: administrativna podrška (McInerney i sur., 2018; Toropova i sur., 2021), ponašanje učenika (Toropova i sur., 2021; Vidić i sur., 2021; Wang i sur., 2020), razredna klima (Bilač i Miljković, 2016; Dicke i sur., 2020), autonomija (Wang i sur., 2020), vodstvo (Nordin i sur.,

2019), učinkovitost (Baluyos, 2019; Wang i sur., 2020), podrška roditelja i zajednice (Pepe i sur., 2017), plaća (Reta, 2019) i stupanj obrazovanja (Ilies i sur., 2019).

Zadovoljstvo poslom učitelja Bogler i Somech (2004) određuju kao jednu od varijabli koja je pozitivno povezana s odanošću učitelja poslu i struci (Viel-Ruma i sur., 2010). S tim u vezi visoko zadovoljstvo učitelja poslom pokazuje pozitivan učinak na odanost učitelja svojem zanimanju, a nisko zadovoljstvo poslom ima negativan učinak na rad učitelja te su posljedica toga nekvalitetne pripreme za nastavne sate i loša postignuća učenika (Kedir i sur., 2020).

Učitelji su zadovoljniji svojim poslom ako njihovi učenici postižu bolje rezultate, ali vrijedi i obrnuta relacija – učenici učitelja koji su zadovoljniji svojim poslom postižu bolje rezultate u školi (Dicke i sur., 2020). Također, učitelji koji su nezadovoljni pokazuju manju angažiranost i izloženi su većem riziku od napuštanja profesije (Evans, 2001; Ingersoll, 2001). Tome u prilog govori i istraživanje u kojem su dobiveni rezultati da je zadovoljstvo poslom rezultat prirode svakodnevnih aktivnosti u učionici, kao što je rad s djecom, praćenje napredovanja učenika, rad s kolegama koji ih podržavaju i cjelokupna školska klima (Cockburn i Haydn, 2003).

Vežano uz to, Slišković (2011) ističe kako usprkos visokim razinama stresa u radu te (mogućem) nezadovoljstvu različitim ekstrinzičnim aspektima posla učitelji mogu i dalje biti globalno zadovoljni poslom jer on zadovoljava njihove intrinzične potrebe. Da to vrijedi i za učitelje razredne nastave, dokazao je Mitchell (1987, prema Rijavec i Miljević-Ridički, 2000) koji navodi da su dva najvažnija čimbenika učiteljskog zadovoljstva poslom – u kojoj se mjeri učitelji osjećaju uspješni u unaprjeđivanju učenja i razvoja svojih učenika te kvaliteta odnosa učitelja s učenicima i njihovim roditeljima. Vežano uz to, rezultati koje je iznio Kumar (2014) pokazali su kako plaća, iako statistički značajan faktor zadovoljstva poslom, ne predviđa zadovoljstvo učitelja, što sugerira da zadovoljstvo samim poučavanjem učitelju pruža veće ispunjenje i osobnu dobrobit te da ima veći učinak na samo zadovoljstvo poslom, nego novčana naknada koju učitelji dobiju za svoj rad. Dakle, učitelji nalaze intrinzične samoinicijativne nagrade za svoj rad u samom poslu, poput osobnog zadovoljstva koje čovjek dobiva od posla, ponosa na svoj rad, osjećaja postignuća u radu ili pripadnosti radnom timu (Žužić i Miljković Krečar, 2014). Na temelju toga može se zaključiti da učitelji u većoj mjeri svoj posao doživljavaju kao poziv nego zaposlenici u drugim profesijama (Hagmaier i Abele, 2012). Važno je to istaknuti i u hrvatskom istraživačkom kontekstu. Rezultati istraživanja Rijavec i suradnica (2016) pokazali su da čak 83 % učitelja u Hrvatskoj svoje zanimanje smatra životnim pozivom. Takvi su učitelji zadovoljniji poslom u odnosu na one koji na posao gledaju kao na

karijeru, kako bi profesionalno napredovali, ili samo kao na posao, kako bi zadovoljili egzistencijalne potrebe. U školama stoga treba poticati aktivnosti kojima je cilj pomoći učiteljima da svoj posao vide kao poziv te poticati učitelje da kreiraju posao, što dovodi do veće psihološke dobrobiti učitelja (Jurčec i sur., 2021).

1.5. Odanost organizaciji

1.5.1. Definiranje pojma odanosti organizaciji i dosadašnja istraživanja

Odanost organizaciji jedna je od tema koja je vrlo važna u izučavanju organizacijskog ponašanja. Uz radnu angažiranost i zadovoljstvo poslom, organizacijska odanost prepoznata je kao ključni čimbenik u razumijevanju ponašanja zaposlenika na radnome mjestu (Juaneda-Ayensa i sur., 2017). Organizacijska odanost često se poistovjećuje sa zadovoljstvom na poslu iako je odanost mnogo širi pojam koji uključuje i emocionalnu povezanost zaposlenika s organizacijom. Zajednička je osobina odanosti i zadovoljstva na poslu da obje varijable pozitivno utječu na angažiranost zaposlenika (Anttila, 2015).

Prva istraživanja organizacijskog ponašanja bila su usmjerena na poboljšanje produktivnosti zaposlenika, a kasnija su se istraživanja usredotočila na ispitivanje odnosa između zadovoljstva poslom i radnog učinka. Tako je odanost organizaciji, uz zadovoljstvo poslom, svrstano među najčešće ispitivane konstrukte u području organizacijske psihologije (Spector, 1997). Najveći dio istraživanja odanosti proveden je u okviru organizacijske psihologije, no manji se dio njih odnosi na obrazovne djelatnosti.

Organizacijsku odanost među prvima je definirala Rosabeth Moss Kanter (1968, prema Vidić, 2010) kao spremnost pojedinca da uloži energiju u socijalne sustave i bude im lojalan te kao privrženost pojedinca onim socijalnim odnosima u kojima vidi vlastito ostvarenje. Robbins i Judge (2016) definiraju organizacijsku odanost kao višedimenzionalni koncept koji obuhvaća želju zaposlenika da ostane u organizaciji, spremnost na trud te vjerovanje i prihvaćanje vrijednosti i ciljeva organizacije. Odani zaposlenik opisan je kao onaj koji ostaje u organizaciji tijekom dobrih i teških vremena, redovito dolazi na radno mjesto, štiti imovinu tvrtke te se trudi ostvariti ciljeve tvrtke. Griffin i Moorhead (2014) tvrde da je odanost stav koji odražava stupanj u kojem pojedinac poznaje svoju organizaciju i s njom je povezan obvezama. Različite definicije odanosti organizaciji podudaraju se u gledanju na odanost kao na psihičko stanje koje karakterizira odnos zaposlenika s organizacijom. Zbog povoljnih učinaka na poslovnu praksu organizacijska je odanost tema koja privlači najveću pozornost u literaturi iz organizacijskog ponašanja i organizacijske psihologije.

Prema Phillipsu i Connell (2003), postoje tri osnovna oblika odanosti: odanost organizaciji (razina na kojoj su zaposlenici predani ciljevima i vrijednostima organizacije te se s njima poistovjećuju), odanost zanimanju (razina na kojoj su ljudi posvećeni svojem specifičnom

zanimanju, što ne mora nužno biti vezano uz određenu organizaciju) te odanost drugima (razina na kojoj su ljudi povezani s kolegama na poslu, a nastaje često kao rezultat dugotrajnog boravka na poslu i prijateljskih osjećaja koje su razvili prema svojim kolegama). Kroz organizacijsku odanost zaposlenici se identificiraju s određenom organizacijom i njezinim ciljevima te imaju želju održati članstvo u toj organizaciji (Belak i Ušljebka, 2014). Svaki od navedenih oblika odanosti razlikuje se i nisu nužno povezani.

Može se utvrditi kako se odanost organizaciji smatra najrazvijenijim konstruktom iz obitelji konstrukata odanosti. Odanost organizaciji odnosi se na zaposlenikovu emocionalnu privrženost koja je usporediva s drugim poslovno povezanim činjenicama i stavovima, kao što su zadovoljstvo poslom (osjećaj zaposlenika prema organizaciji) i organizacijski identitet (osjećaj jedinstva i solidarnosti koji zaposlenici imaju prema organizaciji). Organizacijska odanost smatra se mentalnom i emocionalnom ovisnošću o organizaciji na temelju koje visoko odana osoba određuje svoj identitet kroz organizaciju, sudjeluje u organizaciji te je uključena i uživa u članstvu u organizaciji (Marique i Stinglhamber, 2011). Također, organizacijska odanost opisuje koliko se dobro neki pojedinac poistovjećuje s organizacijom u kojoj radi, a ta će povezanost rezultirati odlukom pojedinca da postane članom organizacije.

Vodeći suvremeni istraživači Meyer i Allen (1991) odanost definiraju kao višedimenzionalni konstrukt koji se sastoji od triju komponenti: afektivne (engl. *affective commitment*), instrumentalne (engl. *continuance commitment*) i normativne (engl. *normative commitment*). Navedene komponente opisuju različite načine razvoja organizacijske odanosti i njihove implikacije na ponašanje zaposlenika. Allen i Meyer (1997) naglašavaju da su to komponente, a ne vrste odanosti, stoga su sve prisutne u ukupno promatranoj odanosti pojedinca organizaciji. Tako pojedinci mogu istodobno osjećati snažnu emocionalnu povezanost s organizacijom, ali i biti svjesni cijene napuštanja te organizacije.

Kao glavni aspekt organizacijske odanosti, afektivna (emocionalna) odanost manifestira se kao zaposlenikov osjećaj privrženosti organizaciji, identifikacija s organizacijom i zaokupljenost organizacijom. U usporedbi s ostalim komponentama, afektivna odanost snažno utječe na ponašanja na poslu (Mercurio, 2015). Mnoga su istraživanja jasno dokazala da afektivna odanost može dovesti do pozitivnih ishoda, koji se vide u smanjenom izostanku s posla, smanjenoj fluktuaciji, poboljšanom organizacijskom ponašanju i povećanoj organizacijskoj uspješnosti (Gonzalez i Guillen, 2008; Meyer i Allen, 1997; Noraazian i Khalip, 2016; Wasti i Önder, 2009). Također, zaposlenici koji pokazuju ovakvu razinu odanosti obično pokazuju i

visoku razine izvedbe, pozitivne stavove o radu i želju za ostankom u organizaciji (Mguqulwa, 2008). Postoje tri aspekta koji zajedno čine afektivnu odanost: snažno uvjerenje u ciljeve i vrijednosti organizacije i prihvaćanje tih vrijednosti, spremnost da se pruži podrška organizaciji i snažna potreba zaposlenika da zadrže svoje članstvo u organizaciji (Mguqulwa, 2008). Valja spomenuti da su zaposlenici s duljim radnim stažem afektivno odaniji svojoj organizaciji (Meyer i sur., 2002), što se objašnjava identifikacijom zaposlenika s organizacijom i razvojem posebne emocionalne privrženosti prema organizaciji i njezinim zaposlenicima.

Instrumentalna (kontinuirana) odanost očituje se u zaposlenikovoju svijesti o cijeni napuštanja organizacije. Zaposlenici, čija se primarna povezanost s organizacijom temelji na instrumentalnoj odanosti, ostaju raditi u njoj jer im je to potrebno. Becker (1960, prema Meyer i Allen, 1991) navodi temelje organizacijske odanosti te ističe izazove s kojima bi se zaposlenik susreo kad bi napustio radno mjesto. Ti izazovi uključuju emocionalnu prazninu praćenu tjeskobom i zabrinutošću koju bi zaposlenik osjećao nakon napuštanja posla, pada prihoda ili prekida profesionalnog napretka te stresne okolnosti u vezi s pronalaskom novog posla. Vezano uz to, Meyer i Allen (1991) zaključuju da će instrumentalna odanost zaposlenika biti veća ako zaposlenici smatraju da postoji manje mogućih alternativa. Procesi koji leže u osnovi razvoja instrumentalne odanosti odnose se na cijenu napuštanja organizacije. Zaposlenici s razvijenom instrumentalnom odanošću procjenjuju cijenu štete koja može nastati odlaskom iz organizacije, a odnosi se na omjer ulaganja u organizaciju i ulaganja organizacije u njega, kao i dostupnost boljih opcija na nekom drugom mjestu. To je mjera u kojoj pojedinci vjeruju da moraju ostati u učiteljskoj profesiji zbog nedostatka alternativa ili mogućih poremećaja koji proizlaze iz napuštanja posla (Ware i Kitsantas, 2007). Becker (1960, prema Meyer i Allen, 1991), navodeći specifičnosti instrumentalne odanosti, istaknuo je da će potencijalna šteta zbog odlaska iz organizacije kod zaposlenika proizvesti odanost samo u slučaju da je zaposlenici prepoznaju. Valja spomenuti da je s povećanjem dobi i radnog staža u porastu i instrumentalna odanost (Meyer i Allen, 1997) jer kod starijih i iskusnijih zaposlenika dolazi do veće akumulacije troškova odlaska.

Normativna odanost u obrazovanju odnosi se na odanost temeljenu na koristima i troškovima koja je povezana s ostankom u profesiji (Emami i Nazari, 2012). Zaposlenici s visokim stupnjem normativne odanosti osjećaju da moraju ostati u organizaciji jer je to moralno ispravno (Meyer i sur., 1993). To je osjećaj obveze profesionalca prema profesiji za održavanje vrijednosti. Oni zaposlenici koji imaju visoko razvijenu normativnu odanost smatraju da su obvezni raditi u trenutnoj organizaciji, bez obzira na to što u nekoj drugoj organizaciji mogu

imati veću plaću i beneficije, fleksibilnije radno vrijeme ili pak možda edukacije (Bakotić i Bušić, 2014). Meyer i suradnici (2002) ističu da normativna odanost može imati velik utjecaj na ostvarivanje postavljenih ciljeva i uspješnost organizacije, osobito u kolektivističkim kulturama rada gdje ljudi više poštuju organizacijske norme i obveze (Bergman, 2012; Meyer i Parfyonova, 2010). Rezultati istraživanja koje su proveli Bae i suradnici (2018) pokazuju da normativna odanost raste kod osoba moralne prirode kada paralelno imaju i visoku razinu afektivne odanosti, a smanjuje se u kombinaciji s instrumentalnom odanošću. Oni se slažu da je zaposlenik koji ima razvijenu afektivnu paralelno s normativnom odanošću više motiviran za rad nego kada ima samo razvijenu afektivnu odanost.

U dosadašnjim istraživanjima malo je znanstvenika istraživalo komponente instrumentalne i normativne odanosti. Najčešće se u istraživanjima za odanost koristi afektivna komponenta tog konstrukta. Budući da se instrumentalna odanost zasniva na nužnosti, a normativna na obvezi, ne prakticira ih se uzimati kao mjeru za odanost. No bitno je znati da je dio zaposlenika odan organizaciji isključivo zbog jednog ili oba razloga, što ima znatno drukčije posljedice na njihovo radno ponašanje od afektivne odanosti te ih je važno uzeti u obzir (Tvarog Malvić i sur., 2014). Također, Meyer i Allen (1991) istaknuli su da bi se svaka od komponenti organizacijske odanosti trebala analizirati zasebno kako bi se potpuno razumio konceptualni okvir. S obzirom na to te zbog njegove važnosti i praktičnih implikacija, trokomponentni model Meyera i Allena bit će okosnica ovoga istraživačkog rada.

Trokomponentni model organizacijske odanosti znanstvenika Meyera i Allena nedvojbeno dominira istraživanjima odanosti, no valja spomenuti i da Zangaro (2001, prema Mguqulwa, 2008) sugerira i alijenacijski tip organizacijske odanosti koji se javlja kada zaposlenici osjećaju da imaju malo ili nimalo utjecaja na svoj život ili kontrole nad njim, pa tako i nad svojim poslom. Ti zaposlenici obično pokazuju nisku razinu izvedbe i predstavljaju trošak za organizaciju.

Valja spomenuti i da su novija istraživanja pokazala da bi koncept odanosti organizaciji (nasuprot odanosti struci) u današnjim vremenima mogao biti zastario, jer mnogi zaposlenici ne ostaju u jednoj organizaciji tijekom cijeloga radnog vijeka i da je današnja radna snaga mnogo fluidnija nego što je nekad bila. Ipak, to se ne može generalizirati i na učiteljsko zvanje jer učitelji nakon sklapanja stalnoga radnog odnosa uglavnom cijeli radni vijek provedu u istoj školi (Seršić i Šverko, 2000).

1.5.2. Organizacijska odanost učitelja

Važnost istraživanja odanosti učitelja proizlazi iz rezultata dosadašnjih istraživanja prema kojima učitelji s manjkom odanosti pokazuju manjak angažiranosti i entuzijazma u radu, što se u konačnici odražava na njihovo poučavanje učenika, iz čega proizlaze slabija akademska postignuća učenika, manja radna angažiranost i manjak želje za nastavljanim školovanjem (Reyes, 1992). Rezultati istraživanja povezuju odanost učitelja s osnaživanjem njihove uloge, komunikacijom u školi i autonomijom u radu (Dee i sur., 2006), što može utjecati na učestalost učiteljeva izostajanja s posla (Gaziel, 2004). U školama se odanost učitelja može konceptualno promatrati kao višestruka obveza prema ostalima dionicima povezanima sa školom (npr., kolegama učiteljima, nadređenima, učenicima i referentnoj javnosti) koji kolektivno definiraju školu kao društvenu instituciju (Henkin i Holliman, 2009).

Usvajanje ciljeva i vrijednosti škole temelj je odanosti učitelja školi. Prema Cohenu (2003), to je nečiji stav koji uključuje privrženost, uvjerenja i ponašanja prema poslu. Odanost učitelja školi može odrediti nekoliko varijabli. To uključuje interakciju između učitelja, odnos između učitelja i učenika, kvalitetu rada učitelja i radno okruženje (Celep, 2000).

Odanost učitelja prepoznata je kao „kritičan prediktor radnog učinka učitelja“ (Day i sur., 2005). Istraživanja o korelatima kao što su izostanci, izgaranje i zadržavanje sugeriraju da odanost učitelja može biti važan čimbenik u prevenciji njihova nezadovoljstva (Day i sur., 2005). Također, podržavajuća radna klima može omogućiti kreativnost i promjenu (Mathisen i Einarsen, 2004), a podržavajuća školska kultura koju karakteriziraju otvorenost i povjerenje (Dee i sur., 2002; Gil-Perez i sur., 2003) može pružiti temeljne elemente koji jačaju podudarnost između vrijednosti učitelja i školskih ciljeva i zauzvrat pozitivno utječu na razine odanosti učitelja (Higgins i McAllaster, 2002).

Istraživanje organizacijske odanosti kod učitelja u Hrvatskoj, koliko je poznato iz dostupne literature, provela je jedino Vidić (2010) na uzorku od 205 učitelja iz sedam zagrebačkih osnovnih škola. Rezultati istraživanja pokazali su vrlo dobru organizacijsku odanost učitelja, a s obzirom na to da su se pokazale razlike između ispitivanih škola, autorica je zaključila da karakteristike organizacije utječu na odanost učitelja više od radnog iskustva i radnog mjesta.

Škole zaposlenicima trebaju pružati radne resurse, koji ne samo da omogućuju dolazak do njihovih radnih ciljeva nego i pružaju priliku za učenje, rast i razvoj. S tim u vezi može se

pretpostaviti da će angažiraniji zaposlenici biti odaniji organizaciji jer im organizacija pruža sve navedeno (Houkes i sur., 2001).

Odanost učitelja, uz njihovo zadovoljstvo poslom važan je fenomen za same učitelje, njihove poslodavce i učenike općenito. Naime, za uspjeh svake organizacije ključni su odani i zadovoljni ljudski resursi koji se smatraju najvažnijom imovinom organizacije. Vezano uz to, Leithwood i Jantzi (1999) sugerirali su da škole mogu razviti odanost zajedničkim ciljevima, pružanjem mogućnosti učiteljima da razviju nove resurse, poticanjem i ulaganjem u razvoj kompetitivnosti te poticanjem osobnog ulaganja u rad i uspjeh organizacije.

2. CILJEVI ISTRAŽIVANJA I HIPOTEZE

Osnovni cilj ovoga istraživanja obuhvaća ispitivanje odnosa između radnih zahtjeva i radnih resursa s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem i organizacijskom odanošću te provjeravanje djeluju li radna angažiranost i izgaranje učitelja kao medijatori u povezanosti radnih zahtjeva i resursa sa zadovoljstvom poslom i organizacijskom odanošću. Istraživanje je provedeno na učiteljima razredne nastave u školama Republike Hrvatske.

U skladu s postavljenim ciljevima te u skladu s dosadašnjim empirijskim istraživanjima referentne tematike i teorijskim pregledom literature, formulirana su četiri problema i odgovarajuće hipoteze istraživanja:

P 1 Ispitati povezanosti radnih resursa s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem na poslu i odanošću organizaciji.

H 1. Radni resursi pozitivno su povezani s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji, a negativno s izgaranjem na poslu.

U prijašnjim je istraživanjima potvrđena pozitivna korelacija resursa s dobrobiti zaposlenika – radnom angažiranošću (Halinski i Harrison, 2020; Schaufeli i Bakker, 2004; Schaufeli i Salanova, 2011), zadovoljstvom poslom (Collie i sur., 2018; Dal Corso i sur., 2020; Dicke i sur., 2018) i odanošću (Bakker i Demerouti, 2007; Schaufeli i Bakker, 2004; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Valja spomenuti i da u nekim dosadašnjim istraživanjima nije nađen utjecaj radnih resursa na radnu angažiranost (Ayu i sur., 2015; Schaufeli i Bakker, 2004; Syailendra i Soetjipto, 2017; Radic i sur., 2020) pa se stoga stvorila dodatna potreba za preispitivanjem veze radnih resursa s radnom angažiranošću.

Vezano uz odnos radnih resursa s izgaranjem namjera je bila proširiti fokus na negativni aspekt rada pa se uključilo ispitivanje utjecaja resursa na izgaranje koji je uz to i antipod radnoj angažiranosti. Temeljem prijašnjih rezultata istraživanja (npr. Fernet i sur., 2013; Hakanen i sur., 2008) postavljena je hipoteza da su resursi u negativnoj korelaciji s izgaranjem.

P 2 Ispitati povezanosti radnih zahtjeva s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem na poslu i odanošću organizaciji.

H 2. Radni zahtjevi pozitivno su povezani s izgaranjem na poslu, a negativno s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji.

Postavljena hipoteza temelji se na rezultatima prijašnjih istraživanja u kojima je potvrđena pozitivna korelacija zahtjeva posla s izgaranjem i smanjenom dobrobiti na poslu (Demerouti i sur., 2001; Fernet i sur., 2013; Hakanen i sur., 2006; Lee i sur., 2019; Schaufeli i Bakker, 2004; Skaalvik i Skaalvik, 2018).

U istraživanjima je nađena i korelacija radnih zahtjeva s dobrobiti. Primjerice, dokazana je negativna korelacija radnih zahtjeva s angažiranošću (Halinski i Harrison, 2020; Lee i Eissenstat, 2018; Ugwu i Onyishi, 2020; Wolter i sur., 2019), zadovoljstvom poslom (Bakker i Demerouti, 2007; Macklin i sur., 2006; Nagar, 2012) i odanošću (Crawford i sur., 2010; Vassos i sur., 2013; Zubić, 2022). Valja spomenuti da su Macklin i suradnici (2006) utvrdili značajnu negativnu povezanost radnih zahtjeva i zadovoljstva poslom, ali i pozitivnu povezanost zahtjeva posla i radne angažiranosti dok neki drugi istraživači (Ayu i sur., 2015; Demerouti i sur., 2001, Schaufeli i Bakker, 2004; Syailendra i Soetjipto, 2017) između radnih zahtjeva i radne angažiranosti nisu našli nikakvu povezanost. Sawang (2012) je zaključio da zahtjevi na poslu imaju prilično nejasan odnos s angažiranošću tako da ili imaju izravan negativan utjecaj na angažiranost na poslu (Breevaart i Bakker, 2018; Oshio i sur., 2018) ili ga nemaju (Coetzer i Rothmann, 2007; Othman i Ghazali, 2017; Radic i sur., 2020; Schaufeli i Bakker, 2004). Također, u nekim dosadašnjim istraživanjima nije nađen utjecaj radnih zahtjeva na organizacijsku odanost (Bakker i sur., 2003; Carlson i sur., 2017; Hakanen i sur., 2006; Park, 2018; Salu i Hartijasi, 2018), a u nekim je istraživanjima utjecaj negativan (Bakker i sur., 2010; Geisler i sur., 2019).

Iz svega navedenog stvorila se potreba za preispitivanjem veze zahtjeva posla s radnom dobrobiti zaposlenika. Također, vezano uz odnos radnih zahtjeva s dobrobiti zaposlenika (angažiranošću, zadovoljstvom poslom i organizacijskom odanošću), namjera je bila, slično kao i u postavljanju prvog problema proširiti fokus na dobrobit zaposlenika pa su stoga uključeni i pozitivni aspekti rada. Osim toga, budući da je u H 1 postavljeno da bi resursi posla mogli biti obrnuto povezani s izgaranjem, zaključilo se da bi zahtjevi, zauzvrat, mogli biti obrnuto proporcionalni dobrobiti na poslu (radnom angažiranošću, zadovoljstvom poslom i organizacijskom odanošću). Ovdje valja spomenuti da je izravno povezivanje zahtjeva posla s radnim angažiranošću do sada istraženo u svega nekoliko radova (npr. Macklin i sur., 2006; Priyono i sur., 2022).

P 3 Ispitati medijacijske uloge radne angažiranosti, izgaranja na poslu i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih resursa i organizacijske odanosti.

H 3. Radna angažiranost, izgaranje na poslu i zadovoljstvo poslom posredujuće su varijable između radnih resursa i organizacijske odanosti.

H 3a. *Radna angažiranost i zadovoljstvo poslom posredujuće su varijable između radnih resursa i organizacijske odanosti. Radni resursi dovode do veće radne angažiranosti što povećava zadovoljstvo poslom, a onda posljedično dovodi i do veće organizacijske odanosti (afektivne, instrumentalne i normativne).*

Koristeći JD-R model, (Lesener i sur., 2019; Schaufeli i Bakker, 2004; Schaufeli i Taris, 2014) pretpostavljeno je da radna angažiranost ima posredujuću ulogu između radnih resursa i pozitivnog stava prema organizaciji tj. većeg zadovoljstva poslom koje dovodi do veće organizacijske odanosti. U prilog postavljenoj hipotezi govore i istraživanja u kojima je dokazano da je radna angažiranost prediktor organizacijske odanosti (Pourtousi i Ghanizadeh, 2020; Yalabik i sur., 2015) te da su resursi povezani s većom organizacijskom odanosti putem angažiranosti što je jedan od temeljnih prijedloga JD-R teorije (Hakanen i sur., 2006).

Što se tiče odnosa radne angažiranosti i zadovoljstva, Slišković i suradnici (2016) su pokazali da objašnjenju zadovoljstva poslom među učiteljima značajno pridonosi radna angažiranost te da su učitelji koji su se procijenili kao energičniji, odaniji i zaneseniji poslom izvještavali i o većem zadovoljstvu poslom. Vezano uz odnos zadovoljstva poslom i organizacijske odanost, u istraživanjima je nađeno da zadovoljstvo poslom i organizacijska odanost dijele značajno snažan pozitivan odnos (Silva, 2006) te da je zadovoljstvo jedan od najjačih prediktora organizacijske odanosti (Mudor, 2011; Nagar, 2012; Wang i sur., 2016; Wasti, 2003). Također, dokazano je kako su namjera napuštanja i sam odlazak iz organizacije izravno povezani s organizacijskom odanosti, preko zadovoljstva poslom (DeConinck i Johnson, 2009; Karim, 2009). Vezano uz povezanost s komponentama odanosti, dokazano je da zadovoljstvo učitelja poslom ima najjaču implikaciju na njegovu afektivnu odanost organizaciji (Meyer i sur., 2002).

Budući da se u dosadašnjim istraživanjima pokazalo da preko radne angažiranosti i izgaranja resursi utječu na razne druge aspekte funkcioniranja zaposlenika kao što su zadovoljstvo poslom (Martinussen i sur., 2007) i organizacijska odanost (Hakanen i sur., 2008), postavljena je hipoteza da resursi potiču motivaciju i odanost. Potvrdom hipoteze H 3a dokazao bi se motivacijski proces koji je i do sada dokazan više puta (Hakanen i sur., 2006; Nagar, 2012; Roslan i sur., 2015; Schaufeli i Bakker, 2004; Schaufeli i Taris, 2014; Skaalvik i Skaalvik,

2011; 2015), ali koliko je poznato, motivacijski proces nije do sada dokazan sa sve četiri varijable u serijalnoj medijaciji.

H 3b. *Izgaranje i zadovoljstvo poslom posredujuće su varijable između radnih resursa i organizacijske odanosti. Radni resursi dovode do manjeg sagorijevanja što povećava zadovoljstvo poslom, a onda posljedično dovodi i do veće organizacijske odanosti (afektivne, instrumentalne i normativne).*

Budući da hipoteze H 1 i H 3a sugeriraju da su radni resursi povezani s odanošću putem dva različita načina: (a) izravno i (b) neizravno povećavanjem angažiranosti, odlučilo se provjeriti hoće li resursi djelovati i neizravno na odanost smanjivanjem izgaranja.

U ovoj hipotezi odlučilo se provjeriti tezu da dostupnost resursa štiti od oštećenja zdravlja. To je u skladu s istraživanjima koja pokazuju da resursi za zapošljavanje moderiraju učinak zahtjeva na poslu na izgaranje (Bakker i sur., 2005). Također, nađeno je da je stres na poslu utjecao na psihološko zdravlje putem posredovanog učinka zadovoljstva poslom (Pan i sur., 2010) te da je zadovoljstvo poslom medijator između stresa na poslu i organizacijske odanosti (Lu, 2007). Iz dostupne literature nađeno je da je jedan od prvih pokušaja utvrđivanja veze između izgaranja, zadovoljstva poslom i organizacijske odanosti među učiteljima proveo Nagar (2012) koji je dobio da sva tri faktora izgaranja dovode do smanjenog zadovoljstva poslom te da veće zadovoljstvo poslom značajno doprinosi povećanju organizacijske odanosti.

U skladu s prethodnim istraživanjima, pretpostavlja se da bi zadovoljstvo poslom uz izgaranje također moglo imati posredujuću ulogu između radnih resursa i organizacijske odanosti.

P 4 Ispitati medijacijske uloge radne angažiranosti, izgaranja na poslu i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti.

H 4. Radna angažiranost, izgaranje na poslu i zadovoljstvo poslom posredujuće su varijable između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti.

H 4a. *Izgaranje i zadovoljstvo posredujuće su varijable između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti. Radni zahtjevi dovode do većeg sagorijevanja što smanjuje zadovoljstvo poslom, a onda posljedično dovodi i do manje organizacijske odanosti (afektivne, instrumentalne i normativne).*

Hipoteza je postavljena temeljem modela po kojem su radni zahtjevi povezani s lošim zdravljem putem izgaranja što podržava JD-R model. Drugim riječima, ispunjavanje radnih zahtjeva zahtijeva visoku razinu uložene truda (Bakker i sur., 2003) pa ovaj put iscrpljivanja

energije može dovesti do izgaranja. Snažnoj podršci temeljnim prijedlozima modela doprinijela su dosadašnja istraživanja (npr. Hakanen i sur., 2006; Nagar, 2012; Schaufeli i Taris, 2014). U prilog postavljenoj hipotezi govore i istraživanja u kojima je dokazano da zahtjevi imaju indirektnu povezanost preko izgaranja s organizacijskom odanošću (Hakanen i sur., 2006; Schaufeli i Baker, 2004).

Vežano uz odnos izgaranja i organizacijske odanosti pokazalo se da su varijable u negativnom odnosu (Ahmad i Raja, 2021; Akdemir, 2019; Sarisik, 2019) tako da je emocionalna iscrpljenost povezana sa smanjenom organizacijskom odanošću (Sethi i sur., 1999). Također, Hu i suradnici (2011) utvrdili su da proces stresa (izgaranja) vodi do negativnih organizacijskih ishoda poput smanjenog zadovoljstva poslom i niže organizacijska odanosti.

S obzirom na JD-R model, organizacijska odanost će se u ovome istraživanju koristiti kao ishod na koji izgaranje može negativno utjecati kroz proces narušavanja zdravlja (Hakanen i sur., 2006; Llorens i sur., 2006). Podsjetimo, proces narušavanja zdravlja se može pojasniti činjenicom da visoki radni zahtjevi od zaposlenih traže i povećanu mentalnu odnosno fizičku angažiranost koja može dovesti do iscrpljivanja te zdravstvenih problema (Bakker i Demerouti, 2007).

Budući da se u dosadašnjim istraživanjima pokazalo da preko radne angažiranosti i izgaranja zahtjevi utječu na razne druge aspekte funkcioniranja zaposlenika kao što su zadovoljstvo poslom (Martinussen i sur., 2007) i organizacijska odanost (Hakanen i sur., 2008), postavljena je hipoteza da su zahtjevi povezani s narušenim zdravljem i naporom uslijed iscrpljivanja energije. Potvrdom hipoteze H 4a dokazao bi se energetski proces koji je i do sada dokazan više puta (Hakanen i sur., 2006; Nagar, 2012; Roslan i sur., 2015; Schaufeli i Taris, 2014; Skaalvik i Skaalvik, 2011; 2015), no do sada nije ispitan na ovaj način odnosno sa serijalnom medijacijom s četiri varijable u nizu.

H 4b. Radna angažiranost i zadovoljstvo poslom posredujuće su varijable između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti. Radni zahtjevi dovode do manje radne angažiranosti što smanjuje zadovoljstvo poslom, a onda posljedično dovodi i do manje organizacijske odanosti (afektivne, instrumentalne i normativne).

Budući da hipoteze H 2 i H 4a sugeriraju da su zahtjevi povezani s odanošću putem dva različita načina: (a) izravno i (b) neizravno povećavanjem izgaranja, odlučilo se provjeriti hoće li i zahtjevi djelovati i neizravno na odanost smanjivanjem angažiranosti.

Temeljem ranije dokazanih korelacija radnih zahtjeva s dobrobiti (npr. Bakker i Demerouti, 2007; Hakanen i sur., 2006; Zubić, 2022), postavljena je hipoteza da bi radna angažiranost i zadovoljstvo mogle imati posredujuću ulogu između radnih zahtjeva i odanosti odnosno radni zahtjevi indirektno će smanjiti organizacijsku odanost putem angažiranosti i zadovoljstva poslom.

3. METODOLOGIJA ISTRAŽIVANJA

3.1. Postupak

U ispitivanje je bilo uključeno 407 učitelja razredne nastave iz svih dijelova Republike Hrvatske. Prije provođenja istraživanja dobiveno je pozitivno mišljenje Etičkog povjerenstva Učiteljskog fakulteta u Zagrebu. Istraživanje je provedeno sukladno načelima istraživačke etike. Ispitanici su dobili nužne informacije o postupku istraživanja, anonimnosti ispitanika i dobrovoljnosti sudjelovanja u istraživanju. Prikupljanje podataka provedeno je metodom ankete u elektronskom obliku, putem Google Forms platforme. Poveznica na upitnike je poslana na sve škole u Republici Hrvatskoj putem e-mail adresa te u zatvorene učiteljske grupe putem društvenih mreža. Prikupljeni podaci su korišteni isključivo u svrhu izrade ovoga rada te nisu davani na uvid drugim pojedincima ili ustanovama. Prosječno trajanje ispunjavanja anketnog upitnika iznosilo je petnaest minuta. Odgovori ispitanika analizirani su skupno tako da dobivene rezultate istraživanja nije moguće povezati s njihovim identitetom. Uzorak je prigodan. Ispitivanje se provodilo od polovice kolovoza do sredine listopada 2022. godine. Od sociodemografskih podataka od ispitanika je prikupljeno: spol, dob, stupanj napredovanja, radni staž u razrednoj nastavi i naziv županije u kojoj su zaposleni.

3.2. Ispitanici

Uzorak je obuhvaćao 407 učitelja razredne nastave, od toga su 94.8% bile učiteljice, 3.9% učitelji, a 1.3% se nije željelo izjasniti po pitanju roda. Prosječna dob iznosila je 44 godine ($M = 43.8$; $SD = 10.3$) dok je prosječna dužina radnog staža 19 godina ($M = 19.0$; $SD = 11.0$), s rasponom staža koji se kretao od manje od 1 godine do 42 godine. U istraživanju je sudjelovalo 5.6% pripravnika, 73% učitelja/ica bez napredovanja, 10.8% mentora, 8.6% savjetnika i 1.5% izvrsnih savjetnika (0.5% nije odgovorilo). U Tablici 1. prikazan je broj i postotak ispitanika prema županijama u kojima rade.

Tablica 1.*Broj ispitanika po županijama (N = 407)*

Županija	N	%
Bjelovarsko-bilogorska	22	5.4
Brodsko-posavska	22	5.4
Dubrovačko-neretvanska	5	1.2
Grad Zagreb	129	31.7
Istarska	9	2.2
Karlovačka	14	3.4
Koprivničko-križevačka	14	3.4
Krapinsko-zagorska	8	2.0
Šibensko-kninska	9	2.2
Ličko-senjska	4	1.0
Međimurska	13	3.2
Osječko-baranjska	20	4.9
Požeško-slavonska	11	2.7
Primorsko-goranska	15	3.7
Sisačko-moslavačka	29	7.1
Splitsko-dalmatinska	22	5.4
Varaždinska	5	1.2
Virovitičko-podravska	7	1.7
Vukovarsko-srijemska	7	1.7
Zadarska	10	2.5
Zagrebačka županija	32	7.9

3.3. Instrumenti

Za sve skale dobivene su dozvole autora za korištenje (u Prilogu). Također, za svaki upitnik nađena je adaptirana verzija na hrvatskom jeziku, osim za *Skalu radnih resursa (JR)* i *Skalu radnih zahtjeva (JD)*. Za potrebe ovog istraživanja, oba upitnika, *Skala radnih resursa (JR)* i *Skala radnih zahtjeva (JD)* prevedena su postupkom povratnoga prijevoda na jezik izvornika (engl. *back-translation*). Drugim riječima, upitnici su s izvornog engleskog jezika prevedeni na hrvatski, zatim su s hrvatskog jezika prevedeni na engleski. Prijevod su napravile dvije učiteljice engleskog jezika, neovisno jedna o drugoj koje su upoznate s vokabularom i semantikom učiteljskog nazivlja. Konačne verzije na engleskom jeziku uspoređene su s originalnom verzijom upitnika na engleskom te su se po potrebi pojedine čestice korigirale i usklađivale kako bi se dobile i zadržale one koje su preciznije i točnije. Budući da nije bilo značajnijih razlika između izvorne verzije upitnika u odnosu na verziju koja je ponovno prevedena (engl. *backwards*) na engleski jezik, prijevod je smatran adekvatnim.

3.3.1. Resursi i zahtjevi posla

3.3.1.1. Resursi posla

Za mjerenje resursa posla koristila se *Skala radnih resursa* od 12 tvrdnji (po tri tvrdnje za svaki resurs posla) koju su razvili Skaalvik i Skaalvik (2018). Ispitanici su procjenjivali svaku tvrdnju na šestostupanjskoj skali Likertovog tipa (1 – *nikad*, do 6 – *uvijek*). Veći rezultat na svakoj skali upućuje na veću prisutnost resursa posla mjenog tom skalom. Mjerena su četiri resursa posla: podržavajući odnosi s kolegama (npr. *U rješavanju obrazovnih pitanja, uvijek mogu dobiti pomoć svojih kolega*), podrška nadređenih (npr. *Vodstvo škole podržava i hvali dobar rad*), školska kultura (npr. *Učitelji i uprava škole u mojoj školi imaju zajedničku percepciju oko toga u kojem bi se smjeru škola trebala razvijati*) i podudaranje vrijednosti (npr. *Osjećam da ova škola i ja dijelimo isto mišljenje o tome što čini kvalitetno poučavanje*). Veći rezultat na svakoj skali upućuje na veću prisutnost resursa posla mjenog tom skalom.

Za utvrđivanje faktorske strukture skale resursa posla provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO = .93$,

$\chi^2_{66} = 4811.16, p < .001$). Kod autora Skaalvik i Skaalvik (2018) Cronbach alpha po subskalama iznosio je .84 za subskalau *podržavajući odnosi s kolegama*, .86 za subskalau *podršku nadređenih*, 0.78 za subskalau *školska kultura* i .80 za subskalau *podudaranje vrijednosti*.

No u ovom istraživanju, analiza je rezultirala jednim faktorom koji je objašnjavao 67.72% ukupne varijance. To znači da nisu potvrđena 4 faktora kao u originalnoj skali. Stoga je u ovom istraživanju za sve čestice koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosio .93. U nastavku istraživanja korišten je prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama ove skale kao jedinstveni indikator resursa posla. Rezultati faktorske analize prikazani su u Tablici 2. Prikazana su samo faktorska opterećenja iznad .30.

Tablica 2.*Faktorska struktura skale resursa posla*

Tvrdnje	Faktorsko opterećenje
Osjećam da ova škola i ja dijelimo isto mišljenje o tome što čini kvalitetno poučavanje.	.82
Učitelji i uprava škole u mojoj školi imaju zajedničku percepciju oko toga u kojem bi se smjeru škola trebala razvijati.	.80
Moj odnos s vodstvom škole je odnos međusobnog povjerenja i poštovanja.	.78
Odnose između kolega u mojoj školi mogu opisati kao prijateljski nastrojene i brižne.	.77
Nastavnici u mojoj školi imaju jednake ciljeve za daljnji razvoj škole te se slažu u sredstvima potrebnima kako bi se ti ciljevi ostvarili.	.76
U rješavanju obrazovnih pitanja, uvijek mogu dobiti pomoć i savjet od vodstva škole.	.76
Učitelji u ovoj školi međusobno si pomažu i podupiru jedni druge.	.75
Moji kolege i ja imamo isto mišljenje o tome što je važno u obrazovanju.	.71
Nastavnici u mojoj školi upražnjavaju zajednički skup normi i pravila.	.70
Moje obrazovne vrijednosti u skladu su s vrijednostima koje se ističu u ovoj školi.	.66
U rješavanju obrazovnih pitanja, uvijek mogu dobiti pomoć svojih kolega	.63
Karakteristični korijen	8.13
% objašnjene varijance	67.72 %

3.3.1.2. *Zahtjevi posla*

Za ispitivanje zahtjeva posla korištena je *Skala radnih zahtjeva (JD)* koju su također razvili Skaalvik i Skaalvik (2018). Mjerena su tri zahtjeva posla (JD, eng. *job demands*): vremenski pritisak (npr. *Priprema za nastavu često se mora odrađivati nakon radnog vremena*), disciplinski problemi (npr. *Discipliniranje i kontroliranje ponašanja učenika iziskuje puno vremena i truda*) i niski stupanj motivacije učenika (npr. *Mnogi moji učenici pokazuju malo truda u izvršavanju školskih zadataka*). Za mjerenje radnih zahtjeva koristila se skala od 10 tvrdnji (po tri tvrdnje za svaki od zahtjeva posla, osim za zahtjev *niski stupanj motivacije učenika* za koji su korištene četiri tvrdnje). Čestice su se procjenjivale na šestostupanjskoj skali Likertovog tipa (1 – *nikad* do 6 – *uvijek*). Veći rezultat na svakoj skali upućuje na veću prisutnost zahtjeva posla mjenog tom skalom.

Za utvrđivanje faktorske strukture skale zahtjeva posla provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi s oblimin rotacijom. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO = .86$, $\chi^2_{45} = 2564.90$, $p < .001$). Analiza je rezultirala s tri faktora kao i u originalnoj skali, a objašnjavali su 77.36% ukupne varijance. U originalnom istraživanju (Skaalvik i Skaalvik, 2018) koeficijenti pouzdanosti Cronbach alpha iznosili su .83 za podskalu *vremenski pritisak*, .83 za podskalu *disciplinski problemi* te .89 za podskalu *niski stupanj motivacije učenika*. Koeficijenti pouzdanosti Cronbach alpha u ovom istraživanju iznosili su .71 za podskalu *vremenski pritisak*, .88 za podskalu *disciplinski problemi* i .93 za podskalu *niski stupanj motivacije*, a za cjelokupnu skalu .88. Rezultati faktorske analize prikazani su u Tablici 3. U ovom istraživanju korišten je ukupni rezultat na skali, što je u skladu s nekim dosadašnjim istraživanjima koja su koristila ukupne, a ne pojedinačne rezultate na skalama radnih resursa i radnih zahtjeva (Hakanen i sur., 2006).

Tablica 3.*Faktorska struktura skale zahtjevi posla*

Tvrđnje	Vremenski pritisak	Discipl. problemi	Niski stupanj motivacije učenika
Priprema za nastavu često se mora odrađivati nakon radnog vremena.	.86		
Sastanci, administrativni posao i dokumentacija oduzimaju mnogo vremena koje bi trebalo biti utrošeno na pripremanje za nastavu.	.84		
Rad tijekom dana u školi je hektičan te nema vremena za odmor i oporavak.	.63		
Discipliniranje i kontroliranje ponašanja učenika iziskuje puno vremena i truda.		.92	
Neki učenici s problemima u ponašanju otežavaju održavanje nastave prema planu.		.89	
Moje poučavanje često ometaju učenici s manjkom discipline.		.94	
Mnogi moji učenici pokazuju malo truda u izvršavanju školskih zadataka.			.94
Mnogi moji učenici pokazuju malo interesa za školske zadatke.			.92
Mnogi moji učenici odustaju kada su suočeni s izazovom			.90
Teško mi je potaknuti sve učenike na ozbiljan rad i izvršavanje školskih zadataka.			.80
Karakteristični korijen	4.914	1.702	1.120
% objašnjene varijance	49.14	17.02	11.20

3.3.2. Radna angažiranost

Radna angažiranost učitelja mjerena je *Utrechtskom skalom radne angažiranosti* (UWES – *Utrecht Work Engagement Scale*; Schaufeli i Bakker, 2004), koja se sastoji od 17 tvrdnji, a ima tri podskale: podskalu energičnosti (6 čestica), podskalu predanosti (5 čestica) i podskalu apsorpcije (6 čestica). *Podskala energičnosti* mjeri razinu energije i otpornosti, spremnost na ulaganje napora, nedostatak brzog umaranja i upornost u slučaju poteškoća na poslu te se sastoji od 6 tvrdnji (npr. *Dok radim osjećam da prštim energijom*). *Podskala predanosti* mjeri stupanj u kojem osoba doživljava smisao, entuzijizam, ponos, inspiraciju i izazove na poslu te se sastoji od 5 tvrdnji (npr. *Osjećam entuzijizam prema svom poslu*). *Podskala apsorpcije* mjeri stupanj u kojem je osoba potpuno i zadovoljno udubljena u svoj posao, teško se odvaja od posla, vrijeme joj brzo prolazi i ne opaža što se događa oko nje (Schaufeli i sur., 2002) te se sastoji od 6 tvrdnji (npr. *Kad radim vrijeme proleti*). Ispitanici su svaku tvrdnju procjenjivali na Likertovog skali od pet stupnjeva (1 – *nikad* do 5 – *uvijek*). Za skalu je dobivena dozvola autora za korištenje (u Prilogu). Korištena je adaptirana verzija na hrvatskom jeziku. UWES se u literaturi spominje kao najcitiraniji i najviše korišteni instrument za mjerenje angažiranosti zaposlenika.

Za utvrđivanje faktorske strukture skale provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi s oblimin rotacijom. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO = .94$, $\chi^2_{138} = 3705.66$, $p < .001$). Analiza je rezultirala s tri faktora koji nisu imali smislenu sadržajnu interpretaciju, a veliki broj tvrdnji imao je opterećenja na dva ili tri faktora. Na temelju scree plota moglo se zaključiti da se radi o jednom faktoru koji objašnjava 47.45% ukupne varijance (prvi karakteristični korijen iznosio je 8.87, a drugi 1.29 gdje se vidi vrlo uočljivi pad). S obzirom na takve rezultate faktorske analize i teorijski interes usmjeren na opću razinu radne angažiranosti, odlučeno je da se kao mjera radne angažiranosti koristi rezultat na cijeloj skali. Također i autori skale preporučuju, posebice praktičarima, korištenje zbirnog, u jednom broju izraženog, rezultata UWES upitnika kao pokazatelja radne angažiranosti zaposlenika (Schaufeli i Bakker, 2003). Rezultat na skali definiran je kao prosječna vrijednost procjena na svim tvrdnjama skale. Veći rezultat na skali upućuje na veću opću razinu radne angažiranosti. Cronbach alpha upitnika obično varira između .80 i .90. (Demerouti i sur., 2001; Schaufeli i Bakker, 2004). U ovome istraživanju koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosio je 0.93. Faktorska struktura skale prikazana je u Tablici 4.

Tablica 4.*Faktorska struktura skale radne angažiranosti*

Tvrdnje	Faktorsko opterećenje
Osjećam entuzijazam prema svojem poslu.	.82
Na poslu se osjećam jako i energično.	.81
Moj me posao inspirira.	.79
Dok radim osjećam da prštim energijom.	.77
Kad se probudim ujutro, osjećam se dobro zbog odlaska na posao.	.76
Kad radim posao me ponese.	.76
Na poslu se mentalno osjećam vrlo snažno i otporno.	.76
Osjećam se sretnim kad intenzivno radim.	.70
Kad radim vrijeme proleti.	.67
Ponosan sam na posao koji radim.	.65
Za mene, moj je posao izazovan.	.62
U mom poslu sam uvijek ustrajan, čak i kad stvari ne idu dobro.	.62
Kad radim, zaboravim na sve oko mene.	.62
Mogu kontinuirano raditi u vrlo dugim razdobljima.	.62
Svom se radu potpuno posvetim.	.61
Nalazim da je posao kojeg obavljam smislen i svrhovit.	.59
Teško mi je odvojiti sebe od posla kojeg radim	.46
Karakteristični korijen	8.07
% objašnjene varijance	47.45 %

3.3.3. Izgaranje na poslu

Za ispitivanje učiteljskog izgaranja na poslu korištena je *Oldenburška skala izgaranja na poslu* (OLBI – *Oldenburg Burnout Inventory*, Demerouti i sur., 2003). OLBI se može koristiti za ispitivanje izgaranja u bilo kojem zanimanju, a uključuje dvije dimenzije: iscrpljenost (npr. *Tijekom posla, često se osjećam emocionalno iscrpljen/a*) i neangažiranost na poslu (npr. *Sve češće mi se događa da govorim o svom poslu na negativan način*). Svaka subskala sadrži po 8 čestica, od čega su četiri pozitivno formulirane, a četiri negativno. Prilikom računanja konačnog rezultata, negativno formulirane čestice su rekodirane. Ispitanici su svaku tvrdnju procjenjivali na Likertovog skali od pet stupnjeva (1 – *uopće se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*). Za skalu je dobivena dozvola autora za korištenje (u Prilogu). Korištena je adaptirana verzija na hrvatskom jeziku. *Podskala iscrpljenost* mjeri stupanj u kojem osoba općenito ima osjećaj praznine, preopterećenosti poslom, intenzivnu potrebu za odmorom i stanje fizičke iscrpljenosti. *Podskala neangažiranost* mjeri stupanj u kojem se osoba distancira od sadržaja svog posla te ima negativan i ciničan odnos prema svojem poslu u cjelini. Rezultat na svakoj podskali definiran je kao prosječna vrijednost procjena na svim tvrdnjama te podskale.

Za utvrđivanje faktorske strukture skale provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi s obliming rotacijom. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO = .92$, $\chi^2_{120} = 3705.66$, $p < .001$). Analiza je rezultirala s tri faktora koji nisu bili interpretabilni, pa je provedena faktorska analiza na dva faktora. Iz analize su isključene po 3 tvrdnje iz svake podskale. Na preostalim tvrdnjama ponovo je provedena faktorska analiza ($KMO = .85$, $\chi^2_{66} = 1445.55$, $p < .001$) koja je s rezultirala s dva faktora koji su objašnjavali 56.38% ukupne varijance. U dosadašnjim istraživanjima (Demerouti i Bakker, 2008; Demerouti i sur., 2003; Halbesleben, 2010), pouzdanost *podskale iscrpljenosti* iznosi od .74 do .68, a *podskala neangažiranosti* od .73 do .85. U ovom je istraživanju pouzdanost *podskale iscrpljenosti* iznosila .83, a *podskale neangažiranosti* .74. Rezultati faktorske strukture prikazani su u Tablici 5. Prikazana su samo faktorska opterećenja iznad .30.

Tablica 5.*Faktorska struktura skale izgaranja na poslu*

Tvrdnje	Faktorsko opterećenje
Ponekad se osjećam bolesno zbog svojih radnih zadataka.	.77
Sve češće mi se događa da govorim o svom poslu na negativan način.	.76
Tijekom posla, često se osjećam emocionalno iscrpljen/a.	.74
Nakon posla potrebno mi je više vremena nego prije, kako bih se opustio/la i osjećao bolje.	.74
Vidim svoj posao kao pozitivan izazov.	.73
Nakon posla obično se osjećam istrošeno i umorno.	.72
Obično mogu dobro savladati količinu posla koju imam.	.63
Nakon posla, imam dovoljno energije za željene aktivnosti u slobodno vrijeme.	.63
Osjećam se sve više i više unesenim u svoj posao.	.61
Dobro podnosim pritisak svog posla.	.59
U posljednje vrijeme, sve manje razmišljam na poslu i radim svoj posao gotovo mehanički.	.59
Ima dana kad se osjećam umoran/na i prije nego što stignem na posao.	.54
Ovo je jedini tip posla koji se mogu zamisliti da radim.	.44
Uvijek nalazim nove i zanimljive aspekte mog posla.	.43
Karakteristični korijen	4.22
% objašnjene varijance	42.12 %

3.3.4. Zadovoljstvo poslom

Za ispitivanje zadovoljstva poslom korištena je *Skala zadovoljstva poslom* (SWWS – *Satisfaction With Work Scale*, koju je prema SWLS skali Diener i suradnika (1985) validirala Merino i suradnici (2021). Skala mjeri jednu dimenziju, a sastoji se od 5 čestica kojima se mjeri kognitivna komponenta globalnog zadovoljstva poslom (npr. *U većini slučajeva moj posao je blizu idealnog*). Ispitanici su procjenjivali zadovoljstvo poslom na petostupanjskoj Likertovoj skali od pet stupnjeva (1 – *izrazito se ne slažem* do 5 – *izrazito se slažem*). Za skalu je dobivena dozvola autorice za korištenje (u Prilogu). Korištena je adaptirana verzija na hrvatskom jeziku. Rezultat na skali definiran je kao prosječna vrijednost procjena na svim tvrdnjama skale. Veći rezultat upućuje na veće opće zadovoljstvo poslom.

Za utvrđivanje faktorske strukture skale provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO = .82$, $\chi^2_{138} = 766.10$, $p < .001$). Analiza je rezultirala jednim faktorom koji je objašnjavao 59.26% ukupne varijance. U originalnom istraživanju (Merino i sur., 2021) koeficijent pouzdanosti Cronbach alpha iznosio je .87 dok je u ovom istraživanju iznosio .93. Rezultati faktorske analize prikazani su u Tablici 6.

Tablica 6.

Faktorska struktura skale zadovoljstva poslom

Tvrdnje	Faktorsko opterećenje
Osjećam entuzijazam prema svojem poslu.	.82
Na poslu se osjećam jako i energično.	.81
Moj me posao inspirira.	.79
Dok radim osjećam da prštim energijom.	.77
Kad se probudim ujutro, osjećam se dobro zbog odlaska na posao.	.76
Karakteristični korijen	8.07
% objašnjene varijance	47.45 %

3.3.5. Organizacijska odanost

U svrhu istraživanja organizacijske odanosti korištena je prilagođena *Skala afektivne, instrumentalne i normativne odanosti* (engl. *Affective, instrumental and normative commitment scales*, Meyer i sur., 1993), koju je na hrvatski jezik prevela i validirala Maslić Seršić (1999). Trokomponentni model znanstvenika Meyera i Allena (1991) nastao je kao sinteza dosadašnjih istraživačkih spoznaja te se temelji na empirijskoj provjeri i često se koristi u mnogim istraživanjima za procjenu organizacijske odanosti. Isti autori navode i da bi se u potpunosti razumio konceptualni okvir organizacijske odanosti, svaki od tri konstrukta organizacijske odanosti treba analizirati zasebno. Zbog svoje značajnosti i praktičnih implikacija, spomenuti trokomponentni model je okosnica ovog istraživačkog rada.

Skala ima 18 tvrdnji, a mjeri tri komponente organizacijske odanosti: afektivnu (npr. *Ova škola mi puno znači*), normativnu (npr. *Ne bih napustio/la baš sad ovu školu jer imam osjećaj obveze prema ljudima u njoj*) i instrumentalnu (npr. *Osjećam da imam premalo izbora da bih razmišljao/la o odlasku iz ove škole*). Svaka subskala sadrži po 6 čestica.

Upitnik je u ovom istraživanju terminologijom prilagođen ispitivanju u školi tako da je riječ „*poduzeće*” zamijenjena riječju „*škola*”. Ispitanici svaku tvrdnju procjenjuju na petostupanjskoj Likertovoj skali (1 – *uopće se ne slažem* do 5 – *u potpunosti se slažem*). Dobivena je dozvola autorice za korištenje adaptirane verzije skale (u Prilogu). Rezultat na svakoj podskali definiran je kao prosječna vrijednost procjena na svim tvrdnjama te podskale. Veći rezultat upućuje na veću razinu vrste organizacijske odanosti mjerene tom skalom.

Za utvrđivanje faktorske strukture skale provedena je faktorska analiza metodom glavnih osi s oblimin rotacijom. Prije provođenja faktorske analize Kaiser-Meyer-Olkin testom i Bartlettovim testom sfericiteta utvrđeno je da su podaci prikladni za faktorizaciju ($KMO = .87$, $\chi^2_{153} = 3277.97$, $p < .001$). Analiza je rezultirala s četiri faktora koji nisu bili interpretabilni, pa je provedena faktorska analiza na tri faktora ($KMO = .87$, $\chi^2_{153} = 3277.55$, $p < .001$) koji su objašnjavali 50.20% ukupne varijance, a tvrdnje u pojedinim faktorima odgovarale su originalnom instrumentu. Pouzdanost instrumenta, odnosno Cronbach alpha koeficijenti iznosili su, prema Maslić Seršić (1999), .83 za skalu *afektivne odanosti*, .74 za skalu *instrumentalne odanosti* i .87 za skalu *normativne odanosti*. Koeficijent pouzdanosti u ovome istraživanju za skalu *afektivne odanosti* iznosio je .79, za skalu *instrumentalne odanosti* .72, a za skalu *normativne odanosti* .85. Rezultati faktorske strukture prikazani su u Tablici 7.

Tablica 7.*Faktorska struktura skale organizacijske odanosti*

Tvrdnje	Af.	Inst.	Nor
Ne osjećam se „emocionalno vezanim“ za ovu školu.	.82		
Veoma bi me veselilo ostatak karijere provesti baš u ovoj školi.	.80		
Ova škola mi puno znači.	.72		
Nemam snažan osjećaj pripadnosti školi u kojoj radim.	.69		
Probleme škole u kojoj radim osjećam kao svoje vlastite.	.33		
U mojoj se školi ne osjećam kao „član obitelji“.	.31		
Osjećam da imam premalo izbora da bih razmišljao/la o odlasku iz ove škole.		.68	
Jedna od negativnih posljedica napuštanja ova škole bila bi nepostojanje realne alternative.		.64	
Previše bi se toga poremetilo u mom životu kada bih odlučio/la napustiti ovu školu baš sada.		.58	
Jedan od glavnih razloga zbog kojih i dalje radim u ovoj školi leži u tome što bi odlazak zahtijevao značajniju osobnu žrtvu – u drugoj školi ne bih imao/la sve beneficije koje imam tu.		.52	
U ovom trenutku bilo bi mi teško napustiti školu u kojoj radim, čak i kad bih to želio/la.		.48	
U ovom trenutku, ostanak u ovoj školi za mene je podjednako i nužnost i želja.		.35	
Čak i kad bi to bila prednost za mene, osjećam da sada ne bi bilo u redu napustiti ovu školu.			.88
Osjećao/la bih se krivom kad bih sad napustila školu.			.87
Ne bih napustio/la baš sad ovu školu jer imam osjećaj obveze prema ljudima u njoj.			.77
Puno toga dugujem ovoj školi.			.76
Ova škola zaslužuje moju lojalnost.			.54
Nemam nikakav osjećaj obveze da ostanem kod sadašnjeg poslodavca.			.38
Karakteristični korijen	5.66	3.03	1.42
% objašnjene varijance	31.46	48.29	56.20

Napomena: Af. – afektivna odanost; Ins. – Instrumentalna odanost; Nor. – Normativna odanost.

4. REZULTATI

4.1. Pregled statističkih analiza

Za statističku analizu podataka korišten je statistički program *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS 26).

Normalnost distribucija testirana je Kolmogorov-Smirnovljevim testom, a provjerena je i asimetričnost i spljoštenost distribucija. Za asimetričnost i spljoštenost preporučuju se vrijednosti od -1 do 1 , a prihvatljivima se smatraju vrijednosti između -1.96 i 1.96 (Hair i sur., 2006). Za sve skale izračunati su deskriptivni pokazatelji (aritmetičke sredine, standardne devijacije te minimalni i maksimalni rezultat) a pouzdanost skala određena je koeficijentom unutarnje pouzdanosti (Cronbach alpha).

Za određivanje faktorske strukture skala korištena je faktorska analiza metodom glavnih osi s oblimin rotacijom.

Za utvrđivanje povezanosti između varijabli korišten je Pearsonov koeficijent korelacije.

Za testiranje medijacijske uloge radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva/resursa posla i organizacijske odanosti korištena je PROCESS makronaredba, model 80 (Hayes, 2009).

4.2. Priprema i provjera podataka za analizu

Prije provođenja statističkih analiza provjerena je normalnost, asimetričnost i spljoštenost distribucija ispitivanih varijabli. Distribucije svih varijabli su značajno odstupale od normalne, ali to je uobičajeno za velike uzorke. Vrijednosti za asimetričnost i spljoštenost bile su u prihvatljivim granicama. Stoga je zaključeno da se analize mogu provesti parametrijskim metodama. Podaci su prikazani u Tablici 8.

Kako bi provjerili multivarijatne ekstremne rezultate, izračunati su Mahalanobisove udaljenosti između varijabli (Tabachnick i Fidell, 2001). Analiza je pokazala da nema ispitanika sa značajnim ekstremnim rezultatima.

Tablica 8.*Vrijednosti K-S testa, asimetričnosti i spljoštenosti distribucija*

Varijabla	K-S	<i>p</i>	Asimetričnost	SE	Spljoštenost	SE
Radni resursi	.08	.000	-.74	.12	.44	.24
Radni zahtjevi	.04	.000	-0.06	.12	.10	.24
Radna angažiranost	.06	.001	-.62	.12	.40	.24
Izgaranje na poslu	.07	.000	.27	.12	.15	.24
Zadovoljstvo poslom	.09	.000	-.53	.12	.39	.24
Afektivna odanost	.09	.000	-.58	.12	-.01	.24
Instrumentalna odanost	.07	.000	-.28	.12	.08	.24
Normativna odanost	.06	.005	.13	.12	-.35	.24

4.3. Deskriptivni pokazatelji

Nakon provjere normalnosti distribucija izračunati su deskriptivni pokazatelji za sve varijable i interkorelacije između varijabli (Tablica 9.).

Općenito, ispitanici su pokazali nešto iznadprosječne procjene resursa posla ($M = 4.22$, $SD = 0.90$) te neznatno iznadprosječne zahtjeve posla ($M = 3.82$, $SD = 0.90$).

Radna angažiranost je procijenjena iznadprosječnom ($M = 4.13$, $SD = 0.53$), a izgaranje neznatno ispodprosječnom ($M = 2.28$, $SD = 0.52$). Zadovoljstvo poslom je nešto iznadprosječno ($M = 3.66$, $SD = 0.74$). Sve tri vrste odanosti organizaciji procijenjene su kao iznadprosječne, pritom najviše afektivna odanost ($M = 3.77$, $SD = 0.82$), slijedi instrumentalna ($M = 3.24$, $SD = 0.82$), a najmanje normativna odanost ($M = 2.87$, $SD = 0.92$).

Korelacije između ispitivanih varijabli su uglavnom u očekivanom smjeru, osim kad je u pitanju instrumentalna odanost.

Radni resursi su negativno povezani s radnim zahtjevima i izgaranjem, a pozitivno povezani s radnom angažiranošću, zadovoljstvom poslom te afektivnom i normativnom odanošću. Radni zahtjevi su pozitivno povezani s izgaranjem i instrumentalnom odanošću, a negativno povezani s radnom angažiranošću, zadovoljstvom poslom i afektivnom odanošću. Radna angažiranost je negativno povezana sa zahtjevima posla, izgaranjem i instrumentalnom odanošću, a pozitivno

s radnim resursima, zadovoljstvom poslom, afektivnom i normativnom odanošću. Dakle, radni resursi i radni zahtjevi pokazuju očekivano različit obrazac korelacija s ostalim varijablama.

Tablica 9.

Deskriptivni pokazatelji i korelacije za ispitivane varijable

	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Radni resursi	1	-.19***	.29***	-.38***	.43***	.58***	-.08	.42***
2. Radni zahtjevi		1	-.35***	.49***	-.33***	-.22***	.26***	-.02
3. Radna angažiranost			1	-.68***	.67***	.49***	-.12*	.25***
4. Izgaranje				1	-.73***	-.40***	.19***	-.21***
5. Zadovoljstvo poslom					1	.55***	-.05	.38***
6. Afektivna odanost						1	-.04	.46***
7. Instrumentalna odanost							1	.30***
8. Normativna odanost								1
Min-max	.92-5.54	1.10-6	2.12-5	1-4	1-5	1-5	1-5	1-5
<i>M</i>	4.22	3.82	4.13	2.28	3.66	3.77	3.24	2.87
<i>SD</i>	0.90	0.90	0.53	0.51	0.74	0.82	0.82	0.92
Cronbach α	.93	.88	.93	.90	.81	.79	.72	.85

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

4.4. Povezanost između radnih resursa i ostalih varijabli

Prema prvoj hipotezi (H 1) radni resursi su pozitivno povezani s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji, a negativno s izgaranjem na poslu.

Iz korelacijske tablice vidljivo je da su radni resursi prema očekivanju slabo pozitivno povezani s radnom angažiranošću ($r = .29, p < .001$), a umjereno pozitivno povezani sa zadovoljstvom poslom ($r = .43, p < .001$), afektivnom odanosti ($r = .58, p < .001$) i normativnom odanosti ($r = .42, p < .001$). Suprotno očekivanjima nije bilo pozitivne povezanosti između radnih resursa i instrumentale odanosti ($r = -.08, p > .05$).

Također, prema očekivanju radni resursi umjereno su negativno povezani s izgaranjem na poslu ($r = -.38, p < .001$).

Dakle, učitelji koji percipiraju da imaju više radnih resursa su više radno angažirani, zadovoljniji su poslom te pokazuju veću afektivnu i normativnu odanost školi u kojoj rade. Također imaju i nižu razinu izgaranja na poslu.

Iz navedenih rezultata može se zaključiti da je prva hipoteza (H 1) djelomično potvrđena. Postoji povezanost radnih resursa u očekivanom smjeru za sve varijable, osim za instrumentalnu odanost s kojom nije bilo povezanosti.

4.5. Povezanost između radnih zahtjeva i ostalih varijabli

Prema drugoj hipotezi (H 2) radni zahtjevi su pozitivno povezani s izgaranjem na poslu, a negativno s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji.

Iz korelacijske tablice vidljivo je da su radni zahtjevi prema očekivanju umjereno pozitivno povezani s izgaranjem na poslu ($r = .49, p < .001$). Suprotno očekivanju, radni zahtjevi su slabo pozitivno povezani i s instrumentalnom odanosti ($r = .26, p < .001$).

Sukladno očekivanju, radni zahtjevi su umjereno negativno povezani s radnom angažiranošću ($r = -.35, p < .001$), umjereno negativno povezani zadovoljstvom poslom ($r = -.33, p < .001$) i slabo negativno povezani s afektivnom odanosti ($r = -.22, p < .001$). Suprotno očekivanjima nije bilo negativne povezanosti između radnih zahtjeva i normativne odanosti ($r = -.02; p > .05$).

Dakle, učitelji koji percipiraju da imaju više radnih zahtjeva doživljavaju i veću razinu izgaranja na poslu, ali imaju i veću instrumentalnu odanost školi. Također manje su radno angažirani, manje zadovoljni svojim poslom i imaju manju afektivnu odanost školi.

Iz navedenih rezultata može se zaključiti da je druga hipoteza (H 2) djelomično potvrđena. Postoji povezanost radnih zahtjeva u očekivanom smjeru za sve varijable, osim za instrumentalnu odanost s kojom su radni zahtjevi pozitivno povezani i normativnu odanost s kojom nije bilo povezanosti.

4.6. Medijacijske analize

Kako bi se testirale hipoteze H 3 i H 4 provedene su medijacijske analize. Za testiranje medijacijske uloge radne angažiranosti, izgaranja na poslu i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa/zahtjeva posla te tri vrste organizacijske odanosti korištena je višestruka medijacijska analiza s dva paralelna medijatora (M1 i M2) koji serijalno prethode trećem medijatoru (M3). Korištena je tehnika bootstrappinga u izračunavanju parametara pretpostavljenih indirektnih efekata te određivanju pripadajućih intervala pouzdanosti.

U medijacijskim analizama resursi posla i zahtjevi posla predstavljali su nezavisnu varijablu (X) dok su afektivna, instrumentalna i normativna odanost predstavljale zavisnu varijablu (Y). Medijatori M1 i M2 bili su radna angažiranost i izgaranje na poslu, a kao medijator M3 uključeno je zadovoljstvo poslom.

U provedenim analizama broj uzorkovanja postavljen je na 5000. Za određivanje intervala pouzdanosti korištena je razina značajnosti $p = .95$. Totalni, direktni i indirektni efekti su značajni ako intervali pouzdanosti ne uključuju nulu. Na slikama su crtama prikazani samo značajni efekti.

4.7. Radna angažiranost, izgaranje i zadovoljstvo poslom kao medijatori između radnih resursa i organizacijske odanosti

4.7.1. Afektivna odanost

Kako bi se ispitala medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i afektivne odanosti provedene su medijacijske analize

s dva paralelna medijatora (M1 – radna angažiranost i M2 – izgaranje) koji serijalno prethode trećem medijatoru (afektivna odanost – M3). Rezultati su prikazani u Tablici 10 i na Slici 1.

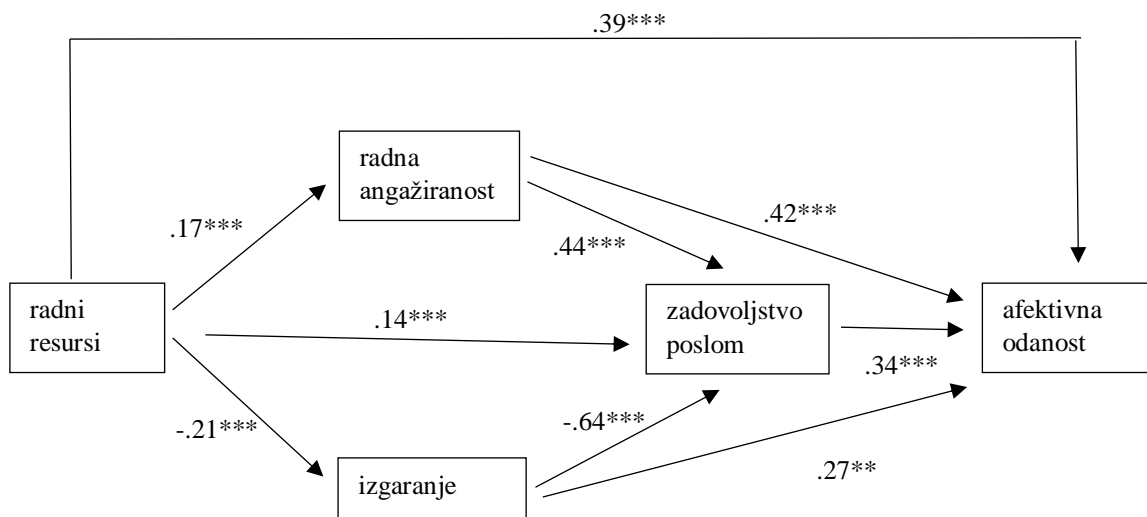
Tablica 10.

Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i afektivne odanosti

	b	SE	t-vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	.53	.04	14.41***	.45	.60
Direktni efekt	.39	.04	10.95***	.32	.46
Indirektni efekt (ab)	.13	.02		.09	.18
rr – ra – ao	.07	.02		.04	.12
rr – iz – ao	-.06	.02		-.10	-.02
rr – zp – ao	.05	.01		.02	.07
rr – ra – zp – ao	.03	.01		.01	.04
rr – iz – zp – ao	.05	.01		.05	.07

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Legenda: rr – radni resursi; ra – radna angažiranost; iz – izgaranje, zp – zadovoljstvo poslom, ao – afektivna odanost



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Slika 1. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i afektivne odanosti

Kad je u pitanju afektivna odanost rezultati medijacijske analize pokazali su značajan ukupni efekt, značajan direktni efekt kao i značajan ukupni indirektni efekt. Značajno je više specifičnih indirektnih efekata, ali ovdje promatramo samo one navedene u hipotezama.

Prema hipotezi H 3a radna angažiranost i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih resursa i afektivne odanosti. Iz Tablice 10 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan indirektni efekt ovih varijabli [$b = .03$, $CI (.01, .04)$]. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih resursa su više radno angažirani što vodi do većeg zadovoljstva poslom i posljedično do veće afektivne odanosti (Slika 1). Time je hipoteza 3a za afektivnu odanost potvrđena.

Prema hipotezi H 3b izgaranje i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih resursa i afektivne odanosti. Iz Tablice 10 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan indirektni efekt ovih varijabli [$b = .05$, $CI (.05, .07)$] kad je u pitanju afektivna odanost. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih resursa imaju manje izgaranje što vodi do većeg zadovoljstva poslom i posljedično do veće afektivne odanosti (Slika 1). Time je hipoteza H 3b za afektivnu odanost potvrđena.

4.7.2. Instrumentalna odanost

Kako bi se ispitala medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i instrumentalne odanosti provedena je medijacijska analiza s dva paralelna medijatora (M1 – radna angažiranost i M2 – izgaranje na poslu) koji serijalno prethode trećem medijatoru (instrumentalna odanost – M3). U analiziranom modelu nije dobiven značajan ukupni efekt, značajan direktni efekt niti značajan ukupni indirektni efekt. Stoga medijacijske analize nisu provedene, a hipoteza o medijacijskoj ulozi radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i instrumentalne odanosti nije potvrđena.

4.7.3. Normativna odanost

Kako bi se ispitala medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i normativne odanosti provedena je medijacijska analiza s dva paralelna medijatora (M1 – radna angažiranost i M2 – izgaranje na poslu) koji serijalno prethode trećem medijatoru (normativna odanost – M3).

Iz Tablice 11 vidljivo je da u analiziranom modelu postoji značajan ukupni efekt, značajan direktni efekt i značajan ukupni indirektni efekt.

Prema hipotezi H 3a radna angažiranost i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih resursa i normativne odanosti. Iz Tablice 11 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan ali slabi indirektni efekt ovih varijabli [$b = .03$, $CI (.01, .05)$] kad je u pitanju normativna odanost. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih resursa su više radno angažirani što vodi do većeg zadovoljstva poslom i posljedično do veće normativne odanosti (Slika 2). Time je hipoteza H 3a za normativnu odanost potvrđena.

Prema hipotezi H 3b izgaranje i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih resursa i normativne odanosti. Iz Tablice 11 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan slab indirektni efekt ovih varijabli [$b = .06$, $CI (.03, .10)$] kad je u pitanju normativna odanost. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih resursa imaju manje izgaranje što vodi do većeg zadovoljstva poslom i posljedično do veće normativne odanosti (Slika 2). Time je hipoteza H 3b za normativnu odanost potvrđena.

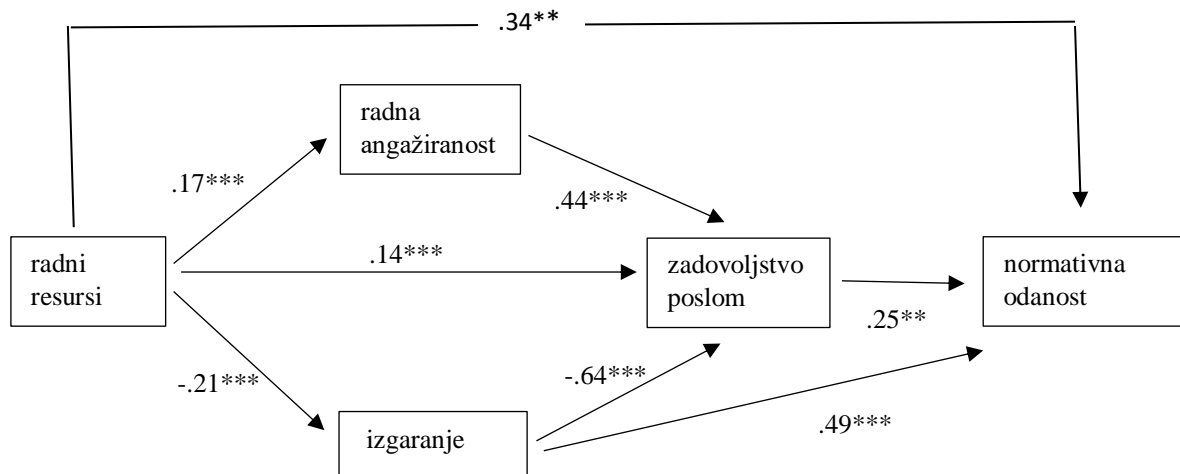
Tablica 11.

Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i normativne odanosti

	b	SE	t-vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	.43	.05	9.38***	.34	.52
Direktni efekt	.34	.05	6.93***	.25	.44
Indirektni efekt (ab)	.09	.03		.04	.14
rs – ra – no	.02	.02		-.02	.06
rs – iz – no	-.07	.03		-.14	-.02
rs – zp – no	.06	.02		.03	.02
rs – ra – zp – no	.03	.01		.01	.05
rs – iz – zp – no	.06	.02		.03	.10

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Legenda: rs – radni resursi, ra – radna angažiranost, iz – izgaranje, zp – zadovoljstvo poslom, no – normativna odanost



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Slika 2. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih resursa i normativne odanosti

4.7.4. Zaključak medijacijskih analiza gdje su radna angažiranost odnosno izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i organizacijske odanosti

Hipoteza H 3a prema kojoj su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i svih triju vrsta organizacijske odanosti djelomično je potvrđena. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih resursa više su radno angažirani, što je pozitivno povezano sa zadovoljstvom poslom i posljedično pozitivno s afektivnom i normativnom odanošću. Za instrumentalnu odanost hipoteza nije potvrđena.

Hipoteza 3b prema kojoj su izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i svih triju vrsta organizacijske odanosti djelomično je potvrđena. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih resursa imaju manje izgaranje što je pozitivno povezano sa zadovoljstvom poslom i posljedično pozitivno povezano s afektivnom i normativnom odanošću. Za instrumentalnu odanost hipoteza nije potvrđena.

4.8. Radna angažiranost i zadovoljstvo poslom kao medijatori između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti

4.8.1. Afektivna odanost

Kako bi se ispitala medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva posla i afektivne odanosti provedene su medijacijske analize s dva paralelna medijatora (M – radna angažiranost i M2 – izgaranje na poslu) koji serijalno prethode trećem medijatoru (afektivna odanost – M3). Rezultati su prikazani u Tablici 11 i na Slici 3.

Kad je u pitanju afektivna odanost rezultati medijacijske analize pokazali su značajan ukupni efekt radnih zahtjeva na afektivnu odanost [$b = -.13$, $CI (-.29, -.11)$]. kao i značajan ukupni indirektni efekt [$b = -.16$, $CI (-.23, -.10)$].

Prema hipotezi H 4b radna angažiranost i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih zahtjeva i afektivne odanosti. Iz Tablice 12 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan indirektni efekt ovih varijabli [$b = -.05$, $CI (-.08, -.03)$]. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva manje su radno angažirani što vodi do manjeg zadovoljstva poslom i posljedično do manje afektivne odanosti (Slika 3). Time je hipoteza H 4b za afektivnu odanost potvrđena.

Prema hipotezi H 4a izgaranje i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih zahtjeva i afektivne odanosti. Iz Tablice 12 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan indirektni efekt ovih varijabli [$b = -.10$, $CI (-.15, -.07)$] kad je u pitanju afektivna odanost. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva imaju veće izgaranje što vodi do manjeg zadovoljstva poslom i posljedično do manje afektivne odanosti (Slika 3). Time je hipoteza H 4a za afektivnu odanost potvrđena.

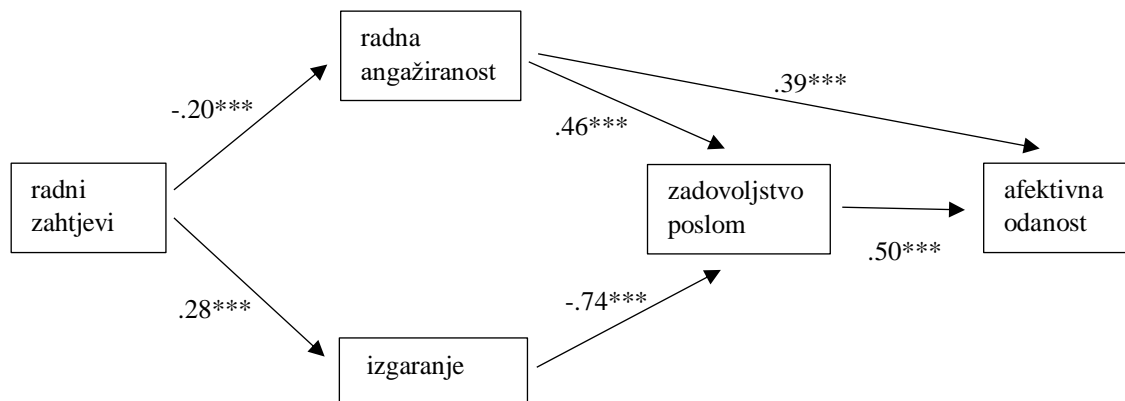
Tablica 12.

Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva posla i afektivne odanosti

	b	SE	t-vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	-0.13	.04	4.54**	-0.29	-0.11
Direktni efekt	-0.04	.04	0.62	-0.12	.05
Indirektni efekt (ab)	-0.16	.03		-0.23	-0.10
rz – ra – ao	-0.08	.02		-0.12	-0.04
rz – iz – ao	.05	.03		-0.01	.13
rz – zp – ao	.01	.02		-0.02	.05
rz – ra – zp – ao	-0.05	.01		-0.08	-0.03
rz – iz – zp – ao	-0.10	.02		-0.15	-0.07

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Legenda: rz – radni zahtjevi, ra – radna angažiranost, iz – izgaranje, zp – zadovoljstvo poslom, ao – afektivna odanost



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Slika 3. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i afektivne odanosti

4.8.2. Instrumentalna odanost

Kako bi se ispitala medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva posla i instrumentalne odanosti provedene su medijacijske analize s dva paralelna medijatora (M1 – radna angažiranost i M2 – izgaranje na poslu) koji serijalno prethode trećem medijatoru (M3 – instrumentalna odanost). Rezultati su prikazani u Tablici 13 i na Slici 4.

Kad je u pitanju instrumentalna odanost, rezultati medijacijske analize pokazali su značajan ukupni efekt radnih zahtjeva na instrumentalnu odanost [$b = .24$, $CI (.15, .33)$], kao i značajan direktni efekt [$b = .20$, $CI (.10, .30)$]. U analiziranom modelu ne postoji značajan ukupni indirektni efekt medijatorskih varijabli u odnosu između zahtjeva posla i instrumentalne odanosti ($b = .04$, $CI [-.01, .09]$). Međutim postoje tri značajna specifična indirektna efekta.

Prema hipotezi H 4a izgaranje i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih zahtjeva i instrumentalne odanosti. Iz Tablice 13 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan indirektni efekt ovih varijabli [$b = -.05$, $CI (-.09, -.01)$] kad je u pitanju instrumentalna odanost. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva imaju veće izgaranje što vodi do manjeg zadovoljstva poslom i posljedično do manje instrumentalne odanosti (Slika 4). Time je hipoteza H 4a za instrumentalnu odanost potvrđena.

Prema hipotezi H 4b radna angažiranost i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih zahtjeva i instrumentalne odanosti. Iz Tablice 13 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan indirektni efekt ovih varijabli [$b = -.02$, $CI (-.04, -.003)$]. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva manje su radno angažirani što vodi do manjeg zadovoljstva poslom i posljedično do manje instrumentalne odanosti (Slika 4). Time je hipoteza H 4b za instrumentalnu odanost potvrđena.

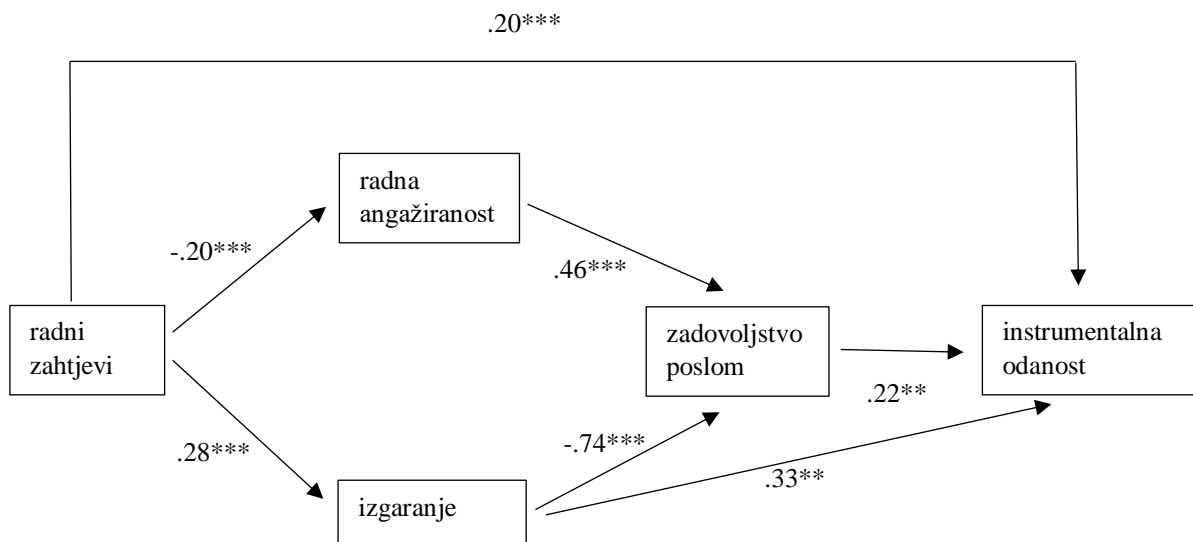
Tablica 13.

Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva posla i instrumentalne odanosti

	b	SE	t-vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	.24	.04	5.50***	.15	.33
Direktni efekt	.20	.05	3.98***	.10	.30
Indirektni efekt (ab)	.04	.03		-.01	.09
rz – ra – io	.01	.02		-.04	.06
rz – iz – io	.09	.04		.02	.16
rz – zp – io	.01	.01		-.01	.02
rz – ra – zp – io	-.02	.01		-.04	-.003
rz – iz – zp – io	-.05	.02		-.09	-.01

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Legenda: rz – radni zahtjevi, ra – radna angažiranost, iz -izgaranje, zp – zadovoljstvo poslom, io – instrumentalna odanost



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Slika 4. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i instrumentalne odanosti

4.8.3. Normativna odanost

Kako bi se ispitala medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva posla i normativne odanosti provedene su medijacijske analize s dva paralelna medijatora (M1 – radna angažiranost i M2 – izgaranje na poslu) koji serijalno prethode trećem medijatoru (M3 – instrumentalna odanost). Rezultati su prikazani u Tablici 14 i na Slici 5.

Kad je u pitanju normativna odanost, rezultati medijacijske analize nisu pokazali značajan ukupni efekt radnih zahtjeva na normativnu odanost. Postojao je značajan direktni efekt [$b = .11$, $CI (.003, .21)$] i značajan ukupni indirektni efekt ($b = -.12$, $CF [-.20, -.06]$).

Prema hipotezi H 4b radna angažiranost i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih zahtjeva i normativne odanosti. Iz Tablice 14 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan indirektni efekt ovih varijabli [$b = -.05$, $CI (-.08, -.03)$]. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva manje su radno angažirani, što vodi do manjeg zadovoljstva poslom i posljedično do manje normativne odanosti (Slika 5). Time je hipoteza H 4b za normativnu odanost potvrđena.

Prema hipotezi H 4a izgaranje i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih zahtjeva i normativne odanosti. Iz Tablice 14 vidljivo je da, kao što je očekivano, postoji značajan indirektni efekt ovih varijabli [$b = -.12$, $CI (-.17, -.07)$] kad je u pitanju normativna odanost. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva imaju veće izgaranje, što vodi do manjeg zadovoljstva poslom i posljedično do manje instrumentalne odanosti (Slika 5). Time je hipoteza H 4a za normativnu odanost potvrđena.

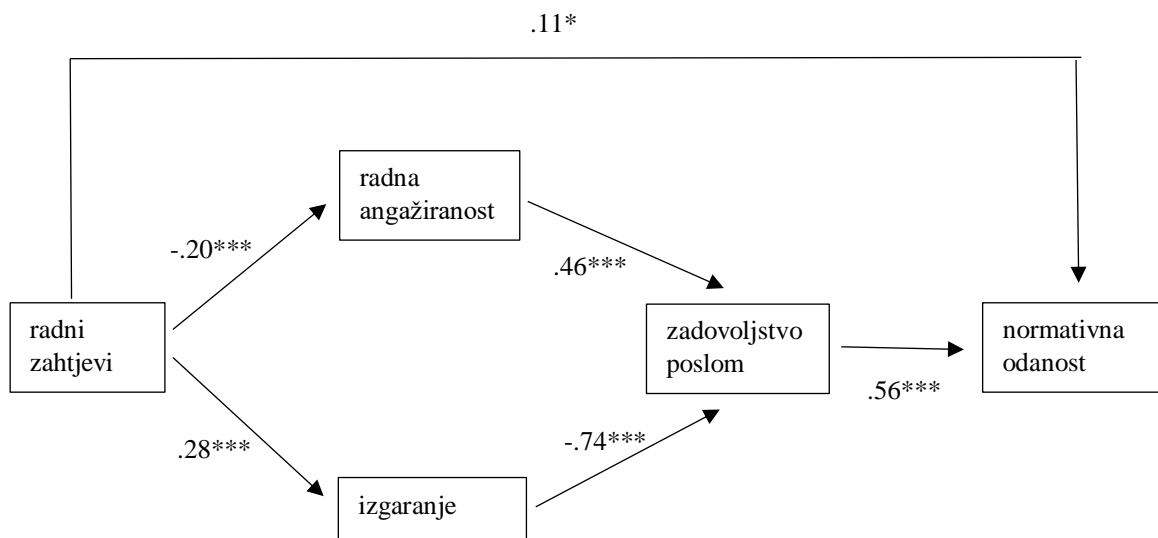
Tablica 14.

Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva posla i normativne odanosti

	B	SE	t-vrijednost	Interval pouzdanosti	
				Donja granica	Gornja granica
Ukupni efekt	-.02	.05	0.31	-.12	.08
Direktni efekt	.11	.05	2.02*	.003	.21
Indirektni efekt (ab)	-.12	.04		-.20	-.06
rz – ra – no	-.02	.02		-.07	.02
rz – iz – no	.05	.04		-.03	.13
rz – zp – no	.01	.02		-.02	.05
rz – ra – zp – no	-.05	.01		-.08	-.03
rz – iz – zp – no	-.12	.02		-.17	-.07

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Legenda: rz – radni zahtjevi, ra – radna angažiranost, iz – izgaranje, zp – zadovoljstvo poslom, no – normativna odanost



*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$

Slika 5. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i normativne odanosti

4.8.4. Zaključak medijacijskih analiza gdje su radna angažiranost odnosno izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti

Hipoteza 4a prema kojoj su izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih zahtjeva i svih triju vrsta organizacijske odanosti je potvrđena. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva percipiraju veće izgaranje što je negativno povezano sa zadovoljstvom poslom i posljedično negativno povezano s manjom afektivnom, instrumentalnom i normativnom odanošću.

Hipoteza 4b prema kojoj su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih zahtjeva i svih triju vrsta organizacijske odanosti je potvrđena. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva manje su angažirani, što je povezano s manjim zadovoljstvom poslom i posljedično negativno povezano s manjom afektivnom, instrumentalnom i normativnom odanošću.

5. RASPRAVA

Provedenim istraživanjem htio se ispitati odnos između radnih zahtjeva i radnih resursa s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem i organizacijskom odanošću te provjeriti djeluju li radna angažiranost i izgaranje učitelja kao medijatori u povezanosti radnih zahtjeva i resursa sa zadovoljstvom poslom i organizacijskom odanošću. U skladu s postavljenim ciljevima formulirana su četiri problema i odgovarajuće hipoteze.

5.1. Povezanost radnih resursa s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem na poslu i odanošću organizaciji

Prvi problem bio je ispitati povezanosti radnih resursa s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem na poslu i odanošću organizaciji. Postavljena je hipoteza (H 1) da su radni resursi pozitivno povezani s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji, a negativno s izgaranjem na poslu.

U ovom je istraživanju dobivena pozitivna povezanost resursa posla (u ovom su istraživanju to: *podržavajući odnosi s kolegama, podrška nadređenih, školska kultura i podudaranje vrijednosti*) s radnom angažiranošću, zadovoljstvom poslom te afektivnom i normativnom odanošću što je u skladu s postavljenom hipotezom i dosadašnjim istraživanjima (npr. Bakker i Demerouti, 2007; Collie i sur., 2018; De Carlo i sur., 2019; Dicke i sur., 2018; Schaufeli i Bakker, 2004; Schaufeli i Salanova, 2011; Skaalvik i Skaalvik, 2018). S druge strane, povezanost radnih resursa s instrumentalnom komponentom nije potvrđena što je u skladu i s nekim ranije provedenim istraživanjima (primjerice Becker, 1960, prema Meyer i Allen, 1991). Ispitanici su procijenili da su resursi posla nešto iznad prosjeka ($M = 3.82$, $SD = 0.90$).

Dokazana pozitivna povezanost radnih resursa i radne angažiranosti u skladu je s dosadašnjim istraživanjima u kojima je utvrđeno da su učitelji koji percipiraju da imaju više radnih resursa više radno angažirani (Halinski i Harrison, 2020; Karatepe i sur., 2018; Kotzé i Nel, 2020; Musenze i sur., 2021; Ugwu i Onyishi, 2020; Wolter i sur., 2019). Rezultat dobiven u ovome istraživanju implicira da kod ispitanih učitelja radni resursi imaju svojstvenu motivacijsku kvalitetu da potiču energiju zaposlenika i čine da se zaposlenici osjećaju angažirano. Poticanje ostvarenja tih ciljeva zauzvrat dovelo je do pozitivnih stavova na poslu odnosno do radne

angažiranosti (i zadovoljstva poslom). Drugim riječima, visoko procijenjeni resursi mogu povećati angažiranost (Lorente i sur., 2008) što i podržava JD-R model.

Dobivena je negativna povezanost resursa i izgaranja, što se slaže s rezultatima prijašnjih istraživanja (npr. Bakker i sur., 2004; Hakanen i sur., 2006; Lewig i sur., 2007; Olčar i sur., 2023). Dobiveni rezultat implicira da visoko procijenjeni resursi smanjuju izgaranje i povećavaju angažiranost (Lorente i sur., 2008) što i podržava JD-R model.

Nadalje, dobivena je pozitivna povezanost radnih resursa i zadovoljstva poslom. Rezultat ne čudi s obzirom na to da su mnoga prijašnja istraživanja potvrdila da su istraživani resursi povezani sa zadovoljstvom poslom (primjerice: Collie i Martin 2017; Fernet i sur., 2013; Simbula i sur., 2011; Skaalvik i Skaalvik, 2018).

Rezultati su pokazali i da su radni resursi pozitivno povezani s organizacijskom odanošću, ali samo komponentama afektivne i normativne odanosti s kojima je dobivena umjerena povezanost. Povezanost resursa s afektivnom i normativnom odanošću može se pojasniti teorijskom podlogom navedenih komponenti. Tako povezanost s afektivnom upućuje na to da je percepcija visokih radnih resursa povezana s pozitivnim ishodima na poslu, odnosno s osjećajem emocionalne povezanosti s ciljevima organizacije, višim stupnjem entuzijazma i zaokupljenošću poslom. Povezanost resursa s normativnom odanošću upućuje na to da ispitani učitelji uz emocionalnu povezanost percipiraju i odanost koja je povezana s osjećajem ostanka u školi iz (moralne) obveze. To znači da ispitanici razvijaju osjećaj obveze da školi uzvrate sve dok se „dug“ (primjerice zbog podrške nadređenih u stručnom usavršavanju) ne „otplati“ te da također osjećaju odgovornost da ostanu u organizaciji zbog uvjerenja da je to ispravno. Time je potvrđena teza da zaposlenici stvaraju moralnu obvezu ostanka u organizaciji zbog reciprociteta ishoda i uloga. To se može potkrijepiti pojašnjenjem Tvarog Malvić i suradnika (2014) koji su zaključili da ako zaposlenik prepoznaje ovakva ulaganja organizacije (u našem slučaju škole), to može izazvati osjećaj obveze da joj uzvрати odanošću sve dok se dug ne otplati. Nadalje, iako nema dovoljno istraživanja koja bi ovo u potpunosti potkrijepila, Wasti (2005) tvrdi da na razvijanje normativne odanosti utječu i početna tj. ranija iskustva na poslu ili ulaganja organizacije u zaposlenika na početku karijere pa osjećaj moralne obaveze možda kod ispitanih učitelja možda proizlazi i iz ranijih pozitivnih iskustava na poslu.

S druge strane, radni resursi nisu povezani s instrumentalnom odanošću tj. s ostankom u školi iz potrebe tj. nužnosti. Budući da se potencijalna šteta zbog odlaska iz organizacije kod zaposlenika javlja samo u slučaju da je zaposlenici prepoznaju (percipiraju, procjenjuju) (Becker, 1960, prema Meyer i Allen, 1991), to može biti moguće objašnjenje zašto

instrumentalna odanost nije u korelaciji s radnim resursima. Drugim riječima, mogući razlog zašto se instrumentalna odanost nije pokazala kao varijabla koju je moguće predvidjeti na temelju visoko procijenjenih resursa je taj što ispitani učitelji pod utjecajem resursa ne razvijaju instrumentalnu odanost, tj. ne percipiraju alternative ili dostupnost boljih opcija na nekom drugom mjestu. Također, dokazano je da je razvoj instrumentalne odanosti pod utjecajem različitih individualnih varijabli (dob ispitanika, radni staž, stupanj obrazovanja i drugo) pa je moguće da prevelik broj ostalih čimbenika koji utječu na doživljaj instrumentalne odanosti čine sam proces njezina nastanka suviše kompleksnim, što je konačno onemogućilo čist utjecaj ispitivanih resursa (Tvarog Malvić i sur., 2014). Afektivno i normativno odani zaposlenici vjerojatnije će zadržati članstvo u organizaciji i pridonijeti uspjehu organizacije od članova koji su instrumentalno odani (Meyer i Allen, 1997) pa možemo zaključiti da će tako biti i s ispitanicima u ovome istraživanju.

5.2. Povezanost radnih zahtjeva s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem na poslu i odanošću organizaciji

Drugi problem istraživanja bio je ispitati povezanost radnih zahtjeva s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom, izgaranjem na poslu i odanošću organizaciji. Postavljena je hipoteza (H 2) da su radni zahtjevi pozitivno povezani s izgaranjem na poslu, a negativno s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji.

U ovom je istraživanju djelomično potvrđena druga hipoteza (H 2) po kojoj su radni zahtjevi (u ovome istraživanju to su: *vremenski pritisak, disciplinski problemi i niski stupanj motivacije učenika*) pozitivno povezani s izgaranjem na poslu, a negativno s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji. Postoji povezanost radnih zahtjeva u očekivanom smjeru za sve varijable, osim za instrumentalnu odanost s kojom su radni zahtjevi pozitivno povezani i normativnu odanost s kojom nije bilo povezanosti. Ispitanici su procijenili da su zahtjevi posla nešto iznad prosjeka ($M = 3.82$, $SD = 0.90$). Dobiven je relativno visok rezultat što je u skladu s istraživanjima koja govore da je učiteljski posao stresan (primjerice Bian, 2002; Roslan i sur., 2015; Skaalvik i Skaalvik, 2015).

Negativna izravna povezanost radnih zahtjeva s radnom angažiranošću slaže se s dosadašnjim istraživanjima u kojima je utvrđeno da je veći doživljaj radnih zahtjeva povezan s manjom radnom angažiranošću zaposlenika (npr. Halinski i Harris, 2020; Lee i Eissenstat, 2018; Ugwu

i Onyishi, 2020; Wolter i sur., 2019). U dosadašnjim je istraživanjima potvrđeno da visoki radni zahtjevi narušavaju dobrobit zaposlenika (Lee i Eissenstat, 2018) u slučajevima kada se ne primjenjuju prilagođene strategije, poput suočavanja, oporavka od napora povezanih s radom, optimizacije i kompenzacije (Demerouti i sur., 2014). Valja spomenuti i da odnos između zahtjeva i radne angažiranosti ovisi o prirodi zahtjeva te da svi radni zahtjevi unutar JD-R modela nisu jednaki (Crawford i sur., 2010). Budući da je u ovome istraživanju direktna povezanost radnih zahtjeva i angažiranosti negativna, može se zaključiti da ispitani učitelji radne zahtjeve doživljavaju kao prepreku (smetnju) koji iscrpljuju njihovu energiju, a ne kao izazove (Van den Broeck i sur., 2013) te su negativno povezani s radnom angažiranošću. Prema Radic i suradnicima (2020) negativna povezanost radnih zahtjeva s radnim angažmanom, koja je potvrđena u ovom istraživanju, najvjerojatnije je povezana s individualnim strategijama suočavanja s izazovima te s oporavkom od napora (kompenzacije).

Prema tome, dobiveni rezultat može upućivati na to da ispitani učitelji koji se nose s radnim zahtjevima uključenim u ovo istraživanje vjerojatno nisu u potpunosti prilagodili svoja očekivanja radnim uvjetima ili se ne znaju adekvatno nositi s njima ili se adekvatno ne oporavljaju od napora.

Nadalje, pokazalo se da je povezanost radnih zahtjeva s izgaranjem pozitivna, što upućuje da učitelji koji percipiraju da imaju više radnih zahtjeva doživljavaju i veću razinu izgaranja na poslu. To se može pojasniti činjenicom da visoki radni zahtjevi od zaposlenih traže i povećanu mentalnu odnosno fizičku angažiranost koja može dovesti do iscrpljivanja te zdravstvenih problema (Bakker i Demerouti, 2007; Van den Broeck i sur., 2013; Schaufeli i Taris, 2014). Pozitivna povezanost između radnih zahtjeva i izgaranja slaže se s dosadašnjim istraživanjima u kojima je dokazano da ispunjavanje radnih zahtjeva zahtijeva visoku razinu uloženog truda (Bakker i sur., 2005; Schaufeli i Bakker, 2004) te da su zahtjevi povezani s izgaranjem (Hakanen i sur. 2006; Lee i sur., 2019; Leung i sur., 2000; Schaufeli i Bakker, 2004).

Potvrđena je i negativna povezanost radnih zahtjeva sa zadovoljstvom poslom, što se slaže s prijašnjim rezultatima istraživanja (npr. Bakker i Demerouti, 2007; Macklin i sur., 2006; Nagar, 2012). Rezultat upućuje na to da je veći doživljaj zahtjeva na poslu povezan s manjim zadovoljstvom poslom, odnosno sa smanjenim doživljajem pozitivnih emocija na poslu.

Vežano uz ispitivanje povezanosti radnih zahtjeva s komponentama odanosti dobivena je očekivana negativna povezanost s afektivnom odanošću, te neočekivano pozitivna s instrumentalnom odanošću. Neočekivan je i izostanak povezanosti s normativnom odanošću.

Time je ova hipoteza djelomično potvrđena jer su se očekivale negativne korelacije svih komponenti odanosti, a u skladu s najvećim brojem dosadašnjih istraživanja (npr. Hakanen i sur. 2006; Lee i sur., 2019; Leung i Lee, 2006; Park, 2018; Skaalvik i Skaalvik, 2018). Dobiveni rezultat upućuje na to da su kod ispitanih učitelja radni zahtjevi negativno povezani s afektivnom, odnosno emocionalnom odanošću što znači da su negativno povezani s osjećajem privrženosti organizaciji te stupnjem entuzijazma i zaokupljenosti poslom (Meyer i Allen, 1991) što u konačnici ispitane učitelje može potaknuti da traže posao negdje drugdje (Park, 2018). Rezultat o negativnoj povezanosti zahtjeva posla s komponentom afektivne odanosti slaže se s prijašnjim istraživanjima (npr. Bakker i sur., 2010; Geisler i sur., 2019; Hakanen i sur., 2006).

S druge strane, suprotno dosadašnjim istraživanjima (npr. Carlson i sur., 2017; Park, 2018; Salu i Hartijasi, 2018) radni zahtjevi nisu povezani s normativnom odanošću kod učitelja, odnosno s osjećajem ostanka u školi iz (moralne) obveze. Izostanak povezanosti može se pojasniti činjenicom da uzrok normativne odanosti može biti i u samoj organizaciji (Wasti, 2005). To može biti organizacija koja zaposlenika adekvatno nagrađuje, ulaže u njegovo obrazovanje i slično. Moguće je da radni zahtjevi kod ispitanih učitelja nisu povezani s osjećajem (moralne) obveze ostanka vjerojatno iz razloga što ispitanici nisu percipirali ulaganja od strane škole ili su ulaganja izostala pa nemaju odgovornost da ostanu zbog „vraćanja duga“, odnosno zbog uvjerenja da je to moralno i ispravno.

Neočekivana je pozitivna povezanost zahtjeva s instrumentalnom odanošću. To znači da pod utjecajem visokih radnih zahtjeva učitelji razvijaju osjećaj ostanka u školi iz potrebe tj. jer nemaju drugi izbor. To sugerira da su ispitanici skloni ostati na svojim trenutnim poslovima unatoč zahtjevima kojima su izloženi. Razlog tome može biti sama priroda profesije ili nemogućnost zaposlenja negdje drugdje. Valja spomenuti da učiteljsko zvanje ima tendenciju da učitelji nakon sklapanja stalnoga radnog odnosa uglavnom cijeli radni vijek provedu u istoj školi (Seršić i Šverko, 2000), te da promjena radnog mjesta često puta znači i odlazak iz profesije. Također, poznato je da zaposlenici koji čvrsto vjeruju da imaju priliku pronaći drugi posao mogu postati manje odani organizaciji razmišljajući o takvim poželjnim alternativama. Kao rezultat toga, ostanak u organizaciji temelji se na instrumentalnoj odanosti gdje zaposlenici neprestano izračunavaju rizike povezane sa zadržavanjem posla i odlaskom (Meyer i Allen, 1997). Iz navedenog se može zaključiti da su ispitani učitelji pod utjecajem radnih zahtjeva razvili ostanak iz potrebe, odnosno iz nužnosti te da vjerojatno kod ispitanika postoji namjera odlaska iz škole ili iz same profesije (Lee i sur., 2019; Leung i Lee, 2006; Skaalvik i

Skaalvik, 2018). Također, razlog instrumentalne odanosti može biti i činjenica da je ispitanim učiteljima to (financijski) potrebno ili žele izbjeći izazove (primjerice tjeskobu oko pronalaska novoga radnog mjesta) s kojima bi se susreli kada bi napustili radno mjesto (Meyer i Allen, 1991). S tim u vezi postoji mogućnost da zbog visokih radnih zahtjeva ispitani učitelji smatraju da bi drugdje bilo još gore, što je povezano s ostankom u školi u kojoj su zaposleni. Valja spomenuti da je često presudna novčana komponenta izraženija kod zaposlenika koji su kraće u organizaciji (Meyer i Allen, 1991). Također, rezultat se slaže s rezultatima istraživanja Masuda i suradnika (2018) te Meyera i Parfyonove (2010), koji su zaključili da normativna odanost raste kada se paralelno smanjuje instrumentalna odanost te da je instrumentalna visoka kada normativna slabi. Dakle, u ovom istraživanju povezanosti radnih zahtjeva s normativnom odanošću nema uslijed porasta instrumentalne odanosti.

Budući da smo utvrdili da su radni zahtjevi negativno povezani s radnom angažiranošću, a pozitivno s izgaranjem, odnosno pokazuju očekivano različit obrazac korelacija s ostalim varijablama može se zaključiti da su radni zahtjevi i resursi u negativnoj korelaciji. Navedeno je dokazano u prijašnjim istraživanjima (Lee i sur., 2019; Leung i Lee, 2006; Skaalvik i Skaalvik, 2018).

5.3. Medijacijska uloge radne angažiranosti, izgaranja na poslu i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih resursa i organizacijske odanosti

Treći problem bio je ispitati medijacijske uloge radne angažiranosti, izgaranja na poslu i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih resursa i organizacijske odanosti. Postavljene su dvije hipoteze. Prema hipotezi H 3a radna angažiranost i zadovoljstvo poslom su posredujuće varijable između radnih resursa i organizacijske odanosti. Radni resursi pozitivno su povezani s radnom angažiranošću koja je pozitivno povezano sa zadovoljstvom poslom te posljedično pozitivno s organizacijskom odanošću (afektivnom, instrumentalnom i normativnom). Prema hipotezi H 3b izgaranje i zadovoljstvo poslom posredujuće su varijable između radnih resursa i organizacijske odanosti. Radni resursi negativno su povezani s izgaranjem koje je pozitivno povezano sa zadovoljstvom poslom te posljedično pozitivno s organizacijskom odanošću (afektivnom i normativnom).

Hipoteza H 3a prema kojoj su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i svih triju vrsta organizacijske odanosti djelomično je potvrđena. Učitelji

koji percipiraju da imaju više radnih resursa, odnosno oni koji su sposobni koristiti se radnim resursima, više su radno angažirani što vodi do većeg zadovoljstva poslom i posljedično do veće afektivne i normativne odanosti. Za instrumentalnu odanost ova hipoteza nije potvrđena. Drugim riječima, dokazana serijalna medijacija radne angažiranosti i zadovoljstva poslom u mehanizmu povezanosti radnih resursa na poslu na afektivnu i normativnu komponentu organizacijske odanosti upućuje na to da su resursi posla pozitivno povezani s radnom angažiranošću koji zatim povećavaju zadovoljstvo poslom što posljedično vodi do veće emocionalne odanosti organizaciji (afektivna odanost) i većeg osjećaja obaveze da pojedinac ostane u organizaciji (normativne odanosti).

Uloga radne angažiranosti kao medijatora između radnih resursa i organizacijske odanosti proučavana je u dosadašnjim radovima (npr. Hakanen i sur., 2006; Schaufeli, 2013; Nazir i Islam, 2017; Aboramadan i sur., 2020) u kojima je utvrđeno da zaposlenici koji mogu iskoristiti resurse posla mogu biti angažiraniji te posljedično osjećati veću odanost poslu jer organizacija osigurava radne resurse koji im omogućuju postizanje radnih ciljeva, kao i mogućnosti za učenje i razvoj. Također, rezultat u kojem angažiranost i zadovoljstvo poslom djeluju kao medijatori u odnosu između radnih resursa na poslu i afektivne i normativne odanosti odgovara rezultatima u kojima su angažiranost i zadovoljstvo poslom prediktori organizacijske odanosti (npr. Nagar, 2012; Miembazi i Qian 2017; Yalabik i sur., 2015). Još neka istraživanja potvrđuju da radna angažiranost ima posredujuću ulogu između radnih resursa i pozitivnog stava prema organizaciji (Lesener i sur., 2019; Schaufeli, 2013), odnosno zadovoljstva poslom koje povećava odanost organizaciji (Mudor, 2011). Također, ovim je istraživanjem potvrđeno i da zadovoljstvo poslom pridonosi povećanju organizacijske odanosti (Meyer i sur., 2002; Nagar, 2012), točnije, povećanju afektivne i normativne komponente. Prema Nagaru (2012), zadovoljstvo učitelja dodatno potiče osjećaj odanosti školi koja je sama izvor takvog zadovoljstva. Rezultati dobiveni ovim istraživanjem ukazuju na to da učitelji koji se mogu osloniti na resurse posla mogu postati angažiraniji, osjećati veće zadovoljstvo poslom što vodi do veće odanosti organizaciji (afektivna odanost) i većeg osjećaja obaveze da pojedinac ostane u organizaciji (normativna odanost).

Također, u ovoj hipotezi potvrđen je motivacijski proces (Bakker i sur., 2007; Bakker i Demerouti, 2007; Hakanen i sur., 2008; Hu i sur., 2016; Llorens i sur., 2007; Xanthopoulou i sur., 2008) koji povezuje radne resurse s organizacijskom odanošću kroz radnu angažiranost i zadovoljstvo poslom. U motivacijskom procesu radni resursi potiču ostvarenje ciljeva, odnosno motivaciju, što zauzvrat dovodi do pozitivnih stavova za posao (radne angažiranosti,

zadovoljstva poslom te afektivne i normativne odanosti). Iz navedenog proizlazi to da su ispitani učitelji u ovome istraživanju pod utjecajem resursa radno angažirani, zadovoljni poslom i afektivno i normativno odani školi u kojoj rade jer im škola pruža radne resurse zbog kojih osjećaju emocionalnu odanost i odanost temeljenu na obavezi te koji imaju motivacijsku ulogu u postizanju radnih ciljeva ili u pružanju mogućnosti za učenje, rast i razvoj.

Motivacijska hipoteza nije potvrđena samo u slučaju kada je instrumentalna odanost ishodna varijabla, odnosno radni resursi ne igraju ulogu u postizanju instrumentalne odanosti. Drugim riječima, nije potvrđena hipoteza da su angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i instrumentalne odanosti.

Hipoteza H 3b prema kojoj su izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i svih triju vrsta organizacijske odanosti djelomično je potvrđena. Potvrđena je za afektivnu i normativnu valjanost kao kriterijsku varijablu, ali nije potvrđena za instrumentalnu valjanost.

Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih resursa percipiraju manje izgaranje što vodi do većeg zadovoljstva poslom i posljedično do veće afektivne i normativne odanosti. Time je dokazana serijalna medijacija izgaranja i zadovoljstva poslom u mehanizmu utjecaja radnih resursa na poslu na afektivnu i normativnu komponentu organizacijske odanosti.

S druge strane, serijalna medijacija izgaranja i zadovoljstva poslom u mehanizmu utjecaja radnih resursa na poslu na instrumentalnu odanost nije dokazana.

Rezultati dobiveni u ovom istraživanju ukazuju da zadovoljstvo poslom djeluje kao medijator u odnosu između izgaranja na poslu i organizacijske odanosti, što je potvrđeno i u prijašnjim istraživanjima (npr. Lu, 2007; Miembazi i Qian, 2017; Nagar, 2012; Wang i sur., 2016) te da je izgaranje na poslu negativno povezano sa zadovoljstvom poslom, što su utvrdili i Leung i suradnici (2000). Posljedično, zadovoljstvo poslom je pozitivno povezano s afektivnom i normativnom odanošću, što je također u suglasju s prijašnjim rezultatima istraživanja (npr. Silva, 2006; Wang i sur., 2016), a povezanosti s instrumentalnom nema. Dobiveni rezultat se može pojasniti rezultatima istraživanja Masuda i suradnika (2018) te Meyera i Parfyonove (2010), koji su zaključili da normativna odanost raste paralelno s afektivnom odanošću, a smanjuje se u kombinaciji s instrumentalnom. Isti autori se slažu da je zaposlenik koji ima razvijenu afektivnu paralelno s normativnom odanošću više motiviran za rad nego kada ima samo razvijenu afektivnu odanost. S tim u vezi može se zaključiti da su radni resursi neizravno, preko izgaranja i zadovoljstva poslom pozitivno povezani s afektivnom i normativnom odanošću. U dosadašnjim je istraživanjima utvrđeno da je jedan od uvjeta kada dolazi do

izgaranja na poslu stanje kada se izgubljeni resursi pojedinca ne oporave ili su nepotpuni dulje vrijeme (Glebocka i Lisowska, 2007), što rezultira utjecajem na njihov stav prema poslu (Wang i sur., 2020), odnosno na zadovoljstvo poslom kod učitelja (Leung i sur., 2000). S tim u vezi moguće je da su u ovome istraživanju u mehanizmu povezanosti radnih resursa s izgaranjem i zadovoljstvom poslom u odnosu između radnih resursa i organizacijske odanosti na samome početku resursi bili nepotpuni dulje vrijeme ili se ispitanici nisu u potpunosti oporavili uslijed djelovanja zahtjeva.

S obzirom na to da su radni resursi ispitivani u ovom istraživanju (*podržavajući odnosi s kolegama, podrška nadređenih, školska kultura i podudaranje vrijednosti*), organizacijski i izvanučionički, može se zaključiti da te vrijednosti ne igraju izravnu ni neizravnu ulogu u razvoju instrumentalne odanosti, dok su s druge strane izravno i neizravno povezane s razvojem afektivne i normativne odanosti što je potvrđeno i u ranijim istraživanjima (Abbott i sur., 2005; Krapić i Barić, 2016; Meyer i Parfyonova, 2010). Uzevši u obzir to da afektivna odanost znači želju za ostankom u organizaciji, a normativna osjećaj obveze za ostankom u organizaciji, moguće je da ispitani učitelji ostaju u školi u kojoj su zaposleni zbog privrženosti ili osjećaja obveze, a za čiji su nastanak važne prvenstveno nagrade koje dobivaju, kvalitetna interakcija u organizaciji te pravednost formalnih procedura (Tvarog Malvić i sur., 2014). Jednostavnije, može se zaključiti kako zaposlenici pod utjecajem resursa odanost pokazuju iz viših razloga, odnosno iz želje ostanka u školi te smatraju da je to ispravno, dok nepostojanje alternative nije razlog ostanka u školi. Sličan rezultat Meyer i Parfyonova (2010) pojasnili su činjenicom da do afektivne odanosti dolazi jer pojedinci nastoje vratiti dobiveno te da zbog ulaganja koja je organizacija imala u njih raste i normativna odanost zaposlenika (Cohen, 2003; Meyer i Parfyonova, 2010). Instrumentalna odanost najviše ovisi o procjeni pojedinca hoće li imati dovoljno sposobnosti djelovati u nekoj drugoj organizaciji te kakve su mogućnosti na tržištu rada. Može se zaključiti da učitelji koji percipiraju više radnih resursa ne ostaju iz potrebe tj. nužnosti, odnosno, prema Beckeru (1960, prema Meyer i Allen, 1991) instrumentalna odanost nije prepoznata kod ispitanih učitelja pa i nije došlo do razvoja te komponente. Također, poznato je da zaposlenici koji percipiraju da nemaju druge mogućnosti zapošljavanja, razvijaju instrumentalnu odanost gdje zaposlenici neprestano izračunavaju rizike povezane sa zadržavanjem posla i odlaskom (Meyer i Allen, 1997).

S obzirom da radni resursi preko radne angažiranosti odnosno izgaranja i zadovoljstva poslom imaju ulogu u razvoju afektivne i normativne odanosti, potvrđeno je da sve tri odanosti imaju istu osnovu. Znači, iako se primjerice kod resursa pokazao različit obrazac direktne povezanosti

za različite vrste odanosti te je time potvrđeno da je teorijski osnovano koristiti različite vrste odanosti kao kriterij, isto tako je potvrđena medijacija za sve tri vrste odanosti te to dokazuje da su u osnovi sve tri vrste odanosti slične što dokazuje njihovu teorijsku sličnost.

5.4. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja na poslu i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti

Četvrti problem bio je ispitati medijacijske uloge radne angažiranosti, izgaranja na poslu i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti. Također su postavljene dvije hipoteze. Prema hipotezi H 4a izgaranje i zadovoljstvo su posredujuće varijable između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti. Radni zahtjevi pozitivno su povezani s izgaranjem koje je negativno povezano sa zadovoljstvom poslom te posljedično negativno s organizacijskom odanošću (afektivnom, instrumentalnom i normativnom). Prema hipotezi H 4b radna angažiranost i zadovoljstvo poslom posredujuće su varijable između radnih zahtjeva i organizacijske odanosti. Radni zahtjevi dovode do manje radne angažiranosti što smanjuje zadovoljstvo poslom, a onda posljedično dovodi i do manje organizacijske odanosti (afektivne, instrumentalne i normativne).

Hipoteza H 4a prema kojoj su izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih zahtjeva i svih triju vrsta organizacijske odanosti je potvrđena. Rezultati su pokazali da postoji značajan indirektni efekt na način da je skup različitih zahtjeva posla (*vremenski pritisak, disciplinski problem s učenicima i niski stupanj motivacije učenika*) povezan s izgaranjem što je povezano s osjećajem smanjenog zadovoljstva poslom te posljedično sa smanjenom organizacijskom odanošću (afektivnom, instrumentalnom i normativnom), čime je postavljena hipoteza potvrđena.

Dokazana serijalna medijacija izgaranja i zadovoljstva poslom u mehanizmu utjecaja radnih zahtjeva na poslu na organizacijsku odanost upućuje na to da zahtjevi posla kod ispitanih učitelja potiču pojavu izgaranja što vodi do manjeg zadovoljstva poslom što posljedično utječe na percepciju snižene organizacijske odanosti (svih komponenti). Nadalje, ispunjavanje radnih zahtjeva zahtijeva visoku razinu uloženog truda pa njihovo ispunjavanje kod ispitanih učitelja dovodi do pojave izgaranja (odnosno narušavanja zdravlja), što je u skladu s JD-R modelom. Time je u ovome istraživanju potvrđena hipoteza o energetskom procesu, odnosno o procesu narušavanja zdravlja (Hakanen i sur., 2006; Nagar, 2012; Roslan i sur., 2015; Schaufeli i Taris,

2014; Skaalvik i Skaalvik, 2011; 2015). To, nadalje, znači da je kod učitelja veći doživljaj zahtjeva na poslu povezan s većim doživljajem negativnih emocija na poslu te manjim zadovoljstvom poslom što je u skladu sa shvaćanjem radnih zahtjeva kao čimbenika u procesu narušavanja zdravlja.

Nadalje, s obzirom da su veze među varijablama u hipotezi H 4a (u kojoj je dokazan energetska proces) jače u odnosu na veze u hipotezi H 3a (u kojoj je dokazan motivacijski proces) može se zaključiti da je energetska proces jači od motivacijskog procesa. Sekundarna važnost motivacijskog procesa u odnosu na energetska proces mogla bi se pojasniti teorijom očuvanja resursa (Hobfoll, 2001). Teorija o očuvanju resursa sugerira uvjete u kojima se javlja psihički stres pa je Hobfoll (2011) zaključio da pojedinci trebaju prikupiti dovoljno resursa kako bi spriječili njihov gubitak te da su osobe s velikim zalihama resursa manje sklone gubitku resursa, a da će pojedinci koji nemaju pristup jakim zalihama resursa vjerojatnije doživjeti veće gubitke. Također, spomenuta teorija sugerira da su zaposlenici motivirani za očuvanje svojih resursa i da će pokušati izgraditi vlastite resurse ako je moguće te da se stres javlja pod jednim od triju uvjeta: kada su resursi ugroženi, kada se resursi izgube ili u slučaju kada ljudi ulažu resurse i ne dobivaju očekivanu razinu povrata. Može se zaključiti da se barem jedan od navedenih uvjeta odnosi na ispitane učitelje u ovome istraživanju. Dakle, postoji mogućnost da ispitani učitelji u ovome istraživanju imaju ugrožene resurse, da su ih izgubili ili su ulagali u resurse od kojih nisu dobili očekivanu razinu povrata, što i teorija o očuvanju resursa sugerira. Budući da učitelji ulažu dodatne napore, taj dodatni napor nosi sa sobom fizičke i psihičke posljedice (npr. iscrpljenost i razdražljivost). Tako je proces gubitka resursa, odnosno energetska proces postao istaknutiji od procesa stjecanja resursa, odnosno od motivacijskog procesa. Slično pojašnjenje dao je Hockey (2000) koji energetska proces od visokih radnih zahtjeva do izgaranja i lošeg osjećaja naziva kompenzacijskim modelom regulacije i kontrole. Prema tom modelu može se zaključiti da se ispitani učitelji u ovome istraživanju suočavaju s potrebom pronalaženja kompromisa između zaštite svojih glavnih resursa i mentalnog napora koji treba uložiti u sam posao. To znači da s obzirom na visoke zahtjeve posla u ovome istraživanju postoji regulatorni problem, odnosno učitelji mobiliziraju kompenzacijske napore kako bi se nosili s povećanim zahtjevima i održali razinu produktivnosti, a to je povezano s fiziološkim i psihološkim troškovima/gubitecima (npr. povećana simpatička aktivnost, umor, gubitak motivacije). Stalna mobilizacija kompenzacijskih napora iscrpljuje energiju zaposlenika i stoga može dovesti do izgaranja te, dugoročno, lošeg zdravlja (Gaillard, 2001; Hockey, 2000). Dobiveni rezultat u ovome istraživanju koji bi mogao upućivati na nedostatak resursa u indirektnom djelovanju

radnih zahtjeva na smanjivanje komponenti organizacijske odanosti potvrđen je u prijašnjim istraživanjima (npr. Halbesleben i Buckley, 2004; Schaufeli i Bakker, 2004). Još jedno pojašnjenje može biti i činjenica da je većina radnih resursa koji su uključeni u ovo istraživanje organizacijske i izvanučiioničke prirode (*podržavajući odnosi s kolegama, podrška nadređenih, školska kultura i podudaranje vrijednosti*). Naime, nisu uključeni resursi povezani s radom s učenicima (npr. *interakcija s učenicima*), a često se upravo u učiteljskoj profesiji ističu intrinzične nagrade (motivacija) koje proizlaze iz interakcije s učenicima i uživanja u njihovim postignućima (npr. Woods, 1999). S druge strane, zahtjevi na poslu u ovom su istraživanju uključivali emocionalne i fizičke stresore s kojima se učitelji uglavnom susreću tijekom svakodnevnog rada (vremenski pritisak, disciplinski problem s učenicima i niski stupanj motivacije učenika).

Sa svim navedenim, može se zaključiti da je proces nošenja s povećanim zahtjevima te proces zaštite od gubitka resursa jači od procesa oslanjanja na resurse, odnosno od motivacije. Može se pretpostaviti da bi uključivanjem dodatnih (npr. emocionalnih) resursa, motivacijski proces vjerojatno bio jači što bi značilo da bi učitelji više bili okrenuti radnim resursima koji bi odražavali pozitivne aspekte svakodnevnog poučavanja i interakcije s učenicima.

Hipoteza H 4b prema kojoj su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom posredujuće varijable između radnih zahtjeva i svih triju vrsta organizacijske odanosti je potvrđena. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva manje su angažirani, što je povezano s manjim zadovoljstvom poslom i posljedično negativno povezano s manjom afektivnom, instrumentalnom i normativnom odanošću. Može se zaključiti da je vezano uz odnos radnih zahtjeva i organizacijske odanosti u ovome istraživanju dokazano da radni zahtjevi utječu na odanost na dva različita načina; izravno i neizravno povećavanjem izgaranja i smanjivanjem angažiranosti, što je u skladu s dosadašnjim istraživanjima (npr. Hakanen i sur., 2006).

Rezultati su pokazali da je radna angažiranost medijator u odnosu zahtjeva i svih triju vrsta odanosti, odnosno da postoji indirektni efekt varijabli tako da skup različitih zahtjeva posla (*vremenski pritisak, disciplinski problemi i niski stupanj motivacije učenika*) smanjuju radnu angažiranost što utječe na osjećaj smanjenog zadovoljstva poslom što posljedično dovodi do smanjene organizacijske odanosti (afektivne, instrumentalne i normativne) pridonoseći tako namjeri napuštanja organizacije. Dobiveni rezultati potvrđuju rezultate prijašnjih istraživanja (npr. Bakker i sur., 2010; Geisler i sur., 2019; Kuusio i sur., 2010; Priyono i sur., 2022).

Serijalna medijacija radne angažiranosti odnosno izgaranja i zadovoljstva poslom u mehanizmu utjecaja radnih zahtjeva na poslu na sve komponente odanosti je dokazana. Dakle, ispitani učitelji pod utjecajem radnih zahtjeva percipiraju veće izgaranje odnosno manju radnu angažiranost što je povezano s osjećajem smanjenog zadovoljstva poslom te posljedično sa smanjenom afektivnom, instrumentalnom i normativnom odanošću odnosno sa smanjenom potrebom ostanka u školi iz želje, potrebe i obaveze. Može se pretpostaviti da kod tih učitelja postoji namjera o promijeni radnog mjesta ili čak same profesije.

Na kraju valja spomenuti kako su za radne zahtjeve potvrđene medijacije sa svim komponentama odanosti (H 4a i H 4b), a za resurse nisu potvrđene jedino medijacije s instrumentalnom komponentom (H 3a i H 3b). Time je dokazano da resursi preko radne angažiranosti odnosno izgaranja i zadovoljstva poslom imaju ulogu u razvoju afektivne i normativne, ali ne i u razvoju instrumentalne odanosti dok radni zahtjevi preko radne angažiranosti odnosno izgaranja i zadovoljstva poslom igraju ulogu u razvoju svih komponenti odanosti. Vrste, dimenzije ili komponente organizacijske odanosti pokušali su definirati brojni autori te su stvorene mnoge polemike je li organizacijska odanost višedimenzionalan ili jednodimenzionalan konstrukt (Meyer i Allen 1990, prema Vidić, 2010). Dobivenim je rezultatom potvrđeno da sve tri odanosti imaju istu osnovu. Znači, iako se primjerice kod resursa pokazao različit obrazac direktne povezanosti za različite vrste odanosti te je time potvrđeno da je teorijski osnovano koristiti različite vrste odanosti kao kriterij, isto tako je u hipotezama H 4a i H 4b potvrđena medijacija za sve tri komponente odanosti što dokazuje da su u osnovi sve tri vrste odanosti, iako neovisne, teorijski slične. Također, iako istraživači u istraživanjima često koriste samo afektivnu komponentu odanosti (Tvarog Malvić i sur., 2014) ovo istraživanje je pokazalo da je opravdano koristiti sve tri dimenzije te da su sve prisutne u ukupno promatranoj odanosti pojedinca organizaciji (Allen i Meyer, 1997). Navedeno potvrđuje da pojedinci mogu istodobno osjećati snažnu emocionalnu povezanost s organizacijom, ali i biti svjesni cijene napuštanja te organizacije.

Nadalje, prema kauzalnom pristupu (Baron i Kenny, 1986, prema Vrdoljak, 2014) smatralo se da ako prije uključivanja medijatora ne postoji utjecaj prediktora na kriterij, tzv. glavni efekt (u našem slučaju povezanost JR s instrumentalnom odanošću) ne treba uopće ispitivati medijaciju. Navedeno bi potvrdilo zašto nema ni neizravne povezanosti navedenih varijabli u H 3a i H 3b. Međutim, prema novijim shvaćanjima (npr. Zhao i sur., 2010), utjecaj glavnog efekta prediktora na kriterij ne mora biti potvrđen, što je i slučaj koji smo dobili u H 2 (pri ispitivanju izravne povezanost JD s normativnom odanošću koje nema) te u H 4a i H 4b

(ispitivanje neizravne povezanost JD s normativnom koja je negativna). Također, u H 2, izravna povezanost JD s instrumentalnom odanošću je pozitivna, a u H 4a i H 4b je nakon uključivanja medijatora dobivena negativna povezanost s instrumentalnom odanošću. Zhao i suradnici (2010) nazivaju to kompetitivnom medijacijom, jer su direktni i indirektni efekt suprotnog predznaka. Direktno, učitelji s većim zahtjevima pokazuju veću instrumentalnu odanost, dok se indirektno preko medijatorskih varijabli instrumentalna odanost smanjuje. Isti je slučaj s normativnom odanošću. Učitelji s većim zahtjevima ne pokazuju normativnu odanost, dok se indirektno preko medijatorskih varijabli normativna odanost smanjuje.

5.5. Znanstveni doprinos

Znanstveni doprinos rada prvenstveno se očituje u proširivanju modela resursa i zahtjeva posla (JD-R model, Demerouti i sur., 2001; Schaufeli i Bakker, 2004). Ovaj model pretpostavlja da resursi i zahtjevi posla utječu na radnu angažiranost i izgaranje, a time i na različite ishode na poslu. U proširenom modelu u ovom radu uvodi se zadovoljstvo poslom kao dodatni medijator te odanost školi kao ishodna varijabla. Time se dodatno proširuju prijašnje znanstvene spoznaje o odnosima među ispitivanim varijablama. Model daje mogućnost procjenjivanja, istraživanja i analiziranja međuovisnosti angažiranosti, izgaranja, zadovoljstva poslom i organizacijske odanosti na uzorku učitelja unutar modela zahtjeva i resursa. Nadalje, ovo istraživanje daje doprinos odnosa svih triju komponenti odanosti (afektivna, instrumentalna i normativna) s varijablama unutar JD-R modela. Naime, u dosadašnjim se istraživanjima najčešće koristi afektivna komponenta tog konstrukta, dok se vrlo malo istraživanja bavilo komponentama instrumentalne i normativne odanosti. Budući da se instrumentalna odanost zasniva na potrebi, a normativna na obvezi, nije uobičajeno uzimati ih kao mjeru za odanost. Bitno je spomenuti da je dio zaposlenika odan organizaciji isključivo zbog jednog ili oba razloga, što ima znatno drukčije posljedice na njihova radna ponašanja od afektivne odanosti te ih je važno uzeti u obzir (Tvarog Malvić i sur., 2014). S time u vezi u ovom su istraživanju postojeći odnosi varijabli ispitani za svaku od komponenti organizacijske odanosti posebno. Tako su dobivene dublje spoznaje o povezanosti ispitivanih varijabli sa svakom od komponenti odanosti u učiteljskoj populaciji. Dobiveni rezultati istraživanja imaju potencijal doprinijeti razumijevanju uvjeta rada učitelja te praktično doprinijeti kvaliteti profesije. Spoznaje dobivene istraživanjem na osnovi predloženog modela mogle bi dati novi uvid u sagledavanje važnosti poimanja vrijednosti učitelja i škole, a mogu doprinijeti potencijalnom unaprjeđenju uvjeta rada učitelja te tako utjecati na konkurentnost škola, dobrobit učitelja te time i učenika.

Istraživanje također predlaže nove smjerove i strategije za buduća istraživanja. Nadalje, rezultati doprinose redefiniranju koncepata JD-R modela prema kojemu su zahtjevi posla isključivo negativni aspekti posla te prijedlozima za nove smjerove i strategije za buduća istraživanja. Osim toga, istraživanje daje doprinos o nejasnoći utjecaja zahtjeva na poslu na radnu angažiranost. Također, ovo istraživanje doprinosi razvoju teorije organizacijske odanosti pokazujući da zahtjevi posla, radni resursi i radna angažiranost utječu na organizacijsku odanost. Slijedom navedenog, rezultati istraživanja predstavljaju osnovu za buduća proučavanja i analize specifičnosti rada učitelja. Mogu doprinijeti kreiranju radnih mjesta na

takav način da radni zahtjevi budu ostvarivi i da nemaju negativan utjecaj na radna ponašanja zaposlenih. Rješenje može biti u redukciji ili optimalizaciji postojećih radnih zahtjeva ili u osiguravanju dodatnih resursa.

5.6. Praktični doprinos

Kako bi se podržao uspješan obrazovni sustav, bitno je ulagati u njega te razumjeti čimbenike koji vode povećavanju učiteljske dobrobiti, što utječe na povećanje učinkovitosti i uspjeha njihovih učenika. Primjena je rezultata ovog istraživanja višestruka. Vezano uz to, istraživanje predstavlja osnovu za buduća proučavanja i analize specifičnosti rada učitelja. Nadalje, daje doprinos za buduća proučavanja i analize specifičnosti vezano uz radnu angažiranost, izgaranje, zadovoljstvo poslom i organizacijsku odanost s obzirom na radne zahtjeve i resurse s posebnim naglaskom na učitelje kao primarnu populaciju obuhvaćenu u ovom istraživanju. Fleksibilnost i pragmatizam JD-R modela i njegova primjenjivost za razvoj intervencija čine ga korisnim i prikladnim alatom i za škole i za učitelje.

Iako prethodna istraživanja pokazuju da postoje mnogi zahtjevi posla u učiteljskoj profesiji (Skaalvik i Skaalvik, 2015; Shernoff i sur., 2011), rezultati istraživanja mogu pomoći kreatorima obrazovne politike u smanjenju utjecaja radnih zahtjeva i povećanje resursa s ciljem osmišljavanja strategija prevencije i smanjivanja izgaranja kod odgojno-obrazovnih djelatnika.

Ukratko, razumijevanje procesa koji podupiru dobrobit kroz ovaj okvir pruža kreatorima obrazovne politike priliku za osnaživanje učitelja u stjecanju veće kontrole nad svojom dobrobiti povezanom s radom te identificiranjem izvora potencijalnog stresa.

5.7. Ograničenja i prijedlozi za buduća istraživanja

Iako naše istraživanje pruža obećavajući put za buduća istraživanja, postoje i mnoga ograničenja. Prvo je ograničenje JD-R modela priroda zahtjeva i resursa na poslu. Ne moraju svi zahtjevi na poslu biti negativne prirode, niti su svi resursi motivacijski. Primjerice, iako se neki zahtjevi mogu smatrati preprekom (smetnjom), neki se mogu smatrati pozitivnim izazovima (Albrecht i sur., 2015). S tim u vezi buduća istraživanja trebala bi uzeti u obzir tu razliku i ispitati načine na koje se različite vrste zahtjeva mogu odnositi na izgaranje, radnu angažiranost i organizacijsku odanost.

Također, radni resursi (*podržavajući odnosi s kolegama, podrška nadređenih, školska kultura i podudaranje vrijednosti*) koje smo mjerili organizacijski su i izvanučionički resursi. Iako današnji učitelji imaju mnogo različitih resursa, primjerice u samom radu s učenicima i roditeljima (Woods, 1999), u ovom istraživanju nisu mjereni, primjerice, emocionalni resursi povezani s učenicima (npr. interakcija s učenicima). Stoga je prijedlog da se vodi briga i o uvrštavanju resursa koji bi obuhvatili pozitivne aspekte svakodnevnog poučavanja i interakcije s učenicima, tim više što je poznato da intrinzične nagrade dolaze iz interakcije s učenicima i uživanja u učeničkim postignućima (Woods, 1999), a sve s ciljem temeljitijeg istraživanja motivacijskog procesa tj. povećavanja dobrobiti među učiteljima. Također je prijedlog i uvrštavanje više radnih zahtjeva i resursa s kojima se učitelji uglavnom suočavaju u srži svakodnevnog rada kako bi se temeljitije istražili motivacijski procesi i procesi narušavanja zdravlja među učiteljima. Primjerice, u model bi bilo dobro uključiti dodatne varijable radnih zahtjeva (nedovoljno vrednovanje učitelja u društvu, nedisciplina, loše ponašanje učenika, loši uvjeti radnog okruženja, odnosi sa zahtjevnim roditeljima) i resursa (primjerice, osobnih resursa kao što su samoefikasnost i rezilijentnost učitelja, radnih resursa poput autonomije na poslu, inovativne školske klime, pozitivne interakcije s roditeljima i učenicima) te ishoda (postignuće učenika).

Sljedeće ograničenje provedenog istraživanja odnosi se na uzorak i način prikupljanja podataka. Naime, u radu nismo povezali dobivene rezultate sa spolom i dobi, odnosno s godinama staža na radnome mjestu učitelja razredne nastave pa je prijedlog istraživanje korelacija varijabli provesti s obzirom na dob, godine iskustva i na spol ispitanika.

Jedna od glavnih prednosti provedenog istraživanja jest uključivanje učitelja iz svih regija Hrvatske tako da se može zaključiti da uzorak ispitanika prilično dobro predstavlja populaciju

učitelja u Hrvatskoj. Međutim, u radu nismo povezali dobivene rezultate s regijama pa bi bilo dobro iznijeti i podatke po tom kriteriju.

Također, bilo bi dobro u istraživanje uvrstiti i druge potencijalne varijable, koje su se u prijašnjim istraživanjima pokazale povezanima s razinom stresa. Primjerice razredne karakteristike, kao što je veličina razrednog odjela, pokazale su se važnim za razinu stresa tako da učitelji u manjim (do 10 učenika) i srednjim (10 – 20 učenika) razrednim odjelima doživljavaju manje stresa u odnosu na velike razredne odjele (21 – 30 učenika) (Billehøj, 2007). Jedna od razrednih karakteristika koju bi bilo važno istražiti je i broj učenika s teškoćama u razvoju u razrednom odjelu. Primjerice, Forlin (2001) je utvrdio visoku razinu stresa izazvanu ometajućim ponašanjima učenika s teškoćama u razvoju u situacijama kada učitelji nisu dovoljno upoznati s obilježjima pojedinih teškoća u razvoju.

Vezano uz način prikupljanja podataka, valja napomenuti da u ovakvim istraživanjima koja ispituju osjetljive teme, nije isključeno davanje socijalno poželjnih odgovora tako da iskrenost nije zajamčena. Naime, dobiveni rezultati zasnovani su na samoprocjenama te se stoga u obzir treba uzeti da takvi rezultati mogu biti iskrivljeni zbog potrebe za davanjem socijalno poželjnih odgovora ili nedostatka uvida u vlastita stanja i osobine. Budući da su rezultati prikupljeni na temelju isključivog oslanjanja na upitnike za samoprocjenjivanje, prijedlog je uključiti i neki alternativni oblik ocjenjivanja ili ocjenjivanja koje provode treće osobe. Također, iako je za ispitivne varijable važan subjektivni doživljaj, bilo bi dobro u budućim istraživanjima provjeriti i objektivne pokazatelje izgaranja i zadovoljstva poslom kao što su zdravstveno stanje ili intenzitet kognitivnih i bihevioralnih simptoma prouzročenih stresom i slično. Buduća istraživanja trebala bi provjeriti i odnos nekih drugih varijabli s različitim izvorima stresa, kao što su osobine ličnosti učitelja i općenito načini nošenja sa stresnom situacijom. Također, bilo bi poželjno da se slična istraživanja u budućnosti provode na većem uzorku ispitanika, što bi ujedno omogućilo i da se u analizu uvrste i različiti osobni čimbenici koji zasigurno interferiraju s istraživanim varijablama. Budući da je ovo istraživanje provedeno samo na učiteljima razredne nastave, bilo bi dobro slično istraživanje provesti i na učiteljima predmetne nastave s ciljem usporedbe, provjere i poopćavanja rezultata istraživanja.

S obzirom da je istraživanje provedeno u jednoj vremenskoj točki, koje samo po sebi ima limitirani istraživački doseg, prijedlog je primijeniti i longitudinalni pristup u dovoljno vremenskih točaka, uz postavljanje valjanih i pouzdanih kriterija, a u svrhu utvrđivanja stabilnosti i promjena mjerenih varijabla tijekom vremena. Na kraju, ne bi bilo loše ni u buduća

istraživanja uključiti i kvalitativni pristup čime bi se dobio detaljniji uvid, primjerice u učiteljske radne zahtjeve i resurse.

6. ZAKLJUČAK

Dobrobit učitelja nije samo pitanje od velike važnosti za učitelje nego i za učenike, škole i širu zajednicu. Istraživanje donosi nova saznanja o načinima na koje škole i njihovi djelatnici mogu iskoristiti relevantnu teoriju kako bi postali pokretači promjena u svojem radnom kontekstu.

Model zahtjeva i resursa na poslu pruža okvir kroz koji učitelji i škole mogu prepoznati mogućnosti za rast i izvore potencijalnog stresa. Resursi na poslu koji obuhvaćaju pozitivne aspekte svakodnevnog rada učitelja potrebni su u budućim istraživanjima kako bi se temeljitije istražio motivacijski proces dobrobiti među učiteljima. Također, u budućim istraživanjima valja posvetiti pozornost i radnim zahtjevima s ciljem prevencije procesa oštećenja zdravlja te poticanja rezilijentnosti učitelja. Razumijevanje procesa na kojima se temelji dobrobit te procesa na kojem se temelji rizik od oštećenja zdravlja učitelja kroz ovaj okvir pruža jedinstvenu priliku za osnaživanje učitelja da steknu veću kontrolu nad svojom dobrobiti povezanom s poslom.

U skladu s postavljenim problemima i hipotezama istraživanja, formulirani su sljedeći zaključci:

1. Prva hipoteza (H 1), *prema kojoj su radni resursi pozitivno povezani s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji, a negativno s izgaranjem na poslu djelomično je potvrđena.*

Postoji povezanost radnih resursa u očekivanom smjeru za sve ispitivane varijable. Radni resursi pozitivno su povezani s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji (s afektivnom i normativnom komponentom). Nije dokazana povezanost radnih resursa s instrumentalnom odanošću. Radni resursi negativno su povezani s izgaranjem na poslu. Prema rezultatima ovog istraživanja učitelji koji percipiraju da imaju više radnih resursa su više radno angažirani, zadovoljniji su poslom te pokazuju veću afektivnu i normativnu odanost školi u kojoj rade. Također imaju i nižu razinu izgaranja na poslu.

2. Druga hipoteza (H 2), *prema kojoj su radni zahtjevi pozitivno povezani s izgaranjem na poslu, a negativno s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji djelomično je potvrđena.*

Postoji povezanost radnih zahtjeva u očekivanom smjeru za sve ispitivane varijable. Radni zahtjevi pozitivno su povezani s izgaranjem na poslu, a negativno s radnom angažiranošću učitelja, zadovoljstvom poslom i odanošću organizaciji (s afektivnom komponentom).

Povezanost radnih zahtjeva s instrumentalnom odanošću je pozitivna, dok s normativnom odanošću nije bilo povezanosti. Prema rezultatima ovog istraživanja učitelji koji percipiraju da imaju više radnih zahtjeva doživljavaju i veću razinu izgaranja na poslu, ali imaju i veću instrumentalnu odanost školi. Također manje su radno angažirani, manje zadovoljni svojim poslom i imaju manju afektivnu odanost školi.

3. Hipoteza H 3a, *prema kojoj su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i svih triju vrsta organizacijske odanosti djelomično je potvrđena.*

Radna angažiranost i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih resursa i afektivne i normativne komponente odanosti. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i instrumentalne odanosti nije potvrđena.

Prema rezultatima ovog istraživanja učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih resursa su više radno angažirani što vodi do većeg zadovoljstva poslom i posljedično do veće afektivne odanosti i normativne odanosti. Za instrumentalnu odanost hipoteza nije potvrđena.

4. Hipoteza H 3b, *prema kojoj su izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih resursa i svih triju vrsta organizacijske odanosti djelomično je potvrđena.*

Izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori su između radnih resursa i afektivne i normativne komponente odanosti. Medijacijska uloga izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih resursa i instrumentalne odanosti nije potvrđena. Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih resursa imaju manje izgaranje što vodi do većeg zadovoljstva poslom i posljedično do veće afektivne i normativne odanosti. Za instrumentalnu odanost hipoteza nije potvrđena.

5. Hipoteza H 4a, *prema kojoj su izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih zahtjeva i svih triju vrsta organizacijske odanosti je potvrđena.*

Izgaranje i zadovoljstvo poslom medijatori su između radnih zahtjeva i svih triju komponenti organizacijske odanosti (afektivne, normativne i instrumentalne komponente). Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva imaju veće izgaranje što vodi do manjeg zadovoljstva poslom i posljedično do manje afektivne, instrumentalne i normativne odanosti.

6. Hipoteza H 4b, *prema kojoj su radna angažiranost i zadovoljstvo poslom medijatori između radnih zahtjeva i svih triju vrsta organizacijske odanosti je potvrđena.*

Radna angažiranost i zadovoljstvo poslom su medijatori između radnih zahtjeva i svih triju komponenti organizacijske odanosti (afektivne, normativne i instrumentalne komponente). Učitelji koji percipiraju kako imaju više radnih zahtjeva su manje angažirani što vodi do manjeg zadovoljstva poslom i posljedično do manje afektivne, instrumentalne i normativne odanosti.

Nadalje, potvrđen je motivacijski proces (hipoteza H 3a) na svim komponentama odanosti, osim na komponenti instrumentalne odanosti. Potvrđen je i energetska proces (proces narušavanja zdravlja) na svim komponentama odanosti (hipoteza H 4a). Na kraju, dobivena važnost motivacijskog procesa u odnosu na energetska proces je sekundarna, odnosno energetska proces jači je od motivacijskog procesa.

7. POPIS LITERATURE

- Abbott, G. N., White, F. A. i Charles, M. A. (2005). Linking values and organizational commitment: A correlational and experimental investigation in two organizations. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 78, 531–551.
- Aboramadan, M., Albashiti, B., Alharazin, H. i Dahleez, K. A. (2020). Human resources management practices and organizational commitment in higher education: The mediating role of work engagement. *International Journal of Educational Management*, 34(1), 154–174.
- Agyapong, B., Obuobi-Donkor, G., Burbach, L. i Wei, Y. (2022). Stress, burnout, anxiety and depression among teachers: A scoping review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(17), 10706. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710706>
- Ahmad, M. R. i Raja, R. (2021). Employee job satisfaction and business performance: The mediating role of organizational commitment. *Vision*, 25(2), 168–179.
- Akdemir, Ö. (2019). The effect of teacher burnout on organizational commitment in Turkish context. *Journal of Education and Training Studies*, 7(4), 171–179. <http://dx.doi.org/10.11114/jets.v7i4.4067>
- Albrecht, S. L. (2015). Challenge demands, hindrance demands, and psychological need satisfaction: Their influence on employee engagement and emotional exhaustion. *Journal of Personnel Psychology*, 14(2), 70–79. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000122>
- Anttila, E. (2015). *Components of organizational commitment – A case study consisting managers from Finnish industrial company*. University of Tampere School of Education
- Ayu, D. R., Maarif, M. S. i Sukmawati, A. (2015). Pengaruh job demands, job resources dan personal resources terhadap work engagement. *Jurnal Aplikasi Bisnis dan Manajemen (JABM)*, 1(1), 12–22. <https://doi.org/10.17358/jabm.1.1.12>
- Aziri, B. (2011). Job satisfaction: A literature review. *Management Research and Practice*, 3(4), 77–86.
- Backović, D. i Jevtić, M. (2012). Burnout sindrom kao problem mentalnog zdravlja studenata medicine. *Medicinski pregled*, 65(3–4), 129–132. <https://doi.org/10.2298/MPNS1204129Bg>
- Bae, S. M., Masud, M. A. K. i Kim, J. D. (2018). A cross-country investigation of corporate governance and corporate sustainability disclosure: A signaling theory

- perspective. *Sustainability*, 10(8), 2611.
- Baka, Ł. (2015). Does job burnout mediate negative effects of job demands on mental and physical health in a group of teachers? Testing the energetic process of Job Demands-Resources model. *International Journal of Occupational Medicine and Environmental Health*, 28(2), 335–346.
- Bakker, A. B. (2011). An evidence-based model of work engagement. *Current Directions in Psychological Science*, 20(4), 265–269. <https://doi.org/10.1177/0963721411414534>
- Bakker, A. B. i Bal, P. M. (2010). Weekly work engagement and performance: A study among starting teachers. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(1), 189–206. <https://doi.org/10.1348/096317909X402596>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. i Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1, 389–411. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091235>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. i Verbeke, W. (2004). Using the Job-Demand-Resources Model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, 43, 83–104. <https://doi.org/10.1002/hrm.20004>
- Bakker, A. B., Demerouti, E. i Euwema, M. C. (2005). Job resources buffer the impact of job demands on burnout. *Journal of Occupational Health Psychology*, 10(2), 170–180. doi: 10.1037/1076-8998.10.2.170
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Boer, de, E. i Schaufeli, W. B. (2003). Job demand and job resources as predictors of absence duration and frequency. *Journal of Vocational Behavior*, 62(2), 341–356. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(02\)00030-1](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(02)00030-1)
- Bakker, A. B., Demerouti, E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B. i Schreurs, P. J. G. (2003). A multigroup analysis of the job demands-resources model in four home care organizations. *International Journal of Stress Management*, 10, 16–38.
- Bakker, A. B. i Demerouti, E. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>
- Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E. i Xanthopoulou, D. (2007). Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high. *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.274>
- Bakker, A. B. i Oerlemans, W. G. M. (2012). Subjective well-being. In K. S. Cameron & G. M. Spreitzer (Ed.), *The Oxford Handbook of Positive Organizational Scholarship* (178–187). Oxford University Press.

- Bakker, A. B., Van Veldhoven, M. i Xanthopoulou, D. (2010). Beyond the demand-control model thriving on high job demands and resources. *Journal of Personnel Psychology*, 9(1), 3–16. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000006>
- Bakotić, D. i Bušić, J. (2014). Organizacijska predanost zaposlenika u hrvatskim poduzećima: privatni sektor vs. javni sector. *Ekonomski pregled*, 65(3), 222–240.
- Baluyos, G. R., Rivera, H. L. i Baluyos, E. L. (2019). Teachers' job satisfaction and work performance. *Open Journal of Social Sciences*, 7(8), 206–221.
- Belak, S. i Ušljeburka, I. (2014). Organizacijska kultura kao čimbenik uspješne provedbe organizacijske promjene. *Oeconomica Jadertina*, 4(2), 80–98.
- Bergman, J. Z., Rentsch, J. R., Small, E. E., Davenport, S. W. i Bergman, S. M. (2012). The shared leadership process in decision-making teams. *The Journal of Social Psychology*, 152(1), 17–42. <https://doi.org/10.1080/00224545.2010.538763> g
- Betoret, F. D. (2009). Self-Efficacy, School Resources, Job Stressors and Burnout among Spanish Primary and Secondary School Teachers: A Structural Equation Approach. *Educational Psychology*, 29, 45–68. <https://doi.org/10.1080/01443410802459234>
- Betoret, F. i Artiga, A. (2010). Barriers perceived by teachers at work, Coping Strategies, Self-Efficacy and Burnout. *The Spanish Journal of Psychology*, 13(2), 637–654. <https://doi.org/10.1017/S1138741600002316>
- Bian, Y. (2002). Chinese social stratification and social mobility. *Annual review of sociology*, 28(1), 91–116.
- Bilač, S. i Miljković, D. (2016). The influence of the reflective practice on the behaviour selfassessment and job satisfaction of teachers in classroom management and discipline. *Školski vjesnik*, 65(3), 357–377.
- Billehøj, H. (2007). *Report on the ETUCE Survey on Teachers' Workrelated Stress*. European Trade Union Committee for Education.
- Biron, C., Brun, J. P. i Ivers, H. (2008). Extent and sources of occupational stress in university staff. *Work*, 30(4), 511–522.
- Boehm, J. K. i Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success? *Journal of Career Assessment*, 16, 101–116.
- Bogler, R. i Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289.
- Bose, I. i Maheshwary, R. (2019). Reward program, job satisfaction & employee engagement: An empirical study. *Indian Journal of Industrial Relations*, 55(1), 86–104.

- Boyd, C. M., Bakker, A. B., Pignata, S., Winefield, A. H., Gillespie, N. i Stough, C. (2011). A longitudinal test of the job demands–resources model among Australian university academics. *Applied Psychology: An International Review*, 60(1), 112–140. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2010.004429>
- Boynton, K. A. (2021). *Job Satisfaction of School-based Speech-language Pathologists: Insights to Inform Effective Educational Leadership*. Routledge.
- Breevaart, K. i Bakker, A. B. (2018). Daily job demands and employee work engagement: The role of daily transformational leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(3), 338–349.
- Carlson, J. R., Carlson, D. S., Zivnuska, S., Harris, R. B. i Harris, K. J. (2017). Applying the job demands resources model to understand technology as a predictor of turnover intentions. *Computers in Human Behavior*, 77, 317–325. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.009>
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations. *National Forum of Teacher Education Journal*, 10(3), 2–22. <http://www.nationalforum.com/17celep.htm>.
- Cockburn, A. D. i Haydn, T. (2003). *Recruiting and retaining teachers: Understanding why teachers teach*. Routledge.
- Coetzer, C. F. i Rothmann, S. (2007). Job demands, job resources and work engagement of employees in a manufacturing organisation. *Southern African Business Review*, 11(3), 17–32.
- Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. Psychology Press.
- Collie, R. J. i Martin, A. J. (2017). Teachers' sense of adaptability: Examining links with perceived autonomy support, teachers' psychological functioning, and students' numeracy achievement. *Teaching and Teacher Education*, 55, 29– 39. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.03003>
- Collie, R. J., Granziera, H. i Martin, A. J. (2018). Teachers' perceived autonomy support and adaptability: An investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125–136.
- Collie, R. J., Shapka, J. D. i Perry, N. E. (2012). School climate and social-emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104, 1189–1204. <https://doi.org/10.1037/a0029356>

- Connolly, J. J. i Viswesvaran, C. (2000). The role of affectivity in job satisfaction: A meta-analysis. *Personality and Individual Differences*, 29(2), 265–281.
- Crawford, E. R., Lepine, J. A. i Rich, B. L. (2010). Linking job demands and resources to employee engagement and burnout: A theoretical extension and meta-analytic test. *Journal of Applied Psychology*, 95(5), 834–848. <https://doi.org/10.1037/a0019364>
- D’Amico, A., Geraci, A. i Tarantino, C. (2020). The relationship between perceived emotional intelligence, work engagement, job satisfaction, and burnout in Italian school teachers: An exploratory study. *Psihologijske teme*, 29(1), 63–84.
- Dal Corso, L., De Carlo, A., Carluccio, F., Colledani, D. i Falco, A. (2020). Employee burnout and positive dimensions of well-being: A latent workplace spirituality profile analysis. *PLOS ONE*, 15(11), 1–17. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0242267>
- Davis, V. A. (2006). *Relationships among subjective workplace fit perceptions, job satisfaction, organizational citizenship behavior, organizational commitment, and turnover intentions*. Alliant International University.
- Day, C., Elliot, B. i Kington, A. (2005). Reform, Standards and Teacher Identity: Challenges of Sustaining Commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563–577. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- De Carlo, A., Girardi, D., Falco, A., Dal Corso, L. i Di Sipio, A. (2019). When does work interfere with teachers’ private life? An application of the job demands-resources model. *Frontiers in Psychology*, 10(3), 2–21 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01121>.
- DeConinck, J. B. i Johnson, J. T. (2009). The effects of perceived supervisor support, perceived organizational support, and organizational justice on turnover among salespeople. *Journal of Personal Selling and Sales Management*, 29(4), 333–350.
- Dee, J. R., Henkin, A. B. i Singleton, C. A. (2006). Organizational commitment of teachers in urban schools: Examining the Effects of Team Structures. *Urban Education*, 41(6), 603–627. <https://doi.org/10.1177/0042085906292512>
- Dee, J., Henkin, A. i Pell, S. (2002). Support for innovation in site-based-managed schools: Developing a climate for change. *Educational Research Quarterly*, 25(4), 36–49.
- Demerouti, E. i Bakker, A. B. (2011). The job demands-resources model: Challenges for future research. *SA Journal of Industrial Psychology*, 37(2), 1–09.
- Demerouti, E., Bakker, A. B., de Jonge, J., Janssen, P. P. M. i Schaufeli, W. B. (2001). Burnout and engagement at work as a function of demands and control. *Scandinavian Journal of Work, Environment & Health*, 27(4), 279–286. <https://doi.org/10.5271/sjweh.615>
- Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F. i Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-

- resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 499–512. <https://doi.org/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*, 19(1), 296–307.
- Demerouti, E., Bakker, A.B. (2008). The Oldenburg Burnout Inventory: A good alternative to measure burnout and engagement. In J. Halbesleben (Ed.), *Handbook of stress and burnout in health care* 65(7), (65–78). Nova Science Publishers.
- Demerouti, E., Cropanzano, R., Bakker, A. i Leiter, M. (2010). From thought to action: Employee work engagement and job performance. *Work Engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, 65(1), 147–163.
- Demerouti, E., Bakker, A. B. i Leiter, M. (2014). Burnout and job performance: The moderating role of selection, optimization, and compensation strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, 19(1), 96–107.
- Desouky D. i Allam H. (2017) Occupational stress, anxiety and depression among Egyptian teachers. *Journal of Epidemiology and Global Health*, 7(3), 191–198.
- Devos, G., Tuytens, M. i Hulpia, H. (2014). Teachers' organizational commitment: Examining the mediating effects of distributed leadership. *American Journal of Education*, 120(2), 205–231. <https://doi:10.1086/674370>
- Dicke, T., Marsh, H. W., Parker, P. D., Guo, J., Riley, P. i Waldeyer, J. (2020). Job satisfaction of teachers and their principals in relation to climate and student achievement. *Journal of Educational Psychology*, 112(5), 1061–1073.
- Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M. i Leutner, D. (2018). A longitudinal study of teachers' occupational well-being: Applying the job demands-resources model. *Journal of Occupational Health Psychology*, 23(2), 262–277.
- Dupré, K. E. i Day, A. L. (2007). The effects of supportive management and job quality on the turnover intentions and health of military personnel. *Human Resource Management*, 46(2), 185–201.
- Emami, M. i Nazari, K. (2012). Analysis of relation between organizational commitment and professional commitment. *Elixir International Journal*, 51, 10661–10664.
- Evans, L. (2001). Delving deeper into morale, job satisfaction, and motivation among education professionals: Re-examining the leadership dimension. *Educational Management & Administration*, 29(3), 291–306.
- Fernet, C., Austin, S., Trépanier, S.-G. i Dussault, M. (2013). How do job characteristics

- constitute to burnout? Exploring the distinct mediating roles of perceived autonomy, competence and relatedness. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 22(2), 123–137.
- Fernet, C., Chanal, J. i Guay, F. (2017). What fuels the fire: Job-or task-specific motivation (or both)? On the hierarchical and multidimensional nature of teacher motivation in relation to job burnout. *Work & Stress*, 31(2), 145–163.
- Fernet, C., Guay, F., Senécal, C. i Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514–525.
- Forlin, C. (2001). Inclusion: Identifying potential stressors for regular class teachers. *Educational Research*, 43(3), 235–245.
- Gaillard, A. W. (2001). *Stress, workload, and fatigue as three biobehavioral states: A general overview*. Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Gaziel, H. H. (2004). Predictors of absenteeism among primary school teachers. *Social Psychology of Education*, 7(4), 421–434.
- Geisler, M., Berthelsen, H. i Muhonen, T. (2019). Retaining social workers: The role of quality of work and psychosocial safety climate for work engagement, job satisfaction, and organizational commitment. *Human Service Organizations: Management, Leadership & Governance*, 43(1), 1–15. <https://doi.org/10.1080/23303131.2019.1569574>
- Gil-Perez, D., Vilches, A., Edwards, M., Praia, J., Marques, L. i Oliveira, T. (2003). A proposal to enrich teachers' perception of the state of the world: First results. *Environmental Education Research*, 9(1), 67–90.
- Głębocka A., Lisowska E. (2007). Professional burnout and stress among polish physicians explained by the Hobfoll resources theory. *Journal of Physiology and Pharmacology*, 58(5), 243–252.
- González, T. F. i Guillén, M. (2008). Organizational commitment: A proposal for a wider ethical conceptualization of ‘normative commitment’. *Journal of Business Ethics*, 78, 401–414.
- González-Romá, V., Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. i Lloret, S. (2006). Burnout and work engagement: Independent factors or opposite poles? *Journal of Vocational Behavior*, 68(1), 165–174. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2005.01.003>
- Greenglass, E. R. (2005). Proactive coping, resources and burnout: Implications for occupational stress. In A.-S. G. Antoniou & C. L. Cooper (Ed.), *Research companion to organizational health psychology* (503–515). Edward Elgar Publishing.

<https://doi.org/10.4337/9781845423308.00043>

- Grgin, T., Cvek-Sorić, I. i Ribić, K. (1993). Prediktori nastavnčkog stresa mjerena Fimianovim NS-upitnikom. *Radovi filozofskog fakulteta u Zadru*, 32(9), 61–72.
- Griffin, R. i Moorhead, G. (2014). *Organizational Behavior: Managing People and Organizations*. Dreamtech Press.
- Hagmaier, T. i Abele, A. E. (2012). The multidimensionality of calling: Conceptualization measurement and a bicultural perspective. *Journal of Vocational Behavior*, 81(1), 39–51. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2012.04.001>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., Anderson, R. E. i Tatham, R. L. (2006). *Multivariate Data Analysis*. Pearson University Press.
- 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.
- Hakanen, J. J., Schaufeli, W. B. i Ahola, K. (2008). The Job Demands-Resources model: A three-year cross-lagged study of burnout, depression, commitment, and work engagement. *Work & Stress*, 22(3), 224–241. <https://doi.org/10.1080/02678370802379432>
- Halbesleben, J. R. B. i Buckley, M. R. (2004). Burnout in organizational life. *Journal of Management*, 30(6), 859–879.
- Halbesleben, J. R. (2010). A meta-analysis of work engagement: Relationships with burnout, demands, resources, and consequences. *Work engagement: A Handbook of Essential Theory and Research*, 8(1), 102–117.
- Halinski, M. i Harrison, J. A. (2020). The job resources-engagement relationship: The role of location. *International Journal of Public Sector Management*, 33(6/7), 681–695. <https://doi.org/10.1108/IJPSM-12-2019-0303>
- Han, J., Yin, H., Wang, J. i Zhang, J. (2020). Job demands and resources as antecedents of university teachers' exhaustion, engagement and job satisfaction. *Educational Psychology*, 40(3), 318–335.
- 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>
- Heinemann, L. V. i Heinemann, T. (2017). Burnout research: Emergence and scientific investigation of a contested diagnosis. *Sage Open*, 7(1), 1–12. <https://doi.org/10.1177/2158244017697154>
- Henkin, A. B. i Holliman, S. L. (2009). Urban teacher commitment: Exploring associations

- with organizational conflict, support for innovation, and participation. *Urban Education*, 44(2), 160–180.
- Higgins, J. M. i McAllaster, C. R. A. I. G. (2002). Want innovation? Then use cultural artifacts that support it. *Organizational Dynamics*, 31(1), 74–84.
- Hindman, J. i Stronge, J. (2009). The \$2 million decision: Teacher selection and principals' interviewing practices. *ERS Spectrum*, 27(3), 1–10.
- Ho, C. L. i Au, W. T. (2006). Teaching satisfaction scale: Measuring job satisfaction of teachers. *Educational and Psychological Measurement*, 66(1), 172–185.
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology: An International Review*, 50(3), 337–370.
- Hobfoll, S. E. (2011). Conservation of resources theory: Its implication for stress, health, and resilience. In Folkman Susan (Ed.), *The Oxford Handbook of Stress, Health, and Coping* (127–147). Oxford University Press.
- Hockey, G. R. J. (2000). Work environments and performance. In N. Chmiel (Ed.), *Introduction to work and organizational psychology: A European perspective* (206–230). Blackwell Publishing.
- Houkes, I., Janssen, P. P. M., de Jonge, J. i Nijhuis, F. J. N. (2001). Work and individual determinants of intrinsic work motivation, emotional exhaustion, and turnover intention: A multi-sample analysis. *International Journal of Stress Management*, 8(4), 257–283. <https://doi.org/10.1023/A:1017561531748>
- Howard, J. A. (2000). Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26(1), 367–393. <https://doi.org/10.1146/annurev.soc.26.1.367>
- Howard, S. i Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education: An International Journal*, 7(4), 399–420. <https://doi.org/10.1007/s11218-004-0975-0>
- Hu, Q., Schaufeli, W. B. i Taris, T. W. (2011). The job demands-resources model: An analysis of additive and joint effects of demands and resources. *Journal of Vocational Behavior*, 79(1), 181–190. <https://doi:10.1016/j.jvb.2010.12.009>
- Hu, Q., Schaufeli, W. B. i Taris, T. W. (2016). Extending the job demands-resources model with guanxi exchange. *Journal of Managerial Psychology*, 31(1), 127–140.
- Hünefeld, L., Gerstenberg, S. i Hüffmeier, J. (2020). Job satisfaction and mental health of temporary agency workers in Europe: A systematic review and research agenda. *Work & Stress*, 34(1), 82–110. <https://doi.org/10.1080/02678373.2019.1567619>

- Ilies, R., Yao, J., Curseu, P. L. i Liang, A. X. (2019). Educated and happy: A four-year study explaining the links between education, job fit, and life satisfaction. *Applied Psychology*, 68(1), 150–176.
- Ingersoll, R. (2001). Teacher turnover and teacher shortage. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534.
- Jex, S. M. i Britt, T. W. (2014). *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach*. John Wiley & Sons.
- Johnson, S., Cooper, C., Cartwright, S., Donald, I., Taylor, P. i Millet, C. (2005). The experience of work-related stress across occupations. *Journal of Managerial Psychology*, 20(2), 178–187. <https://doi.org/10.1108/02683940510579803>
- Juaneda-Ayensa, E., Emeterio, M. C. S. i González-Menorca, C. (2017). Person-organization commitment: Bonds of internal consumer in the context of non-profit organizations. *Frontiers in Psychology*, 8, 1–15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01227>
- Jurčec, L., Ljubin Golub, T. i Rijavec, M. (2021). Teachers' wellbeing: The role of calling orientation, job crafting and work meaningfulness. In C. Pracana i M. Wang, M. (Ed.), *Psychological Applications and Trends* (167–171). InScience Press. <https://doi:10.36315/2021inpact035>
- Kafetsios, K. i Zampetakis, L. A. (2008). Emotional intelligence and job satisfaction: Testing the mediatory role of positive and negative affect at work. *Personality and Individual Differences*, 44(3), 712–722. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2007.10.004>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724.
- Kamal, A. M., Eldein Ahmed, W. S., Wassif, G. O. M. i Greda, M. H. A. (2021). Work related stress, anxiety and depression among school teachers in general education. *QJM: An International Journal of Medicine*, 114(1). <https://doi.org/10.1093/qjmed/hcab118.003>
- Karatepe, O. M., Yavas, U., Babakus, E. i Deitz, G. D. (2018). The effects of organizational and personal resources on stress, engagement, and job outcomes. *International Journal of Hospitality Management*, 74, 147–161. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.04.005>
- Karim, N. H. A. (2010). The impact of work related variables on Librarians' organizational commitment and job satisfaction. *Malaysian Journal of Library & Information Science*, 15(3), 149–163.
- Kedir, T., Hirpasa, T. i Abdela, U. (2020). Effect of teachers' job satisfaction on their commitment: In case of selected governmental preparatory schools of Bale Zone in

- focus. *Journal of Resources Development and Management*, 11(10), 39–62.
- Kieschke, U. i Schaarschmidt, U. (2007). Stress-und Gesundheitsmanagement bei Existenzgründern. Ein typendiagnostischer Forschungsansatz. In P. G. Richter, R. Rau, & S. Mühlpfordt (Ed.), *Arbeit und Gesundheit. Zum aktuellen Stand in einem Forschungs-und Praxisfeld* (247–260). Pabst Science Publishers.
- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F., Wong, M. W. i Woods-McConney, A. (2012). Angažman nastavnika na poslu: Međunarodna validacijska studija. *Časopis za eksperimentalno obrazovanje*, 80(4), 317–337.
- Kotzé, M. i Nel, P. (2020). The influence of job resources on platinum mineworkers' work engagement and organisational commitment: An explorative study. *The Extractive Industries and Society*, 7(1), 146–152.
- Krapić, N. i Barić, S. (2016). Osobne i organizacijske radne vrijednosti kao prediktori odanosti organizaciji. *Psihologijske teme*, 25(3), 479–498.
- Kumar, P. (2014). A study of job satisfaction of British education trained teacher working at primary schools in Saharanpur district. *Journal of Indian Research*, 2(1), 141–145.
- Kuusio, H., Heponiemi, T., Sinervo, T. i Elovainio, M. (2010). Organizational commitment among general practitioners: A crosssectional study of the role of psychosocial factors. *Scandinavian Journal of Primary Health Care*, 28(2), 108–114. <https://doi.org/10.3109/02813431003779647>
- Kyriacou C. i Sutcliffe J. (1979). Teacher stress and satisfaction. *Educational Research*, 21(2), 89–96. <https://doi.org/10.1080/0013188790210202>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35.
- Latham, G. P. i Ernst, C. T. (2006). Keys to motivating tomorrow's workforce. *Human Resource Management Review*, 16(2), 181–198.
- Lee, H. F., Chiang, H. Y. i Kuo, H. T. (2019). Relationship between authentic leadership and nurses' intent to leave: The mediating role of work environment and burnout. *Journal of Nursing Management*, 27(1), 52–65.
- Lee, Y. i Eissenstat, S.J. (2018) A longitudinal examination of the causes and effects of burnout based on the job demands-resources model. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 18(3), 337–354. <https://doi.org/10.1007/s10775-018-9364-7>
- Leithwood, K. i Jantzi, D. (1999). Transformational school leadership effects: A replication. *School Effectiveness and School Improvement*, 10(4), 451–479.
- LePine, J. A., Podsakoff, N. P. i LePine, M. A. (2005). A meta-analytic test of the challenge

- stressor-hindrance stressor framework: An explanation for inconsistent relationships among stressors and performance. *Academy of Management Journal*, 48(5), 764–775.
- Lepold, A., Tanzer, N., Bregenzer, A. i Jiménez, P. (2018). The efficient measurement of job satisfaction: Facet-items versus facet scales. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(7). 1362. <https://doi.org/10/gdwpp7>
- Lesener, T., Gusy, B. i Wolter, C., 2019. The job demands-resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies. *Work Stress* 33(1), 76–103. <https://doi.org/10.1080/02678373.2018.1529065>
- Leung, D. Y. P. i Lee, W. W. S. (2006). Predicting intention to quit among chinese teachers: Differential predictability of the components of burnout. *Anxiety Stress and Coping*, 19(2), 129–141. <https://doi.org/10.1080/10615800600565476>.
- Leung, T. W., Siu, O. L. i Spector, P. E. (2000). Faculty stressors, job satisfaction, and psychological distress among university teachers in Hong Kong: The role of locus of control. *International Journal of Stress Management*, 7(2), 121–138. doi:10.1023/A:1009584202196
- Lewig, K. A., Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Dollard, M. F. i Metzger, J. C. (2007). Burnout and connectedness among Australian volunteers: A test of the Job Demands-Resources model. *Journal of Vocational Behavior*, 71(3), 429–445.
- Llorens, S., Bakker, A. B., Schaufeli, W. i Salanova, M. (2006). Testing the robustness of the job demands-resources model. *International Journal of Stress Management*, 13(3), 378–391.
- Llorens, S., Schaufeli, W. B., Bakker, A. i Salanova, M. (2007). Does a positive gain spiral of resources, efficacy beliefs and engagement exist? *Computers in Human Behavior*, 23(1), 825–841.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I. M. 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.
- Lorente, L., Salanova, M., Martínez, I. M. i Vera, M. (2014). How personal resources predict work engagement and self-rated performance among construction workers: A social cognitive perspective. *International Journal of Psychology*, 49(3), 200–207.
- Lu, H. J. (2007). The Research on the relationships among job stress, job satisfaction and organizational commitment of University Faculty (Master's thesis). Sichuan University, Chengdu.
- Macey, W. H. i Schneider, B. (2008). The meaning of employee engagement. *Industrial and*

- Organizational Psychology*, 1(1), 3–30.
- Macklin, D. S., Smith, L. A. i Dollard, M. F. (2006). Public and private sectorwork stress: Workers compensation, levels of distress and job satisfaction, and the demand-control–support model. *Australian Journal of Psychology*, 58(3), 130–143.
- Macuka, I., Burić, I. i Slišković, A. (2017). Emocionalna iskustva učitelja kao prediktori njihova mentalnoga zdravlja. *Psihologijske teme*, 26(2), 355–375. <https://doi.org/10.31820/pt.26.2.5>
- Maghradi, A. (1999). Assessing the effect of job satisfaction on managers. *International Journal of Value Based Management*, 12(1), 1–12.
- Marique, G. i Stinglhamber, F. (2011). Identification to proximal targets and affective organizational commitment. *Journal of Personnel Psychology*, 10(3), 107–117. <https://doi.org/10.1027/1866-5888/a000040>
- Martinussen, M., Richardsen, A. M. i Burke, R. J. (2007). Job demands, job resources and burnout among police officers. *Journal of Criminal Justice*, 35(3), 239–249. <https://doi:10.1016/j.jcrimjus.2007.03.001>
- Maslach, C., i Jackson, S. E. (1981). The Measurement of experienced burnout. *Journal of Occupational Behavior*, 2(2), 99–113.
- Maslach, C. i Leiter, M. P. (2016). Understanding the burnout experience: Recent research and its implications for psychiatry. *World Psychiatry*, 15(2), 103–111.
- Maslach, C., i Leiter, M. P. (2017). Understanding burnout: New models. In C. L. Cooper & J. C. Quick (Ed.), *The handbook of stress and health: A guide to research and practice* (36–56). Wiley Blackwell.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B. i Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1146/annurev.psych.52.1.397>
- Maslić Seršić, D. (1999). Odnos pojedinca i organizacije: istraživanje modela odanosti (doktorska disertacija). Filozofski fakultet Sveučilišta u Zagrebu, Odsjek za psihologiju, Zagreb.
- Masud, H., Daud, W. N. W., Zainol, F. A., Rashid, N. i Asyraf, A. (2018). A critique of normative commitment in management research. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 8(11), 1172–1191.
- Mathisen, G. E. i Einarsen, S. (2004). A review of instruments assessing creative and innovative environments within organizations. *Creativity Research Journal*, 16(1), 119–140.
- Matijević, K. (2020). Zadovoljstvo poslom, doživljaj smislenosti posla i socijalna podrška kod logopeda u Hrvatskoj. *Logopedija*, 10(1), 7–14.

- McCauley, C. D., Ruderman, M. N., Ohlott, P. J. i Morrow, J. E. (1994). Assessing the developmental components of managerial jobs. *Journal of Applied Psychology*, 79(4), 544–560. <http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.79.4.544>
- McGrandle, J. (2019). Job satisfaction in the canadian public service: Mitigating toxicity with interests. *Public Personnel Management*, 48(3), 369–391. <https://doi.org/10/gf9n3z>
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H. i Morin, A. J. (2018). Teachers' occupational attributes and their psychological wellbeing, job satisfaction, occupational self-concept and quitting intentions. *Teaching and Teacher Education*, 71, 145–158. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.tate.2017.12.020>
- Méndez I., Martínez-Ramón J. P., Ruiz-Esteban C. i García-Fernández J.M. (2020). Latent profiles of burnout, self-esteem and depressive symptomatology among teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(18), 6760.
- Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 14(4), 389–414.
- Merino, M. D., Privado, J. i Durán, R. (2021). Satisfaction with Life Scale (SWLS) adapted to work: Psychometric properties of the satisfaction with Work Scale (SWWS). *Anales de Psicología*, 37(3), 557–566. <https://doi.org/10.6018 /ANALESPPS.430801>
- Meyer, J. P. i Allen, N. J. (1991). A three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
- Meyer, J. P. i Allen, N. J. (1997). *Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage Publications.
- Meyer, J. P. i Gagne, M. (2008). Employee engagement from a self-determination theory perspective. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(1), 60–62.
- Meyer, J. P. i Parfyonova, N. M. (2010). Normative commitment in the workplace: A theoretical analysis and re-conceptualization. *Human Resource Management Review*, 20(4), 283–294.
- Meyer, J. P., Allen, N. J. i Smith, C. A. (1993). Commitment to organizations and occupations: Extension and test of a three-component conceptualization. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 538–551.
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L. i Topolnysky, L. (2002). Affective, countinuance, and normative cpmmittment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavioral*, 61(1), 20–52.

<http://dx.doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>

- Mguqulwa, N. (2008). The relationship between organisational commitment and work performance in an agricultural company (Master's thesis). University of South Africa, Industrial and organizational Psychology, Rivonia.
- Miembazi, M. i Qian, Y. (2017). Research on the impact of organizational commitment on job satisfaction between China and Congo – Brazzaville. *Journal of Research in Business, Economics and Management*, 8(3), 1444–1450.
- Montgomery, C. i Rupp, A. A. (2005). A meta-analysis for exploring the diverse causes and effects of stress in teachers. *Canadian Journal of Education*, 28(3), 458–486.
- Mudor, H. (2011). Conceptual framework on the relationship between human resource management practices, job satisfaction, and turnover. *Journal of Economics and Behavioral Studies*, 2(2), 41–49.
- Musenze, I. A., Mayende, T. S., Wampande, A. J., Kasango, J. i Emojong, O. R. (2021). Mechanism between perceived organizational support and work engagement: Explanatory role of self-efficacy. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 37(4), 471–495.
- Nagar, K. (2012). Organizational commitment and job satisfaction among teachers during times of burnout. *Vikalpa*, 37(2), 43–60. <https://doi:10.1177/0256090920120205>
- Nazir, O. i Islam, J. U. (2017). Enhancing organizational commitment and employee performance through employee engagement: An empirical check. *South Asian Journal of Business Studies*, 6(1), 98–114. <https://doi.org/10.1108/SAJBS-04-2016-0036>
- Nil, R., Jacobshagen, N., Schächinger, H., Baumann, P., Höck, P., Hättenschwiler, J. i Holsboer-Trachslar, E. (2010). Burnout – An analysis of the status quo. *Schweizer Archiv für Neurologie und Psychiatrie*, 161(2), 72–77.
- Noor, N. M. i Zainuddin, M. (2011). Emotional labor and burnout among female teachers: Work-family conflict as mediator. *Asian Journal of Social Psychology*, 14(4), 283–293.
- Noraazian, B. O. i Khalip, M. (2016). The impact of transformational leadership and teacher commitment in Malaysian public schools. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 6(11), 388–397.
- Nordin, M. N., Mustafa, M. Z. i Razzaq, A. (2019). The practice of headmasters' leadership and its effect on job satisfaction of Special Education Integration Program (PPKI). *Universal Journal of Educational Research*, 7(9), 2008–2014. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070923>
- Olčar, D., Rijavec, M., i Rogošić, S. (2023). Životni ciljevi i izgaranje kod hrvatskih

- osnovnoškolskih učitelja: Posrednička uloga osnovnih psiholoških potreba i zanesenosti na poslu. *Metodički ogledi: časopis za filozofiju odgoja*, 30(2), 91-111.
- Oshio, T., Inoue, A. i Tsutsumi, A. (2018). Associations among job demands and resources, work engagement, and psychological distress: Fixed-effects model analysis in Japan. *Journal of Occupational Health*, 60(3), 254–262.
- Othman, N. i Ghazali, Z. (2017). Work engagement in nursing: Do job demands and resources really matter? *Science International*, 29(2), 411–411.
- Pan, X., Wang, J., Zheng, Z. J. i Tang, Y. (2010). Analysis-how job pressure mediates psychological health of college teachers in Shanxi. *Chinese Journal of Health Psychology*, 18, 29–32.
- Park, R. (2018). Responses to job demands: Moderating role of worker cooperatives. *Employee Relations*, 40(2), 346–361. <https://doi.org/10.1108/ER-06-2017-0137>
- Parker, P. D. i Martin, A. J. (2009). Coping and buoyancy in the workplace: Understanding their effects on teachers' work-related well-being and engagement. *Teaching and Teacher Education*, 25(1), 68–75. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.06.009>
- Pepe, A., Addimando, L. i Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the teacher job satisfaction scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396-416.
- Phillips, J. J. i Connell, A. O. (2003). *Managing employee retention: A strategic accountability approach*. Routledge.
- Podsakoff, N. P., LePine, J. A. i LePine, M. A. (2007). Differential challenge stressor-hindrance stressor relationships with job attitudes, turnover intentions, turnover, and withdrawal behavior: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92(2), 438–454.
- Polizzi Filho, A. i Claro, J. A. (2019). The impact of well-being at work and psychological capital over the turnover intention: A study of teachers. *Revista de Administração Mackenzie*, 20(2), 1–27.
- Pourtousi, Z. i Ghanizadeh, A. (2020). Teachers' motivation and its association with job commitment and work engagement. *Psychological Studies*, 65(4), 455–466.
- Priyono, H. A., Irawanto, D. W. i Suryadi, N. (2022). Job demands-resources, work engagement, and organizational commitment: Study among employees in a state-owned enterprise. *International Journal of Research in Business and Social Science*, 11(1), 117–129.
- Quiñones, M., Van den Broeck, A. i De Witte, H. (2013). Do job resources affect work engagement via psychological empowerment? A mediation analysis. *Journal of Work*

- and Organizational Psychology*, 29(3), 127–134. <https://doi.org/10.5093/tr2013a18>
- Radic, A., Arjona-Fuentes, J. M., Ariza-Montes, A., Han, H. i Law, R. (2020). Job demands–job resources (JD-R) model, work engagement, and well-being of cruise ship employees. *International Journal of Hospitality Management*, 88, 102518. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102518>
- Reta, H. B. (2019). The effect of reward practice on employees' job satisfaction: The case of Amhara Region, North Shoa Zone Debre Berhan City Administration preparatory and high school teachers. *Journal of Human Resource Management*, 7(3), 66–77.
- Reyes, P. (1992). *Preliminary models of teacher organizational commitment: Implications for restructuring the workplace*. Office of Educational Research and Improvement.
- Reyes, R. T., Romo, A. S., Lagunas, E. A. i Rodríguez, P. G. (2019). Job satisfaction in teachers: Theoretical and methodological proposal. *Journal of Higher Education Theory & Practice*, 19(4), 93–101.
- Rijavec, M. i Miljević-Riđički, R. (2000). Pre-and post-war work motivation of teachers in war affected areas of Croatia. *Društvena istraživanja*, 9(2–3 (46–47)), 393–406.
- Rijavec, M., Pečjak, S., Jurčec, L. i Gradišek, P. (2016). Money and career or calling? Intrinsic vs. extrinsic work orientations and job satisfaction of Croatian and Slovenian teachers. *Croatian Journal of Education*, 18(1), 201–223.
- Robbins, S. i Judge, T. (2016). *Organizational Behavior* (17th ed.). Pearson Education.
- Roslan, N. A., Ho, J. A., Ng, S. I. i Sambasivan, M. (2015). Job demands & job resources: Predicting burnout and work engagement among teachers. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 84(2), 138–147.
- Roth G., Assor, A., Kanat-Maymon, K. i Kaplan, H. (2007). Autonomous motivation for teaching: How self-determined teaching may lead to self-determined learning. *Journal of Educational Psychology*, 99(4), 761–774. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.4.761>
- Rurkkhum, S. (2010). *The relationship between employee engagement and organizational citizenship behavior in Thai organizations*. University of Minnesota.
- Rutherford, B. N., Boles, J. S. i Ambrose, S. C. (2019). Reconceptualizing the measurement of multidimensional salesperson job satisfaction. *Journal of Personal Selling & Sales Management*, 39(3), 287–298.
- Salu, O. J. i Hartijasi, Y. (2018). The effect of work engagement as mediator between job resources and transformational leadership toward organizational commitment and job performance in Indonesia. *Jurnal Bisnis*, 14(3), 171–192.

- Sarisik, M., Bogan, E., Zengin, B. i Dedeoglu, B. B. (2019). The impact of burnout on organizational commitment: A study of public sector employees in Turkey. *Journal of Global Business Insights*, 4(2), 106–118.
- Sawang, S. (2012). Is there an inverted U-shaped relationship between job demands and work engagement? The moderating role of social support. *International Journal of Manpower*, 33(2), 178–186.
- Schaufeli, W. B. (2013). What is engagement. In C. Truss, R. Delbridge, K. Alfes, A. Shantz, and E. Soane, (Ed.), *Employee Engagement in Theory and Practice* (15–32). Routledge.
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B., & Salanova, M. (2003). *Utrecht Work Engagement Scale-9. Educational and Psychological Measurement*. Utrecht University. <https://doi.org/10.1037/t05561-000>
- Schaufeli, W. B. i Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources, and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
- Schaufeli, W. B., i Taris, T. W. (2005). The conceptualization and measurement of burnout: Common ground and worlds apart. *Work and Stress*, 19(3), 256–262. <https://doi.org/10.1080/02678370500385913>
- Schaufeli, W. B. i Taris, T. W. (2014). A critical review of the job demands-resources model: Implications for improving work and health. In G. F. Bauer & O. Hämmig (Ed.), *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach* (43–68). Springer Science. <https://doi.org/10.1007/978-94-007-5640-34>.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. i Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- Schaufeli, W. i Salanova, M. (2011). Work engagement: On how to better catch a slippery concept. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 39–46.
- Seo, J.S., Wei, J., Qin, L., Kim, Y., Yan, Z. i Greengard, P. (2017). Cellular and molecular basis for stress-induced depression. *Molecular Psychiatry*, 22(10), 1440–1447. doi:10.1038/mp.2016.118
- Seršić, D. M. i Šverko, B. (2000). Croatian workers in the period of transition: A five-year follow-up of job-related attitudes. *Social Science Information*, 39(2), 363–376.
- Sethi, V., Barrier, T. i King, R. C. (1999). An examination of the correlates of burnout in information systems professionals. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 12(3), 5–13.

- Shernoff, E. S., Mehta, T. G., Atkins, M. S., Torf, R. i Spencer, J. (2011). A qualitative study of the sources and impact of stress among urban teachers. *School Mental Health*, 3(2), 59–69. <https://doi.org/10.1007/s12310-011-9051-z>.
- Shuck, B. i Wollard, K. (2010). Employee engagement and HRD: A seminal review of the foundations. *Human Resource Development Review*, 9(1), 89–110.
- Shukla, A. i Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review*, 9(3), 320–334.
- Silva, P. (2006). Effects of disposition on hospitality employee job satisfaction and commitment. *International Journal of Contemporary Hospitality Management*, 18(4), 317–328.
- Simbula, S., Guglielmi, D. i Schaufeli, W. B. (2011). A three-wave study of job resources, self-efficacy, and work engagement among Italian schoolteachers. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(3), 285–304. <https://doi.org/10.1080/13594320903513916>
- Sironi, E. (2019). Job satisfaction as a determinant of employees' optimal well-being in an instrumental variable approach. *Quality & Quantity*, 53(4), 1721–1742. <https://doi.org/10.1007/s11135-019-00835-3>
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teaching Education*, 27(6), 1029–1038.
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2009). Does school context matter? Relations with teacher burnout and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 25(3), 518–524.
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, 114(1), 68–77.
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2015). Job satisfaction, stress, and coping strategies in the teaching profession. What do the teachers say? *International Education Studies*, 8(3), 181–192. <http://dx.doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w>
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education*, 20(1), 15–37.
- Skaalvik, E. M. i Skaalvik, S. (2018). Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being. *Social Psychology of Education*, 21(5), 1251–1275. <https://doi.org/10.1007/s11218-018-9464-8>

- Slišković, A. (2011). Stres kod nastavnika u visokom obrazovanju. *Psihologijske teme*, 20(1), 67–89.
- Slišković, A., Burić, I. i Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i izgaranje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja*, 25(3), 371–392. <https://doi.org/10.5559/di.25.3.05>
- Smerek, R. E. i Peterson, M. (2007). Examining Herzberg's theory: Improving job satisfaction among nonacademic employees at a university. *Research in Higher Education*, 48(2), 229–250.
- Smylie, M. A. (1999). Teacher stress in a time of reform. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (59–84). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.005>
- Sokal, L. J., Eblie Trudel, L. G. i Babb, J. C. (2020). Supporting teachers in times of change: The job demands-resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67–74.
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications.
- Syailendra, B. i Soetjipto, B. W. (2017). Improving work engagement of gas station operator with the role of job resource, job demand, and job satisfaction. *Journal of Applied Management*, 15(2), 310–319. <https://doi.org/10.18202/jam2302.6332.15.2.15>
- Šimić Šašić, S., Klarin, M. i Grbin, K. (2013). Motivacija za učiteljski poziv, zadovoljstvo studijem i zadovoljstvo izborom zanimanja. *Magistra Iadertina*, 8(1), 7–27.
- Tabachnick, B. G. i Fidell, L. S. (2001). *Using multivariate statistics*. Allyn and Bacon.
- Thompson, E. R. i Phua, F. T. T. (2012). A brief index of affective job satisfaction. *Group & Organization Management*, 37(3), 275–307. <https://doi.org/10.1177/105960111143420>
- Toropova, A., Myrberg, E. i Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97.
- Turner, J. H. (2002). *Face to face: Toward a sociological theory of interpersonal behavior*. Stanford University Press.
- Tvarog Malvić, S., Sindik, J. i Šarac, J. (2014). Percipirana organizacijska pravednost kao determinanta organizacijske odanosti. *Ekonomika misao i praksa*, 23(1), 43–62.
- Ugwu, F. O. i Onyishi, I. E. (2020). The moderating role of person-environment fit on the relationship between perceived workload and work engagement among hospital nurses.

- International Journal of Africa Nursing Sciences*, 13, 100225.
<https://doi.org/10.1016/j.ijans.2020.100225>
- Van den Broeck, A., De Cuyper, N., De Witte, H. i Vansteenkiste, M. (2010). Not all job demands are equal: Differentiating job hindrances and job challenges in the Job Demands-Resources model. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19(6), 735–759.
- Van den Broeck, A., Van Ruysseveldt, J., Vanbelle, E. i De Witte, H. (2013). The job demands-resources model: Overview and suggestions for future research. *Advances in Positive Organizational Psychology 1*, 83–105. [https://doi.org/10.1108/S2046-410X\(2013\)0000001007](https://doi.org/10.1108/S2046-410X(2013)0000001007)
- Vassos, M., Nankervis, K., Skerry, T. i Lante, K. (2013). Work engagement and job burnout within the disability support worker population. *Research in Developmental Disabilities*, 34(11), 3884–3895.
- Vidić, T. (2010). Organizacijska odanost učitelja osnovnoj školi. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 151(1), 33–44.
- Vidić, T., Đuranović, M., i Klasnić, I. (2021). Student Misbehaviour, Teacher Self-Efficacy, Burnout and Job Satisfaction: Evidence from Croatia. *Problems of Education in the 21st Century*, 79(4), 657-673.
- Viel-Ruma, K., Houchins, D., Jolivette, K. i Benson, G. (2010). Efficacy beliefs of special educators: The relationships among collective efficacy, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teacher Education and Special Education*, 33(3), 225–233.
- Vizek Vidović, V., Vlahović-Štetić, V., Pavin, T., Rijavec, M., Miljević-Ridički, R. i Žižak, A. (2005). *Cjeloživotno obrazovanje učitelja i nastavnika: višestruke perspektive*. Institut za društvena istraživanja.
- Vrdoljak, G., Kristek, M., Jakopes, A. i Zarevski, P. (2014). Provjera modela predviđanja akademskog postignuća studenata: Uloga proaktivnosti i pristupa učenju. *Suvremena psihologija*, 17(2), 126–136.
- Wang, J. H., Tsai, K. C., Lei, L. J. R., Chio, I. F. i Lai, S. K. (2016). Relationships among job satisfaction, organizational commitment, and turnover intention: Evidence from the gambling industry in Macau. *Journal of Business and Management Studies*, 2(1), 104–110. <https://doi.org/10.11114/bms.v2i1.1280>
- Wang, K., Li, Y., Luo, W. i Zhang, S. (2020). Selected factors contributing to teacher job satisfaction: A quantitative investigation using 2013 TALIS data. *Leadership and Policy in Schools*, 19(3), 512–532.

- Wang, T. K. i Brower, R. (2019). Job satisfaction among federal employees: The role of employee interaction with work environment. *Public Personnel Management*, 48(1), 3–26. <https://doi.org/10/gf9n32>
- Ware, H. i Kitsantas, A. (2007). Teacher and collective efficacy beliefs as predictors of professional commitment. *The Journal of Educational Research*, 100(5), 303–310. <http://www.jstor.org/stable/27548194>
- Wasti, S. A. (2003). Organizational commitment, turnover intentions and the influence of cultural values. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76(3), 303–321.
- Wasti, S. A., & Önder, Ç. (2009). Commitment across cultures: Progress, pitfalls and propositions. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Ed.), *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions* (309–343). Taylor and Francis.
- Wasti, S.A. (2005). Commitment profiles: Combinations of organizational commitment forms and job outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 67(2), 290–308. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.07.002>
- Wolter, C., Maria, A. S., Gusy, B., Lesener, T., Kleiber, D. i Renneberg, B. (2019). Social support and work engagement in police work: The mediating role of work–privacy conflict and self-efficacy. *Policing: An International Journal*, 42(6), 1022–1037. <https://doi.org/10.1108/PIJPSM-10-2018-0154>
- Woods, P. (1999). Intensification and stress in teaching. In R. Vandenberghe & A. M. Huberman (Ed.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (115–138). Cambridge University Press.
- Xanthopoulou, D., Baker, A. B., Heuven, E., Demerouti, E. i Schaufeli, W. B. (2008). Working in the sky: A diary study on work engagement among flight attendants. *Journal of Occupational Health Psychology*, 13(4), 345–356.
- 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.
- Yalabik, Z., van Rossenberg, Y. G. T., Swart, J. i Kinnie, N. (2015). Engaged and committed? The relationship between employee engagement and commitment in Professional Service Firms. *International Journal of Human Resource Management*, 26(12), 1602–1621. <https://doi.org/10.1080/09585192.2014.953972>
- Zhang, S. X., Liu, J., Afshar Jahanshahi, A., Nawaser, K., Yousefi, A., Li, J. i Sun, S. (2020). At the height of the storm: Healthcare staff's health conditions and job satisfaction and

- their associated predictors during the epidemic peak of COVID-19. *Brain, Behavior, and Immunity*, 87, 144–146. <https://doi.org/10.1016/j.bbi.2020.11.021>
- Zhao, H., Seibert, S. E. i Lumpkin, G. T. (2010). The relationship of personality to entrepreneurial intentions and performance: A meta-analytic review. *Journal of Management*, 36(2), 381–404.
- Zhou, M. i Hu, T. (2019). Jobs found through social contacts: Puzzling coexistence of higher job satisfaction and higher quitting intentions. *The Sociological Quarterly*, 60(1), 116–137. <https://doi.org/10.1080/00380253.2018.1526053>
- Zubić, I. M. (2022). Prediction of burnout and work engagement of teachers based on job demands-resources model. *Zbornik radova Filozofskog fakulteta u Prištini*, 52(4), 437–453.
- Žužić, I. i Miljković Krečar, I. (2014). Zadovoljstvo poslom kod nastavnika privatnog i javnog visokog učilišta. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 154(1-2), 119–138.

8. POPIS TABLICA

Tablica 1. Broj ispitanika po županijama

Tablica 2. Faktorska struktura skale resursa posla

Tablica 3. Faktorska struktura skale zahtjevi posla

Tablica 4. Faktorska struktura skale radne angažiranosti

Tablica 5. Faktorska struktura skale izgaranja na poslu

Tablica 6. Faktorska struktura skale zadovoljstva poslom

Tablica 7. Faktorska struktura skale organizacijske odanosti

Tablica 8. Vrijednosti K-S testa, asimetričnosti i spljoštenosti distribucija

Tablica 9. Deskriptivni pokazatelji i korelacije za ispitivane varijable

Tablica 10. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i afektivne odanosti

Tablica 11. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i normativne odanosti

Tablica 12. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva posla i afektivne odanosti

Tablica 13. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva posla i instrumentalne odanosti

Tablica 14. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između zahtjeva posla i normativne odanosti

9. POPIS SLIKA

Slika 1. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između resursa posla i afektivne odanosti

Slika 2. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih resursa i normativne odanosti

Slika 3. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i afektivne odanosti

Slika 4. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i normativne odanosti

Slika 5. Medijacijska uloga radne angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom u odnosu između radnih zahtjeva i normativne odanosti

10. PRILOZI

10.1. Dozvole za korištenje upitnika

Dozvole za korištenje sljedećih instrumenata:

- *Skala afektivne, instrumentalne i normativne odanosti* (Meyer i sur., 1993), validirala i prevela Maslić Seršić (1999)
- *Utrechtska skala radne angažiranosti* (*Utrecht Work Engagement Scale – UWES*; Schaufeli i Bakker, 2004)
- *Skala za mjerenje radnih resursa i radnih zahtjeva (JR i JD)*, Skaalvik i Skaalvik, 2018)
- *Skala zadovoljstva poslom* (Satisfaction with Work Scale – SWWS; Diener i sur., 1985 – SWLS, validirala Merino i sur., 2021)
- *Oldenburška skala sagorijevanja na poslu* (*Oldenburg Burnout Inventory – OLBI*; Demerouti i sur., 2003)

Dozvola za korištenje *Skale afektivne, instrumentalne i normativne odanosti* (Meyer i sur., 1993), validirala i prevela Maslić Seršić (1999)



● **Darja Maslić Seršić** <dmaslic@ffzg.hr>
To: 'Martina Malogorski jurjević'

🖨️ Fri, May 6 at 1:32 PM ★

Draga kolegice,

Naravno da imate dozvolu.

Skala je javno objavljena – njena i engleska i hrvatska verzija, pa uopće ne morate tražiti za dopuštenje.

Sretno s istraživanjem,

DMS

Darja Maslić Seršić, Ph.D.

Professor of Psychology

Head of Doctoral Program in Psychology

Department of Psychology

Faculty of Humanities and Social Sciences

Dozvola za korištenje *Utrechtske skale radne angažiranosti* (UWES, *Utrecht Work Engagement Scale*; Schaufeli i Bakker, 2004)



● **Arnold Bakker** <bakker@essb.eur.nl>
To: Martina Malogorski Jurjević



Thu, May 5 at 9:40 PM

You have my permission!

Vriendelijke groet, Kind regards,
Arnold

Prof. Dr. Arnold B. Bakker
Erasmus University Rotterdam

Op 5 mei 2022 om 20:24 heeft Martina Malogorski Jurjević <reply-to+76abedf5afc2@crm.wix.com> het volgende geschreven:

Martina Malogorski Jurjević just submitted your form: Contact
on [Arnold B. Bakker](#)

Dozvola za korištenje *Skale za mjerenje radnih resursa i radnih zahtjeva (JR i JD)*, Skaalvik i Skaalvik, 2018)



● **Einar M. Skaalvik** <einar.skaalvik@ntnu.no>
To: Martina Malogorski jurjevi



Sat, May 7 at 4:44 PM ★

Dear Martina,
Please, feel free to use the instruments you mention.
Best wishes
Einar Skaalvik

Fra: Martina Malogorski jurjevi <mmjurjevic@yahoo.com>
Sendt: lørdag 7. mai 2022 10:33
Til: Einar M. Skaalvik <einar.skaalvik@ntnu.no>
Emne: Permission to use instrument (job resources and job demands)

Hello, I kindly ask your permission to use your instruments for measure job resources (supportive colleagues, supervisory support, collective school culture, and value consonance) and job demands (time pressure, discipline problems, and low student motivation) which I would use in my research (doctoral dissertation).

Sincerely, Martina Malogorski Jurjević

Dozvola za korištenje *Skale zadovoljstva poslom* (SWWS, *Satisfaction With Work Scale*; Diener i sur., 1985, SWLS, *Satisfaction With Life Scale*, validirala Merino i sur., 2021)

• Re: Permission to use your instruments

Yahoo/Inbox ★



• **M. DOLORES MERINO RIVERA** <lolamerino@psi.ucm.es>
To: Martina Malogorski jurjevi



Sat, May 7 at 6:19 PM ★

Hello,
Thank you for being interested in our scale. Of course, you can use it.
Best regards
Lola

El El sáb, 7 may 2022 a las 17:07, Martina Malogorski jurjevi <mmjurjevic@yahoo.com> escribió:

Hello, I kindly ask your permission to use your instruments "Satisfaction with work scale" which I would use in my research (doctoral dissertation).

Sincerely, Martina Malogorski Jurjević



UNIVERSIDAD
COMPLUTENSE
MADRID

Dra. M^a Dolores Merino Rivera
Departamento de Psicología Social, del Trabajo y Diferencial
Facultad de Psicología
Universidad Complutense de Madrid

Dozvola za korištenje *Oldenburške skale sagorijevanja na poslu (Oldenburg Burnout Inventory – OLBI, Demerouti i sur., 2003)*

Dear Martina Malogorski Jurjević

On behalf of Prof. Demerouti, I would like to thank you for your interest in the burnout instrument. The OLBI is free of charge for academic purposes.

In the attachment, you can find the OLBI in several languages, including English.

If you decide to apply it eventually, please let us know whether the instrument has the same structure in your sample as in the German and the Dutch ones.

For information regarding the validity of the instrument, see this publication:

https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_219.pdf

For information regarding the cutoff scores of the OLBI, see this publication:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00140139.2018.1464667>

We look forward to hearing your results.

RE: Permission to use the questionnaire

Yahoo/Inbox ★



Demerouti, Evangelia <e.demerouti@tue.nl>
To: Martina Malogorski jurjević



Wed, Aug 31 at 9:22 PM ★

Dear colleague,

I would like to thank you for your interest in the burnout instrument. The OLBI is free of charge for academic purposes and you have my permission to use it. In the attachment, you can find the OLBI in several languages including English.

If you decide to apply it eventually, please let us know whether the instrument has the same structure in your sample as in the German and the Dutch ones.

For information regarding the validity of the instrument see this publication:

https://www.isonderhouden.nl/doc/pdf/arnoldbakker/articles/articles_arnold_bakker_219.pdf

For information regarding the cutoff scores of the OLBI see this publication:

<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/00140139.2018.1464667>

I look forward to hearing your results.

Best regards,

10.2. Mjerni instrumenti

Molimo vas, odgovorite na otvorena pitanja ili označite točan odgovor koji se na vas odnosi.

1. Dajem pristanak za sudjelovanje u istraživanju. DA NE
2. Radim na radnom mjestu učitelja razredne nastave. DA NE
3. Spol:
 - a) M
 - b) Ž
 - c) Ne želim se izjasniti
4. Unesite Vašu dob: _____
5. Unesite godine Vašeg staža na radnome mjestu učitelja razredne nastave: _____
6. Županija u kojoj sam zaposlen: _____

Upitnik 1 – UWES

Uputa: U upitniku je naveden niz izjava s kojima se možete slagati ili ne slagati. Koristeći skalu, molimo Vas da navedete stupanj vašeg slaganja s tvrdnjom, odabirom broja koji odgovara svakoj tvrdnji:

- 1 – nikad
- 2 – rijetko
- 3 – ponekad
- 4 – često
- 5 – uvijek

Dok radim osjećam da prštim energijom.	1	2	3	4	5
Nalazim da je posao kojeg obavljam smislen i svrhovit.	1	2	3	4	5
Kad radim vrijeme proleti.	1	2	3	4	5
Na poslu se osjećam jako i energično.	1	2	3	4	5
Osjećam entuzijazam prema svojem poslu.	1	2	3	4	5
Kad radim, zaboravim na sve oko mene.	1	2	3	4	5
Moj me posao inspirira.	1	2	3	4	5
Kad se probudim ujutro, osjećam se dobro zbog odlaska na posao.	1	2	3	4	5
Osjećam se sretnim kad intenzivno radim.	1	2	3	4	5
Ponosan sam na posao koji radim.	1	2	3	4	5
Svojem se radu potpuno posvetim.	1	2	3	4	5
Mogu kontinuirano raditi u vrlo dugim razdobljima.	1	2	3	4	5
Za mene, moj je posao izazovan.	1	2	3	4	5
Kad radim posao me ponese.	1	2	3	4	5
Na poslu se mentalno osjećam vrlo snažno i otporno.	1	2	3	4	5
Teško mi je odvojiti sebe od posla kojeg radim.	1	2	3	4	5
U mom poslu sam uvijek ustrajan, čak i kad stvari ne idu dobro.	1	2	3	4	5

Upitnik 2 – OLBI

Uputa: U upitniku je naveden niz izjava s kojima se možete slagati ili ne slagati. Koristeći skalu, molimo vas da navedete stupanj vašeg slaganja s tvrdnjom, odabirom broja koji odgovara svakoj tvrdnji:

1 – u potpunosti se ne slažem

2 – ne slažem se

3 – slažem se

4 – u potpunosti se slažem

1. Uvijek nalazim nove i zanimljive aspekte mog posla.	1	2	3	4
2. Ima dana kad se osjećam umoran/na i prije nego što stignem na posao.	1	2	3	4
3. Sve češće mi se događa da govorim o svojem poslu na negativan način.	1	2	3	4
4. Nakon posla potrebno mi je više vremena nego prije, kako bih se opustio/la i osjećao bolje.	1	2	3	4
5. Dobro podnosim pritisak svog posla.	1	2	3	4
6. U posljednje vrijeme, sve manje razmišljam na poslu i radim svoj posao gotovo mehanički.	1	2	3	4
7. Vidim svoj posao kao pozitivan izazov.	1	2	3	4
8. Tijekom posla, često se osjećam emocionalno iscrpljen/a.	1	2	3	4
9. Tijekom vremena, čovjek može postati distanciran od ovakve vrste posla.	1	2	3	4
10. Nakon posla, imam dovoljno energije za željene aktivnosti u slobodno vrijeme.	1	2	3	4
11. Ponekad se osjećam bolesno od svojih radnih zadataka.	1	2	3	4
12. Nakon posla, obično se osjećam istrošeno i umorno.	1	2	3	4
13. Ovo je jedini tip posla koji se mogu zamisliti da radim.	1	2	3	4
14. Obično mogu dobro savladati količinu posla kojeg imam.	1	2	3	4
15. Osjećam se sve više i više unesenim u svoj posao.	1	2	3	4
16. Kad radim, obično se osjećam punim energije.	1	2	3	4

Upitnik 3 – SWWS

Uputa: Koristeći skalu (1 – 5), molim vas da navedete stupanj vašeg slaganja s tvrdnjom, odabirom broja koji odgovara svakoj tvrdnji:

- 1 – izrazito se ne slažem
- 2 – ne slažem se
- 3 – niti se slažem, niti ne slažem
- 4 – slažem se
- 5 – izrazito se slažem

1. U većini slučajeva moj posao je blizu idealnog.	1	2	3	4	5
2. Uvjeti za rad na mom poslu su odlični.	1	2	3	4	5
3. Zadovoljan sam svojim poslom.	1	2	3	4	5
4. Do sada sam ostvario važne stvari koje sam planirao u svojem poslu.	1	2	3	4	5
5. Kada bih trebao birati novi posao, odabrao bih ovaj kojeg trenutno imam.	1	2	3	4	5

Upitnik 4 – OCQ ODANOST

Uputa: Molim Vas da uz pomoć navedene ljestvice izrazite stupanj svojeg slaganja, odnosno neslaganja s pojedinom tvrdnjom.

- 1 – uopće se ne slažem
- 2 – djelomično se ne slažem
- 3 – niti se slažem, niti se ne slažem
- 4 – uglavnom se slažem
- 5 – u potpunosti se slažem

1. Ova škola mi puno znači.	1	2	3	4	5
2. Probleme škole u kojoj radim osjećam kao svoje vlastite.	1	2	3	4	5
3. Nemam snažan osjećaj pripadnosti školi u kojoj radim.	1	2	3	4	5
4. Veoma bi me veselilo ostatak karijere provesti baš u ovoj školi.	1	2	3	4	5
5. U mojoj se školi ne osjećam kao „član obitelji“.	1	2	3	4	5
6. Ne osjećam se „emocionalno vezanim“ za ovu školu.	1	2	3	4	5
7. U ovom trenutku, ostanak u ovoj školi za mene je podjednako i nužnost i želja.	1	2	3	4	5
8. Jedan od glavnih razloga zbog kojih i dalje radim u ovoj školi leži u tome što bi odlazak zahtijevao značajniju osobnu žrtvu – u drugoj školi ne bih imao/la sve beneficije koje imam tu.	1	2	3	4	5
9. Jedna od negativnih posljedica napuštanja ova škole bila bi nepostojanje realne alternative.	1	2	3	4	5
10. U ovom trenutku bilo bi mi teško napustiti školu u kojoj radim, čak i kad bih to želio/la.	1	2	3	4	5
11. Previše bi se toga poremetilo u mom životu kada bih odlučio/la napustiti ovu školu baš sada.	1	2	3	4	5
12. Osjećam da imam premalo izbora da bih razmišljao/la o odlasku iz ove škole.	1	2	3	4	5
13. Ne bih napustio/la baš sad ovu školu jer imam osjećaj obveze prema ljudima u njoj.	1	2	3	4	5
14. Puno toga dugujem ovoj školi.	1	2	3	4	5

15. Čak i kad bi to bila prednost za mene, osjećam da sada ne bi bilo u redu napustiti ovu školu.	1	2	3	4	5
16. Osjećao/la bih se krivom kad bih sad napustila školu.	1	2	3	4	5
17. Nemam nikakav osjećaj obveze da ostanem kod sadašnjeg poslodavca.	1	2	3	4	5
18. Ova škola zaslužuje moju lojalnost.	1	2	3	4	5

Upitnik 5 – JR

Uputa: Molim Vas da uz pomoć navedene ljestvice izrazite stupanj svojeg slaganja, odnosno neslaganja s pojedinom tvrdnjom, a sve vezano u z školu u kojoj ste trenutno zaposleni.

1 – nikad

2 – vrlo rijetko

3 – rijetko

4 – povremeno

5 – vrlo često

6 – uvijek

1. U rješavanju obrazovnih pitanja, uvijek mogu dobiti pomoć svojih kolega.	1	2	3	4	5	6
2. Odnose između kolega u mojoj školi mogu opisati kao prijateljski nastrojene i brižne.	1	2	3	4	5	6
3. Učitelji u ovoj školi međusobno si pomažu i podupiru jedni druge.	1	2	3	4	5	6
4. U rješavanju obrazovnih pitanja, uvijek mogu dobiti pomoć i savjet od vodstva škole.	1	2	3	4	5	6
5. Moj odnos s vodstvom škole je odnos međusobnog povjerenja i poštovanja.	1	2	3	4	5	6
6. Vodstvo škole podržava i hvali dobar rad.	1	2	3	4	5	6
7. Učitelji i uprava škole u mojoj školi imaju zajedničku percepciju oko toga u kojem bi se smjeru škola trebala razvijati.	1	2	3	4	5	6
8. Nastavnici u mojoj školi imaju jednake ciljeve za daljnji razvoj škole te se slažu u sredstvima potrebnima kako bi se ti ciljevi ostvarili.	1	2	3	4	5	6
9. Nastavnici u mojoj školi upražnjavaju zajednički skup normi i pravila.	1	2	3	4	5	6
10. Moje obrazovne vrijednosti u skladu su s vrijednostima koje se ističu u ovoj školi.	1	2	3	4	5	6
11. Moji kolege i ja imamo isto mišljenje o tome što je važno u obrazovanju.	1	2	3	4	5	6
12. Osjećam da ova škola i ja dijelimo isto mišljenje o tome što čini kvalitetno poučavanje.	1	2	3	4	5	6

Upitnik 6 – JD

Uputa: Molim Vas da uz pomoć navedene ljestvice izrazite stupanj svojeg slaganja, odnosno neslaganja s pojedinom tvrdnjom.

1 – nikad

2 – vrlo rijetko

3 – rijetko

4 – povremeno

5 – vrlo često

6 – uvijek

1. Priprema za nastavu često se mora odrađivati nakon radnog vremena.	1	2	3	4	5	6
2. Rad tijekom dana u školi je hektičan te nema vremena za odmor i oporavak.	1	2	3	4	5	6
3. Sastanci, administrativni posao i dokumentacija oduzimaju mnogo vremena koje bi trebalo biti utrošeno na pripremanje za nastavu.	1	2	3	4	5	6
4. Moje poučavanje često ometaju učenici s manjkom discipline.	1	2	3	4	5	6
5. Neki učenici s problemima u ponašanju otežavaju održavanje nastave prema planu.	1	2	3	4	5	6
6. Discipliniranje i kontroliranje ponašanja učenika iziskuje puno vremena i truda.	1	2	3	4	5	6
7. Mnogi moji učenici pokazuju malo interesa za školske zadatke.	1	2	3	4	5	6
8. Mnogi moji učenici odustaju kada su suočeni s izazovom.	1	2	3	4	5	6
9. Teško mi je potaknuti sve učenike na ozbiljan rad i izvršavanje školskih zadataka.	1	2	3	4	5	6
10. Mnogi moji učenici pokazuju malo truda u izvršavanju školskih zadataka.	1	2	3	4	5	6

11. ŽIVOTOPIS I POPIS OBJAVLJENIH RADOVA

Martina Malogorski Jurjević rođena je u Zagrebu, 1980. godine. Od 2002. godine radi kao učiteljica razredne nastave. Trenutno je zaposlena u Osnovnoj školi Jordanovac, u Zagrebu. Majka je dvoje djece.

Diplomirala je na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu, 2004. godine. Magistrirala je 2011. godine na poslijediplomskom stručnom studiju na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu s temom “*Motivacija učitelja za rad s učenicima sa specifičnim poteškoćama u učenju*” i stjekla zvanje magistra nastave i organizacije u osnovnoj školi.

Kao predavačica je sudjelovala na 5. međunarodnoj konferenciji o naprednim i sustavnim istraživanjima (ECNSI) izlaganjem istraživačkog rada *Motivacija učitelja za rad* te na nekoliko županijskih skupova s temama iz prakse.

Doktorski studij Cjeloživotno obrazovanje i obrazovne znanosti na Učiteljskom fakultetu Sveučilišta u Zagrebu upisuje 2018. godine. Temu doktorskog rada “Povezanost zahtjeva i resursa posla s odanošću učitelja školi – posredujuća uloga angažiranosti, izgaranja i zadovoljstva poslom” obranila je 2022. godine.

Popis recentnih radova mr. Martine Malogorski Jurjević:

- **Malogorski Jurjević, M.** Đuranović, M., i Olčar, D. (2021). Challenges of online teaching during the COVID-19 pandemic. In V. Lubkina, L. Danilane i O. Vindaca (Ed.), *Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, (330–339). Rezekne Academy of Technologies: Faculty of Education, Language and Design. <https://doi.org/10.17770/sie2021vol2.6205>
- **Malogorski Jurjević, M.** (2014). Zadovoljenost motiva učitelja za rad s učenicima sa specifičnim teškoćama u učenju. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 63(4), 677-696.
- **Malogorski Jurjević, M.** (2013). Specifične poteškoće u učenju: teorijska polazišta i dosadašnja istraživanja. *Školski vjesnik: časopis za pedagoški teoriju i praksu*, 62(2-3), 411–424.