



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 54 • Број 1 • Јун 2022 • 83–101
УДК 316.644:796(497.5)
159.947.5.072

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2201083L>
Оригинални научни рад

АНГАЖОВАЊЕ НАСТАВНИКА: ДОПРИНОС ДЕМОГРАФСКИХ И СОЦИЈАЛНИХ ФАКТОРА И ЧИНИЛАЦА КОЈИ СУ ПОВЕЗАНИ СА ПОСЛОМ

Маја Љубетић

Одсек за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Сплиту, Хрватска

Тони Маглица*

Одсек за рано и предшколско образовање, Филозофски факултет, Универзитет у Сплиту, Хрватска

Ина Реић Ерцеговац

Одсек за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Сплиту, Хрватска

АПСТРАКТ

Циљ истраживања био је да се испита који чиниоци доприносе радном ангажовању васпитача у предшколским установама, учитеља и наставника основних и професора средњих школа у Хрватској. Радном ангажовању доприносе друштвени и социјални чиниоци, као и фактори који су повезани са послом наставника, али и демографске карактеристике. У истраживању је учествовало 548 наставника. Резултати упућују на разлике у радном ангажовању између три групе испитаника, при чему васпитачи, учитељи и наставници указују на већу апсорпцију и посвећеност у поређењу са професорима средњих школа. Дужина радног искуства била је позитивно повезана са енергијом и апсорпцијом. Што се тиче друштвених фактора, деца и родитељи значајно доприносе ангажовању наставника на послу. Такође, показало се да администрација и колеге нису релевантним ни за једну компоненту испитиваног ангажовања. Може се закључити да квалитетнији рад са децом и родитељима доприноси већој ангажованости наставника, а тиме, између осталог, и сигурности у очувању посла.

Кључне речи:

радном ангажовање, наставници, демографски и социјални фактори, Република Хрватска.

* E-mail: tmaglica@ffst.hr

■ УВОД

Померање фокуса традиционалне психологије са болести, оштећења, поремећаја и инвалидитета на „људску снагу и оптимално функционисање”, на које се позитивна психологија усредсређује (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, као што је наведено у: Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006, 701), омогућило је потпунији увид у понашање појединаца и средства која су им на располагању у изазовним ситуацијама. Један од таквих позитивних приступа односи се на проучавање радног ангажовања просветних радника као својеврсног антипода често истраживаног феномена сагоревања (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). Овај приступ се чини разумљивим јер задаци и изазови на послу наставника, као и целокупно радно окружење и пословна клима могу представљати могући извор стреса или подршке практичарима у образовању (Duggan, 1997; Ferguson, Mang & Frost, 2017; Ramberg, Brolin Låftman, Åkerstedt & Modin, 2020).

Концепт радног ангажовања, који садржи и афективну и когнитивну компоненту, састоји се од три међусобно повезане компоненте: енергија, посвећеност и апсорпција. Дати концепт представља јединствено позитивно, испуњавајуће стање ума које се односи на посао којим се појединац бави (Schaufeli & Bakker, 2004) и одражава његов став према послу. Појединац који је радно веома ангажован свој посао доживљава као нешто што га мотивише, подстиче и нешто чему жели максимално да се посвети, при чему улаже много времена и труда. Посвећеност се тиче значења и важности посла за појединца, а апсорпција се односи на недостатак контроле времена (*време као да лети*). Заправо, појединци најчешће „забораве све око себе” и испуњени су осећајем среће. Када су уроњени у посао и када раде интензивно, занесени су и тешко се одвајају од посла (Schaufeli & Bakker, 2004). Резултати претходних истраживања, у којима су учествовали наставници из Хрватске, показала су да већа радна ангажованост доприноси већем задовољству послом, као и мањем сагоревању, емоционалној исцрпљености и отуђености (Slišković, Burić & Knežević, 2016).

Забрињавајући су подаци (нпр. Salmela-Aro, Nietajärvi & Lonka, 2019) о проценту неангажованих наставника као последици стреса и/или сагоревања, јер показују да 70% наставника припада профилној групи која је названа „активно сагоревање на послу”, а само 30% наставника припада профилној групи која се ангажује на послу. Међутим, постоје охрабрујући налази у истраживањима који указују на „снаге” и одбрамбени механизам појединаца (Addimando, 2019). Важно је нагласити да већина наставника није анксиозна, под стресом и немотивисана, већ управо супротно. Већина их је задовољна и ентузијастична и сматра да је њихов посао задовољавајући (Hakannen, Bakker & Schaufeli, 2006). У једној студији (Salmela-Aro K, L., Nietajärvi L. & Lonka, 2019) је утврђено да група наставника, која се ангажује на послу, има више радних и личних средстава, као што су контрола и отпорност, за разлику од профилне групе, назва-

не „активно сагоревање на послу“, која је имала више посла. Поједини аутори (Hutell & Gustavsson, 2011) истичу да захтеви на послу с једне стране и средства с друге, као и мешање приватног живота и посла чине највећи део објашњене разлике у сагоревању и радном ангажовању. Захтеви на послу били су у већој мери повезани са сагоревањем, док су средства на послу била више повезана са радним ангажовањем. Неиспуњена очекивања и овладавање вештинама представљали су показатеље који су имали највећи релативни утицај на сагоревање на послу и радно ангажовање. Резултати овог истраживања упућују на значај утицаја радног контекста на сагоревање и радно ангажовање.

Резултати различитих истраживања (Sandilos & Di Perna, 2022; Sandilos, Goble, Rimm-Kaufman & Pianta, 2018) потврђују да друштвени чиниоци (деца/ученици, родитељи, колеге и администрација) и чиниоци који се односе на посао: (не)безбедност, временски притисак и (не)могућност професионалног развоја (Badri, Alnuaimi, Mohaidat, Yang & Al Rashedi, 2016; Forcella, Di Donato, Reversi, Fattorini, & Boscolo, 2009; Maas, Schoch, Scholz, Rackow, Schüler, Wegner & Keller, 2021), значајно утичу на задовољство просветних радника на послу, њихово радно ангажовање (посвећеност, енергија и апсорпција), на успех у суочавању са стресом (Ljubetić, Maglica & Grčić, 2021) и отпорност на сагоревање на послу (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2017; Kokkinos, 2007; Minghui, Lei, Xiaomeng & Potmešilc, 2018; Reinke, Herman & Stormont, 2013; Toropova, Myrberg & Johansson, 2021).

Приликом дефинисања пет узрока стреса код наставника поједини аутори (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana & van Veen, 2018) наводе да високи психолошки захтеви који се односе на извођење задатака, потом, негативни друштвени аспекти, негативни организациони аспекти, недостатак развојних могућности и негативни аспекти ученика имају позитивну и значајну корелацију са одоговором наставника на стрес. Када се ови узроци стреса процењују заједно, високи психолошки захтеви, негативни аспекти ученика и негативни друштвени аспекти су јачи и стабилнији показатељи одговора наставника на стрес. Овде су негативни аспекти ученика значајно и позитивно повезани са тензијом, негативним емоцијама и незадовољством наставника. Адимандо (Addimando, 2019) закључује да је већа вероватноћа да ће наставници који перципирају подржавајуће и задовољавајуће радно окружење (у смислу унутрашњих и екстерних средстава) бити више ангажовани приликом обављања својих активности, што доводи до хетерогенијег спектра наставних пракси са ученицима, те је могуће очекивати већу мотивацију ученика да уче. Фокус истраживача на питања ангажовања наставника оправдан је ако се узме у обзир чињеница да се задовољна и ангажована особа не понаша само боље у настави (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008), већ има утицај на касније учење код ученика (Mercer, 2010). Ове резултате поткрепили су Скалвик и Скалвик (Skaalvik & Skaalvik, 2016) у својим налазима, који упућују на два главна разлога који

мотивишу наставнике да напусте наставничку професију: а) дуготрајни емоционални стрес и исцрпљеност и б) недостатак подршке и поверења, слаба мотивација ученика да буду активни, као и сукоби у учионици.

Ефекти сталне изложености професионалном стресу и ефекти сагоревања директно се одражавају на ангажовање наставника на послу (Salmela-Aro, Nietajärvi & Lonka, 2019), што негативно утиче на квалитет њихове наставе и исходе ученика (Jeon, Buettner, Grant & Lang, 2019). Могуће је претпоставити да би унапређивање школске екологије врло вероватно побољшало осећај благостања наставника (Sandilos & DiPerna, 2022) и тиме имало позитиван утицај на институцију у којој појединац ради, као и на цео образовни систем (Duggan, 1997).

У опсежној студији заснованој на моделу *захтеви на послу-ресурси* (Job Demands-Resources – JD-R) су откривена три главна узрока психолошког оптерећења наставника који произлазе из захтева на послу: ометајуће понашање ученика, преоптерећеност послом и лоше физичко окружење на послу (Hakannen, Bakker & Schaufeli, 2006). Штавише, наглашава се да се средства односе на физичке, психолошке, социјалне и организационе аспекте посла, да захтевају когнитивне и емоционалне напоре појединца и да су стога повезани са одређеним физиолошким и/или психолошким захтевима. Поред тога, потврђено је да пет средстава, која су истовремено главни мотиватори за повећање посвећености или ангажовања, када недостају, делују као чиниоци који повећавају сагоревање наставника на послу: контрола посла, приступ информацијама, подршка надзора, иновативно школско окружење и свеукупно друштвено окружење (Hakannen и сарадници 2006). С тим у вези, закључује се да „високи захтеви за послом и недостатак ресурса за посао представљају плодно тло за сагоревање, односно смањену радну ангажованост” (Hakannen, Bakker & Schaufeli, 2006, 497).

■ МЕТОДОЛОГИЈА

Циљ истраживања и питања

Циљ истраживања био је да се испита који чиниоци и на које начине начине доприносе ангажовању наставника на послу. Постављена су следећа истраживачка питања.

1. Да ли се васпитачи, учитељи и наставници разликују по свом ангажовању на послу (енергија, посвећеност и апсорпција)?
2. Да ли се васпитачи, учитељи и наставници разликују приликом процене чинилаца свог окружења на послу (сигурност посла, временски

притисак и професионални развој) и друштвених чинилаца (родитељи, ученици, колеге и администрација)?

3. Да ли социодемографске карактеристике, чиниоци окружења на послу (сигурност посла, временски притисак и професионални развој), друштвени чиниоци (родитељи, ученици, колеге и администрација) доприносе објашњавању индивидуалних разлика у фокусу, посвећености и апсорпцији?

Узорак истраживања

У истраживању је учествовало укупно 548 наставника из Хрватске: 260 васпитача, 92 учитеља и наставника и 196 професора средњих школа. Просечна старост учесника била је 43,12 година (распон од 23 до 64 године). Просечна дужина радног стажа била је 17,13 година (распон од 6 месеци до 41 године). Штавише, узорак је чинило 514 жена и 32 мушкарца, док се два учесника нису изјаснила у вези са полном припадношћу. Већина учесника ($N = 327$) је навела високо образовање (дипломске студије) као свој највиши ниво образовања, а 200 учесника је имало диплому основних или виших студија. Најмање је било учесника који имају факултетску диплому или завршене мастер или докторске студије. Нешто више од 82% учесника ($N = 452$) имало је пуно радно време, 47 њих било је запослено на одређено радно време, а 49 било је запослено на временски одређено пуно радно време. Већина учесника се изјаснила да су у браку или у вези ($N = 431$), 87 су рекли да су самци, а 25 да су разведени. У узорку је најмање било удовица/удовца ($N = 5$).

Инструменти

За потребе истраживања осмишљен је *Општи социодемографски упитник* који се састојао од осам питања о социодемографским карактеристикама учесника: пол, године старости, дужина радног стажа, степен образовања, радни статус, брачни статус и број деце.

Циљ *Упитника за испитивање мера снага, подршке и стресора за наставнике* (*The Questionnaire for Examining Measures of Strengths, Supports, And Stressors for Teachers – MOST*; Sandilos & DiPerna 2021) је да се размотри десет образаца који су релевантни за посао наставника, а који могу бити или подршка или извор стреса. Они обухватају чиниоце радног окружења (сигурност која се тиче очувања посла, притисак који потиче од кратких временских рокова или временски притисак и професионални развој) и друштвене чиниоце (родитељи, ученици, колеге и администрација). Упитник се састоји од укупно 58 ставки, подељених у 10 подскала: Директори школа (нпр. *директор школе разговара са мном о проблемима у учионици*), родитељи ученика којима пре-

дајем (нпр. *родитељи ученика којима предајем су отворени за разговор о потешкоћама које њихова деца имају у школи*), ученици (нпр. *у школи у којој радим имам довољно могућности да адекватно подржим своје ученике који су различити у погледу своје расе/културе/етничке припадности*), ученици који имају сметње у развоју (нпр. *у школи у којој радим имам довољно могућности да задовољим академске потребе својих ученика који имају потешкоће у учењу*), колеге (нпр. *колеге са којима радим планирају часове заједно*), временски притисак (нпр. *имам довољно времена током наставе да подржим сваког ученика*), професионални развој (нпр. *професионални развој, који ми је понуђен, побољшава моју способност ефикасног управљања учионицом*), безбедност (нпр. *осећам се безбедно у школи*), припадност (нпр. *осећам се поштовано у школи*) и емоционално стање (нпр. *осећам се задовољно чињеницом да радим управо овај посао*). Задатак учесника за сваку ставку био је да процене учесталост искуства или понашања описаног у ставкама на скали од 1 до 5, при чему је: 1 – никада, 2 – ретко, 3 – понекад, 4 – често и 5 – готово увек. У овом истраживању коришћено је седам подскала: администрација, колеге, ученици/ученици који имају инвалидитет, безбедност, временски притисак и могућност професионалног развоја. Виши резултат на свакој подскали указује на позитивнију оцену категорија. Све подскеале су имале високу поузданост, што је, заједно са осталим психометријским карактеристикама, приказано у Табели 1.

Циљ Упитника о радном ангажовању (*The Work Engagement Questionnaire*; Schaufeli & Bakker, 2004; Slišković, Burić & Knežević, 2016) јесте да измери три карактеристике: енергију, посвећеност и апсорпцију. Енергија се односи на снагу и менталну отпорност на послу, спремност да се уложи напор на послу и упорност у суочавању са потешкоћама. Посвећеност се односи на ангажованост током посла, проналажење смисла у свом раду, изазове и доживљавање осећаја ентузијазма, инспирације и поноса. Апсорпција се односи на потпуну концентрацију и заокупљеност радом, при чему време брзо пролази, а особа има потешкоћа да се одвоји од посла. Упитник се састоји од 17 ставки, од којих шест испитује енергију (нпр. *могу дуго да радим без паузе*), пет испитује посвећеност (нпр. *мој посао ме инспирише*), а шест ставки испитује апсорпцију (нпр. *време лети док радим*). Задатак учесника за сваку ставку био је да процени колико се често осећају на начин описан у свакој ставки, а оцењивање је вршено обележавањем једног од понуђених седам бројева, при чему је 0 значило никада, а 6 увек или сваки дан. Виши резултати на подскалама указују на веће ангажовање, односно већу енергију, посвећеност и апсорпцију. Психометријске карактеристике подскала приказане су у Табели 1.

Табела 1: Психометријске карактеристике коришћених мера

бр. ставки	М	СД	распон	Кронбахов коэффициент α	асиметрија	спљоштеност
Родитељи	17,30	3,34	5-25	0,81	-0,27	0,06
Администрација	27,94	7,25	8-40	0,94	-0,45	-0,32
Колеге	26,12	5,70	7-35	0,94	-0,49	-0,09
Ученици/деца	39,71	8,84	11-55	0,96	-0,48	0,04
Временски притисак	16,69	4,34	5-25	0,83	-0,11	-0,46
Безбедност	17,19	3,61	4-20	0,87	-1,49	1,85
Професионални развој	15,40	4,60	5-25	0,96	-0,24	-0,21
Енергија	27,82	5,04	5-36	0,87	-1,10	1,68
Посвећеност	25,27	4,31	3-30	0,90	-1,53	3,55
Апсорпција	28,77	5,38	1-36	0,88	-1,22	2,72

Прикупљање и анализа података

Истраживање је спроведено 2021. године у онлајн форми (пслато је учесницима путем линка). Пре реализовања испитивања контактирани су директори школа и вртића и обавештени су о планираној реализацији истраживања. Обавештени су о давању сагласности Етичког повјеренства Филозофског факултета у Сплиту у вези са етиком истраживања, а од њих је затражено да омогуће приступ учесницима путем службених веб-адреса вртића и школа. Учесће у истраживању је било добровољно и учесницима је било дозвољено да се повуку у било ком тренутку. Загарантована им је анонимност јер је искључена опција препознавања адресе пошиљаоца, о чему су били обавештени.

Прикупљени подаци су анализирани коришћењем софтверског пакета STATISTICA14. У анализи су примењени описни параметри, корелациона анализа и хијерархијска регресиона анализа за утврђивање доприноса појединих група варијабли за објашњењу разлика у вези са ангажовањем на послу.

■ РЕЗУЛТАТИ

Да бисмо одговорили на први и други истраживачки проблем, упоредили смо резултате три групе учесника (васпитача, учитеља и наставника) који се тичу показатеља ангажовања на послу, као и чинилаца радног окружења и друштвених чинилаца коришћењем једносмерне анализе варијансе (Табела 2). Резултати показују да је код посвећености и апсорпције, као компонената ангажованости на послу, утврђено да врста посла представља значајан ефекат, док је разлика у енергији изостала. Штавише, врста посла (да ли имате уговор о сталном радном ангажовању, да ли радите на пројекту или имате уговор на неодређено време ангажовања) показала се значајном за подршку родитеља, подршку администрације и ученика, као друштвених чинилаца и за временски притисак, као чиниоца радног окружења. Опсег утицаја се креће од малог до умереног, док је највећи утицај одређен за варијаблу *родитељи*.

Табела 2: Поређење васпитача, учитеља и наставника према истраживачким варијаблама (резултати једносмерне анализе ANOVA)

	$M_{\text{preschool}}$	$Sd_{\text{pre-school}}$	M_{primary}	Sd_{primary}	M_{middle}	Sd_{middle}	F (df)	Метод Scheffe	величина утицаја (partial η^2)
Родитељи	3,54	0,60	3,83	0,54	3,18	0,70	37,85*	pst>pt>mst	0,12
Администрација	3,22	0,93	3,71	0,80	3,75	0,82	24,13*	pt<pst; pt<mst	0,08
Колеге	3,71	0,85	3,66	0,78	3,78	0,78	0,80	-	-
Ученици/деца	3,74	0,80	4,04	0,71	3,93	0,77	11,19*	pt<pst; pt<mst	0,04
Временски притисак	3,19	0,87	3,59	0,84	3,42	0,85	8,89*	pt<pst; pt<mst	0,03
Безбедност	4,13	1,04	4,46	0,72	4,44	0,73	9,04*	pt<pst; pt<mst	0,03
Професионални развој	3,00	0,92	3,18	0,92	3,14	0,91	1,93	-	-
Енергија	4,63	0,85	4,81	0,78	4,56	0,85	2,76	-	-
Посвећеност	5,15	0,79	5,23	0,81	4,84	0,94	9,90*	mst<pt; mst<pst	0,04
Апсорпција	4,85	0,86	4,97	0,89	4,64	0,93	5,46*	mst<pt; mst<pst	0,02

* $p < 0,01$; pt – васпитачи; pst – учитељи; mst – наставници

Да бисмо одговорили на трећи истраживачки проблем, урађене су три хијерархијске регресионе анализе са варијаблама које се односе на ангажовање на послу као критеријумима. У свим анализама варијабле су уведене у три корака. У првом кораку уведена је варијабла *посао*, затим социодемографске варијабле (пол, године старости, дужина радног стажа, степен образовања), док су у трећем кораку додати чиниоци радне средине, а у последњем кораку социјални чиниоци. Резултати извршених анализа приказани су у Табели 3.

Табела 3: Резултати хијерархијских регресија са варијаблама ангажовања на послу као критеријумима

	Енергија	Посвећеност	Апсорпција
Први корак			
Врста посла	-0,03	-0,16**	-0,10*
R (R ²)	0,03 (0,001)	0,16 (0,03)	0,10 (0,01)
F (10,546)	0,58	140,02**	50,83*
Други корак			
Врста посла	0,00	-0,10*	-0,07
Пол	-0,03	-0,07	-0,09
Дужина радног стажа	0,09*	0,03	0,11*
Ниво образовања	-0,05	-0,08	-0,04
R (R ²)	0,12 (0,01)	0,19 (0,04)	0,19 (0,04)
ΔR ²	0,01	0,01	0,03*
F (40,543)	10,97	50,23**	40,93**
Трећи корак			
Врста посла	-0,08	-0,17**	-0,12
Пол	-0,05	-0,08	-0,09
Дужина радног стажа	0,11*	0,05	0,13**
Ниво образовања	-0,05	-0,08	-0,03
Безбедност	0,22**	0,20**	0,17**
Временски притисак	0,27**	0,23**	0,12**
Професионални развој	0,14**	0,08	0,08

R (R ²)	0,47 (0,22)	0,42 (0,18)	0,33 (0,11)
ΔR ²	0,21**	0,14**	0,07**
F (70,540)	22,27**	16,45**	9,33**
Четврти корак			
Врста посла	-0,09	-0,16**	-0,11*
Пол	-0,06	-0,08*	-0,09*
Дужина радног стажа	0,12**	0,06	0,13**
Ниво образовања	-0,04	-0,06	-0,02
Безбедност	0,18**	0,16**	0,15**
Временски притисак	0,20**	0,14**	0,08
Професионални развој	0,05	-0,02	0,01
Родитељи	0,04	0,10*	0,10*
Ученици	0,15**	0,15**	0,08
Колеге	0,05	0,04	-0,01
Администрација	0,05	0,06	0,06
R (R ²)	0,50 (0,25)	0,46 (0,21)	0,36 (0,13)
ΔR ²	0,04**	0,03**	0,02*
F (11,536)	160,36**	130,18**	70,16**

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

Анализа енергије као критеријума показала је да сви одабрани показатељи објашњавају укупно 25% варијансе критеријума, при чему су значајни независни показатељи који су додати у последњем кораку анализе: дужина радног стажа, сигурност, временски притисак и ученици. Већи степен радне енергије показали су учесници који имају дуже радно искуство, већи степен безбедности у школи/вртићу и окружењу и који процењују да имају довољно времена за обављање свих задатака на послу, а рад са ученицима виде као извор подршке и задовољства. Анализа посвећености као критеријума показала је да показатељи објашњавају укупно 21% варијансе критеријума, а варијабле *тип посла*, *пол*, *безбедност*, *временски притисак*, *родитељи* и *ученици* представљају значајне независне показатеље у последњем кораку анализе. Већи степен посвећености показали су учесници који имају мање радног искуства, већи степен безбедности у школи/вртићу и окружењу, који процењују да имају довољно времена за

обављање свих задатака на послу, а рад са ученицима виде као извор подршке и задовољства. На крају, анализа апсорпције као критеријума показала је да сви чиниоци заједно објашњавају 13% варијансе критеријума, а поред врсте посла и пола, као значајни независни показатељи издвојени су *сигурност* и *родитељи*. Већи ниво апсорпције показали су васпитачи и учесници који сигурност и родитеље виде као изворе подршке у свом радном окружењу.

■ ДИСКУСИЈА

Циљ овог истраживања представљала је анализа везе између ангажовања на послу и извора стреса/подршке наставника. У наставку ћемо прво коментари-сати резултате који указују на разлике које се односе на ангажованост на послу између три групе учесника. Резултати две компоненте ангажовања на послу – посвећеност и апсорпција – разликовали су се у зависности од врсте посла коју испитаници обављају, при чему су васпитачи и учитељи за ову компоненту ангажовања на послу дали већу оцену него наставници. Могуће објашњење за овакве резултате налази се пре свега у континуитету који васпитачи, а у великој мери и учитељи, остварују у раду са истом групом деце/ученика током више година. Наиме, током континуираног рада са истом групом деце/ученика, васпитачи и учитељи могу да прате њихов развој и напредовање и прилагођавају рад потребама ученика, што је истовремено и испуњавајуће искуство и искуство које захтева (већу) посвећеност. Други могући разлог за већу посвећеност и апсорпцију ове две групе учесника, у поређењу са наставницима, највероватније можемо потражити у њиховим креативним потенцијалима (Jukić, 2019), које готово свакодневно морају да активирају како би прилагодили образовни процес захтевима и специфичностима наставе код деце/ученика млађег узраста. Такође, врло је вероватно да током иницијалног образовања имају свеобухватнији и разноврснији образовни програм који их припрема за изазове са којима ће се суочити током будуће наставне праксе, што их, донекле, чини компетентнијим од наставника за обављање наведених задатака. Ништа мање важно није ни питање мотивације у послу. Наиме, васпитачи и учитељи бирају свој посао већ током основних студија на терцијарном нивоу, док међу наставницима увек постоји група оних који нису нужно мотивисани да раде у образовању, али из различитих разлога се запошљавају у основној школи. То потврђују и резултати истраживања који показују да су учитељи задовољнији својим послом него наставници (Koludrović, Jukić & Reić Ercegovac, 2009; Vidić, 2009), а задовољство послом је често значајно повезано са ангажовањем на послу (Slišković, Burić & Knežević 2016; Timms & Brough, 2013). Веће задовољство, али и већи степен посвећености и апсорпције може се, поред личне мотива-

ције, приписати бољој педагошко-психолошко-методичкој обуци васпитача и учитеља у односу на обуку коју имају наставници. Могуће је и да васпитачи и учитељи, због различитих метода образовања и наставе, у поређењу са предметним наставницима, боље познају потребе и могућности деце/ученика, што доприноси њиховој самореализацији.

Када се разматрају друштвени чиниоци, подршку родитеља највишом оценом су проценили учитељи, затим васпитачи, а најниже наставници. Добијени резултати не изненађују ако имамо у виду да настава у основној школи представља први степен обавезног образовања. Многим родитељима је ово прво искуство у сарадњи са школом, односно са учитељима са којима готово свакодневно долазе у директан контакт. Најчешће су веома свесни одговорности коју и родитељи и наставници имају да би подржали академски успех ученика како у овом тренутку, тако и у будућности, па настоје да дају одговарајућу подршку наставницима да би њихова деца имала боље оцене. С друге стране, предшколско васпитање и образовање није обавезно и родитељи осећају мању одговорност, посебно када је реч о академском успеху њихове деце. Заузврат, подршка коју васпитачи очекују у овом домену често недостаје. Такође, може се очекивати најмања подршка родитеља у предметној настави, због великог броја предметних наставника са којима родитељи углавном нису у контакту, мањег броја часова из појединих школских предмета и краћег трајања појединих школских предмета у предметној настави током целокупног образовног процеса (највише од годину до две године). Треба додати да је високошколски систем у Хрватској тек однедавно препознао родитеље као своје интересне групе са којима васпитачи, учитељи и наставници готово свакодневно комуницирају без потребних вештина, што оправдано узрокује стрес на послу. Штавише, од наставника се очекује да изграде партнерство или бар квалитетну сарадњу са породицама својих ученика, а истовремено већина професионалаца нема развијене вештине у овој области (Dotger & Bennett, 2010; Ljubetić, Maglica & Grčić, 2021; Ljubetić, Reić Ercegovac & Koludrović, 2016). Дати резултат је у сагласности са налазима студије (Hiatt-Michael, 2010, 40) у којој је наведено да посебно млади наставници истичу да је „...комуникација са родитељима њихов највећи изазов као наставника”. Наиме, поједини аутори (Hargreaves, 2001) истичу да је недостатак вештина наставника за сарадњу са родитељима препознатљив у њиховој стрепњи, анксиозности, забринутости и страху чак и након што дипломирају и након што самостално учествују на тржишту рада.

Управу установе су учитељи позитивније оценили у односу на васпитаче, без значајне разлике између ове две групе наставника. Добијени резултати такође не изненађују ако упоредимо систем предшколског васпитања и образовања и систем образовања у нижим разредима основне школе. Наиме, како предшколско васпитање није обавезно, оснивачи установа су често приватна лица која сама одређују правила, понекад постављају нереалне захтеве васпи-

тачима, а неретко им императив представља већи број уписане деце који постављају испред квалитета образовног система, процеса и интересовања деце и васпитача. Ово је крајње немотивишуће и фрустрирајуће за васпитаче, за разлику од наставника у школском систему. Поред тога, управа (директор) предшколске установе у образовном систему у Хрватској је често физички удаљена, односно одвојена од васпитача с којима ретко имају директан контакт, па је могуће да васпитачи управу оцењују као мањи извор подршке, док учитељи свакодневно комуницирају са директором школе, који им је, уопштено посматрано, доступан приликом решавања свакодневних изазова.

За преостале две варијабле радног окружења – временски притисак и сигурност – које су се показале као значајне у зависности од тога која је група испитаника у питању, васпитачи су такође дали ниже оцене у односу на наставнике разредне и предметне наставе, што је делимично изненађујуће. Поставља се питање могућих разлога за овакве резултате. Недостатак времена за обављање свих задатака и послова, познавање образовног система у Хрватској могао би бити извор стреса за предметне наставнике који објективно имају врло ограничено време за обављање задатака у раду са ученицима и родитељима, а резултати говоре другачије. Могуће је да васпитачи, свесни потребе за квалитетним радом са децом и родитељима, заиста доживљавају временски притисак због великог броја деце у групама, међу којима су често и деца која имају сметње у развоју. Штавише, како је неретко само један васпитач у групи, посебно када родитељи долазе у предшколске установе, васпитачи се могу осећати незадовољно и под притиском јер немају времена за неопходне разговоре са родитељима који би им омогућили да остваре бољу комуникацију са њима, притом разумејући значај таквих односа. Овај аспект радног окружења, као и сигурност коју васпитачи ниже оцењују, требало би испитати у будућим истраживањима да бисмо открили узроке оваквих процена васпитача и учитеља.

У истраживању смо покушали да утврдимо који чиниоци социјалног и радног окружења значајно доприносе објашњењу разлика у вези са ангажовањем на послу васпитача и учитеља, те су спроведене хијерархијске регресије са компонентама ангажовања на послу као критеријумима. Иако су сви показатељи заједно објаснили релативно скроман део варијансе ангажовања на послу (од 13% за апсорпцију до 25% за енергију), што упућује на закључак о другим важним детерминантама ангажовања на послу (особине личности, друге карактеристике и захтеви посла), неки показатељи су се у последњем кораку анализе показали релевантним за све три или најмање две критеријумске варијабле овог ангажовања. Наиме, установљено је да је сигурност важна за енергију, посвећеност и апсорпцију, док су временски притисак и ученици важни за енергију и посвећеност. Другим речима, учесници који верују да имају довољно времена за квалитетан рад, а рад са децом/ученицима оцењују као извор под-

ршке и задовољства, исказују да имају виши ниво енергије и већу посвећеност послу. Добијени резултати се могу сматрати очекиваним и разумљивим. Када је задовољена основна потреба за сигурношћу у радном окружењу, када појединац нема доживљај притиска који изазивају кратки временски рокови приликом обављања радних задатака, када има задовољавајуће односе са децом/ученицима и компетентан је да одговори на изазове које посао поставља, може да се усредсреди, а радне задатке обавља са више посвећености и ангажовања.

Што се тиче социодемографских карактеристика, треба напоменути да пол представља значајан показатељ посвећености и апсорпције, при чему су наставници мушког пола показали нижи ниво ангажовања него наставници женског пола. Досадашња истраживања су показала да су наставнице, у односу на наставнике, склоније већој емоционалној исцрпљености (Sari, 2004; Slišković, Burić & Knežević, 2016), што може бити резултат претеране посвећености послу или апсорпције. Међутим, у овим тумачењима треба напоменути да није могуће донети закључак о родним разликама васпитача и учитеља због великог родног диспаритета у овом истраживању.

С друге стране, дужина радног стажа представља значајан показатељ енергије и апсорпције. Притом, код наставника који имају дуже радно искуство опажени су виши нивои на обема компонентама ангажовања. У претходним истраживањима, иако су у питању били различити узорци, такође је установљено да старосно доба позитивно доприноси енергији и посвећености и ангажовању (Kim & Kang, 2016). Дуже радно искуство вероватно доприноси вишим оценама, управо због искуства у суочавању и решавању (нових) изазова у свакодневној педагошкој пракси. Затим, неки аутори сугеришу да са старосном доби и годинама радног искуства појединци развијају различите стратегије емоционалне регулације и јачају свој професионални идентитет, што позитивно утиче на ангажовање на послу (Kim & Kang, 2016).

Ограничења истраживања

Пре закључка треба истаћи неколико ограничења спроведеног истраживања. Једно се односи на знатно већи број васпитачица и учитељица у односу на учитеље, иако у популацији васпитача и учитеља у Хрватској постоји велики родни диспаритет и то у корист жена. Ипак, због малог удела учесника мушког пола, није могуће донети поуздане закључке о родним разликама у вези са перцепцијама извора стреса/подршке, као и ангажовања на послу. Такође, истраживање је спроведено у онлајн окружењу током пандемије вируса Covid-19, што је нарушило репрезентативност узорка, а могуће је да је живот у неизвесним и претећим околностима утицао на резултате истраживања. Поред тога, могуће је да су на податке, који се односе на доживљај сигурности да се може задржати посао, значајно утицале околности у којима је истраживање спроведено. Иако

су све мере имале задовољавајуће вредности поузданости, треба напоменути да су две мере имале параметре спљоштености нешто изнад граница које су дозвољене за примену параметарских поступака.

■ ЗАКЉУЧАК

Интересовање научника за истраживање ангажовања на послу просветних радника последњих деценија не опада, што је оправдано с обзиром на сложеност и повећање радних задатака, вишеслојност радних средина, а самим тим и њихове могуће утицаје. Они могу бити или могући извори стреса или подршка практичарима, због чега је неопходно да буду истражени и да добијени резултати буду искоришћени за унапређивање педагошке праксе, као и наставног плана и програма иницијалног образовања будућих васпитача и учитеља. Циљ истраживања био је да се испитају чиниоци и начини који доприносе ангажовању на послу наставника у Хрватској. Добијени резултати упућују на закључак да су васпитачи и учитељи, у поређењу са наставницима, у већој мери посвећени свом послу и да имају јачи доживљај да су апсорбовани послом. Штавише, у поређењу са осталима, васпитачи су проценили нижом оценом већину радних и друштвених чинилаца (временски притисак, безбедност, администрација и деца/ученици). Учители су родитеље оценили као најпозитивнији извор подршке, затим васпитачи и на крају наставници. Када су у питању показатељи ангажовања на послу, резултати указују да како се повећава радно искуство повећава се енергија и апсорпција, док посвећеност зависи од врсте посла, а установљено је да је виша на нижем нивоу образовног система. Међу чиниоцима социјалног и радног окружења, ангажовање на послу зависи од сигурности, временског притиска и деце/ученика и родитеља као потенцијалних извора подршке у наставном раду. Могуће је закључити да ове димензије треба уважавати и требало би да представљају део унапређивања наставног плана и програма иницијалног образовања васпитача и учитеља, као и програма њиховог целоживотног учења. На крају, имајући у виду представљене резултате овог емпиријског истраживања, требало би напоменути да управа/менаџмент, колеге и стручно усавршавање нису релевантни за ангажовање васпитача и учитеља на послу.

Коришћена литература

- Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: A large cross-sectional study in Switzerland. *Frontiers in Psychology*, *10*, 21–29. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02129
- Badri, M., A., Alnuaimi, J., Mohaidat, G. Yang & Al Rashedi A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *SAGE Open*, *6*(3), 1–15. DOI:10.1177/2158244016662901
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Leiter, M. & Taris, T.W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, *22*(3), 187–200. DOI: 10.1080/02678370802393649
- Dotger, B. H. & Benett, J. (2010). Educating teachers and school leaders for school–family partnership. In D. B. Hiatt-Michel (Ed.), *Promising Practices to Support Family Involvement in School* (pp. 129–149). Information Age Publishing, Inc.
- Duggan, E. (1997). Teacher stress research: A review of the literature. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *7*, 125–136. DOI: 10.1017/S103729110000131X
- Ferguson, K., C. Mang & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, *26*(2), 62–86. DOI: 10.26522/brocked.v26i2.606
- Forcella, L., Di Donato, A., Reversi, S., Fattorini, E. & Boscolo, P. (2009). Occupational stress, job insecurity and perception of the health status in Italian teachers with stable or temporary employment. *Journal of Biological Regulators and Homeostatic Agents*, *23*(2), 85–93. PMID: 19589289
- Hakannen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *103*(6), 1056–1080. DOI:10.1111/0161-4681.00142
- Harmsen, R., Helms–Lorenz, M., Maulana, R. & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, *24*(6), 626–643. DOI: 10.1080/13540602.2018.1465404
- Herman, K., Hickmon–Rosa, J. & Reinke, W. M. (2017). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, *20*(2), 90–100. DOI:10.1177/1098300717732066
- Hiatt-Michael, D. B. (2010). Family involvement policy, research and practice. In D. B. Hiatt-Michel (Ed.), *Promising Practices to Support Family Involvement in School* (pp. 1–8). Information Age Publishing, Inc.
- Hutell, D. & Gustavsson, P. J. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, *40*(1), 85–98. DOI:10.3233/WOR-2011-1209
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A. & Lang S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioural functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *61*, 21–32. DOI: 10.1016/j.appdev.2018.02.002
- Jukić, T. (2019). Creativity in education. *Proceedings of Seventh International Science Conference: Contemporary Education – Conditions, Challenges and Perspectives* (pp. 11–16). South West University Neofit Rilski.
- Kim, N. & Kang, S.W. (2016). Older and more engaged: The mediating role of age-linked resources on work engagement. *Human Resource Management*, *56*(5), 731–746. DOI: 10.1002/hrm.21802

- 📖 Koludrović, M., Jukić, T. & Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola, LV(22)*, 235-249.
- 📖 Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology 77(1)*, 229–243. DOI:10.1348/000709905X90344
- 📖 Ljubetić, M., Maglica, T. & Grčić, A. (2021). Sources and components of occupational stress from the teachers' perspective. In J. Tekavac & A. Lipovec (Eds.), *Perspectives on Teacher Education and Development* (p. 50). Maribor: Faculty of Education, University of Maribor.
- 📖 Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I. & Koludrović, M. (2016). Quality partnership as a contextual prerequisite of successful learning of young and preschool-aged children. *Journal of Education and Learning, 5(1)*, 78–87. DOI:10.5539/jel.v5n1p78
- 📖 Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education, 24(2)*, 441–464. DOI:10.1007/s11218-020-09605-8
- 📖 Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C. & Potmešilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology, 9*, 648. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00648
- 📖 Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Åkerstedt, T. & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The Case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64(6)*, 816–830. DOI: 10.1080/00313831.2019.1623308
- 📖 Reinke, W. M., Herman, K. C. & Stormont, M. (2013). Classroom level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15(1)*, 39–50. DOI:10.1177/1098300712459079
- 📖 Salmela-Aro K, L., Hietajärvi L. & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology 10:2254*. DOI.org/10.3389/fpsyg.2019.02254
- 📖 Sandilos, L. E. & Di Perna, J. (2022). Initial development and validation of the measure of stressors and supports for teachers (MOST). Assessment for Effective Intervention (online first). DOI:10.1177/215345084211061338
- 📖 Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R.C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly, 42(1)*, 280–290. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.10.009
- 📖 Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies, 30(3)*, 291–306. DOI:/10.1080/0305569042000224233
- 📖 Schaufeli, W. B. & 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. DOI:10.1002/job.248
- 📖 Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 66(4)*, 701–716. DOI:10.1177/0013164405282471
- 📖 Skaalvik, E. M. & Skaalvik, K. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7(13)*, 1785–1799. DOI:10.4236/ce.2016.713182
- 📖 Slišković, A., Burić, I. & Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja 25(3)*, 371–392. DOI: 10.5559/di.25.3.05

- 📖 Timms, C. & Brough, P. (2013). I like being a teacher – Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration*, 51(6), 768–789. DOI:10.1108/JEA-06-2012-0072.
- 📖 Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. DOI:10.1080/00131911.2019.1705247
- 📖 Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7–20. Retrieved 25.7.2021 from the World Wide Web http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123228

Примљено 27.01.2022; прихваћено за штампу 09.06.2022.