



Зборник Института за педагошка истраживања
Година 55 • Број 1 • Јун 2023 • 161–187
УДК 159.947.5.072:37.091.321(497.11)
005.332.4:37(497.11)

ISSN 0579-6431
ISSN 1820-9270 (Online)
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2301161N>
Оригинални научни рад

МОДЕЛОВАЊЕ ОДНОСА ИЗМЕЂУ ТРАНСФОРМАЦИОНОГ ЛИДЕРСТВА, АКАДЕМСКОГ ОПТИМИЗМА НАСТАВНИКА И АНГАЖОВАЊА НАСТАВНИКА: ДОКАЗИ ИЗ СРПСКОГ ШКОЛСКОГ СИСТЕМА

Стефан Нинковић

Универзитет у Новом Саду – Филозофски факултет, Нови Сад, Србија

Дејан Ђорђић*

Универзитет у Новом Саду – Педагошки факултет у Сомбору, Нови Сад, Србија

Станислава Олић Нинковић

Универзитет у Новом Саду – Природно-математички факултет, Нови Сад, Србија

АПСТРАКТ

Иако је конструкт ангажовања наставника препознат као важан за позитивне исходе ученика и наставника, још увек је мало налаза о његовим детерминантама. Главни циљ ове студије био је да се испитају односи између трансформационог лидерства, димензија академског оптимизма наставника (тј., самоефикасност, поверење наставника у родитеље и ученике и потенцирање образовања) и ангажовања наставника. Подаци прикупљени од 420 наставника из основних школа у Србији анализирани су применом моделовања латентних варијабли структуралним једначинама. Резултати су показали да трансформационо лидерство има позитивне ефекте на све димензије академског оптимизма наставника. Трансформационо лидерство било је директно повезано са ангажовањем наставника, иако ова релација није била снажна. Такође, трансформационо лидерство било је индиректно повезано са ангажовањем наставника, посредством поверења наставника у родитеље и ученике и посредством потенцирања образовања. Ова студија упућује на то да трансформационо лидерство има важну улогу у унапређивању ангажовања наставни-

* Е-mail: dejan.djordjic@uns.ac.rs

ка. С тим у вези, јачање трансформационог лидерства у школи вероватно ће довести до побољшања ангажовања наставника.

Кључне речи:

трансформационо лидерство, академски оптимизам наставника, ангажовање наставника, основна школа, моделовање структуралним једначинама.

■ УВОД

Током последњих деценија образовни системи широм света су реформисани и све више усмерени на унапређивање ефективности и праведности. Анализирајући факторе који утичу на образовне реформе, истраживачи су закључили да мотивација и ангажовање наставника имају кључну улогу у напорима усмереним на унапређивање рада школе (Alazmi & Al-Mahdy, 2022; Honig, 2004). Штавише, пандемија изазвана вирусом COVID-19 је показала да су наставници кључни и незаменљиви фактор на ком почива образовање и да образовање дугорочно није одрживо као самоусмерена активност (Hargreaves, 2021).

Афективно-мотивационе карактеристике представљају значајан сегмент професионалних компетенција наставника (Blömeke & Kaiser, 2017). Како су академски оптимизам наставника (Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2010) и радно ангажовање (Granziera & Perera, 2019) препознати као утицајна мотивациона уверења наставника, важно је испитати њихове детерминанте. У овом раду ће бити истражен модел односа између школског лидерства, академског оптимизма наставника и ангажовања наставника. Настојали смо да превазиђемо неколико ограничења из претходних истраживања у овој области. Најпре, мало се зна о односу између трансформационог лидерства и ангажовања наставника. Потом, ангажовање наставника је често мерено инструментима у којима није била узета у обзир специфичност улоге наставника. Истичемо да се наставници разликују од запослених у другим секторима и да је ангажовање наставника специфичан конструкт (Yerdelen, Durksen, & Klassen, 2018). Треће, академски оптимизам наставника је често третиран као глобални конструкт чиме је онемогућено разумевање предиктора и ефеката његових појединачних димензија. Коначно, у претходним истраживањима поменути конструкти су испитивани као манифестни и њихови односи нису моделовани тако да је узета у обзир грешка приликом мерења. Одлучили смо да у овој студији користимо моделовање латентних варијабли како бисмо тачније проценили односе између испитиваних конструката.

■ КОНЦЕПТУАЛНИ ОКВИР

Образовни систем у Србији

У последње две деценије образовни систем у Србији интензивно је реформиран. Неке од најзначајнијих промена унете у образовни систем тичу се обавезног стручног усавршавања наставника, увођења инклузије у школе и обавезног предшколског васпитања у години пред полазак у основну школу. Ове новине нису увек водиле до жељених резултата, зато што су углавном биле дириговане „од горе надолу”, без активног учествовања наставника као кључних актера образовних реформи (Hebib & Ovesni, 2019). Истраживања показују да су наставници незадовољни нивоом примања и обимом администрације која прати њихов посао, што последично доводи до мање посвећености подучавању (Simić, Mladenović i Stojković, 2015). Млади људи се не одлучују за наставничку професију и многа места на факултетима за образовање наставника остају непопуњена (Maghnoouj *et al.*, 2020). Додатно, истраживања показују да су наставници који раде у инклузивним одељењима под повећаним професионалним стресом (Vuletić *et al.*, 2018).

Образовни систем у Србији може бити окарактерисан као централизован, с обзиром да курикулум и образовне стандарде прописује надлежно министарство. Један показатељ централизације образовног система у Србији је постављање директора школа од стране ресорног министра (*Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*, član 123). Иако професија директора школа још није професионализована, актуелна образовна политика указује на препознавање улоге школског лидерства у Србији. Правилник о стандардима компетенција директора установа образовања и васпитања (*Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja*, 2013) усвојен је 2013. године. На основу овог документа 2018. године усвојен је Правилник о програму обуке и полагању испита за лиценцу за директора установе образовања и васпитања (*Pravilnik o programu obuke i polaganju ispita za licencu za direktora ustanove obrazovanja i vaspitanja*, 2018). Овим правилником прописана је обавезна обука за директоре. Трајање обуке зависи од претходног искуства кандидата, његовог ранијег образовања и остварених резултата кандидатове школе у екстерној евалуацији.

Улога и функције школског лидерства зависе од карактеристика контекста (Hallinger, 2018; Leithwood, Sun, & Schumacker, 2020). На пример, социокултурне вредности утичу на то како директори школа распоређују радно време на различите лидерске активности (Hallinger, 2018). У Србији, према Правилнику о критеријумима и стандардима за финансирање установе која обавља делатност основног образовања и васпитања (*Pravilnik o kriterijumima i standardima za fi-*

nansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2020; Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja, 2022), свака основна школа са најмање 32 одељења и свака средња школа са најмање 24 одељења има право на помоћника директора, који је обично задужен за педагошке активности. То имплицира да директори обично не обављају мониторинг и супервизију наставних активности. С друге стране, директори школа у Србији своју улогу највише виде у стварању здравог и стимулативног окружења за учење и подучавање (Teodorović *et al.*, 2020). Резултати међународних истраживања (Liu, Bellibaş, & Printy, 2018) указују да директор и наставници у Србији верују да је пракса дистрибуираног лидерства развијена у српским школама. Ови налази се могу тумачити у контексту актуелних образовних прописа који фаворизују формирање различитих тимова који су одговорни за различите аспекте функционисања школа (Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja, član 130).

Концептуализација ангажовања наставника

Радно ангажовање може бити дефинисано као „мотивациони концепт који се односи на добровољно алоцирање личних ресурса усмерених на различите задатке које захтева одређена професионална улога” (Klassen *et al.*, 2013: 34). Оно је релативно стабилна димензија која садржи карактеристике самих запослених и карактеристике контекста (Wang, Zhang, & Zhang, 2022). Све је више налаза који потврђују да је ангажовање наставника повезано са пожељним исходима. На пример, скорија истраживања упућује на то да је ангажовање наставника повезано са задовољством послом (Granziera & Perera, 2019) и са самоефикасношћу (Burić, Zuffianò, & López-Pérez, 2022; Dicke *et al.*, 2015; Li, Liu, Chen, & Yao, 2022). Додатно, истраживања извештавају да је овај конструкт такође релевантан за ученичке исходе. На пример, емпиријски подаци показују да ангажовање наставника предвиђа квалитет односа између наставника и ученика (Soininen, Pakarinen, & Lerkkanen, 2023). Једна студија која је реализована у Кини показује да је ангажовање наставника медијатор на релацији између наставникове емоционалне интелигенције и постигнућа ученика (Wang, 2022). Међутим, аутори су концептуализовали и мерили ангажовање наставника на различите начине приликом испитивања варијабли са којима је ангажовање наставника повезано.

У савременој литератури постоје два главна модела ангажовања наставника. Према једном моделу, ангажовање наставника је слично радном ангажовању било ког другог запосленог у некој организацији. У оквиру овог модела се указује на то да не постоји значајна разлика између радног ангажовања припадника различитих професија (на пример, наставника и педагога) и радно ангажовање се описује помоћу димензија које су универзалне за све професије,

као што су посвећеност, енергичност и апсорпција (Bakker, Albrecht, & Leiter, 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2016). Шауфели и сарадници (Schaufeli *et al.*, 2002) су развили један од најугицајнијих универзалних модела радног ангажовања. У оквиру овог модела креирана је Утрехт скала радног ангажовања (Utrecht Work Engagement Scale, скр. UWES), скала која је често била коришћена у истраживањима са наставницима. Ипак, професија наставника је специфична и садржи различите задатке, као што су подучавање, брига и обезбеђивање социјалне и емоционалне подршке, сарадња са колегама и менаџмент одељења (Bogur, Graham, & Drysdale, 2014). Ослањајући се на ову тезу, Класен и сарадници (Klassen, Yerdelen, & Durksen, 2013) су предложили модел радног ангажовања наставника који подразумева специфичности наставничког посла.

Модел који су предложили Класен и сарадници (Klassen, Yerdelen, & Durksen, 2013) садржи следеће три димензије ангажовања наставника: когнитивно-физичка, емоционална и социјална. Когнитивно-физичка димензија се односи на степен у коме наставници користе своје когнитивне и физичке ресурсе у обављању задатака који су повезани са послом. Емоционална димензија односи се на позитивна осећања која наставници имају према послу и обављању задатака који су повезани са послом, као што су уживање и узбуђење. Социјална димензија ангажовања наставника заснована је на специфичности посла наставника да успоставља односе са ученицима, колегама и родитељима ученика. Оваква специфичност успостављања односа са другим људима није честа у другим професијама (Klassen, Yerdelen, & Durksen, 2013; Perera *et al.*, 2018; Wang *et al.*, 2022). Управо ова социјална димензија радног ангажовања наставника раздваја радно ангажовање наставника од радног ангажовања припадника других професија. Овај модел је интегративан зато што садржи сазнања која су добијена у истраживањима радног ангажовања и сазнања добијена у истраживањима односа наставника и ученика (Perera *et al.*, 2018).

Трансформационо лидерство у школи

Трансформационо лидерство један је од добро познатих концепата у области лидерства. Према најугицајнијем моделу трансформационог лидерства који је развио Бас (Bass & Riggio, 2006), трансформациони лидери показују интегритет (идеализовани утицај), мотивишу следбенике (инспиративна мотивација), уважавају потребе и способности следбеника (индивидуализовано уважавање) и подстичу следбенике да буду креативни у професионалном контексту (интелектуална стимулација). Током три последње деценије овај модел је често истраживан у различитим подручјима, па и у образовању.

Кенет Литвуд и његови сарадници (Leithwood & Jantzi, 2005; Leithwood & Sun, 2012) вероватно имају највећу заслугу за увођење концепта трансформаци-

оног лидерства у област образовног лидерства. Иако је трансформационо лидерство у образовним системима углавном истраживано у западним контекстима, у последњих 20 година дошло је до интернационализације истраживања овог модела образовног лидерства (Berkovich, 2018). Међутим, истраживачи образовања су овај конструкт дефинисали на различите начине и користили су различите приступе који се делимично преклапају. У овој студији користимо концепцију коју су развили Хејсел и сарадници (Geijsel *et al.*, 2009). Имајући у виду дату концепцију, три основне димензије трансформационог лидерства су грађење визије, индивидуализовано уважавање и интелектуална стимулација (Geijsel *et al.*, 2009; Moolenaar, Daly, & Slegers, 2010). Грађење визије тиче се степена у ком лидер формулише заједничку визију будућности школе и повезује је са свакодневним радом школе. Индивидуализовано уважавање обухвата препознавање и поштовање разлика између наставника. Пружање интелектуалне стимулације представља стварање услова за континуирано професионално учење наставника (Moolenaar & Slegers, 2015; Thoonen *et al.*, 2011). Важно је имати у виду да ова концепција трансформационог лидерства не садржи димензије идеализованог утицаја и инспиративне мотивације, које су у савременој литератури препознате као спорне. Конкретно, ове две компоненте су обухваћене концептом харизматског лидерства и њиховим изостављањем спречава се преклапање конструката трансформационог и харизматског лидерства (Stock *et al.*, 2022).

Без обзира на постојање различитих концепција трансформационог лидерства, претходна истраживања су акумулирала знање о његовим позитивним ефектима у образовним системима. На пример, Ли и Каранха (Li & Karanxha, 2022) су анализирали студије ефеката трансформационог лидерства на постигнуће ученика у периоду 2006–2019. Ови аутори су установили да је у осам од четрнаест анализираних студија потврђено да је овај модел образовног лидерства значајно, директно или индиректно повезан са постигнућем ученика. Недавна истраживања указују на постојање интеракције између трансформационог и педагошког лидерства у школи (Bellibaş, Kılınc, & Polatcan, 2021; Kwan, 2020). На пример, Белибаш и сарадници (Bellibaş, Kılınc, & Polatcan, 2021) су пружили доказе да јачина ефеката педагошког лидерства на наставничку праксу зависи од присуства трансформационог лидерства.

У савременој литератури је устаљено мишљење да су ефекти образовног лидерства на ученичке исходе посредовани варијаблама које су ближе повезане са наставом и учењем (Leithwood *et al.*, 2020). Централна улога школских лидера јесте да утичу на различите компоненте компетенција наставника, које потом утичу на ученичке исходе. Штавише, Литвуд и сарадници (Leithwood *et al.*, 2010) образлажу да идентификовање механизма кроз које школско лидерство делује може да пружи корисне смернице за унапређивање наставне праксе. У овом раду фокус је на трансформационом лидерству и његовим односима са мотивационим и емоционалним компетенцијама наставника.

Академски оптимизам наставника

Академски оптимизам наставника је конструкт који чине наставников осећај самоефикасности, поверење наставника у родитеље и ученике и његово потенцирање образовања (Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2010). Самоефикасност наставника може бити дефинисана као наставникова процена сопствених способности за постизањем жељених резултате у вези са ангажовањем ученика и њиховим учењем (Tschannen-Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Однос поверења садржи осећања добронамерности, поузданости, компетентности, искренности и отворености (Goddard, Tschannen-Moran, & Hoy, 2001). Окружење за учење засновано на поверењу подстиче ученике да буду активни и да покажу иницијативу (Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2010). Наставничко потенцирање образовања означава степен у ком наставници налазе начине да ангажују ученике у примереним академским задацима (Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2010). Ова компонента академског оптимизма може бити интерпретирана као својство школе или индивидуална карактеристика наставника. Без обзира на операционализацију потенцирања образовања, оно представља важан предиктор постигнућа ученика (Hoy, Tarter, & Hoy, 2006).

Трансформационо лидерство и академски оптимизам наставника

Претходна истраживања су пружила убедљиве доказе да је школско лидерство важан фактор у подстицању развоја академског оптимизма наставника. У једној студији из Турске (Börü & Bellibaş, 2021), на узорку од 225 наставника из 20 школа, испитани су ефекти различитих стилова лидерства у школи на академски оптимизам наставника. Утврђено је да дистрибуирано лидерство, педагошко лидерство и трансформационо лидерство директора школа, посматрани појединачно, доприносе академском оптимизму наставника. Међутим, када су сва три стила истовремено укључена у регресиону једначину, само је дистрибуирано лидерство имало статистички значајан ефекат. Показано је да је аутентично лидерство директора позитивно повезано са академским оптимизмом наставника у тајландском контексту (Kulophas *et al.*, 2018). Ипак, важно је сагледати односе између трансформационог лидерства и појединачних компонената академског оптимизма наставника.

Ефекти трансформационог лидерства на самоефикасност наставника, што је једна од три основне компоненте академског оптимизма наставника, често су проучавани. У већини претходних истраживања (Li & Liu, 2020; Polatcan, Arslan, & Balci, 2021) указано је на директну позитивну везу између ових варијабли. Мање се зна о односу између трансформационог лидерства и других компонената академског оптимизма наставника. Ипак, Литвуд, Патен и Џанци

(Leithwood, Patten, & Jantzi, 2010) су показали да дистрибуирано лидерство, које је мерено као групе лидерских активности које врше различити чланови школског колектива, значајно доприноси поверењу наставника у друге и академском притиску, који означава високе стандарде наставника у вези са учењем и ангажовањем ученика. Тиен и Чан (Thien & Chan, 2022) су констатовали да у малезијском образовном контексту дистрибуирано лидерство има позитиван утицај на поверење наставника у родитеље и ученике.

Иако не помињу експлицитно трансформационо лидерство, Чанен-Моран и Гареис (Tschannen-Moran & Gareis, 2015) истичу да директори школа стварају климу поверења кроз бригу о свим члановима школске заједнице, поштујући личне потребе наставника, поштујући идеје и предлоге других и ангажујући наставнике приликом доношења одлука. Верујемо да су то лидерске праксе које су обухваћене димензијама трансформационог лидерства. Штавише, постоји позитивна корелација између поверења наставника у директора, колеге и родитеље и ученике (Tschannen-Moran, 2014), што указује на то да директори школа својим понашањем обликују поверење наставника у различите актере школског живота (Tschannen-Moran & Gareis, 2015).

Истраживачи су документовали позитиван однос између педагошког лидерства и академског притиска у школи (Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2015). Међутим, потребно је испитати ефекте других модела школског лидерства на потенцирање образовања. У овој студији тврдимо да трансформационо лидерство може позитивно утицати на овај аспект академског оптимизма наставника. Трансформациони лидери могу да изграде и саопште визију школе која је фокусирана на учење ученика. Један од кључних елемената потенцирања образовања представљају висока очекивања наставника и ангажовање ученика (Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2010; Mitchell, Kensler, & Tschannen-Moran, 2015). Кроз интелектуалну стимулацију, трансформациони лидери могу учинити наставнике свесним важности постављања високих академских очекивања. Ослањајући се на знање прикупљено у претходним истраживањима, постављамо следећу хипотезу.

Хипотеза 1: Трансформационо лидерство позитивно је повезано са академским оптимизмом наставника.

Академски оптимизам наставника и ангажовање

Однос између академског оптимизма и ангажовања наставника може бити објашњен из различитих теоријских перспектива. Према теорији *захтеви на послу-ресурси* (Bakker & Demerouti, 2017), самоефикасност наставника је важан ресурс који утиче на мотивацију и понашање наставника. Наставници који верују у сопствене професионалне вештине постављају себи високе циљеве и напорно раде да их остваре, чак и када су суочени са препрекама (Tschannen-

Moran, Woolfolk Hoy, & Hoy, 1998). Истраживачи (Dicke *et al.*, 2015; Granziera & Perera, 2019; Yerdelen *et al.*, 2018) су дошли до доказа да је самоефикасност позитиван предиктор ангажовања наставника. Штавише, ангажовање се тумачи као супротна страна професионалног сагоревања, а самоефикасност је негативно повезана са сагоревањем наставника (Skaalvik & Skaalvik, 2010). Ипак, социјално когнитивна теорија (Bandura, 1997) претпоставља да постоји реципрочна интеракција између ових конструката. Ова претпоставка је подржана недавним лонгитудиналним доказима (Burić, Zuffianò, & López-Pérez, 2022) који показују да радно ангажовање наставника предвиђа уверења о самоефикасности.

Поверење које наставници, родитељи и ученици имају једни у друге је кључни елемент успешне сарадње и ефективног образовања. Наставници морају да верују родитељима и ученицима како би међусобно сарађивали и постигли заједничке циљеве (Bilgic & Gumuseli, 2012). Истраживање које је реализовао Гулбахар (Gülbahar, 2017) показало је да постоји значајан позитиван однос умереног нивоа између поверења наставника у родитеље и ученике и ангажовања наставника. Поверење у родитеље и ученике повећава ангажовање наставника током обављања радних задатака (Gülbahar, 2017). Годард и сарадници (Goddard *et al.*, 2001) истичу да „када наставници верују да су њихови ученици компетентни и поуздани, они стварају окружења за учење која подстичу академски успех ученика” (р. 14). Колико знамо, однос између наставничког потенцирања образовања и радног ангажовања још увек није директно испитан. Ипак, постоје докази да је оријентација наставника на циљеве овладавања, која се односи на унапређивање активног учења ученика, значајно повезана са професионалном мотивацијом (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Поред тога, неки истраживачи (Han, Yin, & Wang, 2016) су установили да ангажовање наставника посредује у односу између приступа циљевима овладавања и посвећености наставника ученицима. На основу изнетих теоријских схватања и резултата претходних истраживања, постављамо следећу хипотезу.

Хипотеза 2: Академски оптимизам наставника позитивно је повезан са ангажовањем наставника.

Трансформационо лидерство и ангажовање наставника

Директан ефекат трансформационог лидерства на ангажовање наставника очекиван је на основу теорије друштвеног идентитета (Hogg, van Knippenberg, & Rast, 2012). Беркович и Боглер (Berkovich & Bogler, 2021) сматрају да трансформациони лидери подстичу идентификацију наставника са школом, кроз повезивање њиховог самопоимања са заједничким приоритетима и циљевима. Ова теза је подржана истраживањем (Valckx, Vanderlinde, & Devos, 2020) које је показало да трансформационо лидерство у школи доприноси осећају заједнич-

ке одговорности међу наставницима. Трансформациони лидери могу ојачати ангажовање наставника првенствено кроз апострофирање заједничке визије и кроз интелектуалну стимулацију.

Међутим, још увек није емпиријски утврђено да ли је трансформационо лидерство директно повезано са ангажовањем наставника. У неколико студија су испитивани ефекти трансформационог лидерства на конструкте сличне ангажовању наставника. На пример, Литвуд и Сан (Leithwood & Sun, 2012) су у својој метаанализи дошли до увида да је трансформационо лидерство снажно повезано са задовољством послом и посвећеношћу наставника. Ипак, у овој метаанализи ангажовање наставника није испитивано као критеријумска варијабла. Нисен и сарадници (Niessen *et al.*, 2017) су навели да трансформационо лидерство није директно повезано са развојним напредовањем наставника, које представља субјективно искуство енергије и учења. Студија која се директно бавила односом између ова два конструкта спроведена је у Холандији (Breevaart & Bakker, 2018). Ова студија је показала да наставници имају тенденцију да буду више ангажовани када су суочени са изазовним захтевима и када је трансформационо лидерство истовремено присутно. Међутим, треба имати на уму да су у овом истраживању централне варијабле, трансформационо лидерство и ангажовање наставника, мерене коришћењем Мултифакторског упитника лидерства (MLQ) и Утрехт скале радног ангажовања (UWES). Коришћење инструмената који не уважавају специфичности улоге наставника је проблематично и може довести до акумулације знања које је деконтекстуализовано. На основу доступне литературе поставили смо следећу хипотезу.

Хипотеза 3: Трансформационо лидерство позитивно је повезано са ангажовањем наставника.

Медијаторска улога академског оптимизма наставника у односу трансформационог лидерства и ангажовања наставника

У овој студији смо очекивали да академски оптимизам наставника посредује у односу између трансформационог лидерства и ангажовања наставника. Оправдање за ову хипотезу пронашли смо у резултатима претходних истраживања. На пример, Кулопхас и сарадници (Kulophas *et al.*, 2018) су испитивали наставнике у основним школама на Тајланду. Централна предикторска варијабла било је аутентично лидерство директора школе. Нађено је да овај модел лидерства има директан ефекат на ангажовање наставника. Поред тога, аутентично лидерство било је индиректно повезано са ангажовањем наставника путем академског оптимизма. Алазми и Алмади (Alazmi & Al-Mahdy, 2022) су прикупили податке од 333 наставника запослених у основним школама у Кувајту. Показало се да аутентично лидерство у школама има директан позитиван ефе-

кат на ангажовање наставника, као и индиректан ефекат кроз професионалну самоефикасност наставника. Важно је напоменути да су претходна истраживања академски оптимизам третирали као глобални конструкт. Стога је отворено питање међуодноса између трансформационог лидерства, појединачних компонената академског оптимизма и ангажовања наставника. Штавише, није истраживано да ли академски оптимизам наставника има посредничку улогу у односу између трансформационог лидерства и ангажовања наставника. Да бисмо превазишли ову празнину у литератури, изнели смо следећу хипотезу.

Хипотеза 4: Академски оптимизам наставника посредује у односу између трансформационог лидерства и ангажовања наставника

■ МЕТОД

Узорак и процедура

Узорак је чинило 420 наставника из 21 основне школе у Србији. Узорак је био пригодног типа зато што је истраживање реализовано у оним школама са којима су истраживачи већ сарађивали обављајући неке друге активности. Ове школе су претежно из урбаних средина (18 школа).

Од укупног броја испитаника 237 њих су учитељи и 182 су наставници у вишим разредима основне школе, а њихова просечна старост је 47,62 година ($СД = 8,50$), док просечан радни стаж испитаника износи 21,24 године ($СД = 9,52$). Сви социодемографски показатељи су приказани у табели 1.

Табела 1: Социодемографске карактеристике узорка

		Фреквенција	Процент
Пол	мушки	54	12,86
	женски	366	87,14
Старост	до 40 година	76	18,14
	41-50 година	174	41,53
	преко 50 година	169	4,33
Радни стаж	до 15 година	120	28,57
	16–30 година	223	53,10
	преко 30 година	77	18,33
Тип наставника	учитељи	237	56,56
	наставници у вишим разредима	182	43,44

Подаци су прикупљени путем онлајн упитника и стандардним папир-оловка начином попуњавања упитника. Када је у питању онлајн прикупљање подата-

ка, електронски упитник направљен је у оквиру апликације Google forms. Линк до онлајн упитника је подељен путем индивидуалних имејл адреса и наставничких форума. Сви наставници из одабраних школа су замољени да попуне упитнике, али учествовање у истраживању је било у потпуности добровољно и анонимност испитаника била је загарантована.

Инструменти

Предикторска варијабла. Трансформационо лидерство мерено је инструментом који су конструисали Хејсел и сарадници (Geijssel *et al.*, 2009). Скала оригинално садржи 15 ставки које мере три димензије трансформационог лидерства у школи: грађење визије, индивидуализовано уважавање и интелектуална стимулација. У спроведеном истраживању наставници су попуњавали верзију скале од 16 ставки, коју су користили Ауде Хроте Бевеборх, Слехерс и Фан Фен (Oude Groote Beverborg, Sleegers, & van Veen, 2015) у свом истраживању и која је већ била примењена у српском контексту (Ninković, Knežević Florić, & Đorđić, 2022). Грађење визије (нпр. *Приликом доношења одлука директно се позива на циљеве школе*) и индивидуализовано уважавање (нпр. *Пажљиво слуша идеје чланова колектива*) су димензије које садрже по пет ставки, док је димензија интелектуалне стимулације мерена са шест ставки (нпр. *Охрабрује наставнике да испробају нове ствари у складу са својим потребама*). Уважавајући карактеристике школског система у Србији, испитаници су информисани да се ставке у инструменту односе на лидерство директора и помоћника директора. Испитаници су ставке процењивали на петостепеној скали Ликертовог типа (1 – уопште се не слажем, 5 – потпуно се слажем).

Медијаторска варијабла. Академски оптимизам наставника мерен је помоћу скале коју је валидирала Бирд са сарадницима (Beard, Hoy, & Woolfolk Hoy, 2010). Инструмент садржи 11 ставки које су подељене у три супскале: самоефикасност наставника (3 ставке, нпр. *Колико можете да утицете на то да ученици верују да могу бити успешни у школи?*), поверење у родитеље и ученике (4 ставке, нпр. *Верујем родитељима мојих ученика*) и потенцирање образовања (4 ставке, нпр. *Својим ученицима дајем изазовне задатке*). Наставници су своје одговоре на скали самоефикасности давали користећи се деветостепеном скалом (1 – нимало; 9 – у највећој мери). На остале ставке испитаници су давали одговоре на петостепеној скали Ликертовог типа (1 – уопште се не слажем; 5 – потпуно се слажем).

Критеријумска варијабла. Ангажовање наставника мерено је Скалом ангажовања наставника (Engaged Teachers Scale, скр. ETS) коју су развили Класен и сарадници (Klassen, Yerdelen, & Durksen, 2013). Инструмент мери четири димензије са по четири ставке на свакој од њих: когнитивно ангажовање (нпр.

Улажем много труда да остварим успех у настави), емоционално ангажовање (нпр. *Волим подучавање*), социјално ангажовање са ученицима (нпр. *Показујем емпатију према својим ученицима*) и социјално ангажовање са колегама (нпр. *У школи сам посвећен/а помагању својим колегама*). Наставници су давали своје одговоре користећи седмостепену скалу Ликертовог типа (1 – никада; 7 – увек).

Осим скале трансформационог лидерства, сви други инструменти су коришћени по први пут у српском образовном систему. Ови инструменти преведени су путем процедуре повратног превода (Brislin, 1970, 1986). Најпре су инструменте превели са енглеског на српски језик професионални преводилац и један од истраживача. Потом је независни преводилац урадио повратни превод инструмената са српског на енглески језик. Коначно, у трећем кораку, оригинална верзија инструмента на енглеском је упоређена са верзијом инструмента која је настала повратним преводом и утврђено је да нису постојале значајније разлике између ове две верзије инструмента. Метријске карактеристике инструмената приказане су у одељку Резултати.

Контролне варијабле. Контролисали смо ефекат пола наставника, јер је у претходним истраживањима (Torchyan & Woehler, 2021) указано на то да наставници женског пола имају виши ниво радног ангажовања. Ефекат осталих демографских варијабли, као што су године радног стажа или година којој предају, нису узете у обзир јер у ранијим истраживањима није потврђена њихова важност.

Анализа података

Анализа података урађена је у неколико корака. Прво, дескриптивна статистика и манифестне корелације између варијабли рачунате су у пакету psych (version 2.2.5) у програму R (Revelle, 2022). Конструктивна валидност коришћених инструмената утврђена је коришћењем конфирматорне факторске анализе (CFA). Главни циљ конфирматорне факторске анализе јесте да се оцени у ком степену хипотетички модел латентних варијабли одговара емпиријским подацима. Постављене хипотезе проверене су коришћењем потпуног моделовања структуралним једначинама (full SEM). У поређењу са анализом путање са манифестним варијаблама, потпуно моделовање структуралним једначинама има значајне предности, као што је поузданије мерење конструкта и моделовање њиховим релацијама (Bollen, 1989; Bollen *et al.*, 2022). Поузданост композитних скорова утврђена је рачунањем омега коефицијената у пакету semTool (version 0.5.6) у програму R (Jorgensen *et al.*, 2022).

Приликом оцењивања модела ослањали смо се на следеће индексе подесности: компаративни индекс подесности (CFI), индекс Такер-Луис (TLI), корен просечне квадриране грешке апроксимације (RMSEA) и стандардизовани ква-

дратни корен просечног квадрата резидуала (SRMR). За CFI и TLI вредности $\geq 0,90$ указују на прихватљиву подесност, док вредности $\geq 0,95$ указују на одличну подесност (Hu & Bentler, 1999). За RMSEA: вредности $> 0,10$ упућују на лошу подесност модела, вредности $> 0,05$ и $\leq 0,10$ указују на прихватљиву подесност, а вредности $\leq 0,05$ указују на добру подесност (Lai & Green, 2016; MacCallum, Browne, & Sugawara, 1996). За SRMR: вредности $\leq 0,08$ указују на прихватљиву подесност модела (Hu & Bentler, 1999). Такође, наводили смо и хи-квадрат тест, али смо предност давали поменутиим индексима за процену подесности модела. Приликом процене модела холистички смо интерпретирали показатеље подесности и у светлу савремених методолошких препорука.

Конфирматорна факторска анализа и потпуно моделовање структуралним једначинама су рађени у пакету lavaan (version 0.6.12) у програму R (Rosseel, 2012). Коришћена је робустна процена максималне веродостојности (MLR) због потенцијалне нарушене нормалности у дистрибуцији података. Овај метод процене параметара карактерише израчунавање Yuan-Bentler хи-квадрат теста (Y-B χ^2) и робустних Huber-White стандардних грешака (Savalei & Rosseel, 2022). Значајност индиректних ефеката тестирана је израчунавањем интервала поверења коришћењем метода Монте Карло (Hayes & Scharkow, 2013; Preacher & Selig, 2012) са 20000 понављања. Овај метод тестирања индиректних ефеката препоручен је у савременој литератури и његова предност је мања рачунска сложеност приликом прорачуна (Preacher & Selig, 2012). Метод Монте Карло је имплементиран у пакету semTool (version 0.5.6) у програму R (Jorgensen *et al.*, 2022).

■ РЕЗУЛТАТИ

Резултати прелиминарне анализе

Прво смо тестирали модел трансформационог лидерства са три повезана фактора, али су латентне корелације између димензија трансформационог лидерства биле веома високе. Стога смо испитали модел трансформационог лидерства са три фактора првог реда (грађење визије, индивидуализовано уважавање и интелектуална стимулација) и фактором вишег реда (трансформационо лидерство). Овај модел је имао следеће индексе подесности: Y-B $\chi^2 = 347,433$, $df = 101$, $p < 0,001$, CFI = 0,945, TLI = 0,934, RMSEA = 0,095, 90% CI [0,084, 0,105] и SRMR = 0,030. Због високе вредности RMSEA, на основу пажљивог прегледа модификационих индекса, одлучили смо се да омогућимо корелације између два пара резидуала. Овај модел је имао нешто боље индексе подесности: Y-B

$\chi^2 = 313,504$, $df = 99$, $p < 0,001$, CFI = 0,957, TLI = 0,947, RMSEA = 0,085, 90% CI [0,074, 0,095] и SRMR = 0,027. Поузданост ове скале била је веома висока ($\omega_{L2} = 0,988$).

CFA трофакторског модела скале академског оптимизма наставника показала је прихватљиве индексе подесности: Y-B $\chi^2 = 119,197$, $df = 41$, $p < 0,001$, CFI = 0,944, TLI = 0,925, RMSEA = 0,073, 90% CI [0,058, 0,088] и SRMR = 0,043. Међутим, латентне корелације између димензија академског оптимизма наставника биле су умерене снаге (коэффициенти корелације били су у распону од 0,337 до 0,400). Зато смо одлучили да користимо овај модел са три фактора првог реда. Све три супскале су имале адекватну поузданост (за самоефикасност $\omega = 0,792$, за поверење наставника у родитеље и ученике $\omega = 0,850$ и за потенцирање образовања $\omega = 0,708$).

Прво смо тестирали модел ангажовања наставника са четири фактора првог реда. CFA овог модела показала је прихватљиве индексе подесности: Y-B $\chi^2 = 345,147$, $df = 98$, $p < 0,001$, CFI = 0,924, TLI = 0,906, RMSEA = 0,095, 90% CI [0,084, 0,105] и SRMR = 0,047. Ипак, веома високе позитивне корелације су добијене између појединих димензија ангажовања наставника. Латентна корелација између емоционалног и когнитивног ангажовања била је 0,911, а између когнитивног и социјалног ангажовања – ученици, била је 0,895. Због високих корелација између појединих фактора, тестирали смо модел са једним фактором вишег реда ангажовања наставника и четири фактора првог реда (когнитивно ангажовање, емоционално ангажовање, социјално ангажовање: ученици и социјално ангажовање: колеге) који је такође предложен у литератури (Klassen, Yerdelen, & Durksen, 2013; Perera *et al.*, 2018). Овај модел је имао сличне индексе подесности: Y-B $\chi^2 = 342,462$, $df = 100$, $p < 0,001$, CFI = 0,924, TLI = 0,909, RMSEA = 0,093, 90% CI [0,082, 0,104] и SRMR = 0,047. Због релативно високе вредности RMSEA, омогућили смо корелацију једном пару резидуала у оквиру димензије *социјално ангажовање: ученици* и једном пару резидуала у оквиру димензије *социјално ангажовање: колеге*. Овај модел је имао следеће индексе подесности: Y-B $\chi^2 = 302,807$, $df = 98$, $p < 0,001$, CFI = 0,936, TLI = 0,921, RMSEA = 0,087, 90% CI [0,076, 0,098] и SRMR = 0,043. Имајући у виду да RMSEA може бити увећана бројем манифестних варијабли, величином узорка и ненормалношћу дистрибуције података (Maydeu-Olivares, Shi, & Rosseel, 2018), одлучили смо да задржимо овај модел ангажовања наставника. Поузданост ове скале била је висока ($\omega_{L2} = .950$).

Тестирање хипотеза

Дескриптивни показатељи у Табели 2 указују на то да су наставници имали високе скорове на све четири димензије радног ангажовања. Као што се може видети у Табели 2 добијене су веома високе корелације између димен-

зија трансформационог лидерства. Корелације трансформационог лидерства са компонентама академског оптимизма наставника биле су релативно ниске, док су корелације трансформационог лидерства са димензијама ангажовања наставника биле углавном умерене. Корелације између фактора академског оптимизма и ангажовања наставника биле су умерене до јаке, изузимајући случај корелације између самоефикасности и социјалног ангажовања са колегама, која је била слаба ($r = 0,12, p < 0,001$).

Табела 2: Дескриптивни показатељи и манифестне корелације између испитиваних варијабли

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. ГВ	–	0,87	0,90	0,13	0,19	0,26	0,25	0,31	0,25	0,21
2. ИУ		–	0,90	0,15	0,27	0,27	0,29	0,32	0,27	0,23
3. ИС			–	0,14	0,20	0,24	0,23	0,27	0,20	0,15
4. СЕ				–	0,36	0,33	0,29	0,12	0,27	0,29
5. ПРУ					–	0,54	0,36	0,23	0,33	0,41
6. ПО						–	0,47	0,39	0,54	0,50
7. ЕА							–	0,61	0,82	0,72
8. САК								–	0,66	0,59
9. КА									–	0,79
10. САУ										–
АС	3,80	3,86	3,94	7,17	3,92	4,21	6,16	5,99	6,34	6,29
СД	0,93	0,91	0,92	1,24	0,59	0,48	0,91	0,83	0,80	0,81
Мин	1,00	1,00	1,00	2,33	2,00	1,50	1,50	2,50	1,00	2,75
Макс	5,00	5,00	5,00	9,00	5,00	5,00	7,00	7,00	7,00	7,00

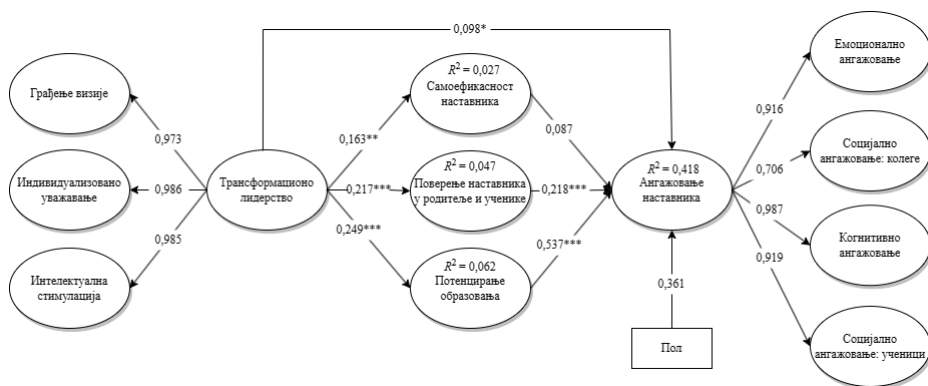
Напомена. ГВ – грађење визије, ИУ – индивидуализовано уважавање, ИС – интелектуална стимулација, СЕ – самоефикасност наставника, ПРУ – поверење наставника у родитеље и ученике, ПО – потенцирање образовања, ЕА – емоционално ангажовање, САК – социјално ангажовање: колеге, КА – когнитивно ангажовање, САУ – социјално ангажовање: ученици

Све корелације су значајне на нивоу $p < ,001$.

Да бисмо тестирали хипотезе, спроведена је анализа медијације са латентним варијаблама (Слика 1). Претпостављени модел је имао задовољавајуће слагање са подацима: Y -В $\chi^2 = 1750,386, df = 884, p < 0,001, CFI = 0,924, TLI = 0,919, RMSEA = 0,053, 90\% CI [0,049, 0,057]$ и $SRMR = 0,073$. Слика 1 показује добијене структуралне односе између латентних конструката. Трансформационо лидер-

ство било је позитивно повезано са самоефикасношћу наставника ($\beta = 0,163$, $SE = 0,060$, $p = 0,006$), поверењем наставника у родитеље и ученике ($\beta = 0,217$, $SE = 0,054$, $p < 0,001$) и са потенцирањем образовања ($\beta = 0,249$, $SE = 0,060$, $p < 0,001$). На Слици 1 може се видети да је трансформационо лидерство објаснило мали проценат (од 2,7% до 6,2%) варијансе компоненти академског оптимизма наставника. Установили смо да поверење наставника у родитеље и ученике има позитиван ефекат на ангажовање ученика ($\beta = 0,218$, $SE = 0,067$, $p < 0,001$) и на потенцирање образовања ($\beta = 0,537$, $SE = 0,131$, $p < 0,001$). Супротно очекивањима, ефекат самоефикасности наставника на ангажовање наставника није био статистички значајан ($\beta = 0,087$, $SE = 0,077$, $p = 0,145$) након контролisaња трансформационог лидерства и друге две димензије академског оптимизма. Трансформационо лидерство било је такође директно повезано са ангажовањем наставника ($\beta = 0,098$, $SE = 0,061$, $p = 0,036$), иако овај однос није био јак. Ефекат пола наставника није био статистички значајан ($B = 0,361$, $SE = 0,216$, $p = 0,094$), што указује на то да није било значајних разлика у нивоу радног ангажовања између наставника различитог пола.

Слика 1: Дијаграм тестираног модела путање (приказани су само структурални односи)



Напомена. Због лакше интерпретације, приказан је нестандардизовани ефекат пола наставника.
* $p < 0,05$; ** $p < 0,01$; *** $p < 0,001$.

Да би се добиле робустне процене индиректних ефеката трансформационог лидерства на ангажовање наставника, кроз димензије академског оптимизма, примењена је метода Монте Карло са 20000 поновних узорака. Добијени резултати приказани су у Табели 3.

Табела 3: Монте Карло анализа индиректних ефеката трансформационог лидерства на ангажовање наставника путем димензија академског оптимизма наставника

Медијатор	Стандардизовани коефицијент	<i>p</i> вредност	95% интервал поверења	
Самоефикасност	0,014	0,194	-0,005	0,040
Поверење у родитеље и ученике	0,047	0,004	0,020	0,083
Потенцирање образовања	0,134	0,000	0,073	0,204

Као што се може видети у Табели 3 индиректни ефекат трансформационог лидерства на ангажовање наставника посредством самоефикасности наставника није био статистички значајан. С друге стране, индиректни ефекат трансформационог лидерства кроз поверење наставника у родитеље и ученике био је статистички значајан. Ефекат медијације кроз потенцирање образовања је такође био статистички значајан. Овај резултат имплицира да трансформационо лидерство у школама доприноси наставничком потенцирању образовања, што доводи до вишег нивоа ангажовања наставника. Укупан индиректни ефекат ($\beta = 0,195$, $SE = 0,061$, $p < 0,001$), који се састоји од три специфична индиректна ефекта, такође је био статистички значајан. Коначно, укупан ефекат трансформационог лидерства био је статистички значајан ($\beta = 0,294$, $SE = 0,070$, $p < 0,001$). Укупна објашњена варијанса ангажовања наставника износила је 41,8%.

■ ДИСКУСИЈА

Основна сврха ове студије односила се на моделовање односа између трансформационог лидерства, академског оптимизма наставника и ангажовања наставника у школском систему у Србији. Добијени резултати су у сагласју са испитиваним моделом односа између ових конструката. У наставку овог одељка биће размотрени главни налази ове студије.

Наиме, установљено је да постоји позитиван ефекат трансформационог лидерства на самоефикасност наставника, што је у складу са резултатима претходних студија (Li & Liu, 2020; Polatcan, Arslan, & Balci, 2021) које су реализоване у другим националним контекстима. Ипак, треба имати у виду да смо дошли до прилично мале величине ефекта. Изгледа да други модели лидерства у школи, као што су наставничко лидерство (Li & Liu, 2020) и педагошко лидерство (Liu, Bellibaş, & Gümüş, 2021), имају већи ефекат на самоефикасност наставника. Ово је разумно очекивати, с обзиром на то да

самоефикасност наставника представља самопроцену личних способности утицања на учење ученика.

Један од налаза упућује на то да је трансформационо лидерство позитивно повезано са поверењем наставника у родитеље и ученике. Колико нам је познато, не постоје друге квантитативне студије које су експлицитно фокусиране на ефекат трансформационог лидерства на ову димензију поверења наставника. Тиен и Чан (Thien & Chan, 2022) су навели нешто већи ефекат дистрибуираног лидерства на ову компоненту академског оптимизма наставника. С обзиром на то да смо моделовали трансформационо лидерство као хијерархијски конструкт, нисмо били у могућности да идентификујемо која од димензија трансформационог лидерства предвиђа поверење наставника у родитеље и ученике. Међутим, Сан и Литвуд (Sun & Leithwood, 2015) су у својој метаанализи открили да је понашање лидера оријентисано на креирање праваца развоја школе слабо повезано са поверењем наставника у друге. Ови налази упућују на закључак да индивидуализовано уважавање и интелектуална стимулација више доприносе поверењу наставника у родитеље и ученике.

Један од кључних налаза ове студије је да је трансформационо лидерство позитиван предиктор потенцирања образовања. Све три димензије трансформационог лидерства (тј. грађење визије, индивидуализовано уважавање и интелектуална стимулација) могу имати важну улогу у стварању школске климе у оквиру које се истиче академско постигнуће ученика. Трансформациони лидери могу да интегришу висока академска очекивања у визију школе, а затим да стимулишу наставнике да теже њиховој примени. Ово тумачење је подржано недавном метанализом (Liebowitz & Porter, 2019) која је показала да понашања директора школе, која су важна за побољшање постигнућа ученика, не спадају у домен педагошког лидерства у ужем смислу. Коначно, емпиријски докази показују да трансформационо лидерство има потенцијал да утиче на академско постигнуће ученика (Li & Karanxha, 2022).

Супротно нашим очекивањима, нисмо утврдили да постоји значајан однос између самоефикасности и ангажовања наставника. Овај налаз може бити интерпретиран на неколико начина. Прво, у неким од претходних студија, у којима је установљен позитиван однос између ових конструката, ангажовање наставника је другачије операционализовано и мерено и узорак су чинили кандидати за наставничку професију (Dicke, Stebner, Linninger, Kunter, & Leutner, 2018). Друго, у претходним истраживањима (Granziera & Perera, 2019; Yerdelen *et al.*, 2018) је утврђен мали ефекат самоефикасности на ангажовање наставника. Недавно реализовано лонгитудинално истраживање (Burić, Zuffianò, & López-Pérez, 2022), у ком су примењене софистициране статистичке методе, показало је да ангажовање наставника предвиђа самоефикасност иако тај ефекат није велики. Коначно, неке студије (Li *et al.*, 2022) указују на то да је однос између ангажовања наставника и самоефикасности посредован активностима које наставници обављају у домену професионалног развоја.

Поверење наставника у родитеље и ученике представљало је статистички значајан предиктор ангажовања наставника. У контексту примењеног инструмента, поверење у ученике се односи на опште поверење, охрабривање ученика, веру у њихове способности и очекивање високих постигнућа, док се димензија поверења у родитеље односи на опште поверење у родитеље и рачунање на подршку родитеља. Такође, овај налаз је у складу са студијом коју је спровео Гулбахар (Gülbahar, 2017).

Следећи важан резултат актуелног истраживања тиче се односа између потенцирања образовања и ангажовања наставника. Добијени резултати су показали да су наставници који имају виши ниво потенцирања образовања склонији ангажовању у свом раду. Неки научници (Skaalvik & Skaalvik, 2013) су показали да наставничка оријентација на циљеве овладавања предвиђа мотивацију у вези са радом, чија је једна димензија ангажовање. Наши резултати се могу тумачити тако да показују да постављање високих, али одговарајућих академских очекивања за ученике, доводи до вишег нивоа радног ангажовања наставника. Дакле, у складу са очекивањима, установљено је да је потенцирање образовања позитивно повезано са ангажовањем наставника.

Добијени резултати су у сагласности са хипотезом да трансформационо лидерство има директан ефекат на ангажовање наставника. Овај налаз је у складу са теоријом *захтеви на послу-ресурси* (Bakker & Demerouti, 2017), која претпоставља да је трансформационо лидерство један од контекстуалних ресурса који може позитивно да утиче на ангажовање наставника. У поређењу са ранијим истраживањима односа између аутентичног лидерства директора школе и академског оптимизма наставника (Alazmi & Al-Mahdy, 2022), установили смо да постоји мањи ефекат трансформационог лидерства. Резултати о директним ефектима трансформационог лидерства на афективно-мотивационе карактеристике наставника нису коначни. На пример, Нисен и сарадници (Niessen *et al.*, 2017) су утврдили да трансформационо лидерство нема директан ефекат на развојно напредовање наставника које је мерено три месеца касније. Могуће је да однос између трансформационог лидерства и радног ангажовања наставника зависи од других варијабли, као што су емоционална исцрпљеност наставника (Niessen *et al.*, 2017), ниво наставе (основна у односу на средњу школу) и аутономија наставника.

Важан налаз ове студије упућује на то да трансформационо лидерство свој ефекат на ангажовање наставника постиже делимично преко две компоненте академског оптимизма наставника. Конкретно, наша анализа је показала да је специфичан индиректан ефекат трансформационог лидерства на ангажовање наставника кроз компоненту потенцирања образовања био јачи него кроз поверење наставника у родитеље и ученике. Супротно очекивањима, ефекат медијације самоефикасности наставника није био статистички значајан. Ови налази омогућавају детаљнију слику међуодноса између испитиваних констру-

ката. С тим у вези, наша студија проширује постојеће знање о механизмима преко којих школски лидери могу да унапреде ангажовање наставника.

■ ЗАКЉУЧЦИ

Главни допринос ове студије односи се на пружање увида у посредоване путеве од трансформационог лидерства до ангажовања наставника кроз академски оптимизам наставника. Добијени резултати су показали да трансформационо лидерство има потенцијал да првенствено индиректно утиче на ангажовање наставника. Стога је важно да програми припреме и професионалног развоја школских лидера садрже модел трансформационог лидерства. Такође, било би корисно да процена трансформационог лидерског понашања, поред оцењивања других компетенција, буде саставни део избора директора школа и других лидера у школи.

Ова студија омогућава школским лидерима практичне смернице за побољшање ангажовања наставника. Добијени резултати указују руководиоцима школа да је потребно да се фокусирају на потенцирање образовања и изграђивање поверења наставника у родитеље и ученике. Иако нисмо пронашли доказе да трансформационо лидерство путем самоефикасности наставника утиче на ангажовање наставника, то свакако не значи да директори школа треба да игноришу самоефикасност наставника. Самоефикасност наставника је важан предиктор квалитета наставе (Burić & Kim, 2020) и једна од мотивационих карактеристика наставника на које лидери у школама могу да утичу.

Ограничења и препоруке за будућа истраживања

Лонгитудинално испитивање односа између трансформационог лидерства, академског оптимизма и ангажовања наставника омогућило би боље разумевање правца и снаге односа између ових конструката. Такође, могуће је да су наставници давали друштвено пожељне одговоре и да њихове оцене нису објективно одражавале понашање директора и помоћника директора у њиховим школама. Због тога би било корисно да се убудуће испитају перцепције школских лидера и корелације самопроцена школских лидера са проценама наставника. Поред тога, подржавамо препоруку Сток и сарадници (Stock *et al.*, 2022) да је пожељно чешће користити објективне мере понашања лидера, као што су дужина времена проведеног у некој активности или учесталост различитих облика понашања. Друга препорука за будућа истраживања односи се на примену техника моделовања на више нивоа, које би омогућиле раздвајање ефеката трансформационог лидерства на ангажовање наставника на организационом (школском), тимском и индивидуалном нивоу.

■ КОРИШЋЕНА ЛИТЕРАТУРА

- Alazmi, A. A., & Al-Mahdy, Y. F. H. (2022). Principal authentic leadership and teacher engagement in Kuwait's educational reform context. *Educational Management Administration and Leadership*, 50(3), 392–412. <https://doi.org/10.1177/1741143220957339>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands-resources theory: taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285.
- Bakker, Arnold B., Albrecht, S. L., & Leiter, M. P. (2011). Work engagement: Further reflections on the state of play. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 20(1), 74–88. <https://doi.org/10.1080/1359432X.2010.546711>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York, NJ: Freeman Lawrence.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed). Mahwah, N.J: L. Erlbaum Associates.
- Beard, K. S., Hoy, W. K., & Woolfolk Hoy, A. (2010). Academic optimism of individual teachers: Confirming a new construct. *Teaching and Teacher Education*, 26(5), 1136–1144. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.02.003>
- Bellibaş, M. Ş., Kılınc, A. Ç., & Polatcan, M. (2021). The moderation role of transformational leadership in the effect of instructional leadership on teacher professional learning and instructional practice: An Integrated leadership perspective. *Educational Administration Quarterly*, 57(5), 776–814. <https://doi.org/10.1177/0013161X211035079>
- Berkovich, I. (2018). Will it sink or will it float: Putting three common conceptions about principals' transformational leadership to the test. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(6), 888–907. <https://doi.org/10.1177/1741143217714253>
- Berkovich, I., & Bogler, R. (2021). Conceptualising the mediating paths linking effective school leadership to teachers' organisational commitment. *Educational Management Administration & Leadership*, 49(3), 410–429. <https://doi.org/10.1177/1741143220907321>
- Bilgic, O., & Gumuseli, A. I. (2012). Research on teacher's level of trust to the colleagues, the students and the parents. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46(1), 5470–5474. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.459>
- Blömeke, S., & Kaiser, G. (2017). Understanding the development of teachers' professional competencies as personally, situationally and socially determined. In D. Clandinin & J. Husu (Eds.), *The SAGE Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 783–802). London: SAGE Publications. <https://doi.org/10.4135/9781526402042.n45>
- Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, NY: John Wiley & Sons.
- Bollen, Kenneth A., Fisher, Z., Lilly, A., Brehm, C., Luo, L., Martinez, A., & Ye, A. (2022). Fifty years of structural equation modeling: A history of generalization, unification, and diffusion. *Social Science Research*, 102769. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2022.102769>
- Börü, N., & Bellibaş, M. Ş. (2021). Comparing the relationships between school principals' leadership types and teachers' academic optimism. *International Journal of Leadership in Education*, 1–19. <https://doi.org/10.1080/13603124.2021.1889035>
- Borup, J., Graham, C. R., & Drysdale, J. S. (2014). The nature of teacher engagement at an online high school: Online teacher engagement. *British Journal of Educational Technology*, 45(5), 793–806. <https://doi.org/10.1111/bjet.12089>
- Breevaart, K., & 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. <https://doi.org/10.1037/ocp0000082>

- 📖 Brislin, R. W. (1970). Back-translation for cross-cultural research. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 1(3), 185–216. <https://doi.org/10.1177/135910457000100301>
- 📖 Brislin, R. W. (1986). The wording and translation of research instruments. In W. J. Lonner & J. W. Berry (Eds.), *Field methods in cross-cultural research*. (pp. 137–164). Thousand Oaks, CA, US: Sage Publications, Inc.
- 📖 Burić, I., & Kim, L. E. (2020). Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling. *Learning and Instruction*, 66, 1–12. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- 📖 Burić, I., Zuffianò, A., & López-Pérez, B. (2022). Longitudinal relationship between teacher self-efficacy and work engagement: Testing the random-intercept cross-lagged panel model. *Contemporary Educational Psychology*, 70, *OnlineFirst*. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2022.102092>
- 📖 Dicke, T., Parker, P. D., Holzberger, D., Kunina-Habenicht, O., Kunter, M., & Leutner, D. (2015). Beginning teachers' efficacy and emotional exhaustion: Latent changes, reciprocity, and the influence of professional knowledge. *Contemporary Educational Psychology*, 41, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2014.11.003>
- 📖 Dicke, T., Stebner, F., Linninger, C., Kunter, M., & 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.
- 📖 Geijsel, F. P., Slegers, P. J. C., Stoel, R. D., & Krüger, M. L. (2009). The effect of teacher psychological and school organizational and leadership factors on teachers' professional learning in Dutch schools. *The Elementary School Journal*, 109(4), 406–427. <https://doi.org/10.1086/593940>
- 📖 Goddard, R. D., Tschannen-Moran, M., & Hoy, W. K. (2001). A multilevel examination of the distribution and effects of teacher trust in students and parents in urban elementary schools. *The Elementary School Journal*, 102(1), 3–17. <https://doi.org/10.1086/499690>
- 📖 Granziera, H., & Perera, H. N. (2019). Relations among teachers' self-efficacy beliefs, engagement, and work satisfaction: A social cognitive view. *Contemporary Educational Psychology*, 58(February), 75–84. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.02.003>
- 📖 Gülbahar, B. (2017). The relationship between work engagement and organizational trust: a study of elementary school teachers in Turkey. *Journal of Education and Training Studies*, 5(2), 149–159. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i2.2052>
- 📖 Hallinger, P. (2018). Bringing context out of the shadows of leadership. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(1), 5–24. <https://doi.org/10.1177/1741143216670652>
- 📖 Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2016). The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: The mediating role of teacher engagement. *Educational Psychology*, 36(3), 526–547. <https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>
- 📖 Hargreaves, A. (2021). What the COVID-19 pandemic has taught us about teachers and teaching. *Facets*, 6(1), 1835–1863.
- 📖 Hayes, A. F., & Scharkow, M. (2013). The Relative trustworthiness of inferential tests of the indirect effect in statistical mediation analysis: Does method really matter? *Psychological Science*, 24(10), 1918–1927. <https://doi.org/10.1177/0956797613480187>
- 📖 Hebib, E. & Ovesni, K. (2019). Reformski procesi u oblasti školskog obrazovanja u Srbiji – pogled školskih pedagoga. *Vaspitanje i obrazovanje*, 44(3), 85–100.
- 📖 Hogg, M. A., van Knippenberg, D., & Rast, D. E. (2012). The social identity theory of leadership: Theoretical origins, research findings, and conceptual developments. *European Review of Social Psychology*, 23(1), 258–304. <https://doi.org/10.1080/10463283.2012.741134>

- 📖 Honig, M. (2004). Where's the "Up" in Bottom-Up Reform? *Educational Policy*, 18(4), 527–561.
- 📖 Hoy, W. K., Tarter, C. J., & Hoy, A. W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement. *American Educational Research Journal*, 43(3), 425–446. <https://doi.org/10.3102/00028312043003425>
- 📖 Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- 📖 Jorgensen, T. D., Pornprasertmanit, S., Schoemann, A. M., & Rosseel, Y. (2022). *semTools: Useful tools for structural equation modeling (0.5-6)*. Retrieved from <https://CRAN.R-project.org/package=semTools>
- 📖 Klassen, R. M., Yerdelen, S., & Durksen, T. L. (2013). Measuring Teacher engagement: development of the engaged teachers scale (ETS). *Frontline Learning Research*, 2(1), 33–52. <https://doi.org/10.14786/flr.v1i2.44>
- 📖 Kulophas, D., Hallinger, P., Ruengtrakul, A., & Wongwanich, S. (2018). Exploring the effects of authentic leadership on academic optimism and teacher engagement in Thailand. *International Journal of Educational Management*, 32(1), 27–45. <https://doi.org/10.1108/IJEM-10-2016-0233>
- 📖 Kwan, P. (2020). Is transformational leadership theory passé? revisiting the integrative effect of instructional leadership and transformational leadership on student outcomes. *Educational Administration Quarterly*, 56(2), 321–349. <https://doi.org/10.1177/0013161X19861137>
- 📖 Lai, K., & Green, S. B. (2016). The Problem with having two watches: assessment of fit when RMSEA and CFI disagree. *Multivariate Behavioral Research*, 51(2–3), 220–239. <https://doi.org/10.1080/00273171.2015.1134306>
- 📖 Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- 📖 Leithwood, K., Patten, S., & Jantzi, D. (2010). Testing a conception of how school leadership influences student learning. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 671–706. <https://doi.org/10.1177/0013161X10377347>
- 📖 Leithwood, K., & Sun, J. (2012). The nature and effects of transformational school leadership: a meta-analytic review of unpublished research. *Educational Administration Quarterly*, 48(3), 387–423. <https://doi.org/10.1177/0013161X11436268>
- 📖 Leithwood, K., Sun, J., & Schumacker, R. (2020). How school leadership influences student learning: a test of "The four paths model." *Educational Administration Quarterly*, 56(4), 570–599. <https://doi.org/10.1177/0013161X19878772>
- 📖 Li, L., & Liu, Y. (2020). An integrated model of principal transformational leadership and teacher leadership that is related to teacher self-efficacy and student academic performance. *Asia Pacific Journal of Education, OnlineFirst*. <https://doi.org/10.1080/02188791.2020.1806036>
- 📖 Li, R., Liu, H., Chen, Y., & Yao, M. (2022). Teacher engagement and self-efficacy: The mediating role of continuing professional development and moderating role of teaching experience. *Current Psychology*, 41(1), 328–337. <https://doi.org/10.1007/s12144-019-00575-5>
- 📖 Li, Y., & Karanxa, Z. (2022). Literature review of transformational school leadership: Models and effects on student achievement (2006–2019). *Educational Management Administration, OnlineFirst*. <https://doi.org/10.1177/17411432221077157>
- 📖 Liebowitz, D. D., & Porter, L. (2019). The effect of principal behaviors on student, teacher, and school outcomes: A systematic review and meta-analysis of the empirical literature. *Review of Educational Research*, 89(5), 785–827. <https://doi.org/10.3102/0034654319866133>

- Liou, Y., Bellibaş, M. Ş., & Gümüş, S. (2021). The effect of instructional leadership and distributed leadership on teacher self-efficacy and job satisfaction: mediating roles of supportive school culture and teacher collaboration. *Educational Management Administration and Leadership*, 49(3), 430–453. <https://doi.org/10.1177/1741143220910438>
- Liou, Y., Bellibaş, M. S., & Printy, S. (2018). How school context and educator characteristics predict distributed leadership: A hierarchical structural equation model with 2013 TALIS data. *Educational Management Administration and Leadership*, 46(3), 401–423. <https://doi.org/10.1177/1741143216665839>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological Methods*, 1(2), 130–149.
- Maghnoouj, S., Salinas, D., Kitchen, H., Guthrie, C., Bethell, G., & Fordham, E. (2020). *OECD Reviews of evaluation and assessment in education: Serbia*. Paris: OECD Publishing. Retrieved from <https://www.oecd-ilibrary.org/content/publication/225350d9-en>
- Maydeu-Olivares, A., Shi, D., & Rosseel, Y. (2018). Assessing Fit in structural equation models: A Monte-Carlo evaluation of RMSEA versus SRMR confidence intervals and tests of close fit. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 25(3), 389–402. <https://doi.org/10.1080/10705511.2017.1389611>
- Mitchell, R. M., Kensler, L. A. W., & Tschannen-Moran, M. (2015). Examining the effects of instructional leadership on school academic press and student achievement. *Journal of School Leadership*, 25(2), 223–251. <https://doi.org/10.1177/105268461502500202>
- Moolenaar, N. M., Daly, A. J., & Slegers, P. J. C. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46(5), 623–670. <https://doi.org/10.1177/0013161X10378689>
- Moolenaar, N. M., & Slegers, P. J. C. (2015). The networked principal: Examining principals' social relationships and transformational leadership in school and district networks. *Journal of Educational Administration*, 53(1), 8–39. <https://doi.org/10.1108/JEA-02-2014-0031>
- Niessen, C., Mäder, I., Stride, C., & Jimmieson, N. L. (2017). Thriving when exhausted: The role of perceived transformational leadership. *Journal of Vocational Behavior*, 103(Part B), 41–51. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2017.07.012>
- Ninković, S., Knežević Florić, O., & Đorđić, D. (2022). Transformational leadership and teachers' use of differentiated instruction in Serbian schools: Investigating the mediating effects of teacher collaboration and self-efficacy. *Educational Studies, OnlineFirst*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2081787>
- Oude Groote Beverborg, A., Slegers, P. J. C., & van Veen, K. (2015). Fostering teacher learning in VET colleges: Do leadership and teamwork matter? *Teaching and Teacher Education*, 48, 22–33. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.01.015>
- Perera, H. N., Vosicka, L., Granziera, H., & McIlveen, P. (2018). Towards an integrative perspective on the structure of teacher work engagement. *Journal of Vocational Behavior*, 108, 28–41.
- Polatcan, M., Arslan, P., & Balci, A. (2021). The mediating effect of teacher self-efficacy regarding the relationship between transformational school leadership and teacher agency. *Educational Studies, OnlineFirst*. <https://doi.org/10.1080/03055698.2021.1894549>
- Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost osnovnog obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 115/2020.
- Pravilnik o kriterijumima i standardima za finansiranje ustanove koja obavlja delatnost srednjeg obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 93/2022.

- 📖 *Pravilnik o standardima kompetencija direktora ustanova obrazovanja i vaspitanja* (2013). Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 38/2013.
- 📖 *Pravilnik o programu obuke i polaganju ispita za licencu za direktora ustanove obrazovanja i vaspitanja* (2018). Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 63/2018.
- 📖 Preacher, K. J., & Selig, J. P. (2012). Advantages of Monte Carlo confidence intervals for indirect effects. *Communication Methods and Measures*, 6(2), 77–98. <https://doi.org/10.1080/19312458.2012.679848>
- 📖 Revelle, W. (2022). *An introduction to the psych package: Part I: data entry and data description*. 58.
- 📖 Rosseel, Y. (2012). lavaan: An R Package for Structural Equation Modeling. *Journal of Statistical Software*, 48(2), 1–36.
- 📖 Savalei, V., & Rosseel, Y. (2022). Computational options for standard errors and test statistics with incomplete normal and nonnormal data in SEM. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 29(2), 163–181. <https://doi.org/10.1080/10705511.2021.1877548>
- 📖 Schaufeli, W., Salanova, M., Gonzá'lez-Roma, V., & Bakker. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *The Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71–92.
- 📖 Simić, I., Mladenović, J., i Stojković, N. (2015). Istraživanje zadovoljstva nastavnika u osnovnim školama u Republici Srbiji. *Ekonomске Teme*, 53(3), 425–443.
- 📖 Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059–1069. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001>
- 📖 Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). Teachers' perceptions of the school goal structure: Relations with teachers' goal orientations, work engagement, and job satisfaction. *International Journal of Educational Research*, 62, 199–209. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2013.09.004>
- 📖 Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2016). Teacher Stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, 07(13), 1785–1799. <https://doi.org/10.4236/ce.2016.713182>
- 📖 Soininen, V., Pakarinen, E., & Lerkkanen, M.-K. (2023). Reciprocal associations among teacher–child interactions, teachers' work engagement, and children's social competence. *Journal of Applied Developmental Psychology, OnlineFirst*. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2022.101508>
- 📖 Stock, G., Banks, G. C., Voss, E. N., Tonidandel, S., & Woznyj, H. (2022). Putting leader (follower) behavior back into transformational leadership: A theoretical and empirical course correction. *The Leadership Quarterly, OnlineFirst*. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2022.101632>
- 📖 Sun, J., & Leithwood, K. (2015). Direction-setting school leadership practices: A meta-analytical review of evidence about their influence. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(4), 499–523. <https://doi.org/10.1080/09243453.2015.1005106>
- 📖 Teodorović, J., Ševkušić, S., Džinović, V & Malinić, D. (2020). Needs, problems and competencies of school principals in Serbia. *Zbornik Instituta za pedagoska istrazivanja*, 52(2), 275–330. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2002275T>
- 📖 Thien, L. M., & Chan, S. Y. (2022). One-size-fits-all? A cross-validation study of distributed leadership and teacher academic optimism. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(1), 43–63. <https://doi.org/10.1177/1741143220926506>
- 📖 Thoonen, E. E. J., Slegers, P. J. C., Oort, F. J., Peetsma, T. T. D., & Geijsel, F. P. (2011). How to improve teaching practices: the role of teacher motivation, Organizational factors, and leadership practices. *Educational Administration Quarterly*, 47(3), 496–536. <https://doi.org/10.1177/0013161X11400185>

- Topchyan, R., & Woehler, C. (2021). Do teacher status, gender, and years of teaching experience impact job satisfaction and work engagement? *Education and Urban Society*, 53(2), 119–145. <https://doi.org/10.1177/0013124520926161>
- Tschannen-Moran, M., Woolfolk Hoy, A., & Hoy, W. K. (1998). Teacher efficacy: Its meaning and measure. *Review of Educational Research*, 68(2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tschannen-Moran, M. (2014). The interconnectivity of trust in schools. In D. Van Maele, P. B. Forsyth, & M. Van Houtte (Eds.), *Trust and School Life: The Role of Trust for Learning, Teaching, Leading, and Bridging* (Vol. 9789401780148, pp. 57–81). Springer Netherlands. https://doi.org/10.1007/978-94-017-8014-8_3
- Tschannen-Moran, M. & Gareis, C. (2015). Principals, trust, and cultivating vibrant schools. *Societies*, 5(2), 256–276. <https://doi.org/10.3390/soc5020256>
- Valckx, J., Vanderlinde, R., & Devos, G. (2020). Departmental PLCs in secondary schools: The importance of transformational leadership, teacher autonomy, and teachers' self-efficacy. *Educational Studies*, 46(3), 282–301. <https://doi.org/10.1080/03055698.2019.1584851>
- Vuletić, S., Sretenović, I., Adamović, Todorović, V., Živanović, Đ., & Gajić, D. (2018). Profesionalna opтереćenost nastavnika u osnovnim školama u Srbiji—Da li su nastavnici pod stresom? U M. Šćepanović (ur.), *Obrazovanje dece i učenika u inkluzivnim uslovima* (pp. 97–110). Novi Sad: Društvo defektologa Vojvodine.
- Wang, J., Zhang, X., & Zhang, L. J. (2022). Effects of teacher engagement on students' achievement in an online English as a foreign language classroom: the mediating role of autonomous motivation and positive emotions. *Frontiers in Psychology*, OnlineFirst. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.950652>
- Wang, L. (2022). Exploring the relationship among teacher emotional intelligence, work engagement, teacher self-efficacy, and student academic achievement: A moderated mediation model. *Frontiers in Psychology*, OnlineFirst <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.810559>
- Yerdelen, S., Durksen, T., & Klassen, R. M. (2018). An international validation of the engaged teacher scale. *Teachers and Teaching*, 24(6), 673–689. <https://doi.org/10.1080/13540602.2018.1457024>
- Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja*. Beograd: Službeni glasnik Republike Srbije, 72/09, 72/09, 52/11, 55/13, 35/15, 6/2020 i 129/2021.

Примљено 27.02.2023; прихваћено за штампу 05.06.2023.