

Povezanost zadovoljenja potreba i zadovoljstva poslom kod učitelja i nastavnika: medijacijska uloga motivirajućih stilova

Čižić, Nikolina

Master's thesis / Diplomski rad

2023

Degree Grantor / Ustanova koja je dodijelila akademski / stručni stupanj: **University of Zagreb, Faculty of Humanities and Social Sciences / Sveučilište u Zagrebu, Filozofski fakultet**

Permanent link / Trajna poveznica: <https://urn.nsk.hr/urn:nbn:hr:131:025346>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-03**



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
University of Zagreb
Faculty of Humanities
and Social Sciences

Repository / Repozitorij:

[ODRAZ - open repository of the University of Zagreb
Faculty of Humanities and Social Sciences](#)



Sveučilište u Zagrebu
Filozofski fakultet
Odsjek za psihologiju

**POVEZANOST ZADOVOLJENJA POTREBA I ZADOVOLJSTVA POSLOM
KOD UČITELJA I NASTAVNIKA: MEDIJACIJSKA ULOGA
MOTIVIRAJUĆIH STILOVA**

Diplomski rad

Nikolina Čižić

Mentor: izv. prof. dr. sc. Aleksandra Huić

Zagreb, 2023.

IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradio/la samostalno te da u njemu nema kopiranih, prepisanih ili preuzetih dijelova teksta tuđih radova koji nisu propisno označeni kao citati s navedenim izvorom iz kojeg su preneseni.

U Zagrebu, 05.07.2023.

Nikolina Čižić

SADRŽAJ

Uvod	1
<i>Osnovne psihološke potrebe učitelja</i>	3
<i>Nastavnički (de)motivirajući stilovi</i>	4
<i>Zadovoljstvo poslom</i>	7
Cilj istraživanja	9
Problemi i hipoteze	10
Metoda	11
<i>Sudionici</i>	11
<i>Instrumenti</i>	11
<i>Postupak prikupljanja podataka</i>	13
Rezultati	14
<i>Multivarijatna analiza varijance</i>	15
<i>Korelacije između istraživanim varijablama</i>	17
<i>Medijacijska analiza</i>	18
Rasprava	19
<i>Metodološka ograničenja, implikacije i preporuke za buduća istraživanja</i>	22
Zaključak	24
Literatura	25
Prilozi	32

Povezanost zadovoljenja potreba i zadovoljstva poslom kod učitelja i nastavnika:
medijacijska uloga motivirajućih stilova

The relationship between needs satisfaction and job satisfaction among teachers: the
mediating role of motivational styles

Nikolina Čižić

Sažetak

Temeljeno na novom kružnom modelu (de)motivirajućih nastavničkih stilova, ovo istraživanje fokusiralo se na nastavničke stilove koji podržavaju potrebe učenika: stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil. Istraživanjem su se željele ispitati odrednice motivirajućih stilova te njihova uloga u predviđanju profesionalne dobrobiti učitelja. Provjeravala se povezanost radnog staža u poučavanju s motivirajućim stilovima koji podražavaju potrebe učenika te njihove razlike s obzirom na radno mjesto učitelja (razredna nastava u osnovnoj školi, predmetna nastava u osnovnoj školi, srednja škola). Također se provjeravala medijacijska uloga motivirajućih stilova u odnosu između zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i zadovoljstva poslom kod učitelja. Podaci su se prikupljali *online* anketom, a u istraživanju je sudjelovalo 365 hrvatskih učitelja i učiteljica osnovnih i srednjih škola. Instrumenti korišteni u istraživanju su Upitnik situacija u školi, Upitnik zadovoljenja i frustracije osnovnih psiholoških potreba i Kratki indeks zadovoljstva poslom. Utvrđena je pozitivna povezanost iskustva u poučavanju i stila koji podržava autonomiju. Stil koji podržava autonomiju bio je izraženiji kod učitelja razredne nastave u odnosu na učitelje predmetne nastave u osnovnim i srednjim školama. Strukturirajući stil bio je izraženiji kod učitelja razredne nastave u odnosu na učitelje u srednjim školama, dok se učitelji predmetne nastave u osnovnim školama nisu razlikovali od druge dvije grupe. Stil koji podržava autonomiju djelomično je posredovao pozitivnu povezanost između zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i zadovoljstva poslom.

Ključne riječi: stil koji podržava autonomiju, strukturirajući stil, zadovoljenje potreba, zadovoljstvo poslom

Abstract

Based on a new circumplex model of (de)motivating teaching styles, this research was focused on motivating styles which support the students' needs: autonomy support and structure. The research investigated determinants of these motivating styles and their role in predicting the teachers' professional well-being. Correlation between teachers' motivating styles and their experience in teaching was examined, as well as potential differences in teachers' motivating styles based on their place of work (elementary school, middle school, high school). Mediation role of motivating styles in relationship between teachers' basic need satisfaction and their job satisfaction was also examined. The data was collected through an online survey and 365 Croatian teachers participated in this research. The following instruments were used: Situations-in-School Questionnaire, Basic psychological need satisfaction and frustration scale, Short Index of Job Satisfaction. The results show that autonomy support style was positively correlated with experience in teaching. Teachers in elementary schools reported a higher level of autonomy support style than the teachers in middle schools and high schools. Teachers in elementary schools also reported a higher level of structure style than teachers in high

schools, but no difference was found in the level of structure between middle school teachers and other two groups. Autonomy support style partially mediated positive correlation between teachers' need satisfaction and job satisfaction.

Keywords: autonomy support, structure, need satisfaction, job satisfaction

Uvod

Glavni ciljevi škole su učenje i poučavanje djece, pri čemu vodeću ulogu imaju učitelji i nastavnici (u ostatku teksta obje skupine bit će uključene pod termin „učitelji“). Osim što su učitelji ti koji prenose znanja i vještine učenicima, njihov odnos prema učenicima također je važan u procesu poučavanja. Naime, pozitivan odnos između učenika i učitelja povezan je s boljim funkcioniranjem učenika tijekom nastave. Kako bi se stvorio takav odnos važno je da učitelji uzimaju u obzir emocije, interese i potrebe svojih učenika (Woolfolk, 2016). Vodeći se Teorijom samodeterminacije (Ryan i Deci, 2017), način na koji se učitelji ponašaju prema učenicima ima utjecaj na zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba tih učenika za kompetencijom, povezanosti i autonomijom. Zadovoljenje tih potreba se dalje može povezati s nizom pozitivnih ishoda za učenike, poput školskog uspjeha (Marshik i sur., 2017; Cheon i sur., 2012), angažmana učenika (Benlahcene i sur., 2021), intrinzične motivacije i opće dobrobiti učenika (Jang i sur., 2010). Učitelji na zadovoljenje ovih potreba mogu djelovati kroz svoje postupke i interakcije s učenicima tijekom poučavanja. Kada učitelji uzimaju u obzir perspektivu i interese učenika, oni podržavaju zadovoljenje psiholoških potreba učenika. S druge strane, postoje učitelji koji su nestrpljivi, zanemaruju sugestije i ideje učenika te svoja stajališta nameću učenicima te takvim postupcima ignoriraju ili čak frustriraju potrebe učenika (Haerens i sur., 2015; Reeve, 2009, Jang i sur., 2010). Pristup koji nastavnici zauzmu na nastavi formira njihov (de)motivirajući nastavnički stil. Prema novom modelu nastavničkih (de)motivirajućih stilova (Aelterman i sur., 2019), stilovi se razlikuju na temelju dvije dimenzije: usmjeravanje i podržavanje učeničkih potreba. Stilovi koje karakterizira visoka razina podržavanja učeničkih potreba su strukturirajući stil i stil koji podržava autonomiju, dok su kontrolirajući i kaotični stil stilovi koje karakterizira niska razina podržavanja učeničkih potreba. Raspodjela stilova s obzirom na dimenziju usmjeravanja obradit će se kasnije u radu. Nadovezujući se na povezanost nastavničkih motivirajućih stilova sa zadovoljenjem potreba učenika, istraživanja idu u prilog hipotezi kako je zadovoljenje učeničkih potreba medijator u odnosu motivirajućih nastavničkih stilova i pozitivnih ishoda za učenike (Sancho i sur., 2018).

Prema Klusmannu i suradnicima (2008), motivacija i školski uspjeh učenika neki su od pokazatelja kvalitetnog poučavanja kao odlike „uspješnih“ učitelja. Osim na temelju

kvalitete njihove uloge instruktora, drugi način definiranja uspješnih učitelja je kroz njihovu profesionalnu dobrobit. Profesionalna dobrobit definira se kao „pozitivna evaluacija afektivne, motivacijske, bihevioralne, kognitivne i psihosomatske dimenzije posla“ (Van Horn i sur., 2004, str. 366; prema Klusmann i sur., 2008), a uključuje koncepte kao što su doživljeni stres, emocionalna iscrpljenost i zadovoljstvo poslom (Klusmann i sur., 2008). U tom smislu, uspješni su učitelji oni koji doživljavaju manje stresa i emocionalne iscrpljenosti te izvještavaju o većem zadovoljstvu poslom. Kvaliteta poučavanja i profesionalna dobrobit učitelja međusobno su povezani, a primjeri toga su povezanost nastavnčkih motivirajućih stilova koji podržavaju potrebe učenika s pokazateljima profesionalne dobrobiti (Cheon i sur., 2014) te spoznaja da je emocionalna iscrpljenost jedan od prediktora demotivirajućih nastavnčkih stilova (Moe i Katz, 2020).

Iz ranije navedenog, vidljivo je kako su stilovi koji podržavaju potrebe učenika korisni za obje strane, učenike i učitelje. Upareno s činjenicom da postoji manjak spoznaja o strukturirajućem stilu koji se tek nedavno počeo više proučavati iz perspektive stila koji također podržava potrebe učenika, on i stil koji podržava autonomiju bili su primarni fokus ovog istraživanja. Prijašnja istraživanja pokazala su kako se stilovi koji podržavaju potrebe učenika mogu predviđati na temelju nekih karakteristika učitelja kao što su ugodnost i otvorenost prema iskustvu (Reeve i sur., 2018), autonomna motivacija (Vermote i sur., 2020), samoeфикаsnost i odgovornost učitelja u poučavanju (Lauermann i Berger, 2021), entuzijizam (Moe i Katz, 2022) i samo-suosjećanje učitelja (Moe i Katz, 2020). Vanjski čimbenici poput percipiranih vremenskih ograničenja (Escriva-Boulley i sur., 2021) i percipirane motivacije učenika (Pelletier i sur., 2002), te zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba kod učitelja (Taylor i sur., 2008) također su odrednice ovih stilova. Nadovezujući se na prijašnja istraživanja, ovo je istraživanje odlučilo ispitati karakteristike učitelja i škola s kojima su povezani stilovi koji podržavaju potrebe učenika koristeći novi kružni model. Preciznije, u ovom istraživanju provjeravat će se povezanost određenih demografskih karakteristika učitelja sa stilovima koji podržavaju potrebe, budući da se pokazalo kako su ti stilovi pogodni za učenike (Reeve, 2016). Pri tome, kombinirat će se dva stila koja podržavaju potrebe učenika budući da se tek nedavno primijetila njihova međusobna povezanost (Aelterman i sur., 2019; Vansteenkiste i sur., 2012). Nadalje, već je mnogo poznato o tome kako motivirajući stilovi objašnjavaju pozitivne ishode za učenike, ali postoji manjak istraživanja o tome kako oni djeluju na

učitelje koji ih koriste, odnosno kako su motivirajući stilovi povezani s ishodima kod učitelja. Stoga, kako bi se bolje razumjela povezanost motivirajućih stilova s funkcioniranjem učitelja, u ovom će se istraživanju ispitati njihova medijacijska uloga u odnosu između zadovoljenja potreba učitelja i zadovoljstva poslom.

Osnovne psihološke potrebe učitelja

Ryan i Deci (2017) u svojoj Teoriji samodeterminacije (SDT) zagovaraju postojanje tri osnovne psihološke potrebe, a to su potreba za autonomijom, potreba za povezanosti i potreba za kompetencijom. Potreba za kompetencijom odnosi se na želju čovjeka da se osjeća uspješnim u interakciji s okolinom kroz korištenje i demonstraciju svojih sposobnosti (Ryan i Deci, 2017). Ovo bi se kod učitelja odrazilo kao osjećaj postignuća pri upravljanju učionicom (Evelein, 2005, prema Korthagen i Evelein, 2016), a neuspjeh u istom može rezultirati povlačenjem iz situacije, nesigurnošću, anksioznošću ili odustajanjem od daljnjih radnji (Skinner i Edge, 2002). Potreba za autonomijom odnosi se na potrebu da ljudi imaju kontrolu nad vlastitim radnjama i percipiraju sebe kao izvor radnje (Ryan i Deci, 2017). Učitelji koji imaju zadovoljenu potrebu za autonomijom imaju doživljaj da mogu donositi vlastite izbore i provoditi svoje ideje tijekom poučavanja, te imaju snažan osjećaj osobnog i profesionalnog razvoja (Evelein, 2005, prema Korthagen i Evelein, 2016). Ukoliko ova potreba kod učitelja nije zadovoljena, može doći do obrambenog i svađalačkog stava te osjećaja ogorčenja, otpora i srdžbe (Skinner i Edge, 2002). Potreba za povezanosti odnosi se na želju ljudi da stvore odnose s drugima i osjećaju povezanost i pripadanje zajednici (Ryan i Deci, 2017). Učitelji ovu potrebu mogu zadovoljiti kroz povezanost sa svojim suradnicima ili kroz poučavanje sa svojim učenicima (Klassen i sur., 2012). Kada je ona zadovoljena tijekom poučavanja, učitelji osjećaju pozitivnu povezanost s učenicima te kroz svoja ponašanja dodatno učvršćuju taj kontakt (Evelein, 2005, prema Korthagen i Evelein, 2016), a kada je spriječeno njeno zadovoljenje učitelji mogu reagirati tugom, povlačenjem te izraženom željom za povezanosti s drugima (Skinner i Edge, 2002).

Okolina u kojoj se ljudi nalaze može biti podržavajuća ili nepodržavajuća prema tim potrebama, a kada okolina omogućuje njihovo zadovoljenje predviđa se zdravije opće funkcioniranje (Wininger i Birkholz, 2013). Tako se pokazalo da percipirana podrška ravnatelja predviđa zadovoljenje potreba kod učitelja, koje potom predviđaju angažman

na poslu, emocionalnu iscrpljenost i osjećaje učitelja pri poučavanju (Klassen i sur., 2012). Nadalje, zadovoljenje potreba kod učitelja pozitivno je povezano sa stilovima koji podržavaju potrebe učenika, dok je frustracija istih pozitivno povezana sa stilovima koji nisu podržavajući prema potrebama učenika (Moe i sur., 2022).

Nastavnički (de)motivirajući stilovi

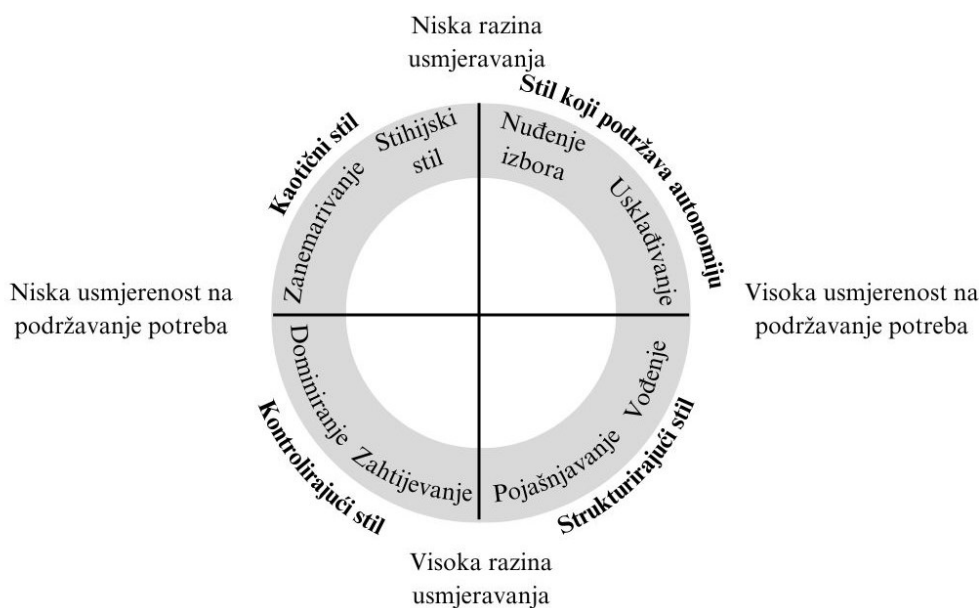
(De)motivirajući nastavnički stilovi odnose se na ponašanja i prakse koje nastavnici usvajaju tijekom poučavanja te putem kojih djeluju na motivaciju učenika (Reeve, 2009). Prvi model motivirajućih stilova (Deci i sur., 1981) pretpostavljao je kako se motivirajuće ponašanje učitelja može podijeliti na orijentaciju učitelja prema kontrolirajućim ponašanjima i ponašanjima koja podržavaju autonomiju učenika. Prema ovom modelu, orijentacija, odnosno motivirajući stil učitelja (Reeve, 2009), kontinuum je na čijem se jednom kraju nalazi visoka orijentacija prema kontroli, a na drugom kraju visoka orijentacija prema podržavanju autonomije. Međutim, pokazalo se vjerojatnije da ovi stilovi nisu suprotni krajevi jedne dimenzije, već da se radi o dva stila koja postoje na zasebnim dimenzijama (Haerens i sur., 2015). Aelterman i suradnici (2019) nedavno su razvili kružni model nastavničkih (de)motivirajućih stilova prema kojem postoje ukupno četiri (de)motivirajuća stila. Model se sastoji od dva stila koja podržavaju potrebe učenika, odnosno dva motivirajuća stila: stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil; te dva stila koji zanemaruju potrebe učenika, odnosno dva demotivirajuća stila: kontrolirajući i kaotični stil. Motivirajućim stilovima smatraju se oni stilovi koji podržavaju psihološke potrebe učenika, dok su demotivirajući stilovi oni koji sprječavaju zadovoljenje tih potreba ili ih aktivno frustriraju.

(De)motivirajući stilovi u modelu su organizirani u kružnu strukturu duž dvije dimenzije koje model pretpostavlja kao što je prikazano na Slici 1 (Aelterman i sur., 2019; Vermonte, 2020). Prva dimenzija smještena je na horizontalnoj osi, a odnosi se na razinu u kojoj određeni stil podržava psihološke potrebe učenika i omogućuje njihovo zadovoljenje. Stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil nalaze se visoko, dok su kaotični i kontrolirajući stil smješteni nisko na ovoj dimenziji. Druga dimenzija, smještena na vertikalnoj osi, odnosi se na razinu usmjeravanja koju nastavnici pružaju učenicima. U ovom su slučaju stilovi koji se nalaze visoko na dimenziji strukturirajući i

kontrolirajući stil, a stilovi koji učenicima pružaju niske razine usmjeravanja kaotični stil i stil koji podržava autonomiju.

Slika 1

Grafički prikaz kružnog modela nastavničkih (de)motivirajućih stilova (preuzeto iz Aelterman i sur., 2019)



Kružna struktura ovog modela objašnjava korelacije, odnosno postojanje sličnosti između pojedinih stilova. Primjerice, „nuđenje izbora“ kao podvrsta stila koji podržava autonomiju nalazi se pokraj „stihijskog stila“, podvrste kaotičnog stila, jer posjeduju određene sličnosti kao što su podržavanje učeničke inicijative i uzimanje u obzir učeničkih ideja. Međutim, iako postoje određene podudarnosti, učitelji koji koriste „nuđenje izbora“ vjerojatnije će preuzeti vodstvo u novim situacijama, a kod „stihijskog stila“ odgovornost gotovo u potpunosti pada na učenike. Dakle, (de)motivirajući stilovi međusobno su povezani i to tako da su njihove podvrste pozitivno povezane sa susjednim podvrstama, te se pozitivna korelacija smanjuje i prelazi u negativnu korelaciju što su druge podvrste udaljenije na kružnom modelu (Aelterman i sur., 2019).

Stil koji podržava autonomiju obilježavaju strpljenje i podržavajući ton nastavnika, što omogućava zadovoljenje potrebe za autonomijom kod učenika (Moe i Katz, 2022; Aelterman i sur., 2019; Reeve, 2009). Ovaj je stil obilježen nižim razinama usmjeravanja jer učitelj učenicima pruža mogućnost izbora te potiče učenike na razgovor i davanje

sugestija. Nastavnici koji su usvojili ovaj stil uvažavaju emocije i mišljenje učenika, pružaju mogućnost izbora tijekom nastave, potiču razvoj osobnih interesa kod učenika te pokušavaju poučavanje pretvoriti u zanimljivo i ugodno iskustvo (Moe i Katz, 2022; Aelterman i sur., 2019). Nastavnici strukturirajućeg stila u većoj mjeri pružaju vodstvo i usmjeravaju učenike tijekom nastavnih aktivnosti. Oni učenicima pružaju pomoć i potporu, a kada je potrebno odgovaraju na njihova pitanja. Ovi učitelji postavljaju jasna očekivanja te daju razrađene upute i strategije koje učenici mogu koristiti. Ovakvi postupci uzimaju u obzir psihološke potrebe učenika te su usmjereni na njihovo zadovoljavanje (Aelterman i sur., 2019; Jang i sur., 2010).

Otkako se pojavila ideja da strukturirajući stil također podržava potrebe učenika, često se istražuje zajedno sa stilom koji podržava autonomiju (Vansteenkiste i sur., 2012). Koristeći se novim kružnim modelom, Aelterman i suradnici (2019) utvrdili su da su stilovi koji podržavaju potrebe učenika bili povezani i s raznim aspektima učiteljskog posla. Pronađena je pozitivna povezanost motivirajućih stilova s autonomnom motivacijom za poučavanje i zadovoljenjem psiholoških potreba učitelja. Veliki broj istraživanja fokusirao se na ishode koje korištenje ovih stilova ima za učenike. Prijašnja istraživanja pokazuju kako su motivirajući stilovi povezani s većim angažmanom učenika, boljom samoregulacijom učenja, većom dobrobiti učenika (Reeve, 2016), autonomnom motivacijom (Vansteenkiste i sur., 2012) i zadovoljenjem osnovnih psiholoških potreba kod učenika (Diseth i sur., 2017). Nadalje, stil koji podržava autonomiju povezan je s više pozitivnih emocija kod učenika te smanjenom razinom nasilja (Kaplan i Assor, 2012).

Zbog nabrojanih pozitivnih ishoda kod učenika, istraživanja su proučavala prediktore motivirajućih stilova kako bi bilo jasnije što se nalazi u pozadini usvajanja pojedinih stilova. Neki su od demografskih faktora koji objašnjavaju motivirajuće stilove učitelja veličina razreda, rod, iskustvo u poučavanju i obrazovna razina na kojoj učitelji poučavaju (Cai, 1994, prema Reeve i sur., 1999). Tako učiteljice u većoj mjeri koriste stilove koji podržavaju potrebe učenika, a u manjoj mjeri koriste stilove koji ne podržavaju potrebe učenika, u usporedbi s učiteljima (Reeve, 1998; Vermote i sur., 2022). Učitelji koji poučavaju veće razrede skloniji su ponašanjima koja obilježavaju kontrolirajući stil (Stockard i Mayberry, 1992, prema Cai i sur., 2002). Dulje iskustvo u poučavanju je

povezano s većim korištenjem stila koji podržava autonomiju i strukturirajućeg stila (Cheon i sur., 2018; Aelterman i sur., 2016; Vermote i sur., 2022). Kako je iskustvo u poučavanju povezano s većim samo-suosjećanjem i osjećajem postignuća kod učitelja, moguće je da su to neki od mehanizama u pozadini ove povezanosti (Moe i Katz, 2020). Vansteenkiste i sur. (2012) pronašli su postojanje određenih razlika u percipiranom motivirajućem stilu s obzirom na dobnu skupinu učenika u školi. Nadovezujući se na prethodno, Cheon i suradnici (2018) ustanovili su da radno mjesto, odnosno obrazovna razina na kojoj učitelji poučavaju, objašnjava korištenje stila koji podržava autonomiju na način da učitelji na višim razinama obrazovanja u manjoj mjeri koriste taj stil. Budući da učitelji na višim razinama obrazovanja osjećaju veći stres zbog poslodavca i zajednice na poslu (O'Connor i Clarke, 1990), ovo je sukladno nalazima prema kojima su učitelji manje skloni korištenju stila koji podržava autonomiju kada se nalaze pod vanjskim prisikom (Deci i sur., 1982). Međutim, ove demografske karakteristike učitelja nedovoljno se provjeravaju u istraživanjima iz perspektive novog kružnog modela koji uključuje i strukturirajući stil. Ovo istraživanje je stoga odlučilo ispitati postoje li razlike u razini korištenja stilova koji podržavaju potrebe učenika s obzirom na radno mjesto učitelja, odnosno na kojoj razini obrazovanja poučavaju te na koji su način stilovi povezani s radnim stažem učitelja u poučavanju.

Zadovoljstvo poslom

Zadovoljstvo poslom jedan je od najviše istraživanih koncepata u području profesionalne dobrobiti, a može se opisati kao opća pozitivna ili negativna evaluacija pojedinaca o njihovom poslu (Weiss, 2002; prema Klusmann i sur., 2008). Nisko zadovoljstvo poslom može imati negativne posljedice na mentalno i tjelesno zdravlje pojedinca te također može rezultirati većom namjerom davanja otkaza, većom fluktuacijom i smanjenim radnim učinkom (Landy i Conte, 2007; Schleicher i sur., 2011) što je potvrđeno i istraživanjima na učiteljskoj populaciji (Klassen i Chiu, 2011; Blömeke i sur., 2017, prema Toropova i sur., 2021).

U neke od čimbenika kojima se objašnjava profesionalna dobrobit učitelja, uključujući zadovoljstvo poslom, spadaju osobne karakteristike samih učitelja kao što su njihova motivacija, samoregulacija, uvjerenja te profesionalna znanja (Klusmann i sur., 2008). Tako su intrinzično motivirani učitelji (Shah i sur., 2012), učitelji koji izvještavaju o

visokim razinama otpornosti i angažiranosti na poslu ujedno više zadovoljni svojim poslom (Klusmann i sur., 2008), a pozitivna povezanost pronađena je i sa sudjelovanjem učitelja u programima profesionalnog usavršavanja (Liu i Ramsey, 2008; Sims, 2017). Nadalje, neka od učiteljskih uvjerenja koja su pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom su percepcija kompetentnosti za poučavanje (Ma i MacMillan, 1999) te samoeфикаsnost upravljanja razredom i samoeфикаsnost nastavničkih strategija (Klassen i Chiu, 2010).

Kada je riječ o povezanosti zadovoljstva poslom s demografskim karakteristikama učitelja, nalazi su nekonzistentni. Istraživanje koje su proveli Ma i MacMillan (1999) pokazalo je kako je zadovoljstvo poslom bilo povezano s rodom učitelja tako što su učiteljice bile zadovoljnije od učitelja što se ponovilo u istraživanju Toropova i sur. (2021). S druge strane, Sims (2017) nije pronašao povezanost s rodom, dok su Liu i Ramsey (2008) dobili suprotne rezultate, gdje je zadovoljstvo poslom bilo veće kod učitelja nego kod učiteljica. Uz to, njihova je studija pokazala kako je veće zadovoljstvo poslom bilo povezano s više radnog staža u poučavanju. Međutim, neke studije sugeriraju postojanje nelinearne povezanosti radnog staža i zadovoljstva poslom. U istraživanju Crossmana i Harris (2006) učitelji čiji je radni staž iznosio između 10 i 20 godina bili su manje zadovoljni svojim poslom u odnosu na učitelje s manje ili više godina radnog iskustva. Ove nekonzistentnosti mogle bi se objasniti kao rezultat školskih konteksta u kojima su se istraživanja provodila (Toropova i sur., 2021).

Osim karakteristikama učitelja, zadovoljstvo poslom također se objašnjava značajkama njihovog radnog okruženja u što se mogu svrstati zahtjevi i resursi s kojima se učitelji susreću na svom radnom mjestu (Klusmann i sur., 2008). Johnson i suradnici (2012) otkrili su da su socijalni aspekti rada u školi, poput odnosa s kolegama i vodstva ravnatelja, imali veći značaj na zadovoljstvo poslom od materijalnih resursa. Tako je ponašanje učenika i suradnja učitelja bila pozitivno povezana sa zadovoljstvom poslom (Malinen i Savolainen, 2016). Ova istraživanja bavila su se odnosima učitelja s drugima, što je obilježje potrebe za povezanosti i sugerira kako bi njeno zadovoljenje također trebalo biti pozitivno povezano sa zadovoljstvom poslom, a što je i potvrđeno u drugim istraživanjima (Wininger i Birkholz, 2013). Nadalje, vodstvo ravnatelja jedan je od faktora kojim se objašnjava zadovoljstvo poslom kod učitelja. Pokazalo se kako je

transformacijsko vodstvo ravnatelja pozitivno povezano, a laissez-faire vodstvo negativno povezano sa zadovoljstvom poslom (Cansoy, 2019). Također, učitelji koji su izvještavali o većem zadovoljstvu školskom upravom i većem zadovoljstvu organizacijskom kulture škole izvještavali su o većem zadovoljstvu poslom (Ma i MacMillan, 1999), dok je veći stres zbog uvjeta rada povezan s manjim zadovoljstvom poslom (Collie i sur., 2012; Liu i Ramsey, 2008, prema Klassen i Chiu, 2010). Kako je transformacijsko vodstvo ravnatelja okarakterizirano poticanjem učitelja da rade na vlastitim ciljevima i da ulažu trud tijekom poučavanja (Adriani i sur., 2018), ono bi moglo upućivati na zadovoljenje potrebe za autonomijom, dok je veći stres povezan s manjim zadovoljenjem sve tri potrebe kod učitelja (Aldrup i sur., 2017). Sukladno tome, veće zadovoljenje potrebe za autonomijom i potrebe za kompetencijom također je povezano s većim zadovoljstvom poslom (Wininger i Birkholz, 2013). Isto se tako pokazalo kako učitelji koji koriste stil koji podržava autonomiju izvještavaju o većem zadovoljstvu poslom (Cheon i sur., 2014).

Klusmann i suradnici (2008) pretpostavljaju heuristički model u kojemu se profesionalna dobrobit objašnjava karakteristikama učitelja te značajkama njihovog radnog mjesta pri čemu je taj odnos djelomično posredovan nastupom učitelja pri poučavanju, to jest njihovim upravljanjem učionicom, motiviranjem učenika i pružanjem podrške učenicima. Ovo istraživanje željelo je provjeriti postavljene odnose pri čemu su značajke radnog mjesta konceptualizirane kao zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba učitelja, a nastup učitelja kao motivirajući nastavnički stilovi. Stoga se ispitalo u kakvom je odnosu zadovoljstvo poslom sa zadovoljenjem potreba učitelja i stilovima koji podržavaju potrebe učenika, odnosno željela se provjeriti medijacijska uloga motivirajućih stilova u objašnjavanju zadovoljstva poslom na temelju zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja ispitati je demografske korelate nastavničkih motivirajućih stilova i njihovu ulogu u predviđanju zadovoljstva poslom unutar perspektive novog kružnog modela (de)motivirajućih stilova. Preciznije, cilj istraživanja provjeriti je povezanost motivirajućih stilova koji podržavaju potrebe učenika s radnim stažem učitelja te razlikuju li se motivirajući stilovi s obzirom na radno mjesto učitelja. Također, ovo

istraživanje ispituje može li se motivirajućim stilovima objasniti povezanost između zadovoljenja potreba i zadovoljstva poslom.

Problemi i hipoteze

Problem 1: Ispitati razlike u nastavničkim motivirajućim stilovima koji podržavaju potrebe učenika s obzirom na radno mjesto učitelja i povezanost motivirajućih stilova s iskustvom u poučavanju.

Hipoteza 1a: Postojat će statistički značajna razlika u procijenjenoj razini usvojenih motivirajućih stilova kod učitelja s obzirom na njihovo radno mjesto. Učitelji koji predaju razrednu nastavu u osnovnoj školi u većoj će mjeri procjenjivati svoj stil kao stil koji podržava autonomiju, odnosno strukturirajući stil, od učitelja koji predaju predmetnu nastavu u osnovnoj školi i učitelja koji predaju u srednjim školama. Također, učitelji koji predaju predmetnu nastavu u osnovnoj školi u većoj će mjeri procjenjivati svoj stil kao stil koji podržava autonomiju, odnosno strukturirajući stil od učitelja koji predaju u srednjim školama.

Hipoteza 1b: Nastavnički motivirajući stilovi bit će pozitivno povezani s radnim stažom učitelja u školi. Dakle, učitelji koji su više godina proveli radeći u školi u većoj će mjeri procjenjivati svoj stil kao stil koji podržava autonomiju, odnosno strukturirajući.

Problem 2: Ispitati posredujuću ulogu motivirajućih stilova koji podržavaju potrebe učenika u povezanosti zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba sa zadovoljstvom poslom kod učitelja.

Hipoteza 2: Stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil djelomično posreduju pozitivnu povezanost između zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba učitelja i zadovoljstva poslom. Zadovoljenje psiholoških potreba učitelja je pozitivno povezano sa stilom koji podržava autonomiju i strukturirajućim stilom, te zadovoljstvom poslom. Što su psihološke potrebe učitelja više zadovoljene, učitelji će u većoj mjeri procjenjivati svoj stil kao stil koji podržava autonomiju, odnosno strukturirajući stil, te izvještavati o većem zadovoljstvu poslom. Nadalje, stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil pozitivno su povezani sa zadovoljstvom poslom na način da će učitelji koji svoj stil

procjenjuju u većoj mjeri kao stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil, izvještavati o većem zadovoljstvu poslom.

Metoda

Sudionici

U ovom istraživanju sudjelovalo je 365 učitelja od kojih je 91.2% bilo žena, 8.3% muškaraca, dok je 0.6% sudionika označilo opciju „ne želim se izjasniti“. Prosječna dob sudionika iznosi $M = 43.2$ sa $SD = 10.11$, a raspon dobi kretao se od 23 do 64 godine. Većina njih stekla je visoku stručnu spremu (88.7%), a manji dio višu stručnu spremu (6.8%) ili poslijediplomsko obrazovanje (4.4%). Prosječni radni staž sudionika u obrazovanju iznosi $M = 16.3$ godine sa $SD = 10.19$ godina, a raspon radnog staža kretao se od 1 do 41 godine. Sve županije bile su zastupljene s barem jednim sudionikom. Najviše sudionika poučava na području Grada Zagreba (20.4%), dok ih najmanje radi na području Ličko-senjske županije (0.3%). Njih 83 (23.2%) radi kao učitelj/učiteljica razredne nastave, 152 (42.5%) kao učitelj/ica predmetne nastave, a 123 (34.4%) kao nastavnik/ica u srednjoj školi (gimnazija, strukovna škola i slično). Detaljniji prikaz ovih podataka može se vidjeti u Prilogu A.

Instrumenti

Nastavnički motivirajući stilovi

Nastavnički motivirajući stilovi mjereni su Upitnikom situacija u školi (engl. *Situations-in-School Questionnaire*, Aelterman i sur., 2019). Upitnik se sastoji od 15 vinjeta, odnosno 15 različitih situacija s kojima bi se nastavnici mogli susresti u školi tijekom nastave. Za svaku od vinjeta ponuđene su četiri opcije u obliku mogućih reakcija na danu situaciju, a svaka od njih odgovara jednom od četiri (de)motivirajuća stila. Na primjer, jedna od situacija daje primjer ometanja nastave (*Nekoliko učenika se ponašalo nepristojno i ometalo je sat. S time se suočavate tako da:*), a ponuđene su opcije „Objasnite razloge zašto želite da se prikladno ponašaju. Kasnije razgovarate s njima osobno; pažljivo saslušate kako oni doživljavaju situaciju.“ za stil koji podržava autonomiju, „Komunicirate očekivanja o suradnji i prosocijalnim vještinama u razredu.“ za strukturirajući stil, „Zapovjedite učenicima da se odmah vrate rješavanju zadatka jer

će u protivnom biti negativnih posljedica“ za kontrolirajući stil te naposljetku „Popuštate, zato što interveniranje zahtijeva previše truda.“ za kaotični stil. Od sudionika se tražilo da u svim scenarijima procijene svaku od četiri reakcije po tome koliko je slična načinu na koji oni osobno rješavaju slične situacije. Pri tome je korištena skala od 7 stupnjeva pri čemu je 1 = *U potpunosti se ne odnosi na mene*, a 7 = *U potpunosti se odnosi na mene*. Ukupni rezultati dobiveni su izračunom aritmetičke sredine za svaki od četiri (de)motivirajuća stila, a veći prosječni rezultat na podljestvici upućuje na veću usvojenost odgovarajućeg (de)motivirajućeg stila. Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije bila je zadovoljavajuća za stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil koji su potrebni za provedbu ovog istraživanja. Cronbachov alfa iznosio je $\alpha = .84$ za stil koji podržava autonomiju, a $\alpha = .85$ za strukturirajući stil.

Zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba

Osnovne psihološke potrebe ispitane su Upitnikom zadovoljenja i frustracije osnovnih psiholoških potreba (engl. *Basic psychological need satisfaction and frustration scale*, Chen i sur., 2015). Ovaj upitnik sastoji se od 24 čestice koje se mogu podijeliti u 6 podljestvica: zadovoljenje autonomije (npr. *Osjećam da imam izbora i slobode u stvarima koje radim*), frustracija autonomije (npr. *Osjećam se prisiljeno raditi mnoge stvari koje ne bih izabrao raditi*), zadovoljenje povezanosti (npr. *Osjećam da je ljudima do kojih mi je stalo također stalo do mene*), frustracija povezanosti (npr. *Osjećam se isključeno iz grupe kojoj želim pripadati*), zadovoljenje kompetencije (npr. *Siguran sam da mogu stvari dobro obaviti*) i frustracija kompetencije (npr. *Ozbiljno sumnjam u to mogu li dobro obaviti stvari*). Upitnik ispituje iskustva koja sudionici doživljavaju u svom životu, a za potrebe ovog istraživanja u uputi je naglašeno da sudionici procjenjuju navedene tvrdnje u kontekstu svog rada u školi. Sudionici su slaganje s tvrdnjama procjenjivali na skali od 7 stupnjeva (1 = *U potpunosti se ne slažem*, 7 = *U potpunosti se slažem*). Ukupni rezultat zadovoljenja potreba izračunat je kao prosječni rezultat na 12 čestica koje su mjerile zadovoljenje psiholoških potreba. Cronbachov alfa zadovoljenja potreba iznosio je $\alpha = .90$.

Zadovoljstvo poslom

Zadovoljstvo poslom ispitano je Kratkim indeksom zadovoljstva poslom (engl. *Short Index of Job Satisfaction (SJIS)*, Judge i sur., 2000). Sudionici su procjenjivali koliko se slažu sa svakom od ukupno 5 čestica (npr. *Prilično sam zadovoljan/a sadašnjim poslom*) na skali od 5 stupnjeva pri čemu je 1 = *Uopće se ne slažem*, a 5 = *U potpunosti se slažem*. Ukupni rezultat izračunat je kao prosječni rezultat na česticama, a veći rezultat upućuje na veće zadovoljstvo poslom. Cronbachov alfa SJIS-a u ovom istraživanju iznosio je $\alpha = .86$.

Radni staž

Radni staž učitelja u školi dobiven je česticom „Koliko godina radite u školi?“ pri čemu se tražio odgovor u godinama. Dani broj godina se koristio u daljnjim analizama.

Radno mjesto

Podaci o radnom mjestu učitelja ispitani su česticom „Gdje trenutno radite?“, a ponuđene opcije bile su: osnovna škola – razredna nastava, osnovna škola – razredna nastava (produženi boravak), osnovna škola – predmetna nastava, trogodišnja srednja strukovna škola, četverogodišnja srednja strukovna škola, petogodišnja srednja strukovna škola, gimnazija, srednja škola koja nudi i gimnazijska i strukovna usmjerenja te opcija „Ostalo“ gdje su učitelji mogli nadopisati školu u kojoj rade ukoliko nije bila ponuđena. U uputi je navedeno kako bi učitelji koji rade u više od jedne škole trebali označiti onu školu u kojoj rade najveći postotak radnog vremena, a ukoliko u obje škole poučavaju podjednako da označe školu u kojoj poučavaju veći broj učenika.

Postupak prikupljanja podataka

Prikupljanje podataka trajalo je od početka veljače do početka ožujka 2023. Podaci su prikupljeni *online* upitnikom, oblikovanom u programu *SurveyMonkey*, koji je osim upitnika korištenih u ovom radu sadržao još nekoliko upitnika u svrhu odvojenih istraživanja. Sudionici su prikupljeni dijelom kroz izravni kontakt istraživača sa školama s pozivom na sudjelovanje, a djelomično kroz *Facebook* grupe u koje je objavljen poziv na istraživanje s poveznicom na isto. Poveznica na upitnik objavljena je u *Facebook*

grupama *Nastavnici.org*, *Anketalica-podijeli svoju anketu*, *Školska zbornica*, *Učitelji, profesori, nastavnici - kritika sustava i sugestije!*, *Kako motivirati učenike*, *Moja kreativna i zabavna učionica*, *UČITELJI U PRODUŽENOM BORAVKU*, te *Edukacije za djelatnike odgojno-obrazovnih ustanova*. Na početku upitnika objašnjeni su cilj i svrha istraživanja, a sudionici su morali dati suglasnost za sudjelovanje u istraživanju i potvrditi da su učitelji prije nego što su nastavili rješavati ostatak upitnika. Upitnik je bio posložen tako da su se u prvom dijelu rješavala demografska pitanja iza kojih je slijedio Upitnik o situacijama u školi, nakon čega se redosljed drugih upitnika rotirao sa svakim idućim sudionikom. Za ispunjavanje upitnika u prosjeku je trebalo oko 25 minuta, a na kraju upitnika sudionicima je omogućeno da, ukoliko ih zanima, pročitaju kratki tekst s osnovnim informacijama o novom kružnom modelu nastavničkih (de)motivirajućih stilova. Za eventualna pitanja sudionika vezana uz upitnik ili istraživanje, ostavljena je *e-mail* adresa autorice ovog diplomskog rada i autora drugih istraživanja čiji su podaci također bili prikupljeni. Upitniku je pristupilo 715 sudionika od kojih su iz istraživanja izostavljeni oni koji nisu ispunili većinu upitnika pa je korišteni uzorak sastavljen od ukupno 365 sudionika.

Rezultati

Pri statističkoj obradi podataka korišten je softverski paket IBM SPSS Statistics verzije 29.0., na koji je također bio instaliran paket PROCESS verzije 4.3.

U Tablici 1 prikazani su osnovni deskriptivni podaci varijabli korištenih u ovom istraživanju. Izuzev zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba gdje nisu zabilježeni najniži mogući rezultati, rezultati na ostalim varijablama pokrili su gotovo cijeli raspon mogućih rezultata. Također, vidljivo je da su prosječne vrijednosti na varijablama motivirajućih stilova, zadovoljenja potreba i zadovoljstva poslom iznad teorijske srednje vrijednosti. Prema ovim podacima, učitelji u ovom uzorku relativno često usvajaju stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil. Nadalje, podaci ukazuju da su učitelji u ovom uzorku pretežito zadovoljni svojim poslom te izvještavaju kako su im osnovne psihološke potrebe na poslu zadovoljene. Iz tablice je vidljivo kako su rezultati Shapiro-Wilk testa normaliteta distribucije značajni na svim varijablama, odnosno pokazalo se da se distribucije rezultata na tim varijablama statistički značajno razlikuju od normalne distribucije. Međutim, prije odluke o provođenju daljnjih obrada provjereni su indeksi

spljoštenosti i indeksi asimetričnosti. Prema Westu i suradnicima (1996; prema Kim, 2013), apsolutna vrijednost indeksa asimetričnosti ne bi trebala biti veća od 2, dok apsolutna vrijednost indeksa spljoštenosti ne bi trebala biti veća od 7. Kako se indeksi distribucija varijabli u ovom istraživanju nalaze u tim rasponima te uzimajući u obzir vizualni izgled distribucija, zaključeno je da se mogu smatrati normalnim te je sukladno tome moguće provesti parametrijske statističke analize.

Tablica 1

Deskriptivna statistika i distribucija rezultata ispitanih varijabli (N = 365).

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Skew</i>	<i>Kurt</i>	<i>S-W</i>
Radni staž	364	16.3	10.19	1.00	41.00	0.27	-0.98	.96**
Stil koji podražava autonomiju	359	5.1	0.91	1.80	7.00	-0.51	0.73	.98**
Strukturirajući stil	351	5.8	0.81	1.27	7.00	-1.20	3.76	.93**
Zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba	347	5.9	0.77	3.33	7.00	-0.71	0.07	.95**
Zadovoljstvo poslom	342	4.1	0.68	1.60	5.00	-1.06	1.19	.92**

Napomena: * $p < .05$; ** $p < .01$

Raspon mogućih ukupnih rezultata za motivirajuće stilove i zadovoljenje potreba bio je 1 – 7, a raspon za zadovoljstvo poslom 1 – 5.

Legenda: *N* = ukupni broj sudionika; *M* = aritmetička sredina; *SD* = standardna devijacija; *Min* = minimalna empirijska vrijednost raspona rezultata; *Max* = maksimalna empirijska vrijednost raspona rezultata; *Skew* = indeks asimetričnosti; *Kurt* = indeks spljoštenosti; *S-W* = Shapiro-Wilkova vrijednost

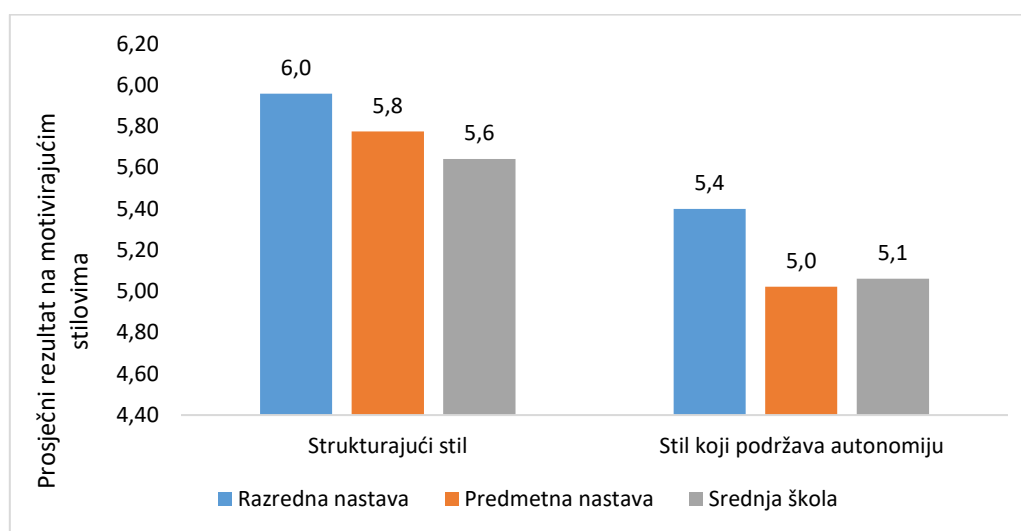
Multivarijatna analiza varijance

Kako bi se testirala Hipoteza 1a, provedena je multivarijatna analiza varijance (MANOVA) pri čemu su zavisne varijable bile stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil, a nezavisna varijabla radno mjesto učitelja. Radno mjesto učitelja je za potrebe provedbe ove analize rekodirano u tri kategorije. Prvu kategoriju „razredna nastava“ činilo je 78 učitelja osnovnih škola koji poučavaju razrednu nastavu i razrednu nastavu s produženim boravkom, drugu kategoriju „predmetna nastava“ činilo je 148 učitelja osnovnih škola koji poučavaju predmetnu nastavu, a treću kategoriju „srednje škole“ činilo je 115 učitelja gimnazija te četverogodišnjih i trogodišnjih strukovnih

srednjih škola. Dobivene prosječne vrijednosti motivirajućih stilova učitelja u svakoj od ovih grupa prikazani su na Slici 2.

Slika 2

Prosječne vrijednosti stila koji podržava autonomiju i strukturirajućeg stila za učitelja razredne nastave, učitelje predmetne nastave i učitelje u srednjim školama ($N = 341$).



Dobiveni rezultati MANOVA-e pokazali su postojanje statistički značajnog efekta u motivirajućim stilovima s obzirom na radno mjesto učitelja budući da je Wilksov Lambda = .95, $F(4,674) = 4.04$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .02$. Značajne razlike dobivene su na razini obje zavisne varijable, odnosno postojale su razlike u razini usvajanja strukturirajućeg stila ($F(2,338) = 3.98$, $p < .05$, $\eta_p^2 = .02$) i stila koji podržava autonomiju ($F(2,338) = 5.26$, $p < .01$, $\eta_p^2 = .03$) s obzirom na radno mjesto. Kako bi se utvrdilo između kojih grupa postoje razlike provedeni su Bonferronijevi post-hoc testovi. Post-hoc testovi pokazali su kako postoji statistički značajna razlika u razini strukturirajućeg stila o kojem su izvještavali učitelji u razrednoj nastavi i učitelji srednjih škola ($p < .05$). Odnosno, oni učitelji koji su poučavali razrednu nastavu u osnovnim školama u većoj su mjeri izvještavali da koriste strukturirajući stil u odnosu na učitelje u srednjim školama. Međutim, nije pronađena statistički značajna razlika između učitelja razredne nastave i učitelja predmetne nastave ($p = .27$) niti između učitelja predmetne nastave i učitelja srednjih škola ($p = .48$), što nije bilo u skladu s *Hipotezom 1a*. Što se tiče stila koji podržava autonomiju, pronađena je statistički značajna razlika u razini usvajanja stila koji podržava autonomiju između učitelja razredne i učitelja predmetne nastave ($p < .01$) te

između učitelja razredne nastave i učitelja srednjih škola ($p < .05$), što je bilo u skladu s postavljenom *Hipotezom 1a*. Dakle, učitelji razredne nastave u većoj su mjeri izvještavali o usvajanju stila koji podržava autonomiju u odnosu na učitelje predmetne nastave u osnovnoj školi i učitelje srednjih škola. Statistički značajna razlika nije pronađena između učitelja predmetne nastave i učitelja srednjih škola ($p = 1.00$), što nije bilo u skladu s *Hipotezom 1a*.

Korelacije između istraživanim varijablama

Kako bismo u potpunosti odgovorili na prvi postavljeni problem, potrebno je ustanoviti povezanost nastavničkih motivirajućih stilova s radnim stažem. Kao što je vidljivo iz Tablice 2, postoji statistički značajna pozitivna povezanost radnog staža i stila koji podržava autonomiju što je u skladu s očekivanjima. Ipak, *Hipoteza 1b* nije u potpunosti potvrđena budući da strukturirajući stil nije bio značajno povezan s radnim stažem. Iz Tablice 2 su također vidljive korelacije između ostalih varijabli u istraživanju koje su u skladu s teorijskom povezanosti ovih varijabli (Aelterman i sur., 2019). Tako je vidljivo da su strukturirajući stil i stil koji podržava autonomiju statistički značajno povezani, zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba značajno je pozitivno povezano sa strukturirajućim stilom i stilom koji podržava autonomiju, dok je zadovoljstvo poslom statistički značajno pozitivno povezano sa strukturirajućim stilom, stilom koji podržava autonomiju i zadovoljenjem osnovnih psiholoških potreba.

Tablica 2

Međusobne korelacije motivirajućih nastavničkih stilova, radnog staža, zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i zadovoljstva poslom (N = 365).

	1.	2.	3.	4.	5.
1. Radni staž	-				
2. Stil koji podržava autonomiju	.18**	-			
3. Strukturirajući stil	.06	.73**	-		
4. Zadovoljenje potreba	.1	.31**	.32**	-	
5. Zadovoljstvo poslom	.09	.28**	.22**	.57**	-

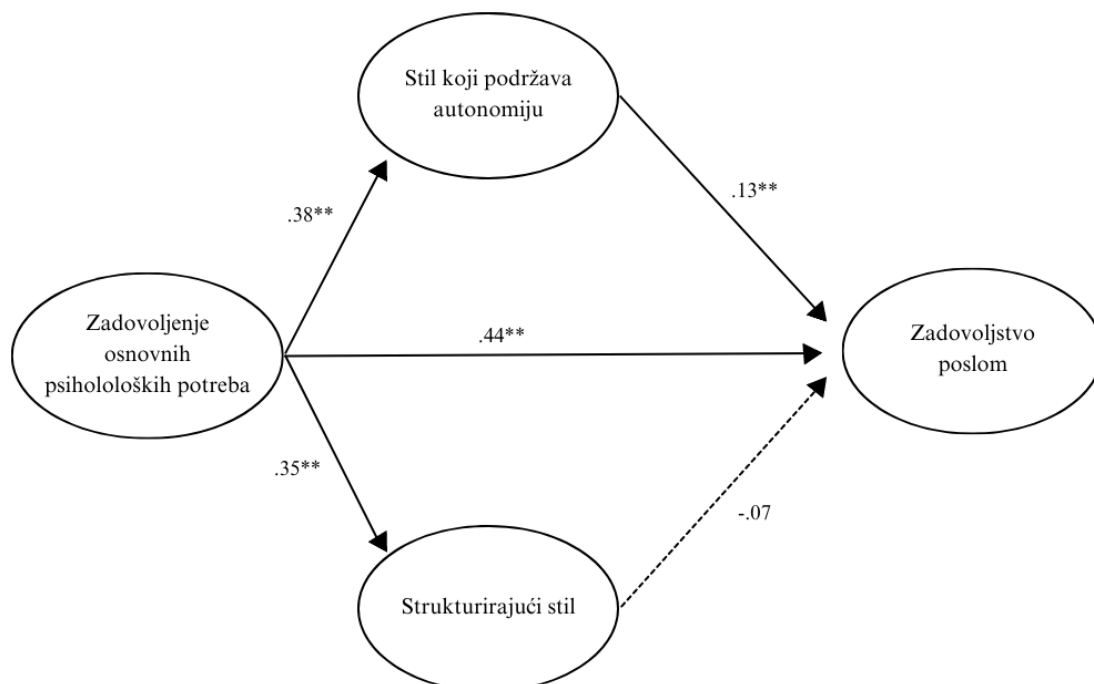
Napomena: * $p < .05$; ** $p < .01$

Medijacijska analiza

Kako bi se provjerila medijacijska hipoteza provedena je jednostavna medijacijska analiza (Model 4) s dva paralelna medijatora u SPSS-u koristeći PROCESS. Dobiveni medijacijski model prikazan je na Slici 3. Percipirano zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba značajan je prediktor oba motivirajuća stila, odnosno stila koji podržava autonomiju ($\beta = .31, p < .01, R^2 = .10$) i strukturirajućeg stila ($\beta = .33, p < .01, R^2 = .11$). Zadovoljenje potreba i stil koji podržava autonomiju statistički su značajno predviđali zadovoljstvo poslom (zadovoljenje potreba $\beta = .52, p < .01$; stil koji podržava autonomiju $\beta = .19, p < .01, R^2 = .32$) što je bilo očekivano, dok strukturirajući stil nije bio značajan prediktor ($\beta = -.09, p = .207$), a što nije u skladu s *Hipotezom 2*.

Slika 3

Grafički prikaz dobivenog medijacijskog modela i odnosa između varijabli s nestandardiziranim koeficijentima (B). Pune linije prikazuju statistički značajne efekte (* $p < .05$, ** $p < .01$), dok isprekidana linija prikazuje statistički neznačajnu povezanost.



Direktni i indirektni efekt zadovoljenja psiholoških potreba na zadovoljstvo poslom prikazan je u Tablici 3 u Prilogu B. Ispitivanje ukupnih efekta pokazalo je kako postoji

značajan direktni efekt zadovoljenja psiholoških potreba na zadovoljstvo poslom, dok ukupni indirektni efekt nije bio značajan. Međutim, ispitivanje specifičnih indirektnih efekata pokazalo je kako je stil koji podržava autonomiju djelomično posredovao vezu između zadovoljenja potreba i zadovoljstva poslom. Pri zaključivanju o statističkoj značajnosti indirektnih efekata korištena je Bootstrap tehnika za određivanje granica intervala pouzdanosti opisana u Hayes (2018).

Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost nastavničkih motivirajućih stilova koji podržavaju potrebe učenika s radnim stažem učitelja te postoji li razlika u razini usvajanja tih stilova ovisno o radnom mjestu učitelja. Također, ovo istraživanje provjeravalo je medijacijsku ulogu motivirajućih stilova u odnosu između zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i zadovoljstva poslom kod učitelja.

U okviru prvog problema zanimalo su nas demografske karakteristike učitelja s kojima će biti povezani motivirajući stilovi koji podržavaju potrebe učenika. Dobiveni rezultati pokazuju da su se stilovi razlikovali s obzirom na radno mjesto nastavnika, odnosno na kojem stupnju obrazovanja poučavaju. Učitelji razredne nastave u osnovnoj školi u najvećoj su mjeri izvještavali o stilu koji podržava autonomiju, dok su učitelji predmetne nastave u osnovnoj školi i učitelji u srednjim školama značajno manje koristili isti. Kako su učitelji predmetne nastave u osnovnim školama i učitelji u srednjim školama u jednakoj mjeri usvajali ovaj motivirajući stil, moguće je da se učitelji koji predaju specifične predmete nalaze pod većim vremenskim pritiskom od učitelja razredne nastave što je negativno povezano s usvajanjem stila koji podržava autonomiju (Taylor i sur., 2008). Kod usvajanja strukturirajućeg stila, značajna razlika je pronađena jedino između učitelja koji su poučavali razrednu nastavu i učitelja srednjih škola dok se učitelji predmetne nastave u osnovnim školama nisu značajno razlikovali po korištenju strukturirajućeg stila od druge dvije grupe učitelja. Međutim, gledajući prosječne rezultate svake grupe na strukturirajućem stilu, vidljiv je očekivani trend opadanja prosječnog rezultata na strukturirajućem stilu kod učitelja koji rade na višim razinama obrazovanja. Prateći taj trend, strukturirajući su stil u najvećoj mjeri usvajali učitelji razredne nastave, zatim učitelji predmetne nastave u osnovnim školama, a učitelji u srednjim školama usvajali su ga u najmanjoj mjeri. Iako postavljena hipoteza nije u potpunosti potvrđena, rezultati

pokazuju razliku u razini usvajanja stilova koji podržavaju potrebe učenika između učitelja razredne nastave u osnovnim školama i učitelja u srednjim školama. Ovi podaci donekle su sukladni s prijašnjim istraživanjima prema kojima učitelji u srednjim školama u manjoj mjeri usvajaju stil koji podržava autonomiju, a u većoj mjeri usvajaju kontrolirajući stil u usporedbi s učiteljima osnovnih škola (Reeve i sur., 2014). Ovo bi se moglo objasniti većom percepcijom samoefikasnosti učitelja (Klassen i Chiu, 2010) i većom intrinzičnom motivacijom učenika na nižim razinama obrazovanja (Lepper i sur., 1996), a koje su neki od prediktora usvajanja motivirajućih stilova (Lauermaun i Berger, 2021; Pelletier i sur., 2002).

Nadalje, pokazalo se kako je radni staž u poučavanju pozitivno povezan sa stilom koji podržava autonomiju, odnosno učitelji koji imaju više iskustva u poučavanju u većoj su mjeri usvajali stil koji podržava autonomiju. Ovo je sukladno nalazima Vermotea i suradnika (2022) prema kojima su iskusniji učitelji u većoj mjeri koristili stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil. Međutim, za razliku od njih ovo istraživanje nije potvrdilo povezanost radnog staža sa strukturirajućim stilom. Ovo nije bilo očekivano budući da je iskustvo u poučavanju povezano s većim angažmanom učitelja, boljim upravljanjem razredom i strategijama poučavanja (Zhang, 2008), a kako se radi o konstruktima koji podržavaju potrebe učenika očekivalo se da će radni staž u poučavanju korelirati s oba motivirajuća stila. Postoji nekoliko mogućih razloga zašto bi samo jedan od ovih motivirajućih stilova bio povezan s radnim stažem učitelja. Istraživanja su pokazala kako se nastavnički motivirajući stilovi mogu uvježbati (Su i Reeve, 2011; Reeve, 1998) pa je moguće da program obrazovanja učitelja ima ulogu pri usvajanju motivirajućih stilova. Sustav obrazovanja učitelja u Hrvatskoj usmjeren je na razvijanje znanja i kompetencija koje će učiteljima biti potrebne tijekom poučavanja (Skupnjak, 2011). Stoga je moguće da hrvatski programi obrazovanja učitelja stavljaju veći naglasak na vještine strukturiranja nastavnog sata i usmjeravanja učenika kako bi se ostvarili ishodi i ciljevi poučavanja, a čime budući učitelji ujedno uvježbavaju korištenje strukturirajućeg stila. S druge strane, budući učitelji izvještavaju kako ih sustav obrazovanja ne poučava dovoljno komunikacijskim vještinama i suradnji s učenicima (Domović i Vidović, 2010) koje su bitne za stil koji podržava autonomiju. Ovo upućuje da obrazovni sustav učitelje ne priprema u jednakoj mjeri za korištenje stila koji podržava autonomiju u odnosu na strukturirajući stil, što možda ostavlja veći prostor za razvoj stila koji podržava

autonomiju kasnije u učiteljskoj karijeri. Drugo moguće objašnjenje tiče se dobi učitelja, budući da su dob i radni staž najčešće povezani, moguće je da je stil koji podržava autonomiju zapravo povezan s dobi učitelja. Odnosno, moguće je da su starije kohorte učitelja zapravo u većoj mjeri usvojile stil koji podržava autonomiju od mlađih što bi se odrazilo u dobivenoj korelaciji radnog staža i stila koji podržava autonomiju. Međutim, ovo objašnjenje je manje vjerojatno jer stariji učitelji više koriste tradicionalni pristup poučavanju koji obilježava orijentacija prema kontroli (Kirk, 2011; Fernández-Rivas i Espada-Mateos, 2019).

U sklopu drugog problema pretpostavljeno je da će u podlozi pozitivne povezanosti zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i zadovoljstva poslom učitelja biti motivirajući stilovi koji podržavaju potrebe učenika, odnosno stil koji podržava autonomiju i strukturirajući stil. Rezultati su pokazali kako je zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba značajan prediktor te ukupno objašnjava gotovo trećinu varijance zadovoljstva poslom. Ovo znači da su učitelji čije su potrebe zadovoljene ujedno više zadovoljni svojim poslom što je bilo očekivano i u skladu s prijašnjim istraživanjima (Collie i sur., 2016). Nadalje, pokazalo se da zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba objašnjava manji, ali značajan postotak stila koji podržava autonomiju i strukturirajućeg stila. Odnosno, kada su potrebe učitelja zadovoljene, oni će u većoj mjeri koristiti stil koji podržava autonomiju, to jest strukturirajući stil. Ovi rezultati potvrđuju ranija istraživanja prema kojima su motivirajući stilovi pozitivno povezani sa zadovoljenjem osnovnih psiholoških potreba (Moe i Katz, 2021, Aelterman i sur., 2016). Stil koji podržava autonomiju također je bio značajan prediktor zadovoljstva poslom što je bilo očekivano budući da su ranija istraživanja zabilježila pozitivnu povezanost stila koji podržava autonomiju i profesionalne dobrobiti učitelja (Deci i sur., 2006). Strukturirajući stil nije bio značajan prediktor zadovoljstva poslom što nije bilo očekivano, niti je u skladu s ranijim nalazima o njegovoj negativnoj povezanosti s depersonalizacijom kao mjerom profesionalne dobrobiti (Aelterman i sur., 2019), a koja je u negativnoj korelaciji sa zadovoljstvom poslom (Yorulmaz i sur., 2017). Moguće je da strukturirajući stil nije bio prediktor zadovoljstva poslom jer se u pozadini ovog odnosa nalaze druge varijable koje ovo istraživanje nije uzelo u obzir. Na primjer, omjer uloženog truda i percipiranih dobitaka povezan je s profesionalnom dobrobiti (Siegrist, 1996). Kako učitelji koji koriste strukturirajući stil ujedno brinu o usmjeravanju i zadovoljavanju psiholoških potreba

učenika, moguće je da se učitelji koji su sudjelovali u ovom istraživanju osjećaju da njihov trud nije bio dovoljno nagrađen, odnosno cijenjen što bi moglo dovesti do gubitka očekivane povezanosti. Ovo je nešto što bi buduća istraživanja mogla ispitati.

Naposljetku, pronađena je djelomična medijacija gdje zadovoljenje potreba većim dijelom direktno, a manjim dijelom indirektno kroz stil koji podržava autonomiju objašnjava zadovoljstvo poslom. Sukladno očekivanjima ovog istraživanja, ovo pokazuje kako stil koji podržava autonomiju ima ulogu djelomičnog medijatora između zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i zadovoljstva poslom kod učitelja. Indirektni efekt strukturirajućeg stila nije bio značajan što znači da on nema ulogu kao medijator. Ovi rezultati se stoga samo djelomično slažu s našim očekivanjima i heurističkim modelom Klusmanna i suradnika (2008) koji pretpostavlja motivirajuće stilove kao medijatore u istraživanom odnosu. Kako bi se ovi odnosi bolje razumjeli budućim istraživanjima se preporučuje nastavak istraživanja u smjeru proširivanja spoznaja o navedenom modelu te provjere rezultata dobivenih u ovom istraživanju.

Metodološka ograničenja, implikacije i preporuke za buduća istraživanja

Provedeno istraživanje sadrži nekoliko nedostataka, a jedno od njih je prikupljanje podataka na prigodnom uzorku sudionika. Pretpostavlja se da su u istraživanju sudjelovali prvenstveno oni sudionici koji su bili motivirani za sudjelovanje što je moglo dovesti do većeg prosječnog rezultata na mjerenim varijablama od onog koji stvarno postoji u populaciji. Kako su se podaci prikupljali *online* anketom objavljenom u Facebook grupama u kojima sudjeluju učitelji koji su zainteresirani za svoj posao te koji su skloni korištenju računala i društvenih mreža u svoje slobodno vrijeme, smanjuje se mogućnost generalizacije dobivenih rezultata na cijelu populaciju hrvatskih učitelja. Kako bi se osigurala bolja reprezentativnost uzorka, budućim istraživanjima se preporučuje prikupljanje podataka kroz posjete školama. Sljedeći problem je što su konstrukti operacionalizirani mjerama samoizvještavanja pri čemu nije korištena mjera socijalno poželjnog odgovaranja pa je moguće da su učitelji davali odgovore u skladu s onim što su percipirali kao socijalno poželjno, a što se možda razlikuje od njihovog stvarnog ponašanja na nastavi. Kako bi smanjila ovaj problem, buduća istraživanja mogla bi koristiti podatke dobivene opažanjem uvježbanih stručnjaka ili procjenom od strane učenika kao mjere motivirajućih stilova. Također buduća istraživanja mogla bi

jednokratno na temelju njih ne može se govoriti o uzročno-posljedičnim vezama među konstruktima pa je moguće da odnosi u postavljenom modelu imaju obrnuti smjer od pretpostavljenog. Na primjer, ne možemo biti sigurni prethodi li stil koji podržava autonomiju zadovoljstvu poslom ili je on posljedica profesionalne dobrobiti kao što su pretpostavljali neki drugi modeli (Moe i Katz, 2020). Jedno od istraživanja pokazalo je kako je kod učitelja koji su koristili stil koji podržava autonomiju došlo do povećanja u razini zadovoljenja njihovih psiholoških potreba (Cheon i sur., 2014) pa je također moguće da ovi konstrukti međusobno djeluju jedan na drugog. Kako bi se odgovorilo na ova pitanja buduća istraživanja trebala bi koristiti nacrt s više ponovljenih mjerenja.

Osim već spomenutog, budućim istraživanjima se preporučuje nastavak istraživanja u sklopu novog modela nastavničkih motivirajućih stilova koji su razvili Aelterman i suradnici (2019). Pri tome se može nastaviti proučavati koje su druge manje istraživane odrednice motivirajućih stilova. Na primjer kako moglo bi se provjeriti kako se motivirajući stilovi razlikuju s obzirom na vrstu predmeta koje učitelji predaju. Također bi se mogle provjeriti razlike u motivirajućim stilovima s obzirom na druge demografske karakteristike učitelja kao što su rod i mjesto poučavanja. Osim odrednica motivirajućih stilova, buduća istraživanja mogla bi nastaviti ispitivati odnose koje motivirajući stilovi imaju s varijablama profesionalne dobrobiti učitelja.

Unatoč nedostacima, ovo istraživanje provjerilo je neke od odrednica motivirajućih stilova koji podržavaju potrebe učenika te prediktore zadovoljstva poslom na uzorku hrvatskih učitelja koristeći novi model (de)motivirajućih nastavničkih stilova. Stil koji podržava autonomiju bio je u većoj mjeri zastupljen kod učitelja s više iskustva u poučavanju te se pokazalo da postoje određene razlike u razini korištenja motivirajućih stilova s obzirom na učiteljsko radno mjesto (razredna nastava u osnovnoj školi, predmetna nastava u osnovnoj školi, srednje škole). Ovo bi se trebalo uzeti u obzir pri provođenju intervencija i programa profesionalnih usavršavanja kojim se želi povećati korištenje stilova koji podržavaju potrebe učenika kako bi se njima ciljalo skupine učitelja kojima su ove intervencije najpotrebnije. Također prilikom edukacije budućih nastavnika moglo bi se uključiti više materijala koji potiču usvajanje stila koji podržava autonomiju. Nadalje, možda je još važnija implikacija kako zadovoljenje potreba učitelja na radnom mjestu može biti izvor podrške za motivirajuća ponašanja učitelja i njihovo zadovoljstvo poslom. Na temelju ovih saznanja mogle bi se razviti nove edukacije koje ravnateljima i

učiteljima pojašnjavaju važnost zadovoljenja psiholoških potreba za povezanosti, autonomijom i kompetencijom kroz njihove ishode, ne samo za učenike, već i same učitelje.

Zaključak

Ovim istraživanjem provjeravala se povezanost nastavničkih motivirajućih stilova s karakteristikama učitelja i karakteristikama škole. Također se ispitala medijacijska uloga motivirajućih stilova u objašnjavanju povezanosti zadovoljenja osnovnih psiholoških potreba i zadovoljstva poslom učitelja. Utvrđeno je kako je stil koji podržava autonomiju izraženiji kod učitelja koji imaju više iskustva u poučavanju te kod učitelja koji predaju razrednu nastavu, za razliku od učitelja koji predaju predmetnu nastavu ili predaju u srednjim školama. Također je utvrđeno da je strukturirajući stil izraženiji kod učitelja koji predaju predmetnu nastavu, u odnosu na učitelje koji predaju u srednjim školama. Ovi nalazi djelomično potvrđuju hipoteze postavljene unutar prvog problema. Hipoteza postavljena unutar drugog problema također je bila djelomično potvrđena. Zadovoljenje potreba kod učitelja objašnjavalo je 10% varijance stila koji podržava autonomiju i 11% varijance strukturirajućeg stila. Zadovoljenje potreba ukupno je objašnjavalo gotovo trećinu varijance zadovoljstva poslom, od čega je veći bio direktni efekt, a manji indirektni efekt kroz stil koji podržava autonomiju kao medijator. Unatoč nedostacima i ograničenjima ovog istraživanja, ono doprinosi boljem razumijevanju nastavničkih motivirajućih stilova i njihovog odnosa s profesionalnom dobrobiti učitelja.

Literatura

- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Van Keer, H. i Haerens, L. (2016). Changing teachers' beliefs regarding autonomy support and structure: The role of experienced psychological need satisfaction in teacher training. *Psychology of Sport and Exercise*, 23, 64–72. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2015.10.007>
- Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Haerens, L., Soenens, B., Fontaine, J. R. i Reeve, J. (2019). Toward an integrative and fine-grained insight in motivating and demotivating teaching styles: The merits of a circumplex approach. *Journal of Educational Psychology*, 111(3), 497.
- Adriani, S., Kesumawati, N. i Kristiawan, M. (2018). The Influence Of The Transformational Leadership And Work Motivation On Teachers Performance. *International journal of scientific & technology research*, 7, 19 – 29.
- Aldrup, K., Klusmann, U. i Lüdtke, O. (2017). Does basic need satisfaction mediate the link between stress exposure and well-being? A diary study among beginning teachers. *Learning and Instruction*, 50, 21-30. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2016.11.005>
- Brayfield, A. H. i Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of applied psychology*, 35(5), 307.
- Benlahcene, A., Kaur, A. i Awang-Hashim, R. (2021). Basic psychological needs satisfaction and student engagement: the importance of novelty satisfaction. *Journal of Applied Research in Higher Education*, 13(5), 1290-1304. DOI: 10.1108/JARHE-06-2020-0157
- Cai, Y., Reeve, J., & Robinson, D. T. (2002). Home schooling and teaching style: Comparing the motivating styles of home school and public school teachers. *Journal of Educational Psychology*, 94(2), 372.
- Cansoy, R. (2019). The Relationship between School Principals' Leadership Behaviours and Teachers' Job Satisfaction: A Systematic Review. *International Education Studies*, 12(1), 37-52. doi:10.5539/ies.v12n1p37
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., der Kaap-Deeder, V., Duriez, B., Lens, W., Matos, L., Mouratidis, A., Ryan, R. M., Sheldon, K. M., Soenens, B., Van Petegem, S. i Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), 216-236.
- Cheon, S. H., Reeve, J., Lee, Y. i Lee, J. (2018). Why autonomy-supportive interventions work: Explaining the professional development of teachers' motivating style. *Teaching and Teacher Education*, 69, 43–51. doi:10.1016/j.tate.2017.09.022

- Cheon, S. H., Reeve, J. i Moon, I. S. (2012). Experimentally based, longitudinally designed, teacher-focused intervention to help physical education teachers be more autonomy supportive toward their students. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 34(3), 365-396. DOI: 10.1123/jsep.34.3.365
- Cheon, S. H., Reeve, J., Yu, T. H. i Jang, H. R. (2014). The teacher benefits from giving autonomy support during physical education instruction. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 36(4), 331-346. DOI: 10.1123/jsep.2013-0231
- Collie, R. J., Shapka, J. D. i Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204. doi:10.1037/a0029356
- Collie, R. J., Shapka, J. D., Perry, N. E. i Martin, A. J. (2016). Teachers’ psychological functioning in the workplace: Exploring the roles of contextual beliefs, need satisfaction, and personal characteristics. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 788–799. doi:10.1037/edu0000088
- Crossman, A., & Harris, P. (2006). Job satisfaction of secondary school teachers. *Educational Management Administration & Leadership*, 34(1), 29-46.
- Deci, E. L., La Guardia, J. G., Moller, A. C., Scheiner, M. J. i Ryan, R. M. (2006). On the benefits of giving as well as receiving autonomy support: Mutuality in close friendships. *Personality and social psychology bulletin*, 32(3), 313-327. DOI:10.1177/0146167205282148
- Deci, E. L., Schwartz, A. J., Sheinman, L. i Ryan, R. M. (1981). An instrument to assess adults’ orientations toward control versus autonomy with children: Reflections on intrinsic motivation and perceived competence. *Journal of Educational Psychology*, 73(5), 642–650. doi:10.1037/0022-0663.73.5.642
- Deci, E. L., Spiegel, N. H., Ryan, R. M., Koestner, R., & Kauffman, M. (1982). Effects of performance standards on teaching styles: Behavior of controlling teachers. *Journal of educational psychology*, 74(6), 852.
- Diseth, Å., Breidablik, H. J. i Meland, E. (2017). Longitudinal relations between perceived autonomy support and basic need satisfaction in two student cohorts. *Educational Psychology*, 38(1), 99–115. doi:10.1080/01443410.2017.1356448
- Domović, V. i Vidović, V. V. (2010). Developing a quality culture in initial teacher education in Croatia. U: B. Hudson, P. Zgaga i Åstrand, B. (Ur.). *Advancing quality cultures for teacher education in Europe: Tensions and opportunities* (str. 105-120). Umeå School of Education.
- Escriva-Boulley, G., Haerens, L., Tessier, D. i Sarrazin, P. (2021). Antecedents of primary school teachers’ need-supportive and need-thwarting styles in physical education. *European Physical Education Review*, 27(4), 961-980. DOI: 10.1177/1356336X211004627

- Fernández-Rivas, M. i Espada-Mateos, M. (2019). The knowledge, continuing education and use of teaching styles in Physical Education teachers. *Journal of Human Sport and Exercise, 14*(1), 99-111. doi:<https://doi.org/10.14198/jhse.2019.141.08>
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach*. Guilford publications.
- Haerens, L., Aelterman, N., Vansteenkiste, M., Soenens, B. i Van Petegem, S. (2015). Do perceived autonomy-supportive and controlling teaching relate to physical education students' motivational experiences through unique pathways? Distinguishing between the bright and dark side of motivation. *Psychology of Sport and Exercise, 16*, 26–36. doi:10.1016/j.psychsport.2014.08.013
- Jang, H., Reeve, J. i Deci, E. L. (2010). Engaging students in learning activities: It is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *Journal of Educational Psychology, 102*(3), 588–600. doi:10.1037/a0019682
- Johnson, S. M., Kraft, M. A. i Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their students' achievement. *Teachers college record, 114*(10), 1-39.
- Judge, T. A., Bono, J. E. i Locke, E. A. (2000). Personality and job satisfaction: The mediating role of job characteristics. *Journal of Applied Psychology, 85*(2), 237–249. doi:10.1037/0021-9010.85.2.237
- Kaplan, H. i Assor, A. (2012). Enhancing autonomy-supportive I–Thou dialogue in schools: Conceptualization and socio-emotional effects of an intervention program. *Social psychology of education, 15*, 251-269. DOI 10.1007/s11218-012-9178-2
- Kim, H. Y. (2013). Statistical notes for clinical researchers: assessing normal distribution using skewness and kurtosis. *Restorative Dentistry and Endodontics, 31*(1), 52-54. <https://doi.org/10.5395/rde.2013.38.1.52>
- Kirk, D. (2011). Children learning in physical education: a historical overview. U K. Armour (Ur.), *Sport pedagogy: an introduction for coaching and teaching*. Pearson Education, Limited.
- Klassen, R. M. i Chiu, M. M. (2010). Effects on teachers' self-efficacy and job satisfaction: Teacher gender, years of experience, and job stress. *Journal of educational Psychology, 102*(3), 741. DOI:10.1037/a0019237
- Klassen, R. M. i Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary educational psychology, 36*(2), 114-129. DOI: 10.1016/j.cedpsych.2011.01.002

- Klassen, R. M., Perry, N. E. i Frenzel, A. C. (2012). Teachers' relatedness with students: An underemphasized component of teachers' basic psychological needs. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 150. DOI:10.1037/a0026253
- Klusmann, U., Kunter, M., Trautwein, U., Lüdtke, O. i Baumert, J. (2008). Teachers' occupational well-being and quality of instruction: The important role of self-regulatory patterns. *Journal of educational psychology*, 100(3), 702. DOI:10.1037/0022-0663.100.3.702
- Korthagen, F. A. i Evelein, F. G. (2016). Relations between student teachers' basic needs fulfillment and their teaching behavior. *Teaching and Teacher Education*, 60, 234-244. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.021>
- Landy, F. J. i Conte, J. M. (2007). *Work in the 21st Century: An introduction to industrial and organizational psychology*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Lauermann, F. i Berger, J. L. (2021). Linking teacher self-efficacy and responsibility with teachers' self-reported and student-reported motivating styles and student engagement. *Learning and Instruction*, 76, 101441. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101441>
- Lepper, M. R., Sethi, S., Dialdin, D., i Drake, M. (1996). Intrinsic and extrinsic motivation: A developmental perspective. In S. S. Luthar, J. A. Burack, D. Cicchetti i J. R. Weisz (Ur.), *Developmental psychopathology: Perspectives on adjustment risk and disorder* (str. 23-50). Cambridge University Press.
- Liu, X. S. i Ramsey, J. (2008). Teachers' job satisfaction: Analyses of the Teacher Follow-up Survey in the United States for 2000–2001. *Teaching and Teacher Education*, 24(5), 1173–1184. doi:10.1016/j.tate.2006.11.010
- Ma, X. i MacMillan, R. B. (1999). Influences of workplace conditions on teachers' job satisfaction. *The journal of educational research*, 93(1), 39-47. <https://doi.org/10.1080/00220679909597627>
- Malinen, O. P. i Savolainen, H. (2016). The effect of perceived school climate and teacher efficacy in behavior management on job satisfaction and burnout: A longitudinal study. *Teaching and teacher education*, 60, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.08.012>
- Marshik, T., Ashton, P. T. i Algina, J. (2017). Teachers' and students' needs for autonomy, competence, and relatedness as predictors of students' achievement. *Social Psychology of Education*, 20, 39-67.
- Moè, A., Consiglio, P. i Katz, I. (2022). Exploring the circumplex model of motivating and demotivating teaching styles: The role of teacher need satisfaction and need frustration. *Teaching and Teacher Education*, 118, 103823. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103823>

- Moè, A. i Katz, I. (2020). Self-compassionate teachers are more autonomy supportive and structuring whereas self-derogating teachers are more controlling and chaotic: The mediating role of need satisfaction and burnout. *Teaching and Teacher Education*, *96*, 103173. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103173>
- Moè, A. i Katz, I. (2021). Emotion regulation and need satisfaction shape a motivating teaching style. *Teachers and Teaching*, *27*(5), 370-387. <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1777960>
- Moe, A. i Katz, I. (2022). Need satisfied teachers adopt a motivating style: The mediation of teacher enthusiasm. *Learning and Individual Differences*, *99*, 102203. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2022.102203>
- O'Connor, P. R., & Clarke, V. A. (1990). Determinants of teacher stress. *Australian journal of education*, *34*(1), 41-51. doi:10.1177/000494419003400103
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C. i Legault, L. (2002). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, *94*(1), 186. DOI:10.1037//0022-0663.94.1.186
- Reeve, J. (1998). Autonomy support as an interpersonal motivating style: Is it teachable?. *Contemporary educational psychology*, *23*(3), 312-330. <https://doi.org/10.1006/ceps.1997.0975>
- Reeve, J., Bolt, E. i Cai, Y. (1999). Autonomy-supportive teachers: How they teach and motivate students. *Journal of educational psychology*, *91*(3), 537.
- Reeve, J. (2009). Why Teachers Adopt a Controlling Motivating Style Toward Students and How They Can Become More Autonomy Supportive. *Educational Psychologist*, *44*(3), 159–175. doi:10.1080/00461520903028990
- Reeve, J. (2016). Autonomy-supportive teaching: What it is, how to do it. U: J. C. K. Wang, W. C. Liu i R. M. Ryan (Ur.), *Building autonomous learners: Perspectives from research and practice using self-determination theory* (str. 129–152). Springer.
- Reeve, J., Jang, H.-R. i Jang, H. (2018). Personality-based antecedents of teachers' autonomy-supportive and controlling motivating styles. *Learning and Individual Differences*, *62*, 12–22. doi:10.1016/j.lindif.2018.01.001
- Reeve, J., Vansteenkiste, M., Assor, A., Ahmad, I., Cheon, S. H., Jang, H., Kaplan, H., Moss, J. D., Olausson, B. S. i Wang, C. J. (2014). The beliefs that underlie autonomy-supportive and controlling teaching: A multinational investigation. *Motivation and Emotion*, *38*, 93-110. DOI 10.1007/s11031-013-9367-0

- Ryan, R. M. i Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford publications.
- Sancho, P., Galiana, L., Tomás, J. M. i Gutiérrez, M. (2018). Autonomy support, psychological needs satisfaction, school engagement and academic success: A mediation model. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.aspn>
- Schleicher, D. J., Hansen, S. D. i Fox, K.E. (2011). Job attitudes and work values. U S. E. Zedeck (Ur.), *APA handbook of industrial and organizational psychology, Vol 3: Maintaining, expanding, and contracting the organization* (str. 137-190). American Psychological Association.
- Shah, M. J., Akhtar, G., Zafar, H. i Riaz, A. (2012). Job satisfaction and motivation of teachers of public educational institutions. *International Journal of Business and Social Science*, 3(8), 271-281.
- Siegrist, J. (1996). Adverse health effects of high-effort/low-reward conditions. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1, 27-41.
- Sims, S. (2017). *TALIS 2013: Working Conditions, Teacher Job Satisfaction and Retention. Statistical Working Paper*. UK Department for Education.
- Skinner, E. i Edge, K. (2002). Self-determination, coping, and development. U E. L. Deci i R. M. Ryan (Ur.), *Handbook of self-determination research* (str. 297-337). University of Rochester Press.
- Skupnjak, D. (2011). Kurikulum i profesionalni razvoj učitelja u Hrvatskoj. *Napredak: Časopis za interdisciplinarna istraživanja u odgoju i obrazovanju*, 152(2), 305-324.
- Soenens, B., Sierens, E., Vansteenkiste, M., Dochy, F. i Goossens, L. (2012). Psychologically controlling teaching: Examining outcomes, antecedents, and mediators. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 108-120. doi:10.1037/a0025742
- Su, Y. L. i Reeve, J. (2011). A meta-analysis of the effectiveness of intervention programs designed to support autonomy. *Educational psychology review*, 23, 159-188. DOI 10.1007/s10648-010-9142-7
- Toropova, A., Myrberg, E. i Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: the importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational review*, 73(1), 71-97. <https://doi.org/10.1080/00131911.2019.1705247>
- Taylor, I. M., Ntoumanis, N. i Standage, M. (2008). A Self-Determination Theory Approach to Understanding the Antecedents of Teachers' Motivational Strategies in Physical Education. *Journal of Sport and Exercise Psychology*, 30(1), 75-94. doi:10.1123/jsep.30.1.75

- Vansteenkiste, M., Sierens, E., Goossens, L., Soenens, B., Dochy, F., Mouratidis, A., Aelterman, N., Haerens, L. i Beyers, W. (2012). Identifying configurations of perceived teacher autonomy support and structure: Associations with self-regulated learning, motivation and problem behavior. *Learning and instruction*, 22(6), 431-439. DOI: 10.1016/j.learninstruc.2012.04.002
- Vermote, B., Aelterman, N., Beyers, W., Aper, L., Buysschaert, F. i Vansteenkiste, M. (2020). The role of teachers' motivation and mindsets in predicting a (de) motivating teaching style in higher education: A circumplex approach. *Motivation and Emotion*, 44, 270–294. <https://doi.org/10.1007/s11031-020-09827-5>
- Vermote, B., Vansteenkiste, M., Aelterman, N., Van der Kaap-Deeder, J. i Beyers, W. (2022). Teachers' psychological needs link social pressure with personal adjustment and motivating teaching style. *The Journal of Experimental Education*, 91(4), 696–717. <https://doi.org/10.1080/00220973.2022.2039584>
- Wininger, S. R. i Birkholz, P. M. (2013). Sources of instructional feedback, job satisfaction, and basic psychological needs. *Innovative Higher Education*, 38, 159-170. DOI 10.1007/s10755-012-9229-9
- Woolfolk, A. (2016). *Educational psychology*. Pearson Education.
- Yorulmaz, Y. I., Çolak, İ. i Altinkurt, Y. (2017). A meta-analysis of the relationship between teachers' job satisfaction and burnout. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(71), 175-192. DOI: 10.14689/ejer.2017.71.10
- Zhang, D. (2008). *The effect of teacher education level, teaching experience, and teaching behaviors on student science achievement*. Utah State University.

Prilozi

Prilog A

Prikaz demografskih podataka sudionika (N = 365)

Rod ^a		Stupanj obrazovanja		Županija u kojoj rade		Radno mjesto ^b	
	<i>f</i> (%)		<i>f</i> (%)		<i>f</i> (%)		<i>f</i> (%)
Ž	331 (91.2)	visoka stručna sprema	332 (88.7)	Zagrebačka	21 (5.9)	OŠ razredna nastava	83 (23.2)
M	30 (8.3)	viša stručna sprema	25 (6.9)	Krapinsko-zagorska	5 (1.4)	OŠ predmetna nastava	152 (42.5)
„ne želim se izjasniti“	2 (0.6)	poslijediplomsko obrazovanje	16 (4.4)	Sisačko-moslavačka	10 (2.8)	SŠ	123 (34.4)
				Karlovačka	7 (2)		
				Varaždinska	11 (3.1)		
				Koprivničko-križevačka	14 (4)		
				Bjelovarsko-bilogorska	7 (2)		
				Primorsko-goranska	25 (7.1)		
				Ličko-senjska	1 (0.3)		
				Virovitičko-podravska	4 (1.1)		
				Požeško-slavonska	4 (1.1)		
				Brodsko-posavska	44 (12.5)		

Zadarska	5 (1.4)
Osječko-baranjska	28 (7.9)
Šibensko-kninska	5 (1.4)
Vukovarsko- srijemska	8 (2.3)
Splitsko- dalmatinska	37 (10.5)
Istarska	17 (4.8)
Dubrovačko- neretvanska	17 (4.8)
Međimurska	11 (3.1)
Grad Zagreb	72 (20.4)

$f(\%)$ – frekvencija nastavnika po kategoriji (postotni izraz frekvencije)

^a kratica *M* označava *muški rod*, a kratica *Ž* *ženski rod*

^b kratica *OŠ* označen je pojam *osnovna škola*, kratica *SS* označava pojam *srednja škola*

Prilog B

Tablica 3

Tablični prikaz direktnih i indirektnih efekata u pretpostavljenom medijacijskom modelu sa standardiziranim koeficijentima (β), ($N = 321$).

Prediktorska varijabla	Kriterijska varijabla	Ukupni efekt (95% CI)	Direktni efekt (95% CI)	Ukupni indirektni efekt (95% CI)	Specifični indirektni efekti	
					Stil koji podržava autonomiju (95% CI)	Strukturirajući stil (95% CI)
Zadovoljenje potreba	Zadovoljstvo poslom	.55**, [.39-.54]	.52**, [.36-.52]	.03, [-.02-.07]	.06*, [.01-.11]	-.03, [-.09-.02]

Napomena: * $p < .05$; ** $p < .01$