

# Kako su nastavnici za vrijeme pandemije COVID-19? Uloga samoefikasnosti i zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba

---

Oroz, Dora

Master's thesis / Diplomski rad

2021

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:131:881688>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-07-24**



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

Dora Oroz

**KAKO SU NASTAVNICI ZA VRIJEME PANDEMIJE  
COVID-19?  
ULOGA SAMOEFIKASNOSTI I ZADOVOLJENOSTI  
OSNOVNIH PSIHOLOŠKIH POTREBA**

DIPLOMSKI RAD

Zagreb, 2021.



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za psihologiju

**KAKO SU NASTAVNICI ZA VRIJEME PANDEMIJE COVID-19?  
ULOGA SAMOEFIKASNOSTI I ZADOVOLJENOSTI OSNOVNIH  
PSIHOLOŠKIH POTREBA**

Diplomski rad

Dora Oroz

Mentor: Doc. dr. sc., Aleksandra Huić

Zagreb, 2021.

## IZJAVA

Pod punom moralnom odgovornošću izjavljujem da sam ovaj rad izradila 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, 24. rujna 2021.

Dora Oroz

## Sadržaj

Uvod.....	1
<i>Teorija samoodređenja i psihološka dobrobit nastavnika</i> .....	2
<i>Osnovne psihološke potrebe i sagorijevanje na poslu</i> .....	4
<i>Osnovne psihološke potrebe i radna angažiranost</i> .....	6
<i>Uvjerenja o samoefikasnosti u poslu</i> .....	7
Istraživački problem i hipoteze .....	10
Metoda.....	11
<i>Sudionici</i> .....	11
<i>Postupak</i> .....	11
<i>Instrumenti</i> .....	12
Rezultati .....	14
Rasprava.....	20
<i>Metodološka ograničenja istraživanja</i> .....	26
<i>Praktične implikacije istraživanja</i> .....	27
Zaključak.....	30
Literatura .....	31
Prilozi .....	36

Kako su nastavnici za vrijeme pandemije COVID-19? Uloga samoefikasnosti i zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba

How are the teachers during the COVID-19 pandemic? The role of self-efficacy and basic psychological needs satisfaction

Dora Oroz

### Sažetak

Pandemija COVID-19 zahtijevala je od nastavnika i učitelja diljem svijeta iznenadni prelazak na rad na daljinu, često s malo prethodne najave. Kako bismo doprinijeli boljem razumijevanju te promjene u kontekstu profesionalne dobrobiti nastavnika, vodili smo se pretpostavkama teorije samoodređenja te Bandurinom teorijom samoefikasnosti. Cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba, prema teoriji samoodređenja Ryana i Deci (autonomija, kompetentnost i povezanost), nastavnika na njihovom radnom mjestu s njihovom emocionalnom iscrpljenosti i radnom angažiranosti na poslu, te istražiti kakvu ulogu u tim odnosima ima njihov osjećaj samoefikasnosti za provođenje *online* nastave. Istraživanje smo proveli tijekom prvog vala pandemije u Hrvatskoj putem *online* upitnika na 499 nastavnika osnovnih i srednjih škola. Nastavnici su ispunjavali Skalu osnovnih psiholoških potreba, Skalu učiteljske samoefikasnosti, Utrecht skalu radne angažiranosti te subskalu emocionalne iscrpljenosti koja je dio Skale profesionalnog sagorijevanja za učitelje. Rezultati su ukazali na postojanje značajne negativne povezanosti između zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i emocionalne iscrpljenosti te pozitivne povezanosti zadovoljenosti psiholoških potreba i radne angažiranosti. Također, samoefikasnost za provođenje nastave na daljinu se pokazala značajnim djelomičnim medijatorom oba spomenuta odnosa. Ovakvi rezultati ukazuju na važnost uloge samoefikasnosti za provođenje nastave na daljinu, koja se kroz iskustvo i edukaciju može unaprijediti, u razumijevanju profesionalne dobrobiti nastavnika u vrijeme pandemije. Također, potvrđuju i kako je za pozitivne ishode nužna radna okolina koja će svojim zaposlenicima omogućiti uvjete u kojima će oni zadovoljiti svoje osnovne psihološke potrebe. Izložene su praktične implikacije i metodološka ograničenja ovog istraživanja. *Ključne riječi:* profesionalno sagorijevanje, radna angažiranost, samoefikasnost, *online* nastava, teorija samoodređenja

### Abstract

The COVID-19 pandemic required teachers and educators around the world to suddenly shift to remote online teaching, often with little notice. To contribute to a better understanding of this change in the context of teachers' professional well-being, we based our study on the assumptions of the self-determination theory and Bandura's self-efficacy theory. We examined the relationship between teachers' basic psychological needs satisfaction, according to the self-determination theory by Ryan and Deci (autonomy, competence and connection), in their workplace and their emotional exhaustion and work engagement and investigated the role of self-efficacy for online teaching in those relationships. We conducted the study during the first wave of the pandemic in Croatia via an online survey on 499 elementary and high school teachers. Teachers filled out the Basic Psychological Needs Scale, the Teacher Self-Efficacy Scale, the Utrecht Work Engagement Scale, and the Emotional Exhaustion Subscale, which is part of the Maslach Burnout Inventory – Educators Survey. The results indicated the existence of a significant negative correlation between basic psychological needs satisfaction and emotional exhaustion, and a positive correlation between psychological needs satisfaction and work engagement. Also, self-efficacy for online teaching was a significant partial mediator for both mentioned relationships. These results show the importance of the self-efficacy for online teaching, which can be enhanced through experience and education, in understanding the professional well-being of teaching staff during the pandemic. They also confirm that positive outcomes require a work environment that will provide its employees with work conditions in which they can meet their basic psychological needs. The practical implications and methodological limitations of this research are also presented. *Key words:* burnout, work engagement, self-efficiency, online teaching, self-determination theory

## Uvod

Početak 2020. godine Svjetska zdravstvena organizacija proglasila je stanje pandemije uslijed izrazito velikog broja osoba zaraženih koronavirusom u čitavom svijetu. Koronavirus, koji se u stručnoj literaturi naziva SARS-CoV-2, prvi se puta pojavljuje krajem 2019. godine u Kini, dok se u Hrvatskoj prvi slučaj bilježi 24. veljače 2020. (Vlada Republike Hrvatske, 2020). Proglašenjem stanja pandemije u mnogim zemljama uvode se različite restriktivne mjere kojima je cilj suzbiti širenje zaraze, pa tako i u Hrvatskoj. Kako je cilj provedenih mjera smanjenje fizičkog kontakta među ljudima, obustavljen je rad mnogih ustanova, aktivnosti, obrta te su ograničena veća okupljanja. Mnoge tvrtke i poslovanja nisu obustavile rad, ali su značajno promijenile način rada. Naime, sve više poslodavaca je svoje zaposlenike usmjeravalo na rad iz vlastitog doma, tzv. *online* rad. Isto tako, odgojno-obrazovne ustanove, škole i fakulteti, u kratkom su roku, točnije od 16. ožujka 2020., svoje nastavne sate, profesore, studente i učenike također premjestili u „virtualne učionice“ (Vlada Republike Hrvatske, 2020). Iako je planirano nastavu održavati tako samo u trajanju od dva tjedna, nastava na daljinu održala se do kraja školske i akademske godine. Iznenađna situacija zahtijevala je brzu prilagodbu od strane nastavnog osoblja i učenika. Učitelji i nastavnici morali su u kratkom roku prilagoditi način predavanja, vrednovanja i praćenja učenika te usvojiti nova znanja i vještine kako bi mogli održati nastavu u virtualnom formatu. Nastava na daljinu većinom se odvijala asinkrono, odnosno učenici su imali pristup materijalima koje su učitelji stavljali na mrežne platforme te je za sve obrazovne institucije omogućena tehnička podrška, kao i podrška prilikom izrade materijala za nastavu (Ministarstvo obrazovanja i znanosti, 2020). S obzirom na iznenađnu promjenu rada, kod nastavnika se u trenutku uvođenja nastave na daljinu pojavljuju mnoga praktična pitanja i nedoumice o provedbi nastave (Škola za život, 2020) te su suočeni s informacijsko-komunikacijskim tehnologijama koje im do tada nisu bile suviše bliske (Čurković i sur., 2020). Prema tome, prosvjetni radnici su u tom trenutku, osim sa strahom za vlastito zdravlje i sigurnost, suočeni s dodatnim izazovima vezanim uz povećane zahtjeve posla, visokim očekivanjima zajednice za brzom i učinkovitom prilagodbom nastave te povećanim stresom i uznemirenošću koji su uočeni i kod roditelja i učenika (Čurković i sur., 2020). Osim toga, zbog nenadane promjene sama organizacija i koordinacija rada od strane škola i Ministarstva je bila otežana, informacije su bile nedostatne zbog čega su se mogli javiti



osjećaji neizvjesnosti, nesigurnosti te bespomoćnosti među prosvjetnim radnicima i učenicima. Zajedno s ekonomskom recesijom, utjecaj pandemije COVID-19 plodno je tlo za pojavu nepravde, marginalizacije, odbacivanja, razdvajanja i stresa u svim segmentima procesa obrazovanja (Dabrowski, 2021). Također, istraživanja o mentalnom zdravlju opće populacije u Hrvatskoj ukazala su na različite negativne posljedice pandemije općenito na psihološko stanje pojedinca kao što su znakovi post-traumatskog stresa, zbunjenosti i nezadovoljstva (Buljan Flander i sur., 2020) te na izraženiji doživljaj opće nesigurnosti posla kod zaposlenika, veću opterećenost poslom prilikom rada od kuće, a kod zaposlenika državnog sektora uočena je i veća zabrinutost glede budućih uvjeta rada (Jokić Begić i sur., 2020). Uzevši sve u obzir, za očekivati je kako su svi navedeni faktori mogli imati utjecaj na doživljaj stresa te ugroženosti vlastite dobrobiti nastavnika za vrijeme održavanja nastave na daljinu u uvjetima pandemije COVID-19. Naime, kontinuirano izlaganje stresu može dovesti do sagorijevanja na poslu, smanjene kvalitete poučavanja te manje predanosti poslu (Koludrović i sur., 2009). Osvrćući se na shvaćanje subjektivne dobrobiti Pavota i Dienera (1993), ona, između ostaloga, u profesionalnom kontekstu može obuhvaćati radno angažirano ponašanje, uz odsustvo sindroma sagorijevanja na poslu. Iako postoje mnoga istraživanja o odrednicama profesionalne dobrobiti nastavnika, uključujući i sagorijevanje na poslu te radnu angažiranost, procijenili smo važnim ispitati isto u vrijeme pandemije COVID-19. Stoga smo se u ovom istraživanju usmjerili na dodatno ispitivanje odrednica profesionalne dobrobiti učitelja i nastavnika u specifičnim uvjetima nastave na daljinu kako bismo doprinijeli spoznajama u tom kontekstu. Naime, istraživanja vezana uz pandemiju sve su učestalija te su vrijedna za razumijevanje njenog utjecaja na pojedinca i društvo općenito. Također, oslonili smo se na teoriju samoodređenja kao teorijski okvir koji nam omogućuje razumijevanje psiholoških mehanizama u podlozi ispitivanih odnosa.

### *Teorija samoodređenja i profesionalna dobrobit nastavnika*

Subjektivna dobrobit odnosi se na evaluativan proces pojedinca koji obuhvaća kognitivnu i afektivnu procjenu vlastitog života te zadovoljstvo njime u odnosu na jedinstvene kriterije osobe (Pavot i Diener, 1993). Također, koncept subjektivne dobrobiti ima dugu tradiciju u istraživanjima psihologije motivacije te se tako našao i u središtu teorije samoodređenja. Naime, autori teorije, Ryan i Deci, razinu subjektivne dobrobiti pojedinca objašnjavaju pomoću stupnja zadovoljenosti tzv. osnovnih psiholoških potreba

koje se definiraju kao „sastojci“ nužni kako bi osoba ostvarila svoj rast, razvoj, integritet i zdravlje (2000). Odnosno, zadovoljenost ovih potreba doprinijeti će zdravlju i dobrobiti pojedinca, no ako se ne zadovolje, pretpostavlja se da će dobrobit biti narušena te će se na taj način potencijalno stvoriti put razvoju patologije. Nadalje, Ryan i Deci (2000) u svojoj teoriji pretpostavljaju postojanje tri takve bazične potrebe za koje smatraju da su zajedničke i urođene svim ljudima: potreba za autonomijom, povezanošću i kompetentnosti. Potreba za autonomijom odnosi se na potrebu za slobodom i samostalnošću u odlučivanju te na mogućnost da vlastitom voljom kreiramo svoje aktivnosti, bez vanjskih pritisaka. Zatim, potreba za povezanošću uključuje priliku za razvojem sigurnih i zadovoljavajućih odnosa s drugima unutar svoje socijalne okoline. Na kraju, potreba za kompetentnosti obuhvaća osjećaj uspješnosti, odnosno razumijevanje načina i akcija potrebnih za ostvarivanje različitih ishoda te mogućnost njihovog efikasnog izvođenja.

Prema Deci i Ryanu (1991) socijalni konteksti koji osiguravaju zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba omogućavaju maksimalan razvoj, učinak i motivaciju pojedinca. Istraživanja koja su se bavila odnosom subjektivne dobrobiti i psiholoških potreba ukazala su na to da osobe koje izjavljuju o visokoj zadovoljenosti psiholoških potreba u većoj mjeri izvještavaju i o višim razinama dobrobiti (Bratko i Sabol, 2006; Deci i Ryan, 2000; Kasser i Ryan, 1999; Sheldon i sur., 1996). Sheldon i suradnici (1996) ukazali su na postojanje značajne povezanosti između dnevne fluktuacije u razinama percipiranog osjećaja autonomije i kompetentnosti te procjena na mjerama subjektivne dobrobiti. Naime, autori su utvrdili kako su dani u kojima su potrebe bile zadovoljene okarakterizirani kao tzv. „dobri dani“. U skladu s time, Reis i suradnici (2000) potvrdili su pozitivnu značajnu korelaciju između sve tri potrebe, na pojedinačnoj te agregiranoj razini, s procjenama dobrobiti. U organizacijskom kontekstu, dobrobit zaposlenika koja se očituje na radnom mjestu uglavnom se naziva profesionalnom dobrobiti (Warr, 1999), te će se tako nazivati u ostatku ovog rada. Nadalje, istraživanja provedena na zaposlenicima pokazala su kako je zadovoljenost potreba na radnom mjestu povezana s zdravljem zaposlenika općenito, njihovim osjećajem samopouzdanja, radnom angažiranosti te zadovoljstvom radom (Ilardi i sur., 1993). Naime, zaposlenici koji su izvijestili o višoj zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba na radnom mjestu bili su motiviraniji u radu i psihološki bolje prilagođeni različitim situacijama. Između ostalog,

autonomna motivacija nastavnika, koja je prema teoriji samoodređenja facilitirana osnovnim psihološkim potrebama, dovedena je u vezu, u pozitivnom smjeru, s osjećajem uspješnosti u radu te samoeфикаsnosti, dok je negativna povezanost utvrđena s osjećajem emocionalne iscrpljenosti i snižene energije (Roth, 2014). Tri osnovne psihološke potrebe su u istraživanjima često istraživane kao zasebni konstrukti, no prema postavkama teorije samoodređenja očekuje se kako je zadovoljenje jedne potrebe često popraćeno zadovoljenjem druge dvije, odnosno da sve tri potrebe pozitivno koreliraju jedna s drugom. Stoga, mnoga istraživanja koriste jednu kompozitnu mjeru kojom ispituju opću zadovoljenost osnovnih psihološki potreba (Deci i sur., 2001, Kasser i sur., 1992, Vansteenkiste i sur., 2007), te je isti slučaj s analizom rezultata ovog istraživanja. Dosadašnja istraživanja provedena u obrazovnom kontekstu koja polaze od teorije samoodređenja su se pretežito usmjeravala na motivaciju i dobrobit samih učenika, no određeni manji broj se bavio i proučavanjem profesionalne dobrobiti nastavnika i učitelja.

#### *Osnovne psihološke potrebe i sagorijevanje na poslu*

Sindrom profesionalnog sagorijevanja na poslu, odnosno engleski *burnout*, kao istraživački relevantan pojam uvodi Freudenbergler sedamdesetih godina prošlog stoljeća (1974; prema Martinko, 2010) te ga opisuje kao stanje smanjene motivacije i posvećenosti radu nastalo uslijed dugotrajne izloženosti stresu. Smatra se stanjem u kojem pojedinac zbog kontinuiranog i intenzivnog izlaganja profesionalnom stresu doživljava izraženi osjećaj iscrpljenosti što mu, stoga, otežava uobičajeno funkcioniranje (Domović i sur., 2010). Također, prema Christini Maslach, jednoj od vodećih istraživača u ovom području, profesionalno sagorijevanje se definira kao „sindrom emocionalne iscrpljenosti, depersonalizacije i smanjenog osobnog i profesionalnog ispunjenja kod djelatnika koji rade s ljudima“ (1982, str. 352; prema Domović i sur., 2010). Dakle, pretpostavlja kako se sagorijevanje kao konstrukt sastoji od tri stanja po kojima se može opaziti i procijeniti (Martinko, 2010). Prva i glavna odrednica, emocionalna iscrpljenost, je stanje emocionalne i fizičke istrošenosti osobe koja se najčešće manifestira kao umor, nesanica, glavobolja te promjene u apetitu. Druga, depersonalizacija, odnosi se na osjećaj ravnodušnosti i distanciranosti od onih s kojima je pojedinac profesionalno u kontaktu te se često iskazuje u obliku cinizma, negativnog stava prema radu i otežanog identificiranja s radnom ulogom. Treća, smanjeni osjećaj vlastitog postignuća, obuhvaća manjak očekivanja pozitivnih profesionalnih ishoda, negativnu percepciju vlastitog postignuća i

sposobnosti za obavljanjem posla te se manifestira kroz gubitak motivacije, smanjeno samopoštovanje i radnu učinkovitost (Maslach i sur., 2001). S obzirom na to da Maslach i sur. (1996) identificiraju dimenziju emocionalne iscrpljenosti kao ključni aspekt sagorijevanja mnogi autori je koriste kao samostalan indikator (Maslach i Leiter, 1997, Byrne, 1994, Lee i Ashforth, 1996, Skaalvik i Skaalvik, 2010) te je stoga, analiza sagorijevanja u ovom istraživanju također ograničena na navedeni faktor.

Ajduković i Ajduković (1996, Domović i sur., 2010) smatraju kako „pomagačka“ zanimanja i profesije koje su usmjerene na pružanje podrške drugima češće doživljavaju profesionalno sagorijevanje zbog višeg stupnja doživljenog stresa uslijed direktne komunikacije te uživljanja u emocionalna stanja i patnje drugih. Isti autori primjećuju, osim emocionalne i tjelesne iscrpljenosti, simptome poput smanjenog osjećaja vlastite vrijednosti, gubitka nade, izraženijeg osjećaja frustracije te razdražljivosti u kontaktu. Nastavnici također spadaju u skupinu pomažućih profesija s obzirom na intenzivan rad s učenicima te odgovornost i brigu koju imaju za njihovu dobrobit i razvoj (Domović i sur., 2010). Prema Fernet i sur. (2012) učitelji su jedna od najranjivijih skupina u tom kontekstu te autori ističu kako je istraživanje istog ključno zbog posljedica na individualnoj (narušena profesionalna dobrobit) i organizacijskoj razini (veći broj bolovanja, napuštanje radnog mjesta) te na razini misije i vizije škole (narušena kvaliteta poučavanja i motivacije za rad). Također, istraživanja u Finskoj su pokazala kako prosvjetni radnici imaju najviše razine sagorijevanja u usporedbi s radnicima u svim ostalim pomagačkim zanimanjima i djelatnicima „bijelih ovratnika“ (Kalimo i Hakanen, 2000; prema Hakanen, Bakker i Schaufeli, 2006).

Nadalje, Maslach i sur. (2001) radnu okolinu smatraju glavnom determinantom nastavnčkog sagorijevanja. Među uvjetima koji utječu na pojavu ovog sindroma se, između ostalih, spominju preopterećenost radnim zadacima, pritisak i vremensko ograničenje te broj učenika u razrednom odjeljenju (Domović i sur., 2010). Također, Dorman (2003) navodi kako se simptomi sagorijevanja mogu pojaviti zbog organizacijskih faktora poput smanjene autonomije, nedostatka evaluacije rada te općenite uskraćenosti važnih informacija. Konkretno, istraživanja pokazuju kako je učiteljska percepcija radnih uvjeta kao onih koji ne podržavaju autonomiju često pozitivno povezana sa sagorijevanjem (Fernet i sur., 2012) te emocionalnom iscrpljenosti i radnom neangažiranosti učitelja (Collie i sur., 2018). Prema istraživanju Forda i

suradnika (2019), njegovanje povjerenja, omogućavanja radnog okruženja u kojem učitelji mogu nadograditi postojeće znanje i vještina pokazalo se, na organizacijskoj razini, negativnim prediktorom kolektivnog sagorijevanja učitelja. Ovi nalazi su u skladu s pretpostavkom teorije samoodređenja koja pretpostavlja kako su okolinski faktori ključni zbog toga što mogu facilitirati ili kočiti motivacijske faktore, odnosno omogućiti zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba, te konačno, utjecati na psihološko funkcioniranje pojedinca (Fernet i sur., 2012). Uz to, Van den Broeck i suradnici (2008) pokazali su da zadovoljenje psiholoških potreba za kompetentnosti, autonomijom i povezanosti djelomično objašnjava odnos između zahtjeva posla i osjećaja emocionalne iscrpljenosti, dok je potpuni medijator povezanosti resursa na poslu i iscrpljenosti. Ove spoznaje impliciraju postojanje povezanosti između razine zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i negativnih ishoda po pojedinca kao što je sindrom profesionalnog sagorijevanja. Prema tome bi se očekivalo da će nastavnici, koji u svom radnom okruženju imaju mogućnost samostalno organizirati svoj rad, donositi odluke, biti podržani u istome od strane kolektiva i ravnatelja, imaju jasan uvid u to kako ostvariti uspješne ishode te se osjećaju prihvaćenima i slobodnima, vjerojatnije ostvariti veću razinu motiviranosti za obavljanje posla i općenito imati pozitivniju sliku sebe kao zaposlenika, odnosno postizati neke povoljnije i pozitivnije ishode na osobnoj, ali u konačnici i organizacijskoj razini. S druge strane, oni čije radno okruženje to ne dopušta, već ga karakterizira kontrolirajuća i nepovjerljiva radna atmosfera u kojoj pojedinac nema mogućnost utjecaja, oprezan je u odnosima te općenito nema dovoljno (jasnih) informacija o tome što se od njega očekuje i kako ostvariti očekivane ishode, vjerojatnije će kontinuirano i učestalo doživljavati stres i neugodne emocije poput straha, nesigurnosti i frustracije što u konačnici može dovesti do nekih negativnih ishoda kao što je i sagorijevanje.

#### *Osnovne psihološke potrebe i radna angažiranost*

Trendovi u području organizacijske psihologije upućuju na sve veću zainteresiranost istraživača za optimalno funkcioniranje i pozitivna iskustva u radu (Abos i sur., 2018). Tako se, osim na sagorijevanje, istraživanja usmjeravaju i na njegov komplementarni konstrukt – radnu angažiranost. Parker i sur. (2012; prema Abos i sur., 2018) radnu angažiranost nastavnika smatraju pozitivnim indikatorom njihove profesionalne dobrobiti, fizičkog zdravlja i predanosti poslu. Schaufeli i sur. (2002) radnu

angažiranost definiraju kao pozitivno, ispunjavajuće stanje povezano s poslom koje karakterizira energičnost, posvećenost i zanesenost u radu. Energičnost se odnosi na visoku razinu energije te psihičke otpornosti u poslu, uključuje volju pojedinca da uloži trud u svoj rad te ustrajnost prilikom suočavanja s poteškoćama. Posvećenost uključuje osjećaj značaja, entuzijazam, inspiraciju, ponos te spremnost i volju za izazovima. Treću odrednicu radne angažiranosti, zanesenost, karakterizira potpuna fokusiranost i zadubljenost u zadatak, izgubljen osjećaj za protok vremena i teže odvajanje pojedinca od posla. Prema tome, radno angažirani nastavnici su oni koji imaju visoku razinu osobne energije, otporni su i optimistični u susretu s promjenama i izazovima, entuzijastični su u poučavanju i lako se „udube“ u posao koji rade (Schaufeli i sur., 2002).

U radnom i organizacijskom kontekstu, osnovne psihološke potrebe pozitivno su povezane s profesionalnom dobrobiti zaposlenika, njihovim zadovoljstvom poslom, intrinzičnom i autonomnom motivacijom za rad te mjerama radne učinkovitosti (Van den Broeck i sur., 2008). Također, istraživanja su pokazala postojanje značajne povezanosti osnovnih psiholoških potreba s energičnosti i posvećenosti radu (Vansteenkiste i sur., 2007). Naime, zaposlenici koji su procijenili da se osjećaju autonomno, kompetentno te povezano s kolegama na radnom mjestu, postizali su više rezultate na mjerama spomenutih odrednica radne angažiranosti. S obzirom da teorija samoodređenja pretpostavlja kako je zadovoljenje potreba nužno za razvoj pozitivnih ishoda, odnosno da odsutnost istih dovodi do frustracije te onemogućava funkcioniranje pojedinca (Deci i Ryan, 2000), očekuje se kako se istim mehanizmom povezanosti može objasniti pojava radne angažiranosti te sagorijevanja na radnom mjestu. Međutim, dosadašnja istraživanja u većoj mjeri su se usmjeravala na organizacijske (preopterećenost zadacima) i interpersonalne (ravnateljstveni stil rukovođenja) korelate ovih konstrukata, dok su osobni faktori poput motivacije nastavnika te samoefikasnosti u poslu bili manje zastupljeni (Fernet i sur., 2012, Roth, 2014).

#### *Uvjerenja o samoefikasnosti u poslu*

Teorija samoodređenja je vodeća teorija ljudske motivacije s naglaskom na unutarnjoj motivaciji. Međutim, postoji niz drugih teorija motivacije koje u središte stavljaju različite konstrukte kao što su očekivanja ili uvjerenja o vlastitoj samoefikasnosti, poput Bandurine (1997) teorije samoefikasnosti. Samoefikasnost se odnosi na vjerovanje osobe u vlastite sposobnosti nošenja sa situacijom s obzirom na

vještine koje posjeduje te okolnosti u kojima se našla (Bandura, 1997). Također, samoefikasnost je naročito važna u situacijama koje su neizvjesne, a sposobnosti pojedinca su dovedene u iskušenje. Vjerovanja o vlastitim sposobnostima posljedično utječu i na to kako se osjećamo, kako razmišljamo te kako se ponašamo i motiviramo. Nadalje, posebna vrsta samoefikasnosti je i nastavnička samoefikasnost, uvjerenje specifično za posao, te pripada značajnim osobnim karakteristikama koje mogu objasniti razlike u nastavnoj praksi, poučavanju učenika te osjećajima vezanim uz profesionalnu dobrobit i funkcioniranje pojedinca. Prema Künsting i suradnicima (2016) ona se često konceptualizira kao stupanj u kojem nastavnik vjeruje da će se uspješno nositi sa zadacima, situacijama ili uvjetima u prosvjetnoj profesiji (npr. poučavanje „teških“ učenika, primjena novih metoda poučavanja, rješavanje sukoba u socijalnim interakcijama). Također, koncept samoefikasnosti je povezan s percipiranom kompetentnosti osobe, no ovi konstrukti se razlikuju prema određenim aspektima. Zadovoljenost urođene potrebe za kompetentnosti je afektivno iskustvo (Van den Broeck i sur., 2008) i ona predstavlja trenutni (umjesto na budućnost usmjereni) i općenitiji (umjesto specifični) osjećaj učinkovitosti. Stoga, dok samoefikasnost potiče specifična ponašanja, zadovoljenje potrebe za kompetentnosti vjerojatno će potaknuti funkcioniranje i dobrobit na općenitijoj razini. Na primjer, nastavnik koji se osjeća kompetentno je onaj koji se nalazi u okolini koja mu pruža mogućnost da ostvari uspjeh, da razumije što taj uspjeh podrazumijeva i kako ga može postići, dok se samoefikasnost nastavnika odnosi na njegovo uvjerenje da posjeduje potrebne vještine, znanja i sposobnosti potrebne za nošenje s nekom situacijom ili za obavljanje nekog specifičnog zadatka, kao što je i, između ostalog, održavanje nastave na daljinu. Ranija istraživanja potvrđuju povezanost između zadovoljenosti triju osnovnih psiholoških potreba te osjećaja samoefikasnosti na radnom mjestu nastavnika (Klaeijssen i sur., 2017). Autori pretpostavljaju kako će okolina koja omogućava pojedincu da se osjeća autonomno, povezano i kompetentno na radnom mjestu dovesti do pozitivnih psiholoških ishoda po njega te će se tako stvoriti „plodno tlo“ za vjerovanje u vlastitu samoefikasnost za posao koji obavlja. Osobe s visokom samoefikasnošću teške zadatke vide kao izazove koje treba prevladati, a neuspjehe pripisuju nedovoljnom naporu ili nedostatku dostupnih znanja i vještina. Zato ne iznenađuje da istraživanja upućuju na to kako je samoefikasnost nastavnika pozitivno povezana s kvalitetom njihovog poučavanja te akademskim

uspjehom i motivacijom učenika (Künsting i sur., 2016), a u kontekstu emocionalnih stanja, nizak osjećaj samoeфикаsnosti povezan je s depresijom, tjeskobom i bespomoćnosti (Schwarzer i Hallum, 2008). Prema tome, za očekivati je kako će osobe s visokom samoeфикасношću u susretu sa zahtjevnijim situacijama biti manje sklone doživljavati simptome sagorijevanja, odnosno emocionalnu iscrpljenost te da će vjerojatnije iskazivati više ponašanja koja upućuju na radnu angažiranost pojedinca.

### *Cilj istraživanja*

Kako su se za predviđanje i objašnjavanje ishoda koji se proučavanju u ovom istraživanju do sada uglavnom istraživali okolinski faktori na radnom mjestu, motivacijski faktori su u određenoj mjeri zanemareni. Naime, postoji mogućnost kako su upravo oni važan mehanizam u podlozi procesa nastanka ovih stanja kod nastavnika i učitelja. Neka istraživanja su pokazala kako neki individualni čimbenici poput optimizma, samoeфикаsnosti te samopouzdanja u organizacijskom kontekstu mogu objasniti povezanost određenih faktora radnog mjesta i profesionalnog sagorijevanja (Fernet i sur., 2012). Također, Skaalvik i Skaalvik (2010) u svom istraživanju utvrđuju kako je samoeфикаsnost negativno povezana sa sagorijevanjem, dok neka ranija istraživanja pokazuju kako je upravo samoeфикаsnost ključna varijabla u predviđanju razvoja sagorijevanja na poslu (Fernet i sur., 2012). Zaključno, kontekst nastave koji je nastupio zbog pojave pandemije donio je već spomenute izazove i promjene u radu nastavnika te se može očekivati kako je stupanj vjerovanja u vlastita znanja i vještine potrebne za nošenje s tim izazovima utjecao na ponašanja i osjećaje nastavnika te, na kraju, potencijalno doveo do posljedica po njihovu profesionalnu dobrobit. Isto tako, okolina koja je, usprkos postojećim stresorima, nastavnicima pružala podršku u tome da budu autonomni u odlukama, pokazala im da vjeruje u njihovu kompetentnost, omogućila dobar protok potrebnih informacija i održala osjećaj povezanosti i zajedništva u teškoj situaciji, vjerojatnije je potaknula osjećaj eфикаsnosti u nošenju s ovim promjenama u radu. Model testiran u ovom istraživanju se u velikoj mjeri temelji se na teoriji samoodređenja (Deci i Ryan, 2000.) te je proširen spoznajama o profesionalnoj samoeфикаsnosti nastavnika i učitelja. Stoga smo u ovom istraživanju odlučili ispitati povezanost opisanih koncepata profesionalne dobrobiti nastavnika sa stupnjem zadovoljenja njihovih osnovnih psiholoških potreba. Naime, cilj ovog istraživanja bio je ispitati povezanost zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba s emocionalnom



iscrpljenosti i radnom angažiranosti na poslu, te istražiti kakvu ulogu u tom odnosu ima njihov osjećaj samoeфикаsnosti za održavanje tzv. *online* nastave.

### **Istraživački problem i hipoteze**

U svrhu odgovara na glavni cilj istraživanja postavili smo sljedeće istraživačke probleme:

1. Ispitati povezanost između stupnja zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i emocionalne iscrpljenosti te radne angažiranosti nastavnika u razdoblju održavanja *online* nastave tijekom pandemije.

*Hipoteza:* Očekuje se kako će stupanj zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba pozitivno korelirati s mjerom radne angažiranosti, dok će negativno korelirati s mjerom emocionalne iscrpljenosti. Dakle, što će sudionici procjenjivati viši stupanj zadovoljenosti svojih osnovnih psiholoških potreba to će imati viši rezultat na mjeri radne angažiranosti, a niži rezultat na mjeri emocionalne iscrpljenosti.

2. Ispitati posreduje li nastavnička samoeфикаsnost za *online* poučavanje odnos između stupnja zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i razine emocionalne iscrpljenosti.

*Hipoteza:* Očekujemo značajan medijatorski efekt samoeфикаsnosti za *online* poučavanje na odnos stupnja zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i emocionalne iscrpljenosti. Veći stupanj zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba bit će povezan s većim rezultatom na mjeri samoeфикаsnosti, koja će zauzvrat biti povezana s nižim rezultatom na mjeri emocionalne iscrpljenosti.

3. Ispitati posreduje nastavnička samoeфикаsnost za *online* poučavanje odnos između stupnja zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i stupnja radne angažiranosti nastavnika.

*Hipoteza:* Očekujemo značajan medijatorski efekt samoeфикаsnosti za *online* poučavanje na odnos stupnja zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i radne angažiranosti. Veći stupanj zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba bit će povezan s većim rezultatom na mjeri samoeфикаsnosti, koja će zauzvrat biti povezana s većim rezultatom na mjeri radne angažiranosti.

## Metoda

### *Sudionici*

U istraživanju je sudjelovalo 499 učitelja/ica i nastavnika/ca od čega je bilo 92.2% žena i 9.8% muškaraca. Prosječna dob sudionika bila je  $M = 40.15$ , uz raspršenje  $SD = 10.11$ , dok se raspon dobi kretao u intervalu od 24 do 65 godina. Većina sudionika u svom je obrazovanju, njih 84.2%, postiglo visoku stručnu spremu, dok su ostali ostvarili višu stručnu spremu (8.2%) te poslijediplomsko obrazovanje (7%). Većina sudionika (20.4%) radila je u školama Grada Zagreba, no i ostale su županije bile zastupljene u zadovoljavajućoj mjeri (vidi Prilog 2). Što se tiče obrazovne razine u kojoj su sudionici bili zaposleni, njih 62.5% radilo je u osnovnim školama, dok je njih 34.3% bilo zaposleno u nekom tipu srednje škole. Zbroj ovih postotaka nije 100% iz razloga što neki sudionici (3.2%) radili u više škola, odnosno i u osnovnoj i srednjoj školi. Detaljni postoci i podaci sudionika s obzirom na obrazovnu razinu u kojoj su radili, godine staža, socioekonomski status, veličinu mjesta u kojoj se nalazi škola te područje predmeta koji su predavali se nalazi u Prilogu 1. i 2. Najveći broj sudionika predavalo je predmete iz skupine prirodnih (26.7%) i humanističkih znanosti (24.8%). Od ukupnog broja sudionika, njih 34.5% se izjasnilo kako njihova škola sudjeluje u eksperimentalnom programu *Škola za život*, dok je njih 62.5% bilo uključeno u program *e-Škole*. Također, 43.7% nastavnika/ca i učitelja/ica u ovom istraživanju je nekada sudjelovalo u nekom vidu usavršavanja na temu informacijsko-komunikacijskih tehnologija.

### *Postupak*

Istraživanje je provedeno u lipnju 2020. godine te je u svrhu prikupljanja podataka, koje je trajalo otprilike tjedan dana, korišten *online* upitnik primijenjen pomoću alata *SurveyMonkey*. Poziv za sudjelovanje u istraživanju je zajedno s poveznicom na upitnik objavljen na društvenim mrežama te u različite *Facebook* grupe koje okupljaju nastavnike, učitelje i stručne suradnike, te poslan na e-mail adrese nekih škola. Upitnik je na prvoj stranici sadržavao opću uputu koja potencijalnim sudionicima ukratko objašnjava svrhu istraživanja i upoznaje ih s uvjetima sudjelovanja, odnosno navodi se kako je sudjelovanje anonimno, dobrovoljno te povjerljivo. Također, sudionicima je ostavljena kontakt *e-mail* adresa na koju su se mogli obratiti s potencijalnim pitanjima i komentarima vezanim uz istraživanje. Na kraju, od sudionika je traženo da, prije nego započnu ispunjavanje upitnika, potvrde da su zaposleni kao učitelj/ica ili nastavnik/ca u

školi, da razumiju svrhu istraživanja te da prihvaćaju sudjelovati u njemu. Vrijeme ispunjavanja upitnika je u prosjeku bilo 15 minuta. Pitanja u upitniku su se pojavljivala jednakim redoslijedom svim sudionicima, osim pitanja koja su se odnosila na Skalu radne angažiranosti i Skalu profesionalnog sagorijevanja, koja su se nasumično rotirala s obzirom na pretpostavljen mogući utjecaj jedne skale na drugu prilikom ispunjavanja.

### *Instrumenti*

#### *Osnovne psihološke potrebe*

Zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba na poslu ispitana je Skalom osnovnih psiholoških potreba (eng. *Basic Psychological Needs Scale*, Deci i Ryan, 2000; hrvatska verzija Bratko i Sabol, 2006) koja je za potrebe istraživanja prilagođena radnom kontekstu. Skala sadrži 21 tvrdnju od kojih se njih 7 odnosi na zadovoljenost potrebe za autonomijom (npr. *Nemam puno mogućnosti donositi odluke vezane uz svoj posao.*), 8 mjeri osjećaj povezanosti (npr. *Slažem se s ljudima na poslu*) te se njih 6 odnosi na zadovoljenost potrebe za kompetentnosti (npr. *Imao/la sam mogućnost naučiti nove zanimljive vještine na poslu*). Zadatak sudionika je bio da za svaku tvrdnju procjene u kojoj mjeri od 1 (u potpunosti neistinito) do 7 (u potpunosti istinito) je pojedina tvrdnja, u vezi njihovog iskustva na poslu, za njih istinita. Rezultat skale uobičajeno čine prosječni rezultati na tri subskele koje ukazuju na to koliko je pojedina potreba zadovoljena. U ovom istraživanju pouzdanost tipa unutarnje konzistencije za subskalu autonomije je  $\alpha = .84$ , za skalu povezanosti  $\alpha = .85$  te  $\alpha = .62$  za skalu kompetentnosti. Međutim, za potrebe ovog istraživanja koristio se jedan kompozitni ukupni rezultat na skali, što je u skladu s prijašnjim istraživanjima (Van den Broeck i sur., 2008), visokom pouzdanosti unutarnje konzistencije takve skale ( $\alpha = .89$ ), provedenom faktorskom analizom koja ukazuje na pad eigen vrijednosti u odnosu na prvi faktor te analizom korelacija među tri potrebe ( $r = .47 - .56, p < .01$ ). Ukupni rezultat se računao kao prosječni rezultat procjena na svim tvrdnjama te veći rezultat upućuje na višu zadovoljenost psiholoških potreba sudionika.

#### *Radna angažiranost*

Radna angažiranost mjerila se prevedenom Utrecht Skalom radne angažiranosti (Slišković i sur., 2016) (eng. *Utrecht Work Engagement Scale*, Schaufeli i Bakker, 2004) koja se sastoji od 17 manifestnih čestica koje se procjenjuju na 7 stupnjeva (1 – Nikad; 4 – Ponekad; 7 – Uvijek), od čega se 6 odnosi na energičnost (npr. *Osjećam da prštim od*

energije kad se bavim svojim poslom.), 5 na posvećenost (npr. *Osjećam se sretno kada intenzivno radim.*) i 6 na zanesenost (npr. *Kad ujutro ustanem, osjećam da mi se bavi poslom.*). Sudionici su procjenjivali koliko često su se u kontekstu održavanja nastave na daljinu osjećali na način opisan u pojedinoj čestici. Rezultati provjere faktorske strukture upitnika na našem uzorku jednaki su onima od Schaufeli i Bakker (2004) te ukazuju na primjerene zasićenosti svih čestica jednom latentnom dimenzijom. Stoga, u analizama ovog istraživanja korišten je jedan kompozitni rezultat. Veći ukupni rezultat na upitniku predstavlja izraženiji osjećaj radne angažiranosti kod sudionika. U našem istraživanju, pouzdanost unutarnje konzistencije cjelokupne skale je visoka ( $\alpha = .94$ ).

#### *Samoefikasnost za online poučavanje*

Samoefikasnost nastavnika za *online* poučavanje ispitana je hrvatskim prijevodom Skale učiteljske samoefikasnosti (Slišković i sur., 2016) (eng. *Teacher Self-Efficacy Scale*; Schwarzer, Schmitz i Daytner, 1999) koja je prilagođena poučavanju za vrijeme COVID-19 pandemije. Skala se sastoji od 10 tvrdnji za koje sudionici trebaju odrediti na skali od 1 (posve netočno) do 4 (posve točno) koliko je svaka od tvrdnji točna za njih kao nastavnika/cu u posljednje vrijeme, uzevši u obzir kontekst *online* poučavanja na daljinu (npr. *Siguran/a sam u svoje sposobnosti reagiranja na potrebe učenika čak i kad imam loš dan.*). Analizom se faktorska struktura potvrdila kao jednodimenzionalna i na našem uzorku te koeficijent unutarnje pouzdanosti skale iznosi  $\alpha = .85$ . Veći rezultat na upitniku upućuje na veću izraženost osjećaja samoefikasnosti za *online* poučavanje kod sudionika.

#### *Emocionalna iscrpljenost na poslu*

Ispitivanje emocionalne iscrpljenosti na poslu odnosilo se na osjećaje i doživljaje sudionika u kontekstu poučavanja na daljinu te je to naglašeno u uputi. Korišten je hrvatski prijevod (Domović, Martinko i Jurčec, 2010) subskale emocionalne iscrpljenosti koja je dio Skale profesionalnog sagorijevanja za učitelje (*MBI-NL-ES*, Schaufeli, Daamen i Van Mierlo, 1994., razvijena prema *MBI – ES*, Maslach i Jackson, 1986.). Subskala se sastoji od 8 tvrdnji (npr. *Osjećam se emocionalno ispijen/a na poslu*) koje se procjenjuju na 7 stupnjeva (1 – Nikad; 4 – Redovito; 7 – Uvijek). Pouzdanost tipa unutarnje konzistencije je  $\alpha = .80$ . Veći rezultat na skali znači veću izraženost osjećaja emocionalne iscrpljenosti kod sudionika.

## Rezultati

Prije predstavljanja rezultata analiza provedenih u svrhu provjere hipoteza, u tablici 1 prikazana je deskriptivna statistika svih varijabli koje smo u ovom istraživanju proučavali. U sklopu preliminarne analize izračunali smo i indikatore asimetričnosti i spljoštenosti distribucija te smo Kolmogorov - Smirnovljevim testom testirali odstupa li distribucija rezultata od normalne. Test je ukazao na postojanje statistički značajne razlike u odnosu na normalnu distribuciju u slučaju svih ispitanih varijabli. Međutim, vizualna inspekcija distribucija ne ukazuje na bimodalne distribucije te s obzirom na to da se radi o strogom testu i da se, prema Fieldu (2009), vrijednosti asimetričnosti i spljoštenosti između -2 i +2 mogu smatrati približno normalnima, zaključili smo kako je opravdano koristiti planirane parametrijske analize.

**Tablica 1**

*Deskriptivna statistika i distribucija rezultata na skali osnovnih psiholoških potreba, samoeфикаsnosti za online poučavanje te emocionalne iscrpljenosti i radne angažiranosti (N=499)*

	Zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba	Samoeфикаsnost za online poučavanje	Emocionalna iscrpljenost	Radna angažiranost
<i>M</i>	5.06	3.26	3.40	5.31
<i>SD</i>	0.911	0.427	1.218	0.894
<i>N</i>	499	493	488	493
<i>Min</i>	1.6 (1) <sup>1</sup>	1.7 (1) <sup>1</sup>	1.0 (1) <sup>1</sup>	2.3 (1) <sup>1</sup>
<i>Max</i>	7.0 (7) <sup>2</sup>	4.0 (4) <sup>2</sup>	7.0 (7) <sup>2</sup>	7.0 (7) <sup>2</sup>
<i>Skew</i>	-0.613	-0.292	0.589	-0.576
<i>Kurt</i>	0.594	0.029	-0.252	0.457
<i>K-S</i>	.05**	.07**	.095**	.046*

Napomena: \* $p < .1$ ; \*\* $p < .01$ ;

Legenda: M = aritmetička sredina; SD = standardna devijacija; Min = minimalna empirijska vrijednost raspona rezultata; Max = maksimalna empirijska vrijednost raspona rezultata; Skew = skewness (asimetričnost distribucije); Kurt = kurtosis (spljoštenost distribucije); K-S = Kolmogorov-Smirnovljeva z-vrijednost

<sup>1</sup> teorijski minimalno moguća vrijednost na upitniku

<sup>2</sup> teorijski maksimalno moguća vrijednost na upitniku

Kada promotrimo prosječne vrijednosti varijabli koje smo ispitivali, vidljivo je kako su mjere zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba, samoeфикаsnosti i radne angažiranosti negativno asimetrično distribuirane, odnosno da su prosječne vrijednosti odgovora blizu maksimalno mogućima na datim upitnicima. Prosječna vrijednost na mjeri emocionalne iscrpljenosti kreće se oko teorijske srednje vrijednosti skale. Nadalje, rezultati na svim varijablama pretežito obuhvaćaju cjelokupni raspon skala, no postignute vrijednosti na mjeri radne angažiranosti ne zahvaćaju najniže moguće vrijednosti raspona.

Također, proveli smo bivarijatne korelacijske analize svih varijabli koje su ispitane te su rezultati istih prikazani u tablici 2. Svi koeficijenti korelacije između ispitivanih varijabli su statistički značajni uz faktor rizika do 1% te se kreću od niskih do umjerenih povezanosti. U sklopu prvog problema zanimalo nas je u kojoj mjeri je zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba na poslu povezana s emocionalnom iscrpljenosti te radnom angažiranosti kod nastavnika za vrijeme COVID-19 pandemije. Kao što se vidi iz tablice 2, dobivene povezanosti su u skladu s našim očekivanjima te potvrđuju postavljenu hipotezu. Nastavnici kojima su u većem stupnju zadovoljene osnovne psihološke potrebe na poslu, izvještavaju o višim razinama radne angažiranosti, odnosno nižim razinama emocionalne iscrpljenosti. Također, dva ispitivana kriterija koreliraju negativno što bi značilo kako su nastavnici koji su u većoj mjeri izvještavali o simptomima emocionalne iscrpljenosti bili manje skloni izvještavati o radno angažiranom ponašanju.

**Tablica 2**

*Međusobne korelacije svih ispitanih varijabli (N=499)*

	1	2	3	4
1. Zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba	—	.378**	-.489**	.444**
2. Samoeфикаsnost za <i>online</i> poučavanje		—	-.326**	.589**
3. Emocionalna iscrpljenost			—	-.384**
4. Radna angažiranost				—

Napomena: \*\* $p < .01$

Nadalje, drugi i treći problem ovog istraživanja odnose se na ispitivanje posredničke uloge samoeфикаsnosti za *online* poučavanjem u objašnjavanju povezanosti zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i osjećaja emocionalne iscrpljenosti te radne angažiranosti kod nastavnika. Prvi korak u ispitivanju ovih problema bio je provesti dvije hijerarhijske regresijske analize u kojima smo u prvom koraku uvrstili varijablu zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba, u drugom koraku samoeфикаsnost za *online* poučavanje, a kao kriterijsku varijablu uvrstili smo emocionalnu iscrpljenost, odnosno radnu angažiranost. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza prikazani su u tablici 3.

Kao što je vidljivo u tablici 3, u prvom koraku hijerarhijske regresijske analize za kriterij emocionalne iscrpljenosti, prediktor zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba se pokazao značajnim te objašnjava 24% varijance kriterija ( $F(1, 498) = 156.41, p < .01, R^2 = .24$ ). Varijabla samoeфикаsnosti za *online* poučavanje uvrštena je u drugi korak te objašnjava dodatnih 2% varijance kriterija emocionalne iscrpljenosti ( $F(2, 497) = 88.03, p < .01, R^2 = .02$ ). U drugom koraku zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba ostaje značajan prediktor. Ukupni model s korištenim prediktorskim varijablama objašnjava ukupno 27% varijance kriterija te je ukupno gledajući, emocionalna iscrpljenost viša kod nastavnika koji imaju manje zadovoljene osnovne psihološke potrebe te se procjenjuju manje samoeфикаsnima za *online* poučavanje. Što se tiče druge hijerarhijske analize provedene za kriterij radne angažiranosti, u prvom i drugom koraku korišteni su isti prediktori kao i u prethodnoj analizi. U prvom koraku se zadovoljenost potreba pokazala značajnim prediktorom te objašnjava 20% varijance kriterija ( $F(1, 498) = 119.01, p < .01, R^2 = .20$ ). Dodavanjem samoeфикаsnosti u drugom koraku objašnjava se dodatnih 21% varijance kriterija, a zadovoljenje potreba ostaje značajan prediktor. Cjelokupni model objašnjava ukupno 41% varijance kriterija radne angažiranosti ( $F(2, 497) = 163.36, p < .01, R^2 = .41$ ). Prema tome, radna angažiranost je viša kod onih nastavnika koji u većoj mjeri percipiraju da su im osnovne psihološke potrebe zadovoljene na radnom mjestu te se osjećaju samoeфикаsnijima za obavljanje nastave na daljinu.

**Tablica 3**

Rezultati hijerarhijske regresijske analize za kriterije emocionalne iscrpljenosti i radne angažiranosti (N=499)

Prediktori	β koeficijenti			
	Emocionalna iscrpljenost		Radna angažiranost	
	1. korak	2. korak	1. korak	2. korak
Zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba	-.49**	-.43**	.45**	.26**
Samoefikasnost za <i>online</i> poučavanje		-.16**		.49**
<i>R</i>	.49**	.52**	.45**	.64**
<i>R</i> <sup>2</sup>	.24**	.27**	.20**	.41**
Δ <i>R</i> <sup>2</sup>		.02**		.21**

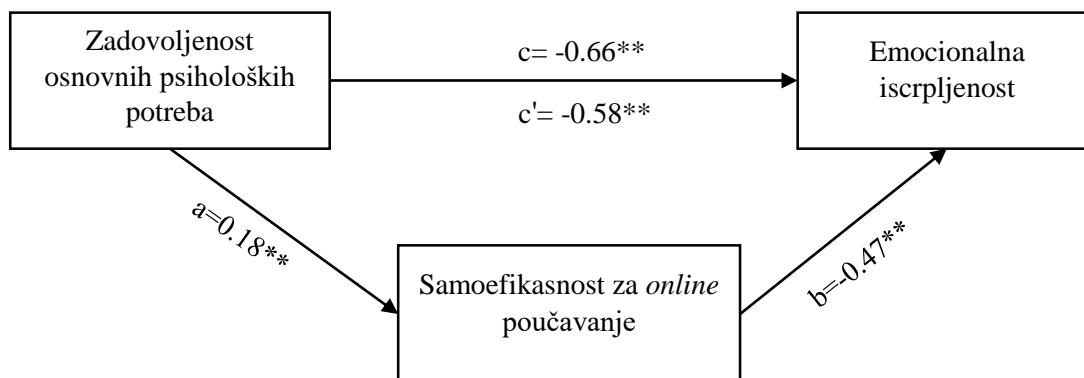
Napomena: \*\**p*<.01; *R*=koeficijent multiple korelacije; *R*<sup>2</sup>=koeficijent multiple determinacije; Δ*R*<sup>2</sup>=promjena u koeficijentu multiple determinacije

Budući da je vidljivo kako su se u obje analize β vrijednosti prediktora u drugom koraku smanjile u odnosu na prvi korak, rezultati hijerarhijskih analiza upućuju na postojanje medijacijskog efekta za oba kriterija, odnosno, opravdano je pretpostaviti postojanje medijacijskog efekta faktora samoefikasnosti za *online* poučavanje na povezanosti zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i emocionalne iscrpljenosti, odnosno radne angažiranosti nastavnika. Kako bismo potvrdili pretpostavljeni medijacijski efekt, u svrhu provjere druge i treće hipoteze, proveli smo regresijske analize koristeći PROCESS macro u SPSS-u (Hayes, 2013). Da bi se utvrdio medijacijski efekt, važno je promotriti putove kroz koje prediktor djeluje na kriterij. Prvi put naziva se totalni efekt (oznaka c), a odnosi se na ukupni efekt prediktora na kriterij. Drugi put naziva se direktan efekt (oznaka c'), a odnosi se na djelovanje prediktora na kriterij, ali u kombinaciji s medijatorom. U trećem, indirektnom efektu (put ab), prediktor ostvaruje efekt na kriterij, ali preko medijatora, i to tako da prediktor djeluje na medijator (put a), potom medijator djeluje na kriterij (put b). Rezultati regresijske analize te grafički prikaz postavljenog medijacijskog modela provedene u svrhu odgovora na drugi problem prikazani su na slici 1.



### Slika 1

Nestandardizirani regresijski koeficijenti dobiveni pri ispitivanju medijacijskog efekta, samoefikasnosti za online poučavanje, na odnos zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba te emocionalne iscrpljenosti (N=499).



Napomena:  $**p < .01$

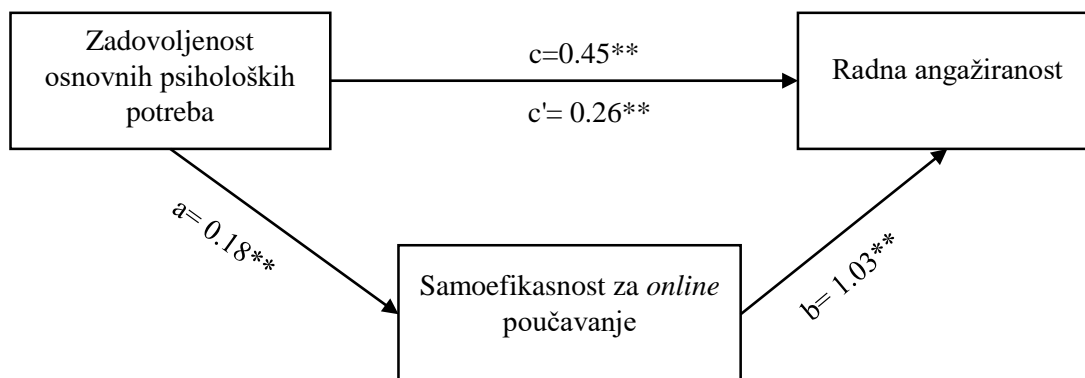
Legenda:  $c$  = totalni efekt prediktora na kriterij;  $c'$  = direktni efekt prediktora na kriterij;  $a$  = efekt djelovanja prediktora na medijator;  $b$  = efekt djelovanja medijatora na kriterij

Rezultati regresijske analize za kriterij emocionalne iscrpljenosti (slika 1), ukazuju na značajan indirektan efekt ( $ab$ ) ( $b = -0.08$ ,  $SE = 0.03$ ,  $BootCI_{95}[-.14, -.03]$ ) prema čemu možemo zaključiti kako postoji medijacijski efekt samoefikasnosti za online poučavanje na odnos zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba te emocionalne iscrpljenosti te smo time potvrdili našu drugu hipotezu. Također, koeficijenti puta  $a$  i puta  $b$  su statistički značajni te u očekivanim smjerovima povezanosti. Zatim, s obzirom na značajan totalni efekt te, također, značajan direktan efekt u medijacijskom modelu, zaključujemo kako je povezanost između zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i emocionalne iscrpljenosti samo djelomično posredovana medijacijskom varijablom samoefikasnosti za online poučavanje. Naime, zadovoljenost psiholoških potreba nakon uvođenja faktora samoefikasnosti i dalje ima samostalan doprinos u objašnjavanju varijance emocionalne iscrpljenosti što nam govori da je samoefikasnost djelomični medijator tog odnosa.

Rezultati regresijske analize provedene u svrhu odgovora na treći problem prikazani su na slici 2.

## Slika 2

*Nestandardizirani regresijski koeficijenti dobiveni pri ispitivanju medijacijskog efekta, samoefikasnosti za online poučavanje, na odnos zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba te radne angažiranosti (N=499).*



Napomena: \*\* $p < .01$

Legenda: c= totalni efekt prediktora na kriterij; c'=direktni efekt prediktora na kriterij; a=efekt djelovanja prediktora na medijator; b= efekt djelovanja medijatora na kriterij

Vidljivo je kako u testiranom medijacijskom modelu postoji značajan indirektan efekt ( $b = 0.18$ ,  $SE=0.03$ ;  $BootCI_{95}[0.12, 0.24]$ ) prema čemu možemo zaključiti kako postoji značajan medijacijski efekt, odnosno da samoefikasnost za *online* poučavanje posreduje odnos zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i radne angažiranosti nastavnika. Također, oba koeficijenta (putevi a i b) su statistički značajna i u očekivanim smjerovima povezanosti, naime, što je viša procjena zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba, to je i procjena samoefikasnosti veća, te što je procjena samoefikasnosti veća to je viša i procjena radne angažiranosti. Totalni i direktni efekt su značajni što ukazuje na to da zadovoljenost psiholoških potreba, i nakon uvođenja samoefikasnosti za *online* poučavanje, i dalje imaju značajan samostalan doprinos prema čemu je ova povezanost djelomično posredovana medijacijskom varijablom samoefikasnosti za *online* poučavanje.

## Rasprava

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati ulogu samoefikasnosti nastavnika za poučavanje u specifičnom kontekstu nastave na daljinu u objašnjavanju povezanosti zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba te kriterija emocionalne iscrpljenosti i radne angažiranosti. Također, htjeli smo ispitati kako su ti psihološki ishodi nastavnika povezani s razinom u kojoj su im na njihovom radnom mjestu zadovoljene osnovne psihološke potrebe u vrijeme pandemije COVID-19.

Iako dijagnostički kriteriji prema kojima bismo procijenili stupanj izraženosti ispitanih psiholoških stanja ne postoje, prosječne razine izraženosti pojedinih osjećaja, ponašanja i doživljaja ispitanih u ovim istraživanju ukazuju na relativno optimističan trend unatoč pandemijskim uvjetima. Naime, nastavnici i učitelji u ovom istraživanju, na razini prosjeka, procjenjuju kako su im potrebe za autonomijom, povezanosti i kompetentnosti relativno zadovoljene, te je njihova prosječna razina samoefikasnosti u kontekstu izvođenja nastave na daljinu vrlo bliska maksimalnoj mogućoj vrijednosti u upitniku. Također, u prosjeku su ponekad skloni doživljavati simptome emocionalne iscrpljenosti, dok vlastito radno angažirano ponašanje procjenjuju učestalim. Ovakvi rezultati u određenoj mjeri upućuju na potencijalno povoljnu sliku psihološkog stanja nastavnika, usprkos neizvjesnom i izazovnom periodu u njihovom profesionalnom okruženju. Moguće je kako ovi rezultati odražavaju realno stanje u populaciji te da su se nastavnici, zbog različitih osobnih i vanjskih resursa, uspjeli uspješno suočiti sa situacijom te općenito ostvariti više pozitivnih nego negativnih ishoda. Također, moguće je da su nastavnici u ovom istraživanju odgovarali socijalno poželjno ili imali smanjeni uvid u sebe, a što su sve uobičajeni nedostaci korištenja samoprocjena u istraživanjima. Osim toga, moguće je kako sama nastava na daljinu nastavnicima ne predstavlja toliku poteškoću te da njezine prednosti, u danoj situaciji, premašuju nedostatke. Na primjer, nastava na daljinu je nastavnicima omogućila da zaštite svoje fizičko zdravlje te potencijalno stvorila osjećaj sigurnosti. Međutim, i dalje određeni broj sudionika, njih gotovo 15% iskazuje kako se često, vrlo često ili gotovo uvijek osjećaju emocionalno iscrpljeno, dok njih otprilike 7% smatra kako se gotovo nikada ili rijetko u zadnje vrijeme ponašalo i osjećalo radno angažirano. S obzirom na to da smo na kraju upitnika otvorenim pitanjima ispitali što je to nastavnicima i učiteljima ponajviše izazivalo stres u kontekstu održavanja nastave, uočili smo kako mnogi odgovori upućuju na manjak zadovoljenosti

svih osnovnih psiholoških potreba. Naime, nastavnici su opisivali kako im nedostaje osjećaj povezanosti s učenicima, direktna komunikacija s njima te mogućnost uvida u njihovu neverbalnu komunikaciju, odnosi unutar kolektiva te nedostatak podrške od strane stručnih suradnika, uprave škole te nadležnog ministarstva. Uz to, mnogi navode kako su se osjećali neuspješno zbog prozivanja u medijima za „nerad“, nedostatka povratne informacije na rezultate svoga rada, nejasnih očekivanja oko toga kako nastava treba izgledati, kako ocjenjivati učenike, evidentirati njihovu prisutnost te na primjer, koliko zadataka je dovoljno ili previše za zadati. Određeni broj je izdvojio osjećaj manje uvaženosti i uključenosti u donošenje odluka i smjernica za rad, kada su se one pojavile, te smatraju kako se nisu uzele u obzir mogućnosti i realna situacija u kojoj su se učitelji našli. Pojavili su se i odgovori koji opisuju osjećaj stalnog nadzora i praćenja njihovog rada zbog čega se stvarao strah od pogreške. Moguće je kako su opisane okolnosti utjecale na to u kojoj mjeri su pojedinim nastavnicima bile zadovoljene osnovne psihološke potrebe te da je isto bilo povezano i s tim koliko su doživljavali određene smetnje na razini profesionalne dobrobiti, kao što su, između ostalih, emocionalna iscrpljenost te smanjena radna angažiranost. Naime, u istraživanju provedenom u Srbiji (Šakan i sur., 2020) zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba značajno je predviđala zadovoljstvo životom tijekom pandemije, što je također odrednica dobrobiti pojedinaca. Također, intervjui provedeni u sklopu istraživanja na nastavnicima u Engleskoj (Kim i sur., 2021) ukazuju na to da su potrebe nastavnika za autonomijom i kompetentnosti ugrožene zbog trenutnih i budućih neizvjesnih scenarija vezanih uz otvaranje škola, dok je zadovoljavanje potrebe za povezanosti otežano zbog poteškoća u uspostavljanju odnosa s učenicima, njihovim roditeljima te kolegama.

Što se tiče prvog problema, na temelju nalaza dosadašnjih istraživanja, pretpostavili smo kako će ukupna zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba na poslu biti značajno negativno povezana s razinom emocionalne iscrpljenosti te pozitivno s radnom angažiranosti nastavnika i učitelja. Provedene korelacijske analize potvrdile su naša očekivanja, odnosno ukazala na postojanje značajnih povezanosti zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba s emocionalnom iscrpljenosti te radnom angažiranosti. Isto su potvrdili i rezultati regresijske analize. Takvi su rezultati u skladu s pretpostavkama teorije samoodređenja prema kojoj će, unutar radnog konteksta, zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba dovesti do zadovoljnijih i učinkovitijih zaposlenika (Gagné i Deci

2005). U ovom istraživanju, nastavnici koji su procjenjivali da se osjećaju kako mogu utjecati na odluke vezne uz obavljanje svoga posla, slažu se sa suradnicima i kolegama te većinu vremena imaju osjećaj uspjeha ili postignuća u onome što rade, u manjoj mjeri su se osjećali emocionalno iscrpljeno na poslu, te su bili skloniji svoj posao percipirati zanimljivim, izazovnijim i u njemu pronalazili smisao i značenje. Iako je jasno kako je u situaciji prelaska na *online* nastavu zbog epidemiološke situacije bilo potrebno akumulirati neka nova znanja i vještine te uložiti dodatan trud u odnosu na dotadašnju uobičajenu nastavu, moguće je da su oni nastavnici koji su svoju okolinu i radno mjesto percipirali na način da im omogućava zadovoljenost ovih potreba, bili manje podložni sagorijevanju u poslu te su se osjećali spremnijima angažirati oko posla na pozitivan način. Neka istraživanja sugeriraju kako su učitelji bili najviše angažirani te su se najbolje nosili s prijelazom na *online* nastavu u situaciji kad su imali prethodno iskustvo s poučavanjem na daljinu te kada su poučavali u stvarnom vremenu (Jelińska i Paradowski, 2021), što im je omogućilo da zadrže bliskost s učenicima, imaju veći osjećaj kontrole nad njihovim angažmanom te se i sami osjećaju kompetentnijima. Također, u kontekstu zadovoljenih potreba za autonomijom i povezanosti, Sokal i suradnici (2020) su u svojoj kvalitativnoj analizi uvidjeli kako su nastavnici, kojima je u ranim fazama pandemije dana mogućnost izbora, utjecaja i glasa te razumijevanje i povjerenje od strane ravnatelja, manje sagorijevali na svom radnom mjestu.

Drugi i treći problem u istraživanju odnosio se ispitivanje mehanizma u podlozi odnosa emocionalne iscrpljenosti, odnosno radne angažiranosti, te stupnja u kojem su nastavnicima zadovoljene osnovne psihološke potrebe. Naime, kao što je predložila istaknuta i empirijski potvrđena teorija samoodređenja, da bi se uspostavilo adekvatno funkcioniranje te postigla dobrobit pojedinca, potrebno je zadovoljiti njegove osnovne psihološke potrebe. Prema tome, njihovo zadovoljenje je uvjet za ostvarivanje pozitivnih ishoda, dok je njihovo uskraćivanje povezano s različitim negativnim ishodima na osobnoj i profesionalnoj razini. Također, zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba mogao bi biti udaljeni čimbenik koji predviđa angažman nastavnika pomoću nekih proksimalnih motivacijskih čimbenika, poput profesionalne samoefikasnosti (Zhen i sur., 2017). Kad se pojedinac osjeća autonomno i samoodređeno u nekoj aktivnosti, on opaža visok osjećaj kontrole nad svojim ponašanjem. Prema tome, zadovoljenje potrebe za kompetentnosti povećava vjerovanje u sposobnost izvršavanja zadatka, potičući na taj

način i samoeфикаsnost; zadovoljenje potrebe za povezanosti podrazumijeva postojanje podrške i brige drugih u rješavanju problema, povećavajući time samopouzdanje u rješavanju problema te samoeфикаsnost (Ryan i Deci, 2000). Također, prijašnja istraživanja potvrđuju kako su samoeфикасни nastavnici bili upravo oni koji su na svom radnom mjestu imali priliku zadovoljiti svoje osnovne psihološke potrebe (Klaeijssen i sur., 2017). Zaposlenici s visokim uvjerenjima o vlastitoj učinkovitosti krize i dileme doživljavaju kao izazove, vrlo su predani radnim zadacima koje obavljaju i ulažu više vremena i napora u iste (Baloran i Hernan, 2020). Povrh toga, istraživanja su utvrdila kako je samoeфикаsnost povezana s većom radnom angažiranosti zaposlenika i njihovim zadovoljstvom poslom (Granziera i Perera, 2019) te profesionalnim sagorijevanjem (Skaalvik i Skaalvik, 2010; Fernet i sur., 2012). Stoga, odlučili smo ispitati je li samoeфикаsnost mehanizam u podlozi odnosa pretpostavljenog prediktora i kriterija emocionalne iscrpljenosti, kao glavne odrednice *burnout*-a, te radne angažiranosti učitelja i nastavnika.

U svrhu odgovora na drugi problem, analizom podataka utvrdili smo kako postoji značajna medijacija samoeфикаsnosti za izvođenje nastave na daljinu na ranije opisani odnos. Također, smjerovi svih povezanosti u modelu kreću se kako je pretpostavljeno, potrebe su pozitivno povezane sa samoeфикаsnosti za obavljanje *online* nastave koja je zatim negativno povezana s emocionalnom iscrpljenosti. U skladu s tim, oni nastavnici koji su osjećali da su im psihološke potrebe zadovoljene u njihovoj radnoj okolini, imali su optimističnija uvjerenja o vlastitim sposobnostima za provođenje nastave na daljinu te su, konačno, bili manje skloni osjećati se emocionalno iscrpljeno, i obrnuto. Prema tome, samoeфикаsnost za obavljanje nastave na daljinu ima značajnu ulogu u objašnjavanju povezanosti zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba i emocionalne iscrpljenosti. Rezultati kojima smo potvrdili drugu hipotezu ilustriraju da radno okruženje u kojem su zadovoljene osnovne psihološke potrebe učitelja ne samo da podupire njihovu unutarnju motivaciju, već djeluje i kao poticaj specifičnijim motivacijskim procesima poput samoeфикаsnosti te kao zaštitni faktor u vidu njihove profesionalne dobrobiti. Nadalje, čini se kako su učitelji koji imaju viši stupanj potpore svojih osnovnih psiholoških potreba sigurniji u vlastitu sposobnost učinkovitog suočavanja s promjenama tijekom posla koje je donijela pandemija. Prema socijalno kognitivnoj teoriji, samoeфикаsnost utječe na naše misli i osjećaje (Bandura, 1997) te sukladno tome očekivanja o vlastitoj sposobnosti

utječu na to kako ljudi doživljavaju prilike i prepreke u okolini te, posljedično, na napor i izdržljivost koju ulažu pri radu na teškim zadacima. Prema tome je Bandura (1997) pretpostavio da će se osobe s niskom samoeфикасноsti zadržati na vlastitim slabostima te fokusirati na moguće prijetnje. Suprotno tome, oni koji su samoeфикасни će zbog očekivanja uspjeha osjećati veću sigurnost, u manjoj mjeri će okolnosti percipirati kao stresore te će biti manje skloni doživljavati simptome emocionalne iscrpljenosti. Neki autori ukazuju na to kako postoje različiti faktori koji su utjecali na samoeфикасnost nastavnika tijekom suočavanja s novim oblikom rada u prošloj godini. Kao važni faktori spominju se tehničke poteškoće i nedovoljna informatička pismenost nastavnika koje su utjecale na njihov osjećaj kompetentnosti te gubitak povezanosti s učenicima zbog kojeg su ih otežalo angažirali te pratili tokom nastave (Ma i sur., 2021). Ovakvi nalazi impliciraju važnost zadovoljenosti psiholoških potreba za doživljaj samoeфикасноsti kod nastavnika za vrijeme *online* nastave. Također, Dolighan i Owen (2021) zaključuju kako su nastavnici koji su prethodno imali edukacije ili iskustva s nekim vidom *online* poučavanja postizali više razine samoeфикасноsti za isto u vrijeme pandemije. Nadalje, longitudinalno istraživanje na talijanskim nastavnicima je pokazalo kako se, zbog početno smanjenog uvjerenja u vlastitu sposobnost održavanja nastavne na daljinu, razina sagorijevanja povećala, a osjećaj osobnog uspjeha smanjio tijekom pandemije (Pellerone, 2021).

Slijedom navedenog, u trećem problemu htjeli smo ispitati postoji li isti medijacijski odnos koji bi objasnio odnos zadovoljenosti potreba i radne angažiranosti kod nastavnika za vrijeme pandemije. Kao i u prethodnom modelu, kao medijator smo postavili samoeфикасnost za uspješno obavljanje posla u novim okolnostima nastave. Statističkom analizom smo potvrdili postavljenu hipotezu o medijacijskom modelu uz značajan indirektni i direktni efekt. Sve povezanosti u modelu su pozitivnog smjera što bi značilo da nastavnici koji percipiraju da su im psihološke potrebe zadovoljene, usvajaju samoeфикасnija uvjerenja o svojoj sposobnosti snalaženja u *online* nastavi zbog kojih su u većoj mjeri bili spremni iskazati posvećenost, zanesenost te entuzijazam u kontekstu obavljanju svoga posla. Takvi rezultati u skladu su sa istraživanjem Künstinga i suradnika (2016) koji navode kako, u usporedbi s učiteljima s niskom samoeфикасношću, oni s visokom samoeфикасношću podučavaju učenike s manje straha, da na manje aspekata učionice gledaju kao na prijeteeće i da pokazuju više staloženosti i smirenosti u učionici.

Osim toga, učitelji s jačim uvjerenjima o samoeфикаsnosti su se pokazali otvorenijima za nove vidove i strategije poučavanja te odabiranju nastavnih materijala koji bolje odgovaraju potrebama učenika (Allinder, 1994; Ashton i Webb, 1986; Cousins i Walker, 2000; Guskey, 1988; prema Künsting i sur., 2016). Također, istraživanje Balorana i Hernana (2020) ukazalo je na to kako su nastavnici s visokim razinama samoeфикаsnosti osjećali angažiranima u ispunjavanju svoje nastavne misije unatoč izazovnim promjenama u poučavanju uslijed krize COVID-19. Spomenuti nalazi odnose se na niz poželjnih organizacijskih ponašanja koji mogu biti manifestacija radne angažiranosti kao takve te ukazuju na proaktivnost, otvorenost, posvećenost kvaliteti izvedbe i entuzijazma u susretu s novim zadacima. Štoviše, vjerojatno je za pretpostaviti kako su angažirani zaposlenici predani organizaciji jer im organizacija pruža resurse za obavljanje posla koji im, ne samo da omogućuju postizanje njihovih radnih ciljeva, već im također pruža prilike za učenje, rast i razvoj, za što je sve preduvjet zadovoljenje njihovih osnovnih psiholoških potreba (Hakanen i sur., 2006).

Nadalje, oba medijacijska modela koja smo postavili ukazali su na djelomične medijacijske efekte samoeфикаsnosti za *online* poučavanje. Postojanje djelomičnih medijacija u ovom kontekstu daje empirijsku potvrdu teoriji samoodređenja u vidu toga da osnovne psihološke potrebe zaista jesu inherentne te da su nužne kako bi se pojedinac osjećao zadovoljno te psihološki zdravo (Ryan i Deci, 1991). Naime, analize su pokazale kako je, i nakon uvođenja medijatora, zadovoljenost psiholoških potreba i dalje značajno predviđala te imala samostalan doprinos u objašnjavanju varijance kriterija emocionalne iscrpljenosti i radne angažiranosti. To daje podršku tome da je, unatoč uvjerenjima pojedinca u vlastite sposobnosti, važno osigurati radnu okolinu koja će moći zadovoljiti ove potrebe i omogućiti nastavnicima da se osjećaju autonomno, kompetentno i povezano u svom profesionalnom okruženju.

Zaključno, čini se kako je samoeфикаsnost jedan od čimbenika u podlozi objašnjavanja odnosa zadovoljenosti psiholoških potreba i ishoda koje pojedinac ostvaruje na planu svoje profesionalne dobrobiti. Iako smo se u ovom istraživanju usmjerili na dva ishoda, moguće je kako se isti takav model može primijeniti i na neke druge, slične osobne i organizacijske ishode. Upravo bi se buduća istraživanja mogla usmjeriti na dodatno ispitivanje funkcioniranja modela u slučaju drugih kriterija kao na



primjer odanosti organizaciji, zadovoljstva životom te nekim simptomima psihičkih smetnji.

#### *Metodološka ograničenja istraživanja*

Ovo istraživanje ima neka ograničenja koja treba spomenuti. Naime, provedeno istraživanje temelji se na transverzalnom nacrtu. Stoga, iako pretpostavljamo da proučavamo procese i stanja koja se odnose na profesionalnu dobrobit učitelja, nije moguće izvući konačne zaključke o uzročno-posljedičnim vezama između varijabli koje su ispitane. Odnosno, ne možemo sa sigurnošću reći slijede li varijable pretpostavljeni kauzalni slijed. Longitudinalni nacrt je potreban kako bi se utvrdio slijed tih procesa. Stoga, moguće je kako su varijable povezane u suprotnom smjeru ili da su pod utjecajem neke treće varijable, na primjer da su učitelji i nastavnici koji su doživjeli simptome emocionalne iscrpljenosti podložniji istome zbog nekih svojih drugih karakteristika (kao što je ličnost) koje ometaju zadovoljenje njihovih osnovnih psiholoških potreba. Naime, za utvrđivanje ovog kauzalnog slijeda bilo bi prikladnije provesti longitudinalni tip istraživanja. Nadalje, korištene mjere su samoprocjene što može dovesti u pitanje unutaraju valjanost nalaza, odnosno, moguće je da sudionici nemaju dovoljno dobar uvid u vlastite doživljaje i osjećaje te mogu biti skloniji prikazivanju sebe u pozitivnom svjetlu. Iako bi bilo korisno imati informacije dobivene na temelju procjena drugih ljudi, ne možemo pretpostaviti da oni imaju bolji uvid u njihove misli, osjećaje i doživljaje ovakve vrste. Prema tome, samoprocjene se čine kao najbolji izbor u ovoj situaciji. Naime, predmet interesa ovog istraživanja je bila profesionalna dobrobit pojedinca, odnosno percepcija vlastitih emocionalnih stanja i psiholoških karakteristika, više nego njihova percepcija od strane drugih ljudi. Također, kako je sudjelovanje u upitnicima jedan vid proaktivnog ponašanja, moguće je kako su na sudjelovanje pristali oni nastavnici koji su bili motiviraniji i angažiraniji u tom trenutku te da smo tako u manjoj mjeri zahvatili onaj dio populacije koji je više doživljavao negativne ishode. Također, rezultati ovog istraživanja mogu biti pod utjecajem nekih drugih faktora koji ovdje nisu kontrolirani, poput prijašnjih iskustava, školske klime, osobina ličnosti, postojanja socijalne podrške te sudjelovanja škola u programima usmjerenih na educiranje nastavnika o tehnologiji, nošenju sa stresom ili slično. Napokon, na poučavanje se tradicionalno gleda kao na profesiju s visokom početnom razinom predanosti do te mjere da se može reći da je poučavanje prvenstveno *poziv* za mnoge koji se bave tom profesijom. Iako današnji

učitelji imaju mnogo različitih motiva za rad u učionici, u ovom istraživanju nije bilo moguće uzeti u obzir individualne razlike, npr. unutarnju motivaciju ili osjećaje vezane uz rad kao učitelj. Buduća istraživanja koja bi pratila nastavnike od početka njihovog poziva pa sve do faze u kojoj su iskusni profesionalci bila bi od velike vrijednosti za bolje razumijevanje ovog fenomena.

#### *Praktične implikacije istraživanja*

Poznavanje medijatora nekog odnosa je važan teorijski i praktični doprinos s obzirom da na taj način proširujemo razumijevanje određenih odnosa. Poznavanjem mehanizama u podlozi imamo jasniju sliku o tome kako planirati i usmjeriti preventivni rad u nekom području. Naime, razumijevanjem potencijalnih rizičnih i zaštitnih faktora koji utječu na sposobnost nastavnika da se nosi s izazovima i promjenama u radu će nam omogućiti učinkovitije planiranje intervencija ili edukacija kojima je cilj njihova zaštita i pojačanje poželjnog organizacijskog ponašanja. U ovom konkretnom slučaju, isto se odnosi na planiranje intervencija koje su usmjerene upravo na bolje snalaženje u nastavi na daljinu, bolje psihološko, a posredno i fizičko zdravlje nastavnika u vrijeme pandemije. U stvarnosti, škole poput bilo kojeg radnog okruženja uključuju određene uvjete koji su dani i one koji su u većoj mjeri promjenjivi (Cooley i Yovanoff, 1996). Oni dani su stvari koje su relativno svojstvene situaciji i ne podliježu velikim promjenama, osim možda dugoročno putem velikih sustavnih akcija. Suprotno tome, promjenjivi su karakteristike na koje se može utjecati i kratkoročno. Za učitelje su tipični dani uvjeti izazovne karakteristike učenika, nedostatak materijala i zahtjevi posla, dok promjenjivi uključuju interakcije s kolegama, socijalnu podršku itd. (Cooley i Yovanoff, 1996). Kako je prvenstveno okolina ta koja omogućava ili koči zadovoljenje osnovnih psiholoških potreba prema teoriji samoodređenja, intervencije na razini zadataka, socijalne podrške te organizacijskih resursa su obećavajuće polazište za poboljšanja u školama. Osim što s nezadovoljenjem istih mogu biti povezani negativni ishodi poput sagorijevanja na poslu, moguće je da postoji povezanost s fluktuacijom te bolovanjima. Doista, u Finskoj, kao i u mnogim drugim zemljama, mladi učitelji napuštaju svoju profesiju već nakon nekoliko godina rada, a još veći problem su se pokazale prijevremene mirovine starijih učitelja (Hakanen i sur., 2006). Iako nam nisu poznata istraživanja koja bi ispitivala isti problem u Hrvatskoj, moguće je kako postoji sličan problem s poželjnošću prosvjete kao struke. Poboljšanje školskog okruženja u kontekstu uvjeta koji omogućuju autonomiju,

povezanost i kompetentnost nastavnika mogli bi dovesti do smanjenog sagorijevanja kod učitelja, a time i povećanja zalaganja nastavnika u poslu te se to čini kao perspektivan pristup u rješavanju problema poželjnosti poučavanja kao zanimanja. Također, ono što je najvažnije, zdravi i angažirani učitelji vjerojatno će biti uspješniji i postići obrazovne ciljeve bolje od svojih kolega koji imaju simptome profesionalnog sagorijevanja (Guglielmi i Tatrow, 1998). Osim toga, čini se da učitelji koji pokazuju veći entuzijazam postižu veću učinkovitost u stvaranju interesa, energije i znatiželje među učenicima (Patrick i sur., 2000).

S obzirom na implikacije ovog istraživanja, čini se kako bi intervencije mogle biti usmjerene na resurse vezane uz posao koji će pomoći zadovoljenju potreba te osnažiti nastavnike u kontekstu vjerovanja u vlastite sposobnosti. Resursi za posao odnose se na one aspekte posla koji pomažu u postizanju ciljeva, smanjuju zahtjeve posla te često potiču osobni rast i razvoj (Demerouti i sur., 2001). Van den Broeck i suradnici (2008) ističu kako su upravo oni nužno motivirajući jer ispunjavanju potrebu za povezanosti, kompetentnosti i autonomijom. Kad zaposlenici imaju pristup različitim resursima, oni su sposobni nositi se s visokim zahtjevima posla. Osim toga, važnu ulogu igraju i određeni osobni resursi koji se odnose na spoznaje ili uvjerenja zaposlenika o stupnju kontrole koji imaju nad svojom okolinom te vlastitim ishodima. Nalazi istraživanja Mäkikangas i suradnika (2013) pokazala su da su zaposlenici bili radno angažiraniji kada su imali višu razinu osobnih resursa, uključujući samoefikasnost, optimizam i otpornost.

Također, važno je napomenuti da se samoefikasnost kao takva može mijenjati te je jedan od najefikasnijih načina za to kroz iskustva ovladavanja. Između ostaloga, prema Reeve (2010), osnaživanje samoefikasnosti sastoji se i od akumuliranja relevantnog znanja. Prema tome, za očekivati je kako se kroz trajanje *online* nastave, ne samo u prvom valu pandemije 2020., već i tijekom 2021. godine (u vrijeme kada je i pisan ovaj rad), povećao osjećaj samoefikasnosti nastavnika za obavljanje aktivnosti koje su specifične za nastavu na daljinu kao što je uporaba platformi za učenje te da su imali priliku uočiti na koji način je najkvalitetnije provesti nastavni sat, kako uspostaviti adekvatnu komunikaciju s učenicima, na koji način postaviti ishode u radu i slično. U skladu s tim te postavljenim medijacijskim modelima, moguće je kako je iskustvo pogodovalo boljem psihološkom stanju nastavnika, odnosno da su smanjeni simptomi emocionalne iscrpljenosti, a povećana energičnost, posvećenost i zanesenost u poslu. Kako je ovo

istraživanje provedeno tijekom prvog vala pandemije, bilo bi zanimljivo kada bi buduća istraživanja ispitala profesionalna dobrobit nastavnika te njihov osjećaj samoefikasnost u trenutnom vremenu, kada pandemija COVID-19 traje već više od godinu dana te time i, iako s povremenim prekidima, sama nastava na daljinu. Međutim, neovisno o iskustvu koje su nastavnici do sada samostalno akumulirali, važno je uspostaviti sustavnu brigu o tome koliko su nastavnici kompetentni za takav rad, kako se osjećaju i koliko su uspješni. S obzirom na sve navedeno, intervencijski program, koji uključuje educiranje nastavnika o važnim aspektima nastave na daljinu te im omogućava razvoj potrebnih vještina, je potencijalno dobar put za poticanje njihovog osjećaja samoefikasnosti za istu. Pandemija COVID-19 je vjerojatno utjecalo na školovanje u 2020. godini, potencijalno utječe na tekuću akademsku godinu, a možda će utjecati i na ove koje slijede. Stoga, moramo se sjetiti da poteškoće koje su se javile u provođenju nastave na daljinu nisu krivnja nastavnika, već se radi o širem pitanju koje zahvaća cijeli obrazovni sustav i zajednicu. Naime, kako bismo osigurali dobrobit učenika i usmjerili se njihove ishode, škole, sustavi i roditelji moraju obratiti pozornost na dobrobit nastavnika i postaviti je kao jedan od prioriteta. Kako polako izlazimo iz tzv. *lockdown*-a, važno je prepoznati i naučiti iz iskustava učitelja koja su stekli u najtežim radnim okolnostima te im pružiti priliku da sudjeluju u razgovorima o tome kako škole, učitelji i roditelji mogu izaći iz ove krize jači, zajedno. Nastavnici su oduvijek važni, ali možda je potrebna pandemija kako bi se njihov doprinos te zahtjevi posla prepoznali. Na kraju, nadamo se da je naše istraživanje doprinijelo boljem razumijevanju profesionalne dobrobiti učitelja i nastavnika u vrijeme pandemije, da je donijelo novi uvid u to na koji način ih osnažiti, te da je potvrdilo kako je zadovoljenost osnovnih psiholoških potreba nužan preduvjet, a njihovo uvjerenje o samoefikasnosti važan posrednik u ostvarivanju pozitivnih i negativnih ishoda u radu.

## Zaključak

U ovom istraživanju željeli smo istražiti konstrukte vezane uz profesionalnu dobrobit nastavnika i učitelja u vrijeme trajanja nastave na daljinu koja je uspostavljena kao reakcija na ubrzano širenje virusa SARS-CoV-2.

Naime, htjeli smo ispitati na koji način su ishodi vezani uz profesionalnu dobrobit nastavnika u profesionalnom kontekstu povezani sa stupnjem u kojem im je na njihovom radnom mjestu omogućeno zadovoljiti svoje osnovne psihološke potrebe, autonomiju, povezanost i kompetentnost. Kao ishode koristili smo komplementarne konstrukte u organizacijskom kontekstu – radnu angažiranost kao pozitivan ishod te emocionalnu iscrpljenost, kao indikator profesionalnog sagorijevanja. Rezultati ukazuju na to da su nastavnici kojima su potrebe bile u većoj mjeri zadovoljene, iskazivali manju emocionalnu iscrpljenost na poslu te su bili radno angažiraniji.

Također, glavni cilj bio nam je ispitati ulogu samoefikasnosti nastavnika za poučavanje u specifičnom kontekstu *online* nastave u objašnjavanju povezanosti zadovoljenosti osnovnih psiholoških potreba te svakog od spomenutih ishoda. U slučaju kriterija emocionalne iscrpljenosti, rezultati ukazuju na djelomičnu medijacijsku ulogu samoefikasnosti u objašnjavanju odnosa zadovoljenosti psiholoških potreba i ovog indikatora profesionalnog sagorijevanja. Prema smjeru povezanosti utvrdili smo da manje zadovoljene potrebe dovode do smanjenog osjećaja samoefikasnosti te time do veće emocionalne iscrpljenosti. Također, manje zadovoljene potrebe imaju i direktan utjecaj na stupanj iscrpljenosti.

Što se tiče odnosa između osnovnih psiholoških potreba, samoefikasnosti za obavljanje nastave u *online* obliku te radne angažiranosti, rezultati su pokazali kako je samoefikasnost značajan medijator tog odnosa te da ona također djelomično objašnjava povezanost potreba i radne angažiranosti. Sve povezanosti u ovom odnosu su pozitivne.

Prikazani rezultati doprinose boljem razumijevanju ishoda profesionalne dobrobiti nastavnika u vrijeme pandemije COVID-19 te s obzirom na to imaju važne praktične implikacije.

## Literatura

- Abos, A., Haerens, L., Sevil, J., Aelterman, N. i Garcia-Gonzalez, L. (2018) Teachers' motivation in relation to their psychological functioning and interpersonal style: A variable- and person-centered approach. *Teaching and Teacher Education*, 74, 21-34
- Baloran, E.T. i Hernan, J.T (2020). Crisis Self-Efficacy and Work Commitment of Education Workers among Public Schools during COVID-19 Pandemic. *Preprints 2020*, 1-14
- Bandura, A. ( 1997 ) Self-efficacy: the exercise of control . New York : Freeman.
- Bratko, D. i Mužinić Sabol, J. (2006). Osobine ličnosti i osnovne psihološke potrebe kao prediktori zadovoljstva životom: Rezultati on-line istraživanja. *Društvena istraživanja: Journal for General Social Issues*, 15(4-5), 84-85.
- Buljan Flander, G., Galić, R., Roje Đapić, M., Raguž, A. i Prijatelj, K. (2020). Protective and Risk Factors in Adjusting to the Covid-19 Pandemic in Croatia. *Socijalna psihijatrija*, 48(3), 285-300.
- Byrne, B. M. (1994). Burnout: testing for the validity, replication, and invariance of the causal structure across elementary, intermediate, and secondary teachers. *American Educational Research Journal*, 31, 645e673.
- Collie, R.J., Granziera, H. i Martin, A.J. (2018). Teachers perceived autonomy support and adaptability: an investigation employing the job demands-resources model as relevant to workplace exhaustion, disengagement, and commitment. *Teaching and Teacher Education*, 74, 125-136.
- Cooley, E., i Yovanoff, P. (1996). Supporting professionals-at-risk: Evaluating interventions to reduce burnout and improve retention of special educators. *Exceptional Children*, 62, 336–355.
- Ćurković, N., Krašić, S. i Katavić, I. (2020). Stavovi učitelja i roditelja učenika osnovnih škola o nastavi na daljinu. *Odgojno-obrazovne teme*, 3(5), 5-24.
- Deci, E. i Ryan, R. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*. 11, 227-268.
- Deci, E.L., Ryan, R.M., Gagne', M., Leone, D.R., Usunov, J. i Kornazheva, B.P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 930-942.
- Dabrowski, A. (2021). Teacher Wellbeing During a Pandemic: Surviving or Thriving? *Social Education Research*, 2(1), 35-40

- Dolighan, T. i Owen, M. (2021). Teacher Efficacy for Online Teaching During the COVID-19 Pandemic. *Brock Education Journal*, 30(1), 95-116.
- Domović, V., Martinko, J. i Jurčec, L. (2010). Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu. *Napredak: časopis za pedagošku teoriju i praksu*, 151(3-4), 350-359.
- Dorman, J. (2003). Testing a model for teacher burnout. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, 3, 35-47.
- Fernet, C., Guay, F., Senecal, C., i Austin, S. (2012). Predicting intraindividual changes in teacher burnout: The role of perceived school environment and motivational factors. *Teaching and Teacher Education*, 28(4), 514-525.
- Field, A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*. London: SAGE
- Ford, T. G., Olsen, J., Khojasteh, J., Ware, J., i Urick, A. (2019). The effects of leader support for teacher psychological needs on teacher burnout, commitment, and intent to leave. *Journal of Educational Administration*, 57(6), 615 - 634
- Gagné, M., i Deci, E. L. (2005). Self-determination theory and work motivation. *Journal of Organizational Behavior*, 26(4), 331–362.
- Granziera, H. i Perera, H. (2019). Relations among Teachers' Self-Efficacy Beliefs, Engagement, and Work Satisfaction: A Social Cognitive View. *Contemporary Educational Psychology*. 58, 75-84
- Guglielmi, R. S., i Tatro, K. (1998). Occupational stress, burnout, and health in teachers: A methodological and theoretical analysis. *Review of Educational Research*, 68, 61–99.
- Hakanen, J.J., Bakker, A.B. i Schaufeli, W.B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, 43, 495-513.
- Halbesleben, J. R. B. (2010). A meta-analysis of work engagement: relationships with burnout, demands, resources, and consequences. In A. B. Bakker, & M. P. Leiter (Eds.), *Work engagement. A handbook of essential theory and research*. Hove: Psychology Press.
- Hayes, A. F. (2013). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis. A regression-based approach*. New York, NY: The Guilford Press.
- Ilardi, B. C., Leone, D., Kasser, T., i Ryan, R. M. (1993). Employee and supervisor ratings of motivation: Main effects and discrepancies associated with job satisfaction and adjustment in a factory setting. *Journal of Applied Social Psychology*, 23, 1789–1805

- Jelińska, M., i Paradowski, M.B. (2021). Teachers' engagement in and coping with emergency remote instruction during COVID-19-induced school closures: A multinational contextual perspective. *Online Learning Journal*, 25(1), 303-328.
- Jokić Begić, N., Hromatko, I., Jurin, T., Kamenov, Ž., Keresteš, G., Kuterovac Jogić, G., Lauri Korajlija, A., Maslić Seršić, D., Mehulić, J., Mikac, U., Tadinac, M., Tomas, J. i Sangster Jokić, C. (2020). Kako smo? Život u Hrvatskoj u doba korone: Preliminarni rezultati istraživačkog projekta. Odsjek za psihologiju Filozofskog fakulteta Sveučilišta u Zagrebu, [https://web2020.ffzg.unizg.hr/covid19/wp-content/uploads/sites/15/2020/06/Kako-smo\\_Preliminarni-rezultati\\_brosura.pdf](https://web2020.ffzg.unizg.hr/covid19/wp-content/uploads/sites/15/2020/06/Kako-smo_Preliminarni-rezultati_brosura.pdf)
- Kasser, T., Davey, J. i Ryan, R.M. (1992). Motivation and employee-supervisor discrepancies in a psychiatric vocational rehabilitation setting. *Rehabilitation Psychology*, 37, 175-187.
- Kasser, V. G., i Ryan, R. M. (1999). The relation of psychological needs for autonomy and relatedness to vitality, well-being, and mortality in a nursing home. *Journal of Applied Social Psychology*, 29(5), 935–954.
- Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ergovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja. *Život i škola*, 22, 235- 249.
- Künsting, J., Neuber, V. i Lipowsky, F. (2016). Teacher self-efficacy as a long-term predictor of instructional quality in the classroom. *European Journal of Psychology of Education*, 31(3), 299–322.
- Langelaan, S., Bakker, A. B., Van Doornen, L. J. P., i Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement: Do individual differences make a difference? *Personality and Individual Differences*, 40, 521–532.
- Lee, R. T., i Ashforth, B. E. (1996). A meta-analytic examination of the correlates of the three dimensions of job burnout. *Journal of Applied Psychology*, 81, 123-133.
- Kim, L.E., Leary, R. i Asbury, K. (2021). Teachers' narratives during COVID-19 partial school reopenings: an exploratory study. *Educational Research*, 63(2), 244-260.
- Ma, K., Chutiyami, M., Zhang, Y. i Nicoll, S. (2021). Online teaching self-efficacy during COVID-19: Changes, its associated factors and moderators. *Education and Information Technologies*, 1-23
- Mäkikangas, A., Feldt, T., Kinnunen, U. i Mauno, S. (2013), "Does personality matter? Research on individual differences in occupational well-being". *Advances in Positive Organizational Psychology*, 1, 107-143.
- Martinko, J. (2010). Profesionalno sagorijevanje na poslu nastavnika u obrazovanju odraslih. *Andragoški glasnik*, 14(2), 99-110.



- Maslach, C., Jackson, S.E. i Leiter, M.P. (1996). *Maslach Burnout Inventory manual*. Mountain View, CA: CPP dd.
- Maslach, C., i Leiter, M. P. (1997). *The truth about burnout*. New York, NY: Jossey-Bass.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., Leiter, M. P. (2001), Job burnout, *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.
- Patrick, B. C., Hisley, J., i Kempler, T. (2000). „What’s everybody so excited about?“. The effects of teacher enthusiasm on student intrinsic motivation and vitality. *Journal of Experimental Education*, 68, 217–236.
- Pavot, W., i Diener, E. (1993). Review of the Satisfaction With Life Scale Psychological *Assesment*, 5(2), 164-172
- Pellerone, M. (2021). Self-Perceived Instructional Competence, Self-Efficacy and Burnout during the Covid-19 Pandemic: A Study of a Group of Italian School Teachers. *European Journal of Investigating in Health, Psychology and Education*, 11(2), 496-512
- Reis, H.T., Sheldon, K.M, Gable, S.L., Roscoe, J., Ryan, R.M. (2000). Daily Well-Being: The Role of Autonomy, Competence and Relatedness. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 419-435.
- Roth, G. (2014). Antecedents and Outcomes of Teachers' Autonomous Motivation: A Self-Determination Theory Analysis. *Teacher motivation: Theory and practice*. New York, NY: Routledge. 36-51.
- Ryan, R.M., i Deci, E.L. (2000). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
- Ryan, R.M., i Deci, E.L. (2001). On Happiness and Human Potentials: A Review of Research on Hedonic and Eudaimonic Well being. *Annual Review Of Psychology* 2001, 52, 141-166.
- Schaufeli, W. B., i Salanova, M. (2014). Burnout, boredom and engagement in the workplace. *An introduction to contemporary work psychology*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., Gonzalez-Roma, V., i Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A confirmative analytic approach. *Journal of Happiness Studies*, 3(1), 71-92.
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W., i van Rhenen, W. (2008). Workaholism, burnout and engagement: Three of a kind or three different kinds of employee well-being. *Applied Psychology: An International Review*, 57, 173–203.

- Schwarzer, R. i Hallum, S. (2008). Perceived Teacher Self-Efficacy as a Predictor of Job Stress and Burnout: Mediation Analyses. *Applied Psychology: an International Review*, 57, 152-171.
- Sheldon, K.M., Ryan, R.M. i Reis, H. (1996). What makes for a good day? Competence and autonomy in the day and in the person. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22, 1270-1279.
- Skaalavik, E.M. i Skalavik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26(4), 1059-1069.
- Sokal, L., Trudel, L.E. i Babb, J. (2020). Canadian teachers' attitudes toward change, efficacy, and burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2020.100016>
- Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H. i Lens, W. (2008). Explaining the relationships between job characteristics, burnout, and engagement: The role of basic psychological need satisfaction. *Work & Stress*, 22(3), 277-294
- Šakan, D., Žuljević, D. i Rokvić, N. (2020). The Role of Basic Psychological Needs in Well-Being During the COVID-19 Outbreak: A Self-Determination Theory Perspective. *Frontiers in Public Health*, 8, 713-727.
- Vansteenkiste, M., Neyrinck, B., Niemic, C., Soenens, B., De Witte, H. i Van den Broeck, A. (2007). Examining the relations among extrinsic versus intrinsic work value orientations, basic need satisfaction, and job experience: A Self-Determination Theory approach. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 80, 251-277.
- Vlada Republike Hrvatske (2020). *Podaci*. <https://www.koronavirus.hr/podaci/489>.
- Warr, P. B. (1999). Well-being and the workplace. In D. Kahneman, E. Diener & N. Schwarz (Eds.), *Well-being: The foundations of hedonic psychology*. New York: Russell Sage Foundation.
- Zhen, R., Liu, R., Ding, Y., Wang, J., Liu, Y. i Xu, L. (2017) The mediating roles of academic self-efficacy and academic emotions in the relation between basic psychological needs satisfaction and learning engagement among Chinese adolescent students. *Learning and Individual Differences*, 54, 210-216.

## Prilozi

### Prilog 1

*Prikaz nekih demografskih karakteristika sudionika (N=499)*

Radni staž u školstvu		Obrazovna razina na kojoj poučavaju <sup>a b</sup>		Područje poučavanja <sup>c</sup>	
	<i>f</i> (%)		<i>f</i> (%)		<i>f</i> (%)
do 4 godine	117 (23.5)	razredna nastava	139 (27.9)	prirodne zn.	133 (26.7)
od 5 do 10	119 (23.8)	produženi boravak	16 (3.2)	društvene zn.	113 (22.6)
od 11 do 15	80 (16.0)	predmetna nastava	209 (41.9)	humanističke zn.	124 (24.8)
od 16 do 20	65 (13.0)	trogodišnja s.š.	43 (8.6)	tehničke zn.	42 (8.4)
od 20 do 30	89 (17.8)	četverogodišnja s.š.	96 (19.2)	biotehničke zn.	11.9 (2.4)
više od 30 godina	27 (5.4)	petogodišnja s.š.	8 (1.6)	umjetnost	40 (8.0)
		gimnazija	49 (9.8)		
		strukovna i gimnazija	28 (5.6)		

<sup>a</sup> zbroj ovih postotaka prelazi 100% zbog toga što je dio sudionika zaposleno u više od jedne škole

<sup>b</sup> kraticom s.š. označen je pojam *srednja škola*

<sup>c</sup> kraticom zn. označen je pojam *znanost*

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

## Prilog 2

*Prikaz nekih demografskih karakteristika sudionika (N=499)*

veličina mjesta škole		socioekonomski status		županija škole	
	<i>f (%)</i>		<i>f (%)</i>		<i>f (%)</i>
selo	91 (18.2)	znatno viši od prosjeka	10 (2.0)	Zagrebačka	30 (6.0)
manje mjesto	98 (19.6)	nešto viši od prosjeka	131 (26.3)	Krapinsko-zagorska	9 (1.8)
manji grad	177 (35.5)	prosječan	316 (63.3)	Sisačko-moslavačka	14 (2.8)
grad	33 (6.6)	nešto niži od prosjeka	32 (6.5)	Karlovačka	21 (4.2)
veliki grad	100 (20.0)	znatno niži od prosjeka	6 (1.2)	Varaždinska	23 (4.6)
				Koprivničko-križevačka	9 (1.8)
				Bjelovarsko-bilogorska	10 (2.0)
				Primorsko-goranska	30 (6.0)
				Ličko-senjska	3 (0.6)
				Virovitičko-podravska	10 (2.0)
				Požeško-slavonska	51 (10.2)
				Brodsko-posavska	34 (6.8)
				Zadarska	13 (2.6)
				Osječko-baranjska	33 (6.6)
				Šibensko-kninska	5 (1.0)
				Vukovarsko-srijemska	17 (3.4)
				Splitsko-dalmatinska	33 (6.6)
				Istarska	30 (6.0)
				Dubrovačko-neretvanska	8 (1.6)
				Međimurska	13 (2.6)
				Grad Zagreb	103 (20.6)

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