

# Medijacijski učinak radne angažiranosti na povezanost ciljnih orijentacija i odanosti učitelja i nastavnika poslu

---

Pavlinovac, Mateja

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:131:203308>

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

Download date / Datum preuzimanja: **2024-10-03**



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

Repository / Repozitorij:

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



Sveučilište u Zagrebu  
Filozofski fakultet  
Odsjek za psihologiju

**MEDIJACIJSKI UČINAK RADNE ANGAŽIRANOSTI NA POVEZANOST  
CILJNIH ORIJENTACIJA I ODANOSTI UČITELJA I NASTAVNIKA POSLU**

Diplomski rad

Mateja Pavlinovac

Mentorica: 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. lipnja 2021.

Mateja Pavlinovac

## SADRŽAJ

<b>UVOD</b> .....	1
<i>Ciljevi postignuća</i> .....	2
<i>Odanost nastavnika</i> .....	6
<i>Radna angažiranost</i> .....	9
<b>CILJ, PROBLEMI I ISTRAŽIVAČKE HIPOTEZE</b> .....	11
<b>METODA</b> .....	13
<i>Sudionici</i> .....	13
<i>Instrumenti</i> .....	13
<i>Postupak</i> .....	15
<b>REZULTATI</b> .....	15
<i>Deskriptivni podaci korištenih varijabli</i> .....	16
<i>Međusobne korelacije varijabli</i> .....	17
<i>Hijerarhijska regresijska analiza</i> .....	19
<i>Medijacijski modeli</i> .....	20
<b>RASPRAVA</b> .....	24
<i>Metodološka ograničenja i smjernice za buduća istraživanja</i> .....	26
<i>Praktične implikacije</i> .....	28
<b>ZAKLJUČAK</b> .....	30
<b>LITERATURA</b> .....	31
<b>PRILOZI</b> .....	40

Medijacijski učinak radne angažiranosti na povezanost ciljnih orijentacija i odanosti učitelja i nastavnika poslu

The mediating role of teacher work engagement on the correlation between their goal orientations and commitment

Mateja Pavlinovac

Motivacija, unutarnje stanje koje potiče pojedinca na konkretna ponašanja, rano je prepoznata u aspektu rada i karijernog razvoja. U odgojno-obrazovnom kontekstu, jedan od ključnih kognitivnih čimbenika motivacije jesu ciljne orijentacije. One odražavaju razloge zbog kojih pojedinac pokušava savladati određeni zadatak. S obzirom na važne ishode koji uključuju i namjere i konkretna ponašanja, postoje naznake da su ciljne orijentacije povezane i sa stavovima prema radu, poput radne angažiranosti i odanosti poslu. Stoga je cilj ovog istraživanja ispitati povezanost ciljnih orijentacija i odanosti nastavnika te medijacijsku ulogu radne angažiranosti u toj povezanosti. U *online* istraživanju sudjelovalo je 299 učitelja i nastavnika zaposlenih u osnovnim i srednjim školama na području Republike Hrvatske. Utvrđena je očekivana pozitivna povezanost ciljne orijentacije ovladavanja i odanosti te negativna povezanost ciljne orijentacije izbjegavanja rada i odanosti. Učitelji i nastavnici koji imaju izraženije ciljeve ovladavanja, ali i oni koji imaju slabije izražene ciljeve izbjegavanja rada, iskazuju višu odanost. Važan je i nalaz potpunog medijacijskog efekta prema kojem se u podlozi tih povezanosti nalazi radna angažiranost. Implikacije rezultata ukazuju na važnost detaljnijeg istraživanja stavova učitelja i nastavnika prema radu kako bi bilo moguće raditi i na strategijama razvoja hrvatskoga odgojno-obrazovnog sustava te povećanju zadovoljstva odgojno-obrazovnih djelatnika.

**Ključne riječi:** motivacija učitelja i nastavnika, ciljevi postignuća, odanost poslu, radna angažiranost

Motivation, an inner state that incites an individual to specific behaviours, has been recognized early in the aspect of work and career development. In the educational context, achievement goal orientations are one of the key cognitive factors of motivation. They reflect the reasons why an individual is trying to succeed on a particular task. Given the important outcomes of beforementioned orientations that include both intentions and concrete behaviours, there are indications that goal orientations also affect attitudes toward work, such as work engagement and commitment. Therefore, the aim of this research is to examine the relationship between teachers' achievement goal orientations and teacher commitment, and the mediating role of work engagement on this association. 299 teachers employed in primary and

secondary schools in the Republic of Croatia participated in an online study. The expected positive correlation between the mastery goal orientation and commitment and the negative correlation between the work avoidance goal and commitment were confirmed. Teachers who have more pronounced mastery goals, but also those with less pronounced work avoidance goals, show higher commitment. Furthermore, work engagement completely mediated the effects of mastery and work avoidance goals on teacher commitment. The implications of these results speak in favour of understanding the importance of more detailed research of teachers' attitudes towards work in order to be able to devise strategies to develop the Croatian educational system, and increase the satisfaction of teachers.

**Keywords:** teacher motivation, achievement goal orientations, teacher commitment, work engagement

## UVOD

Motivacija, unutarnje stanje koje potiče pojedinca na konkretna ponašanja, prepoznata je u radnom kontekstu i karijernom razvoju s obzirom na to da utječe na smjer, trajanje i intenzitet (radnog) ponašanja (Spector, 2017). Kao takva, uz stečeno znanje i vještine, čini jednu od izravnih odrednica radne uspješnosti poznatog Campbellovog modela (Jex, 2002). Stoga se smatra vrlo važnom varijablom namjere i konkretnih ponašanja na radnom mjestu. Posebice je njezina uloga izražena u prilikama kada vlada nezadovoljstvo podrškom, priznanjem i sredstvima namijenjenima razvoju u radnom kontekstu, što je trenutno, kako je vidljivo iz izjava učitelja i nastavnika u medijima, slučaj i u hrvatskom odgojno-obrazovnom sustavu.

Istraživanje motivacije učitelja i nastavnika za rad u području odgoja i obrazovanja temelji se na dva osnovna koncepta – odabiru profesije i zadržavanju u njoj (Han i sur., 2016). Drugim riječima, osim interesa pri donošenju odluke o radu u sustavu obrazovanja, motivacija uključuje i svojevrsnu profesionalnu odanost. Iz toga proizlazi njezin utjecaj na buduća (organizacijska) ponašanja, poput količine uloženog truda, izostajanja s posla, ali i namjere napuštanja radnog kolektiva ili čitave profesije.

S obzirom na očiglednu važnost, ali i složenost fenomena motivacije, brojna su je teorijska i istraživačka područja nastojala objasniti. Teškoće u slaganju oko jedinstvene i sveobuhvatne teorije leže u činjenici da je motivacijski proces sastavljen od nekoliko komponenata. Jednu od ključnih komponenti predstavljaju ciljevi (Eccles i Wigfield, 2002), koji će ujedno biti i okosnica ovog istraživanja. Ciljevi učitelja i nastavnika i njihovo shvaćanje postignuća vrlo je slabo istraživana tema, unatoč tome da postojeći podaci ukazuju na njihovu važnost u objašnjavanju stavova prema radu (Han i sur., 2016). Ukoliko se na temelju ciljeva, kao komponente motivacije, mogu predvidjeti određena radna ponašanja, njihovo istraživanje može biti vrlo značajno za osmišljavanje i provedbu konkretnijih strategija profesionalnog razvoja. U kontekstu odgojno-obrazovnog sustava kao dinamičnog okruženja to može imati i ključnu ulogu. Stoga će se ovo istraživanje posvetiti ispitivanju povezanosti ciljeva učitelja i nastavnika te njihovih stavova prema radu.

## *Ciljevi postignuća*

Koncept ciljeva nerijetko se nalazi u samom središtu kognitivno usmjerenih motivacijskih teorija (Han i sur., 2016). Jedna od njih, teorija ciljeva postignuća, pretpostavlja kako su ciljevi, odnosno ciljne orijentacije, relativno stabilne dispozicije ličnosti (Pintrich, 2000) koje nude odgovor na pitanje zašto se pojedinac (ne) upušta u zadatke na kojima može ostvariti postignuće. Iz toga slijedi da ciljevi daju smisao ponašanjima i aktivnostima u koje se ljudi uključuju pa je očekivano i da će postojati individualne razlike u osnovnim ciljnim orijentacijama. Iako su predmet proučavanja od 70-ih godina prošloga stoljeća, a posljednjih desetljeća zauzimaju ključnu ulogu među teorijama motivacije, još uvijek ne postoji sasvim jasna i općeprihvaćena klasifikacija koja bi ponudila objašnjenje tih razlika.

Kompleksnost ciljnih orijentacija možda se najbolje očituje u presjeku njihova povijesnog razvoja. Naime, najstariji su se modeli ciljeva postignuća temeljili na dihotomnim podjelama, a prvenstveno su istraživani na dječjim uzorcima. Istraživanja su se oslanjala na atribucijske teorije i teorije temeljene na motivu postignuća (Ryan, 2012) te su pokušavala odgovoriti na pitanje čemu ljudi pripisuju svoj (ne)uspjeh i kakav utjecaj to ima na njihovu motivaciju. Na temelju provedenih istraživanja i integracije različitih modela postavljene su dvije osnovne ciljne orijentacije – ovladavanja i izvedbe (Ames i Archer, 1988). Ciljevi ovladavanja tako su karakteristični za djecu koja na neuspjeh reagiraju odgovorima koji ukazuju na težnju za ustrajanjem u učenju (Diener i Dweck, 1978), te ne čine razliku između sposobnosti i truda pa se usredotočuju na oboje (Nicholls, 1984). Suprotno tome, djeca koja imaju izraženije ciljeve izvedbe usmjerena su na demonstraciju kompetencija i sposobnosti te usporedbu vlastite izvedbe s izvedbom drugih (Dweck i Leggett, 1988), ali uz ulaganje manje truda (Diener i Dweck, 1978). Ona na situaciju neuspjeha reagiraju ponašanjima koja ukazuju na bespomoćnost i odustajanje od daljnjeg učenja, što je povezano s pripisivanjem uzroka neuspjeha nedostatku vlastitih sposobnosti (Diener i Dweck, 1978). Drugim riječima, učitelja (ili drugu vrstu autoriteta) vide kao suca i skloni su odustajati i prepuštati se osjećaju bespomoćnosti kada naiđu na prepreke. Ovim je modelom podcrtana razlika prema kojoj se ciljevi ovladavanja usmjeravaju na sam zadatak i učenje, a ciljevi izvedbe na demonstraciju znanja i usporedbu s drugima. Kako su pokazali rezultati provedenih istraživanja, ciljevi ovladavanja povezani su s pozitivnim i



poželjnim ishodima, poput samoefikasnosti (Pintrich i Garcia, 1991), strategija samoreguliranog učenja (Miller i sur., 1996), viših razina motivacije (Bouffard i sur., 1995) i traženja pomoći (Ryan i sur., 2001).

Koncept ciljeva izvedbe bio je pak mnogo manje jasan; nije postajao jedinstven zaključak o tome do kakvih ishoda dovode. Kao odgovor na ovaj problem, Elliot i Church (1997) su ponudili distinkciju na približavanje i izbjegavanje. Razlikovanjem ovih dvaju ponašanja autori su nastojali ponuditi dva vida ciljeva izvedbe, što je rezultiralo razvojem trihotomnog modela koji objedinjuje ciljne orijentacije ovladavanja, izvedbe približavanjem i izvedbe izbjegavanjem (Elliot i Harackiewicz, 1996). Ciljevi izvedbe približavanjem tako se odnose na uključivanje u zadatak radi postizanja uspjeha, a povezani su s pozitivnim ponašanjima, poput upornosti (Ryan, 2012). S druge strane, ciljevi izvedbe izbjegavanjem uključuju povlačenje iz zadatka radi izbjegavanja neuspjeha, odnosno očuvanja samopoštovanja, a njihovi su ishodi češće maladaptivni i nepoželjni te uključuju nižu intrinzičnu motivaciju i slabije razvijene strategije učenja (Ryan, 2012).

Kao posljednja nadopuna ovog modela, predložena je primjena dihotomizacije približavanje-izbjegavanje i na ciljeve ovladavanja, čime je dovršen 2x2 model ciljnih orijentacija (Elliot i McGregor, 2001). Uz prethodno opisane tri vrste ciljnih orijentacija, dodana je i ona koja uključuje ciljeve ovladavanja izbjegavanjem. Ukratko, oni uključuju razumijevanje i stjecanje znanja, ali uz strah od neuspjeha (Vizek-Vidović i sur., 2014). Ovladavanje izbjegavanjem karakteristično je onim osobama koje teže postizanju uspjeha izbjegavajući situacije u kojima bi mogli doživjeti neuspjeh. O njihovim je antecedentima, ali i posljedicama, vrlo teško zaključivati jer je, sasvim paradoksalno, ovladavanje povezano s pozitivnim, a izbjegavanje s negativnim ishodima. Stoga se smatraju poželjnijima od ciljeva izvedbe, ali i manje poželjnima od ciljeva ovladavanja približavanjem (Elliot i McGregor, 2001). Istraživanja koja su imala cilj provjere validnosti 2x2 strukture (Elliot i McGregor, 2001) redovito su je i potvrđivala, čak i u različitim kulturama (Murayama i sur., 2009).

Novije teorijske i empirijske postavke dodaju i ciljnu orijentaciju izbjegavanja rada (Ryan, 2012) koja se odnosi na ulaganje što manje količine truda u obavljanje zadataka. Važno je naglasiti kako to ne uključuje osjećaj straha od neuspjeha, niti znači da osobe ne ulažu trud u drugim područjima života, već konkretan zadatak ne smatraju važnim.

Većina istraživanja potvrdila je kako su ciljevi približavanja povezani s povoljnim ishodima, poput ustrajnosti, interesa, samoregulacije, samoefikasnosti i efikasnosti upotrebe kognitivnih strategija (Cury i sur., 2006). S druge strane, ciljevi izbjegavanja povezani su s odlaganjem zadataka, anksioznošću i niskim osjećajem samoefikasnosti (Cury i sur., 2006). Konkretnije, ciljevi ovladavanja predviđaju akademsku angažiranost, što znači da učenici koji teže usvajanju znanja i razumijevanju sadržaja pokazuju i veću angažiranost u akademskim zadacima (Patrick i sur., 2007). Rezultati metaanalize koju su proveli Rawsthorne i Elliot (1999) potvrđuju kako postoje naznake da ciljevi izvedbe značajnije narušavaju intrinzičnu motivaciju u odnosu na ciljeve ovladavanja, ali i da ta veza nije jednostavna niti potvrđena u svim istraživanjima. Unatoč svemu navedenome, Retelsdorf i Günther (2011) zaključuju kako je istraživanje ciljnih orijentacija još uvijek u ranim stadijima i kako je ovu temu nužno dalje ispitivati.

Dok se o ciljnim orijentacijama učenika govori već desetljećima, vrlo se malo zna o onima učitelja i nastavnika. Ipak, posljednjih je godina prepoznata i njihova važnost, a začetak istraživanja i teorijski okvir ciljeva postignuća odgojno-obrazovnih djelatnika veže se uz istraživanja Ruth Butler. Ona je, naime, kroz opis ciljnih orijentacija nastojala ponuditi odgovore na pitanje o antecedentima motivacije za poučavanje (Butler, 2007), krenuvši od pretpostavke kako nastavnici mogu imati različite ciljeve vezane uz svoj rad i uspjeh u učionici. Jedan od modela, nastao na temelju istraživačke tradicije ciljnih orijentacija, a prilagođen populaciji učitelja i nastavnika, jest upravo Butleričin (2007). Ona je, naime, postavila četiri osnovne vrste ciljeva koje uključuju ciljeve ovladavanja, izvedbe približavanjem, izvedbe izbjegavanjem te izbjegavanja rada. Tako učitelji i nastavnici koji imaju razvijene ciljeve ovladavanja teže učenju i profesionalnom usavršavanju. Ciljevi izvedbe približavanjem svojstveni su onima koji nastoje demonstrirati svoje vještine poučavanja drugima, a izvedbe izbjegavanjem onima koji izbjegavaju pokazati drugima nedostatak istih vještina. Konačno, ciljevi izbjegavanja rada odnose se na težnju za ulaganjem što manje količine truda tijekom radnog dana. Ovo će istraživanje biti temeljeno upravo na prethodno navedenom modelu. Međutim, posebna je pažnja usmjerena na ciljeve ovladavanja i izbjegavanja rada koji su više istraženi i čiji su ishodi mnogo jasniji u odnosu na ciljeve izvedbe (Ryan, 2012).

Do sada su ciljevi učitelja i nastavnika istraživani na kulturološki vrlo različitim uzorcima – primjerice, njemačkom (Retelsdorf i Günther, 2011), američkom (Turner, 2014), izraelskom i australskom (Watt i sur., 2006). Ekvivalentno istraživanjima na uzorcima učenika, istraživanja ciljnih orijentacija učitelja i nastavnika potvrdila su kako su različite vrste ciljeva povezane s različitim ishodima. Tako su ciljevi ovladavanja povezani s dubinskim i sveobuhvatnim te međusobno povezanim učenjem, a ciljevi izbjegavanja rada s površinskim učenjem (Retelsdorf i Günther, 2011). Nadalje, ciljevi ovladavanja i izvedbe približavanjem pozitivno su povezani sa samoeфикасноšću nastavnika. Suprotno tome, s istim su ishodom negativno povezani ciljevi izbjegavanja rada (Butler, 2007) i izvedbe izbjegavanjem (Nitsche i sur., 2011). To znači kako nastavnici koji imaju izraženije ciljeve ovladavanja i izvedbe približavanjem, a manje razvijene ciljeve izbjegavanja rada i izvedbe izbjegavanjem, iskazuju i veću vjeru u vlastite sposobnosti i mogućnost postizanja uspjeha. Vrlo slično, s pozitivnom su percepcijom traženja pomoći pozitivno povezani ciljevi ovladavanja, a negativno ciljevi izbjegavanja rada i izvedbe izbjegavanjem (Butler, 2007). Drugim riječima, pozitivnija uvjerenja o traženju pomoći imaju učitelji i nastavnici koji iskazuju ciljeve ovladavanja, te oni slabije izraženih ciljeva izbjegavanja rada i izvedbe izbjegavanjem. Osim s percepcijom traženja pomoći, ciljna orijentacija ovladavanja povezana je i s konkretnim ponašanjima traženja podrške i samorefleksijom (Malmberg, 2006). Uz to, nastavnici usmjereni na uspjeh, a što uključuje razvijene ciljeve izvedbe približavanjem, iskazuju veću sklonost traženju povratne informacije (Kunst i sur., 2017). Ciljne su orijentacije povezane i s razrednim ozračjem i školskom klimom, a pozitivniju klimu u školi predviđaju upravo ciljevi ovladavanja (Watt i sur., 2006). Zbog svega prethodno navedenoga ne čudi zaključak kako ciljevi učitelja i nastavnika utječu i na ciljne orijentacije samih učenika (Dresel i sur., 2013) te njihovu percepciju vlastitih nastavnika. Učenici čiji nastavnici imaju razvijenije ciljeve ovladavanja, ističu kako su njihovi nastavnici poticali i pozitivno gledali na njihove strategije rješavanja problema. S druge strane, učenici svoje nastavnike izraženijih ciljeva izvedbe izbjegavanjem doživljavaju kao one koji obeshrabruju postavljanje pitanja (Butler i Shibaz, 2008). U konačnici, kako bi se dublje razumjela motivacija učitelja i nastavnika, provedena su i istraživanja na osobama koje se školuju i pripremaju za rad u odgojno-obrazovnom sustavu. Njihovi su rezultati pokazali kako motivacija za poučavanjem budućih učitelja

i nastavnika predviđa njihove ciljeve vezane uz studij, što je pokazatelj ciljnih orijentacija u budućem radu (Malmberg, 2006).

Moguće je zaključiti kako se istraživači uglavnom slažu i podcrtavaju adaptivnu prirodu ciljeva ovladavanja (Turner, 2014), dok su oko ostalih vrsta manje složni. Posebno je to slučaj s ciljevima izvedbe koji su se u većini istraživanja pokazali nejasnima. Konačno, ciljevi izbjegavanja rada najmanje su zastupljeni u istraživanjima i teško je donositi konkretnije zaključke. Važno je naglasiti kako su ciljevi postignuća nastavnika vrlo rijetko istraživani, a rezultate je potrebno dodatno provjeravati. Stvarna važnost njihovog daljnjeg proučavanja vidljiva je u nalazu kako su oni ključni i u suvremeno doba brzog razvoja tehnologije jer su se pokazali značajnijim prediktorom učeničke percepcije kvalitete nastave i od same upotrebe digitalnih pomagala (Jurčev i Topolovčan, 2019).

Iz prethodnoga proizlazi kako interes za ovo područje postoji i danas jer još uvijek nije sasvim jasno što se nalazi u podlozi ciljeva, niti u kojoj su mjeri međusobno povezani (Ryan, 2012). Pretpostavka je kako se oni temelje upravo na različitim vrstama motivacije. Postoje nalazi koji ukazuju na to kako intrinzična motivacija predviđa ciljeve ovladavanja, a ekstrinzična ciljeve izvedbe izbjegavanjem (Gorozidis i Papaioannou, 2016). No, ono što je posebno zanimljivo jest mogućnost postojanja multiplih ciljnih orijentacija, što znači da je moguće imati razvijene različite ciljeve i selektivno ih mijenjati ovisno o zahtjevima situacije (Harackiewicz i Linnenbrink, 2005). To je od posebnog interesa ukoliko se razmišlja o osobnim vrijednostima i procjeni važnosti postignuća na različitim zadacima, ali i poželjnim ishodima svake ciljne orijentacije. Novija istraživanja na učiteljima i nastavnicima potvrdila su njihovu povezanost sa stavovima prema profesionalnom razvoju (Nitsche i sur., 2011), međutim, vrlo je malo takvih podataka i valjalo bi uložiti dodatne napore kako bi oni bili jasniji. Upravo je zato cilj ovog istraživanja provjeriti povezanost ciljnih orijentacija učitelja i nastavnika s njihovom odanošću poslu i radnom angažiranošću kao vrstama stavova prema radu.

#### *Odanost nastavnika*

Neki od ključnih čimbenika i pokazatelja motivacije zaposlenika koje istražuje organizacijska psihologija odnose se upravo na stavove prema radu (Spector, 2017). Oni

se nerijetko definiraju kroz fenomen odanosti koja se povezuje s posvećenošću organizaciji i/ili profesiji te spremnošću na rad za njezin boljitak (Jex, 2002). Osim osjećaja privrženosti i zaokupljenosti, odanost uključuje i svijest o posljedicama napuštanja organizacije, osjećaj obaveze ostanka u organizaciji kao svojevrsne društvene norme, ali i konkretne namjere i ponašanja (poput odluke o ostanku u organizaciji, napuštanja posla i učestalosti izostanaka s posla; Meyer i Herscovitch, 2001). Općenito, moguće je zaključiti kako se ona odnosi na predanost i marljivost, odnosno angažiranost u obavljanju radnih zadataka, ali i na lojalnost organizaciji/kolegama/zadacima (Jex, 2002). U školskome kontekstu, odanost učitelja i nastavnika tako se definira kao pokazatelj psihološke privrženosti nastavničkoj profesiji (Coladarci, 1992). Celep (2000) u svojoj definiciji dodaje i važnost prihvaćanja uvjerenja, ciljeva i vrijednosti, ali i spremnosti pojedinca na prilagodbu radnom okruženju bez obzira na osobne interese.

Složenost konstrukta odanosti učitelja i nastavnika navela je istraživače na provjeravanje njene strukture. Tako Firestone i Rosenblum (1988) definiraju tri dimenzije – odanost učenicima, poučavanju i školi. Konkretnije, odanost učenicima uključuje svijest o razvoju djece i adolescenata kao jedinstvenih pojedinaca. Ona se može iskazati kao stupanj u kojem su učitelji ili nastavnici spremni pomoći učenicima da postignu uspjeh omogućavajući im kvalitetnu okolinu za učenje (Mart, 2013). Odanost poučavanju odnosi se na ulaganje truda pri radu i postizanju ciljeva, ali i razinu psihološke povezanosti koju učitelj ili nastavnik ima prema svojim radnim dužnostima (Coladarci, 1992). Konačno, odanost školi uključuje sociološki konstrukt zajednice, ali i organizacijski kontekst. Drugim riječima, povezana je sa slaganjem sa školom kao organizacijom, njezinom strukturom te kulturom i vrijednostima. Polazeći od ovoga trodimenzionalnog modela, mnogi su istraživači nadopunjavali i otkrivali nove elemente odanosti. Tako je u literaturi, primjerice, moguće pronaći i odanost znanju, odnosno sadržaju (Louis, 1998), području poučavanja (Billingsley, 1993) i kontinuitetu karijere (Elliott i Crosswel, 2001).

Interes koji postoji za ovo područje ponajprije je povezan s važnim ishodima koji uključuju profesionalne, ali i osobne aspekte. Naime, istraživanja snažno potvrđuju pretpostavku kako odanost predviđa apsentizam, neodgovorno organizacijsko ponašanje koje se odnosi na česte neopravdane izostanke s posla (Jex, 2002). Također, utječe i na

stupanj postignuća učenika, što je objašnjivo nalazom da odaniji učitelji ulažu više truda i vremena u svome radu, ali i nastoje potaknuti učenike na aktivno sudjelovanje (Altun, 2017). U konačnici, važno je istaknuti i osobne ishode koji se očituju u tome da odaniji učitelji i nastavnici imaju i bliže prijateljske odnose s kolegama (Celep, 2000). S obzirom na to da je odanost povezana s ranije opisanim važnim ishodima, provedena su brojna istraživanja koja su nastojala ponuditi odgovor na pitanje što je predviđa. Prediktorima odanosti tako su potvrđena očekivanja učitelja/nastavnika o postignuću učenika (Firestone i Rosenblum, 1988), njihova radna efikasnost (Coladarci, 1992; Adnan i sur., 2019), podrška nadređenih, sukob uloga, stres (Billingsley i Cross, 1992), demokratsko vodstvo (Muthiah i sur., 2021), interpersonalni odnosi i podrška kolega (Yang i sur., 2019). Također, varijablom koja predviđa odanost pokazalo se i zadovoljstvo poslom (Fresko i sur., 1997) koje utječe na psihološku dobrobit zaposlenika i zadovoljstvo životom uopće (Heller i sur., 2002).

Važnost konstrukta odanosti leži u tome da je ona povezana s motivacijom, operacionaliziranom kao motiv za poboljšanje rada kroz učenje (Naquin i Holton, 2002). Odanost učitelja i nastavnika poslu jedan je od najvažnijih faktora uspješnosti obrazovanja i škola upravo zbog povezanosti s intrinzičnom motivacijom (Onn i sur., 2014). Ona je usko vezana uz radni učinak, ponajviše jer potiče pojedinca na ulaganje truda (Jex, 2002). Posljedično je moguće pretpostaviti kako su odgojno-obrazovni djelatnici koji su spremni na integraciju novih ideja i načina rada u svakodnevnu praksu, spremniji i na ulaganje truda i napora. Zbog svega navedenoga, pravo je pitanje bi li bez takvih djelatnika obrazovni sustav uopće mogao postojati. Bez obzira na prethodno navedeno, istraživanja koja objedinjuju koncepte odanosti i motivacije zaposlenika nisu brojna, i nerijetko izostaje integracija znanja o ovim dvjema varijablama. Ipak, postoje pokušaji objedinjenja koji se temelje na teoriji samoodređenja (Meyer i Gagné., 2008). U prilog takvoj praksi idu i istraživanja koja su potvrdila pozitivnu povezanost između intrinzične motivacije i odanosti (Gagné i sur., 2010, Choong i sur., 2011). Kasnije je pretpostavljeno kako odnos motivacije i odanosti ovisi i o vrsti same odanosti. Tako postoje rezultati koji ukazuju na to da je intrinzična motivacija pozitivno povezana s osjećajem privrženosti, a negativno sa sviješću o posljedicama napuštanja organizacije (Kuvaas i sur., 2017). Ekstrinzična je motivacija, pak, pozitivno povezana sa sviješću o posljedicama napuštanja organizacije, ali negativno s osjećajem privrženosti (Kuvaas i

sur., 2017). S druge strane, postoje i podaci kako su obje spomenute komponente odanosti pozitivno povezane s ekstrinzičnom motivacijom operacionaliziranom kao percipirana podrška nadređenog (Pepe, 2010). Štoviše, vanjska motivacija objašnjava i povezanost fizičkog radnog okruženja i organizacijske odanosti (Amdan i sur., 2016). Na temelju navedenoga moguće je zaključiti kako ne postoji jedinstveno i općeprihvaćeno objašnjenje veze motivacije i odanosti te ona uvelike ovisi o operacionalizaciji ovih dviju varijabli. Također, na tu pretpostavljenu povezanost utječu i brojni drugi profesionalni i osobni faktori, poput kulture (Yundong, 2015) i stupnja usklađenosti između zaposlenika i radnog konteksta (Greguras i Diefendorff, 2009). Stoga je potrebno odanost konkretnije povezati s motivacijskim varijablama. Na tragu toga, ovo će se istraživanje usmjeriti na provjeru povezanosti odanosti učitelja i nastavnika s ranije opisanom motivacijskom varijablom ciljnih orijentacija, za koju postoje naznake (Han i sur., 2016), doduše na oskudnom broju podataka.

### *Radna angažiranost*

Osim odanosti, konstrukt koji se u području organizacijske psihologije veže uz stavove prema radu jest zaokupljenost poslom. Naime, riječ je o stupnju u kojem je radna situacija centralna za identitet pojedinca (Jex, 2002), odnosno o značenju i važnosti rada u životu jedne osobe. S obzirom na složenost ovog konstrukta, vrlo se često čini razlika između njegovih pozitivnih i negativnih aspekata. Pozitivni aspekt zaokupljenosti poslom, radnu angažiranost, najpreciznije je odrediti kao ispunjavajuće mentalno stanje vezano uz rad i radne zadatke, a kojem su svojstvena energičnost, zadubljenost i posvećenost (Schaufeli i sur., 2002). Pritom se energičnost odnosi na visoku razinu mentalne otpornosti i spremnost na ulaganje truda bez obzira na poteškoće, zadubljenost na duboku koncentraciju i užitak u obavljanju posla, a posvećenost na entuzijazam, uključenost i važnost posla za pojedinca. Ovakvo emocionalno, ali i kognitivno stanje nije vezano uz jednu specifičnu situaciju, osobu ili objekt, već uz posao u cjelini (Schaufeli i sur., 2002). Nerijetko se povezuje s pojmom „flowa“, optimalnog iskustva preplavlivanja i potpune zadubljenosti u zadatak koje karakterizira uravnoteženost izazovnosti zadatka i razine vještina pojedinca (Csikszentmihalyi i Csikszentmihalyi, 1992). Međutim, ovo ugodno i motivirajuće stanje valja razlikovati od radoholizma koji se odnosi na potrebu za stalnim radom,

gotovo nepodložnu kontroli (Schaufeli i sur., 2008), pa kao takav čini negativan aspekt zaokupljenosti poslom.

Istraživanje radne angažiranosti ima svoje začetke u istraživanju sagorijevanja na poslu (engl. *burnout*). Naime, ova dva konstrukta smatrana su suprotnim dimenzijama jednog kontinuuma, pa se tako radna angažiranost izražavala kao rezultat suprotan od onog dobivenog mjerenjem sagorijevanja. Danas se težište stavlja na izradu posebnih mjera radne angažiranosti, no njezini se ishodi još uvijek uvelike nastoje povezati s pojmom *burnouta* (Han i sur., 2016). Na temelju takve istraživačke tradicije, zaključeno je kako učitelji i nastavnici izraženije radne angažiranosti pokazuju manje simptoma sagorijevanja na poslu (Carbonneau i sur., 2008). Također, visoko su motivirani i uspješni te, iako mnogo rade, u svome poslu i uživaju. Drugim riječima, nisu ovisni o poslu i imaju uravnotežen privatni i poslovni život (Schaufeli i sur., 2008), a upravo to razlikuje radnu angažiranost od nepovoljnog aspekta, radoholizma.

Istaknuta poželjnost radne angažiranosti objašnjiva je rezultatima koji ukazuju na to da strast, koja je karakteristična za angažirane djelatnike, predviđa porast u zadovoljstvu poslom (Carbonneau i sur., 2008). Njezina se uloga smatra gotovo jednako važnom ulogi pristupa poučavanju (Serin, 2017). Dosadašnja su istraživanja pokazala i kako se upravo radnom angažiranošću može objasniti povezanost između socijalne podrške kolega i/ili nadređenih i namjere davanja otkaza (Mérida-López i sur., 2020). Nije zanemariv niti utjecaj angažiranosti učitelja i nastavnika kao modela učenicima. Učenici koji imaju takav model i sami su angažiraniji, pridaju veći značaj sadržaju ili samom učenju, postaju energičniji i spremniji naučiti (Fink, 2003).

Sumirajući navedeno, logično je postaviti pitanje postoji li povezanost radne angažiranosti i prethodno opisane odanosti učitelja i nastavnika, te njihovih ciljnih orijentacija. Kako su pokazala ranije provedena istraživanja, pozitivna je povezanost između radne angažiranosti i odanosti potvrđena (Hakanen i sur., 2006). Angažiraniji nastavnici tako iskazuju i višu organizacijsku odanost. Nadalje, radna je angažiranost povezana i s prethodno opisanim ciljnim orijentacijama (Adriaenssens i sur., 2015). Rezultati ukazuju na pozitivnu povezanost angažiranosti i ovladavanja vještinama (Hultell i Gustavsson, 2011). Jedno od mogućih objašnjenja temelji se na konceptu interesa, odnosno intrinzične motivacije koja bi mogla biti u podlozi obiju varijabli. Naime, nastavnici koji iskazuju didaktički i obrazovni interes, ponajprije kroz



uključivanje u zadatke, pokazuju i više razine dobrobiti koja se usko veže uz radnu angažiranost (Schiefele i sur., 2013).

Na temelju ovih rezultata, Han i suradnici (2016) su pretpostavili postojanje povezanosti ciljnih orijentacija i odanosti i pokušali je objasniti radnom angažiranošću. Na uzorku kineskih profesora zaposlenih u sustavu visokog obrazovanja potvrdili su pretpostavljenu povezanost te medijacijski efekt radne angažiranosti u podlozi. Zaključili su kako profesori koji imaju razvijenije ciljne orijentacije ovladavanja iskazuju višu angažiranost koja pak predviđa višu odanost. S druge strane, profesori koji iskazuju razvijenije ciljeve izbjegavanja rada, pokazuju nižu radnu angažiranost koja je povezana s nižom odanosti. No, kako ističu Retelsdorf i Günther (2011), istraživanja ciljnih orijentacija učitelja i nastavnika još su u začecima, a konkretnije je zaključke zbog toga vrlo teško donijeti. S obzirom na prethodno navedeno, ovo će se istraživanje usmjeriti upravo na ciljne orijentacije ovladavanja i izbjegavanja rada te njihovu povezanost s odanošću i radnom angažiranošću učitelja i nastavnika, kako bi se repliciralo istraživanje te provjerili nalazi Hana i suradnika (2016) i na djelatnicima zaposlenima u nižim razinama obrazovanja.

## **CILJ, PROBLEMI I ISTRAŽIVAČKE HIPOTEZE**

Cilj je ovog istraživanja ispitati neke aspekte motivacije učitelja i nastavnika za rad u odgojno-obrazovnom sustavu. Konkretnije, postavljeno je pitanje povezanosti ciljnih orijentacija, odanosti poslu i radne angažiranosti te medijacijskog učinka radne angažiranosti na povezanost između ciljnih orijentacija i odanosti učitelja i nastavnika. U skladu s ciljevima istraživanja postavljeni su sljedeći istraživački problemi:

*Problem 1:* Ispitati povezanost ciljnih orijentacija, odanosti učitelja i nastavnika poslu i radne angažiranosti.

*Hipoteza 1:* Očekuje se kako će radna angažiranost i odanost učitelja i nastavnika poslu biti pozitivno povezane s ciljnom orijentacijom ovladavanja, a negativno s ciljnom orijentacijom izbjegavanja rada. Dakle, učitelji i nastavnici koji imaju izraženije ciljeve ovladavanja, postizati će više rezultate na mjeri radne angažiranosti i odanosti. Također, oni koji imaju izraženije ciljeve

izbjegavanja rada, postizat će niže rezultate na radnoj angažiranosti i odanosti.

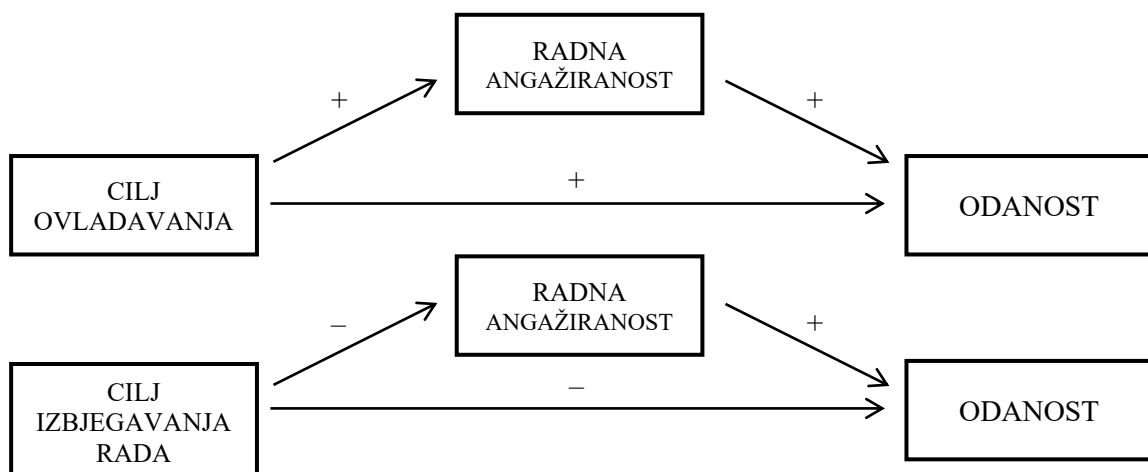
*Problem 2:* Ispitati posreduje li radna angažiranost povezanost između ciljnih orijentacija ovladavanja i izbjegavanja rada te odanosti učitelja i nastavnika poslu.

*Hipoteza 2a:* Očekuje se kako u podlozi pozitivne povezanosti između ciljne orijentacije ovladavanja i odanosti učitelja i nastavnika poslu leži radna angažiranost. Učitelji i nastavnici koji imaju izraženije ciljeve ovladavanja, pokazivat će i višu radnu angažiranost, što će doprinosti i većoj odanosti. Medijacijski efekt radne angažiranosti bit će potpun (Slika 1).

*Hipoteza 2b:* Očekuje se kako u podlozi negativne povezanosti između ciljne orijentacije izbjegavanja rada i odanosti učitelja i nastavnika poslu leži radna angažiranost. Učitelji i nastavnici koji imaju izraženiji cilj izbjegavanja rada, pokazivat će nižu radnu angažiranost, što će doprinosti i nižoj odanosti. Medijacijski efekt radne angažiranosti bit će potpun (Slika 1).

### Slika 1

*Prikaz pretpostavljenih medijacijskih modela.*



*Legenda:* + očekivana pozitivna povezanost  
– očekivana negativna povezanost

## METODA

### *Sudionici*

Istraživanju se odazvalo 299 učitelja razredne i predmetne nastave te nastavnika zaposlenih u srednjim školama gimnazijskog i strukovnog usmjerenja na području Republike Hrvatske (281, odnosno 94% žena). Od ukupnog broja sudionika, njih 76 (32.4%) bilo je zaposleno na radnom mjestu učitelja razredne nastave, 136 (46.8%) na mjestu učitelja predmetne nastave u osnovnoj školi, a 103 (38.5%) na radnom mjestu srednjoškolskog nastavnika. Raspon se dobi kretao od 25 do 65 godina (uz prosječnu dob 42.85 godina ( $SD = 9.603$ )), dok je prosječni radni staž iznosio 16.19 godina ( $SD = 9.916$ ; raspona od 0 do 39 godina). Prosječni broj učenika koje sudionici trenutno poučavaju jest 107 ( $SD = 79.82$ ). Detaljniji opis strukture uzorka prema stupnju obrazovanja, zvanju, županiji i veličini mjesta u kojem rade, području poučavanja, trenutnom razredništvu, primjeni kurikulumu u radu, obrazovanju u području informacijsko-komunikacijskih tehnologija te broju učenika koje trenutno poučavaju, vidljiv je u Prilogu A.

### *Instrumenti*

#### *Skala ciljeva postignuća nastavnika*

Ciljne orijentacije ispitane su Skalom ciljeva postignuća nastavnika, konstruiranom na temelju Butleričine skale ciljeva postignuća (Turner, 2014). Mjerni je instrument sastavljen od 26 čestica Likertovog tipa sa 5 uporišnih točaka (1 – „uopće se ne slažem“, 5 – „potpuno se slažem“) i osnovom svake tvrdnje „U svom poslu težim...“. Skala pretpostavlja 4 dimenzije – cilj ovladavanja (...*poboljšanju svog stručnog znanja i iskustva.*), izvedbe približavanjem (...*pokazati svom ravnatelju da znam više od ostalih nastavnika.*), izvedbe izbjegavanjem (...*tome da moj(i) razred(i) ne postigne(u) lošiji rezultat od ostalih razreda.*) i cilj izbjegavanja rada (...*tome da ne moram previše raditi.*). Zadatak je sudionika procijeniti u kojoj se mjeri slažu sa svakom tvrdnjom. Rezultat je na svakoj dimenziji dobiven zbrojem vrijednosti svih odgovora, pri čemu viši rezultat ukazuje na izraženiju ciljnu orijentaciju. Pouzdanost ove mjere izražene kao Cronbach  $\alpha$  koeficijent iznosi .795.

Provjera faktorske strukture pokazala je odudaranje od očekivane četverofaktorske strukture (Turner, 2014). Stoga su 4 čestice (*...biti jedan/jedna od najboljih nastavnika/nastavnica u svojoj školi., ...tome da prikrijem pred svojim kolegama kad imam više problema s ispunjavanjem zahtjeva za posao od ostalih nastavnika., ...tome da prikrijem pred ravnateljem kada imam više problema s ispunjavanjem zahtjeva za posao od ostalih nastavnika., ...planiranju najboljih nastavnih satova.*) izostavljene. Riječ je o česticama koje pripadaju dimenzijama ciljeva izvedbe koji nisu uključeni u daljnje analize medijacijskih efekata. Također, te su čestice visoko korelirale s drugim česticama ili s više očekivanih faktora, a nakon njihovog se izbacivanja pouzdanost pojedinih dimenzija nije smanjivala. Pouzdanost skale izražena Cronbach  $\alpha$  koeficijentom bez navedene 4 čestice iznosi .775, a dimenzije cilja ovladavanja .787, izvedbe približavanjem .842 (prije izbacivanja čestica .837), izvedbe izbjegavanjem .582 (prije izbacivanja čestica .583) te izbjegavanja rada .685. Ovim je faktorima objašnjeno ukupno 53.377% varijance, a matrica faktorske strukture nalazi se u Prilogu B. S obzirom na postavljene probleme, u medijacijskim će se analizama koristiti dimenzije ciljeva ovladavanja i izbjegavanja rada.

#### *Skala odanosti nastavnika*

Odanost nastavnika poslu ispitana je skalom sastavljenom od 17 čestica koje uključuju odanost školi, učenicima, poučavanju i profesiji (Teacher Commitment Scale; Thien i sur., 2014), ali za potrebe ovog istraživanja korišten je ukupni rezultat odanosti. Skala je prevedena na hrvatski jezik pri čemu je zadržano svih 17 čestica, a zadatak je sudionika procijeniti svoje slaganje s tvrdnjama. Primjeri su čestica *Smatram da su moje osobne vrijednosti i vrijednosti škole u kojoj radim vrlo slične., Najbolja odluka koju sam ikad donio/donijela jest biti nastavnik/nastavnica., Uživam poučavati., Moja je odgovornost pomoći svim svojim učenicima u postizanju dobrih akademskih uspjeha.* Samoprocjene se izražavaju na skali od 6 stupnjeva, pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 6 potpuno slaganje. Ukupni rezultat, sa 6 rekodiranih tvrdnji, dobiven je zbrojem vrijednosti svih čestica pri čemu viši rezultat ukazuje na izraženiju odanost učitelja/nastavnika. Koeficijent unutarnje konzistencije, Cronbachov  $\alpha$  skale iznosi .870, a jednim faktorom objašnjeno je 35.71% varijance.

### *Utrecht skala radne angažiranosti*

Radna je angažiranost ispitana Utrecht skalom radne angažiranosti (eng. Utrecht work engagement scale, UWES; Schaufeli i sur., 2002). Skala pretpostavlja tri faktora (energičnost, posvećenost i uronjenost), no moguće je koristiti i ukupni rezultat (očekivane pouzdanosti  $\alpha=0,8-0,9$ ; Schaufeli i sur., 2002) što je slučaj u ovome istraživanju. Skala je sastavljena od 17 čestica, primjerice *Osjećam da prštim od energije kad sam na svom poslu.*, *Kad radim, zaboravim na sve drugo oko sebe.*, *Vrijeme leti kad radim.* Sudionici za svaku česticu procjenjuju učestalost različitih osjećanja vezanih uz posao na skali sa 7 uporišnih točaka, pri čemu 1 označava „nikad“, a 6 „uvijek“. Veći ukupni rezultat, dobiven zbrojem procjena na svih 17 čestica, ukazuje na izraženiju radnu angažiranost. Koeficijent unutarnje konzistencije (Cronbachov  $\alpha$ ) iznosi .947 što upućuje na zadovoljavajuću pouzdanost, a jednim je faktorom objašnjeno ukupno 55.535% varijance.

### *Postupak*

Prikupljanje podataka odvijalo se tijekom ožujka i prve polovice travnja 2021. godine pomoću platforme *Google Forms* u kojoj je sastavljena *online* verzija upitnika. Upitniku je bilo moguće pristupiti putem poveznice koja je podijeljena u *Facebook* grupama namijenjenima učiteljima i nastavnicima (*Školska zbornica*, *Napredovanje u zvanje (prosvjeta)*, *Sat razrednika - razmjena ideja i materijala*, *Udruga hrvatskih učitelja RN Zvono*). Upitnik je, osim ranije opisanih skala, uključivao i detaljnu uputu te zahvalu za sudjelovanje s *e-mail* adresom za eventualne primjedbe ili pitanja na posljednjoj stranici. Uz poveznicu, podijeljen je i prigodni poziv na sudjelovanje s naznačenom svrhom istraživanja i istaknutom informacijom kako je sudjelovanje dobrovoljno i anonimno.

## **REZULTATI**

U svrhu provjere postavljenih hipoteza, izračunate su povezanosti između ispitivanih varijabli te je provedena hijerarhijska regresijska i analiza pretpostavljenog medijacijskog modela. Za obradu podataka korišten je program *IBM SPSS Statistics for Windows verzija 21.0* (uz *PROCESS v3.5 by Andrew F. Hayes* nadogradnju).

### *Deskriptivni podaci korištenih varijabli*

Preliminarnim su analizama provjerene normalnosti distribucija, a rezultati Kolmogorov-Smirnovljevog testa prikazani su u Tablici 1. Distribucije svih varijabli statistički se značajno razlikuju od normalne distribucije. Kako je riječ o testu koji kod većih uzoraka prepoznaje čak i mala odstupanja od normalne distribucije (Ghasemi i Zahediasl, 2012), korišteni su i koeficijenti asimetričnosti i spljoštenosti koji bi se trebali nalaziti u rasponu od -2 do +2 (George i Mallery, 2010). Prema ovim pokazateljima, vidljivima u Tablici 1, niti jedna distribucija ne odstupa od normalne čime je zadovoljena pretpostavka za provođenje parametrijskih testiranja. Također, vizualnom inspekcijom histograma distribucija potvrđeni su prethodni zaključci.

Osim rezultata dobivenih testiranjem normaliteta distribucija, u Tablici 1 nalaze se i osnovni deskriptivni podaci odabranih varijabli. Kako je vidljivo, učitelji i nastavnici koji su sudjelovali u istraživanju postižu prilično visoki prosječni rezultat na dimenziji ciljeva ovladavanja ( $M = 35.04$ ,  $SD = 3.891$ ), ukoliko se uzme u obzir kako najviši rezultat koji je moguće postići iznosi 40. Nadalje, na dimenziji ciljeva izvedbe približavanjem postižu prosječni rezultat  $M = 16.64$  ( $SD = 5.019$ ; maksimalni mogući rezultat iznosi 30), a na dimenziji ciljeva izvedbe izbjegavanjem  $M = 10.98$  ( $SD = 2.906$ ; maksimalni mogući rezultat 20). U konačnici, najniži je prosječni rezultat opažen za dimenziju ciljeva izbjegavanja rada ( $M = 7.08$ ,  $SD = 2.795$ ), na kojoj je bilo moguće postići najviši rezultat 20. Na svim su dimenzijama ciljnih orijentacija opaženi rezultati čitavog teorijskog raspona, osim za ciljeve ovladavanja gdje je najniži postignuti rezultat 21 (najmanji mogući rezultat jest 8), što znači da sudionici tu vrstu ciljnih orijentacija uglavnom procjenjuju umjereno do visoko izraženom. Također, sudionici postižu prilično visoke prosječne rezultate na mjeri odanosti ( $M = 72.2$ ,  $SD = 14.474$ ) i radne angažiranosti ( $M = 74.73$ ,  $SD = 16.836$ ). Moguće je grubo zaključiti kako većina učitelja i nastavnika koja se uključila u istraživanje iskazuje višu angažiranost u radu i odanost. Opažen je gotovo čitav teorijski raspon rezultata koji se kreće 17 – 102 za odanost i 0 – 102 za radnu angažiranost. Ovakvi rezultati ukazuju na to da su u istraživanju sudjelovali i učitelji/nastavnici niske angažiranosti i odanosti, ali i oni visoko izražene angažiranosti i odanosti poslu.

**Tablica 1***Prikaz deskriptivnih podataka i rezultata testova normaliteta distribucija.*

	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>min</i>	<i>max</i>	<i>KS</i>	<i>asimetrija</i>	<i>spljoštenost</i>
cilj ovladavanja	292	35.04	3.891	21	40	.114**	-.707	.036
cilj izvedbe približavanjem	294	16.64	5.019	6	30	.071**	.413	-.337
cilj izvedbe izbjegavanjem	289	10.98	2.906	4	20	.105**	-.118	.359
cilj izbjegavanja rada	293	7.08	2.795	4	18	.138**	.885	.435
odanost	289	72.2	14.474	29	100	.061**	-.404	-.376
radna angažiranost	294	74.73	16.836	7	102	.073**	-.846	1.077

*Legenda:* *N* = broj sudionika, *M* = aritmetička sredina, *SD* = standardna devijacija, *min* = najniži postignuti rezultat, *max* = najviši postignuti rezultat, *KS* = Kolmogorov-Smirnovljeva z-vrijednost, *asimetrija* = indeks asimetričnosti, *spljoštenost* = indeks spljoštenosti  
 \*\*  $p < .01$

#### *Međusobne korelacije varijabli*

Kako bi se opravdalo provjeravanje pretpostavljenog medijacijskog modela, provedena je analiza povezanosti varijabli pomoću Pearsonovog koeficijenta korelacije. U Tablici 2 vidljiva je značajna pozitivna povezanost ciljne orijentacije ovladavanja i odanosti nastavnika, ali i radne angažiranosti. To znači da učitelji i nastavnici koji imaju izraženije ciljeve ovladavanja iskazuju i snažniju odanost, odnosno radnu angažiranost. Također, potvrđena je i očekivana negativna povezanost cilja izbjegavanja rada s odanosti i radnom angažiranosti, koja se nalazi u kategoriji od blage prema stvarnoj značajnoj povezanosti. To znači da izraženiji cilj izbjegavanja rada ukazuje na slabiju odanost, odnosno radnu angažiranost. Dobiveni rezultati ne omogućavaju uzročno-posljedično zaključivanje, ali čine podlogu za daljnju provjeru pretpostavljenih medijacijskih modela. Također, ciljevi ovladavanja i izbjegavanja rada međusobno su

značajno negativno povezani što znači da izraženiji ciljevi ovladavanja ukazuju na manje razvijene ciljeve izbjegavanja rada.

Rezultati ciljeva izvedbe približavanjem i izbjegavanjem manje su jasni. Naime, vidljivo je tek postojanje pozitivne povezanosti ciljne orijentacije izvedbe izbjegavanjem i odanosti, ali ona pripada kategoriji neznatnih korelacija. S druge strane, obje su vrste ciljeva izvedbe pozitivno povezane s ciljem ovladavanja, ali i s ciljem izbjegavanja rada što ukazuje na mogućnost da dijele određeni dio varijance s tim ciljnim orijentacijama.

U konačnici, promatrajući odanost i radnu angažiranost, vidljivo je kako su međusobno visoko povezane. Više izražena odanost tako ukazuje i na višu radnu angažiranost, a obje su varijable najviše povezane s ciljnom orijentacijom ovladavanja.

**Tablica 2**

*Prikaz vrijednosti Pearsonovih koeficijenata korelacije između rezultata na mjerama ciljnih orijentacija, odanosti i radne angažiranosti.*

	cilj ovladavanja	cilj izvedbe približavanjem	cilj izvedbe izbjegavanjem	cilj izbjegavanja rada	odanost
cilj ovladavanja	-				.
cilj izvedbe približavanjem	.147* (289)	-			
cilj izvedbe izbjegavanjem	.178** (283)	.500** (285)	-		
cilj izbjegavanja rada	-.463** (288)	.204** (289)	.164** (284)	-	
odanost	.467** (283)	.010 (285)	.139* (281)	-.398** (284)	-
radna angažiranost	.610** (288)	.099 (290)	.103 (285)	-.447** (289)	.736** (286)

*Legenda:* vrijednosti unutar zagrade označavaju broj sudionika.

\* $p < .05$ ; \*\* $p < .01$



### Hijerarhijska regresijska analiza

S obzirom na to kako prethodno prikazani rezultati analize bivarijatnih korelacija ukazuju na postojanje povezanosti između ciljnih orijentacija ovladavanja i izbjegavanja rada te odanosti i radne angažiranosti, provedena je hijerarhijska regresijska analiza.

U prvom su modelu kao prediktori uvršteni cilj ovladavanja i radna angažiranost. Rezultati vidljivi u Tablici 3 ukazuju na značajan samostalni doprinos varijable cilja ovladavanja uvrštene u prvom koraku analize. Drugim riječima, učitelji i nastavnici koji iskazuju izraženiji cilj ovladavanja, postižu i više rezultate na odanosti. U drugom je koraku uvedena varijabla radne angažiranosti koja jest značajni prediktor odanosti, što znači da sudionici koji izvještavaju o višoj radnoj angažiranosti, iskazuju i višu odanost. Međutim, u tom koraku prediktor cilja ovladavanja gubi značajnost, što ukazuje na to da bi povezanost cilja ovladavanja i odanosti mogla biti u potpunosti objašnjiva radnom angažiranošću. Modelom koji uključuje oba prediktora ukupno je objašnjeno 54.3% varijance kriterija odanosti.

**Tablica 3**

*Prikaz rezultata hijerarhijske regresijske analize za kriterij odanosti, uz prediktore cilja ovladavanja i radne angažiranosti. (N = 280).*

Prediktori		1. korak	2. korak
<i>cilj ovladavanja</i>	$\beta$	.467**	.029
<i>radna angažiranost</i>	$\beta$		.719**
Kriterij			
<i>odanost</i>	$R$	.467**	.737**
	$R^2$	.219**	.543**
	$\Delta R^2$		.321**

*Legenda:*  $\beta$  = standardizirane vrijednosti regresijskih koeficijenata,  $R$  = koeficijent multiple korelacije,  $R^2$  = koeficijent determinacije,  $\Delta R^2$  = promjena u postotku objašnjene varijance nakon uvođenja druge varijable

\*\* $p < .01$

Postupak provjere drugog modela vrlo je slično proveden. U prvom koraku regresijske analize uvršten je prediktor cilja izbjegavanja rada za koji je potvrđen značajan samostalni doprinos u objašnjavanju kriterija odanosti. Kako je prikazano u Tablici 4, negativan predznak regresijskog koeficijenta ukazuje na to da učitelji i nastavnici koji iskazuju izraženiji cilj izbjegavanja rada, izvještavaju o slabijoj odanosti. Varijabla radne angažiranosti uvedena je u drugom koraku i pokazala se kao značajan prediktor, prema čemu učitelji i nastavnici koji iskazuju višu radnu angažiranost, postižu viši rezultat na odanosti. Također, u ovom koraku prediktor cilja izbjegavanja rada gubi značajnost. Slično kao i u prethodnom modelu, ovakav rezultat podržava pretpostavku da je povezanost cilja izbjegavanja rada i odanosti u potpunosti objašnjiva angažiranošću. Modelom je ukupno objašnjeno 55.2% varijance kriterija odanosti.

**Tablica 4**

*Prikaz rezultata hijerarhijske regresijske analize za kriterij odanosti, uz prediktore cilja izbjegavanja rada i radne angažiranosti. (N = 281).*

Prediktori		1. korak	2. korak
<i>cilj izbjegavanja rada</i>	$\beta$	-.398**	-.072
<i>radna angažiranost</i>	$\beta$		.707**
Kriterij			
<i>odanost</i>	$R$	.398**	.743**
	$R^2$	.158**	.552**
	$\Delta R^2$		.394**

*Legenda:*  $\beta$  = standardizirane vrijednosti regresijskih koeficijenata,  $R$  = koeficijent multiple korelacije,  $R^2$  = koeficijent determinacije,  $\Delta R^2$  = promjena u postotku objašnjene varijance nakon uvođenja druge varijable

\*\*  $p < .01$

#### *Medijacijski modeli*

Rezultati provedenih regresijskih analiza ukazuju na to da se značajnost prediktora cilja ovladavanja i cilja izbjegavanja rada gubi kada se u analizu uvrsti radna angažiranost, što podržava pretpostavku o postojanju potpune medijacije angažiranosti na povezanosti tih ciljeva i odanosti. Stoga je opravdano provesti i provjeru pretpostavljenih medijacijskih modela. Unatoč tome da se medijacijskom analizom ne

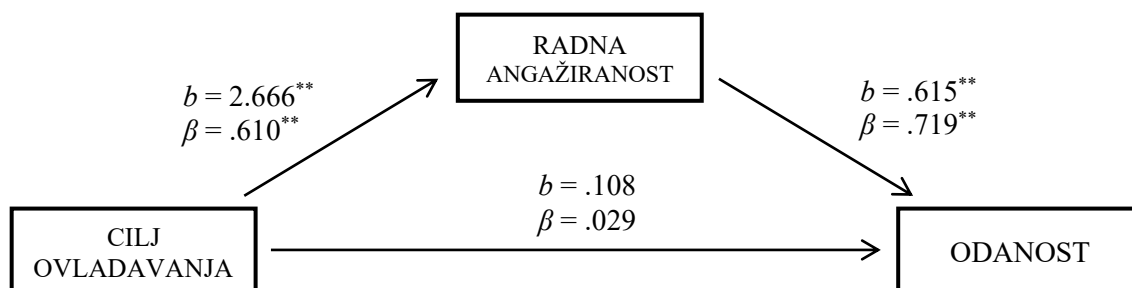
može potvrditi uzročno-posljedična veza, pretpostavljeni je model temeljen na teorijskim i istraživačkim znanjima koja ukazuju na mogućnost postojanja kauzalnosti korištenih varijabli.

Model (Slika 1) uključuje dva jednostavna medijacijska efekta s medijatorskom varijablom radne angažiranosti. Prvi odgovara pretpostavci kako učitelji i nastavnici koji imaju razvijenije ciljne orijentacije ovladavanja iskazuju višu odanost, a drugi pretpostavlja kako učitelji i nastavnici koji iskazuju razvijenije ciljeve izbjegavanja rada, pokazuju nižu odanost. U podlozi povezanosti u oba modela pretpostavljena je radna angažiranost, čija će medijacija biti potpuna. Kako je vidljivo na Slikama 2 i 3 te u Tablicama 5 i 6, koje sadrže informacije o veličini, smjeru i statističkoj značajnosti regresijskih koeficijenata, rezultati provedene analize metodom ponovnog uzorkovanja ukazuju na potvrdu očekivanog obrasca.

U okviru prvog modela, ciljevi ovladavanja pozitivno su povezani s odanosti učitelja i nastavnika ( $\beta = .467$ ). Potvrđena je i medijacijska uloga radne angažiranosti na povezanost ovih dviju varijabli ( $\beta = .4424$ ). Prema rezultatima prikazanim na Slici 2 i u Tablici 5, prediktorska varijabla ciljne orijentacije ovladavanja pozitivno je povezana s radnom angažiranošću ( $\beta = .610$ ), što znači da izraženiji cilj ovladavanja ukazuje na višu angažiranost. Nadalje, radna je angažiranost pozitivno povezana s odanošću ( $\beta = .719$ ). Učitelji i nastavnici koji imaju izraženije ciljeve ovladavanja, bit će više radno angažirani, odnosno, pokazivat će višu odanost. S obzirom na to da direktni efekt cilja ovladavanja na odanost nije značajan ( $\beta = .029$ ), povezanost ovih dviju varijabli moguće je u potpunosti objasniti radnom angažiranošću te zaključiti kako je medijacija potpuna.

## Slika 2

Grafički prikaz veličine, smjera i statističke značajnosti pojedinih regresijskih koeficijenata dobivenih analizom medijacijskog efekta radne angažiranosti na povezanost cilja ovladavanja i odanosti, metodom ponovnog uzorkovanja (bootstrap) ( $N = 280$ ).



Legenda:  $b$  = nestandardizirane vrijednosti regresijskih koeficijenata,  $\beta$  = standardizirane vrijednosti regresijskih koeficijenata  
 \*\*  $p < .01$

## Tablica 5

Prikaz rezultata o veličini, smjeru i statističkoj značajnosti pojedinih regresijskih koeficijenata dobivenih provedbom analize medijacijskog efekta radne angažiranosti na povezanost cilja ovladavanja i odanosti ( $N = 280$ ).

	$b$	Bootstrap 95% CI
efekt cilja ovladavanja na radnu angažiranost	2.666**	
efekt radne angažiranosti na odanost	.615**	
indirektni efekt (cilja ovladavanja na odanost preko radne angažiranosti)	1.641**	[1.29 – 2.014]
direktni efekt cilja ovladavanja na odanost	.108	
totalni efekt	1.749**	

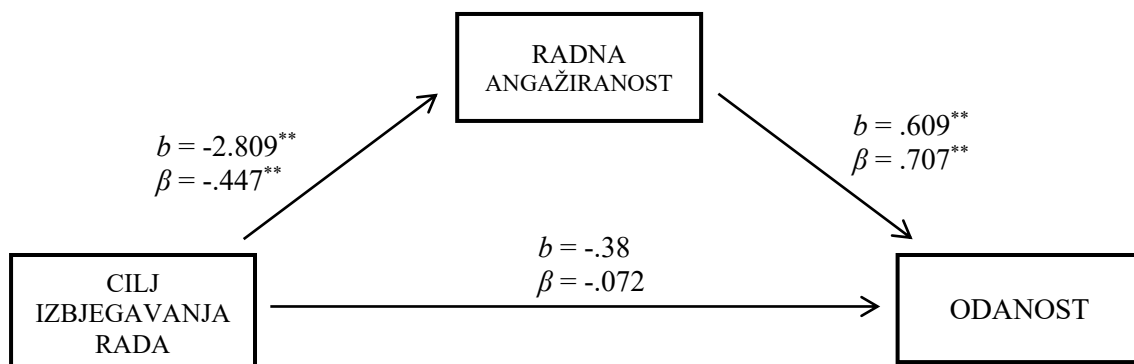
Legenda:  $b$  = nestandardizirane vrijednosti regresijskih koeficijenata, Bootstrap 95% CI = bootstrap intervali pouzdanosti uz 95% sigurnosti  
 \*\*  $p < .01$

S druge strane, potvrđena je i negativna povezanost ciljne orijentacije izbjegavanja rada i odanosti učitelja i nastavnika ( $\beta = -.398$ ) te medijacija radne angažiranosti na tu povezanost ( $\beta = -.3253$ ). Iz Slike 3 i Tablice 6 vidljivo je kako je izraženija ciljna orijentacija izbjegavanja rada negativno povezana s radnom angažiranošću ( $\beta = -.447$ ), koja je pak pozitivno povezana s odanošću ( $\beta = .707$ ). Drugim riječima, učitelji i

nastavnici koji imaju razvijenije ciljne orijentacije izbjegavanja rada, bit će manje radno angažirani pa će i njihova odanost biti manje izražena. Direktni efekt cilja izbjegavanja rada na odanost nije statistički značajan ( $\beta = -.072$ ), što znači da je potvrđena medijacija potpuna. Dakle, negativna povezanost cilja izbjegavanja rada i odanosti u cijelosti se može objasniti radnom angažiranošću.

### Slika 3

Grafički prikaz veličine, smjera i statističke značajnosti pojedinih regresijskih koeficijenata dobivenih analizom medijacijskog efekta radne angažiranosti na povezanost cilja izbjegavanja rada i odanosti, metodom ponovnog uzorkovanja (bootstrap) ( $N = 281$ ).



Legenda:  $b$  = nestandardizirane vrijednosti regresijskih koeficijenata,  $\beta$  = standardizirane vrijednosti regresijskih koeficijenata  
\*\*  $p < .01$

### Tablica 6

Prikaz rezultata o veličini, smjeru i statističkoj značajnosti pojedinih regresijskih koeficijenata dobivenih provedbom analize medijacijskog efekta radne angažiranosti na povezanost cilja izbjegavanja rada i odanosti ( $N = 281$ ).

	$b$	Bootstrap 95% CI
efekt cilja izbjegavanja rada na radnu angažiranost	-2.809**	
efekt radne angažiranosti na odanost	.609**	
indirektni efekt (cilja izbjegavanja rada na odanost preko radne angažiranosti)	-1.71**	[-2.17 – -1.238]
direktni efekt cilja izbjegavanja rada na odanost	-.38	
totalni efekt	-2.09**	

Legenda:  $b$  = nestandardizirane vrijednosti regresijskih koeficijenata, Bootstrap 95% CI = bootstrap intervali pouzdanosti uz 95% sigurnosti  
\*\*  $p < .01$

## RASPRAVA

Cilj ovog istraživanja bio je ispitati neke aspekte motivacije učitelja i nastavnika za rad u odgojno-obrazovnom sustavu, replikacijom istraživanja Hana i suradnika (2016). Pritom se prvi postavljeni problem odnosio na ispitivanje povezanosti ciljnih orijentacija, odanosti i radne angažiranosti učitelja i nastavnika. Prethodno prikazani rezultati ukazuju na postojanje povezanosti između ovih triju varijabli. Naime, dobivena je prilično visoka povezanost radne angažiranosti i odanosti poslu, što ukazuje na to da su ove dvije varijable vrlo preklapajuće. Štoviše, uspoređujući sadržaj nekih čestica kojima je ispitivana angažiranost, moguće je zaključiti kako je on vrlo sličan sadržaju čestica kojima je ispitana odanost poslu. Tako su i radna angažiranost i odanost značajno pozitivno povezane s ciljnom orijentacijom ovladavanja, a negativno s ciljem izbjegavanja rada. To znači da angažiraniji i odaniji učitelji i nastavnici imaju izraženije ciljeve ovladavanja, a manje izražene ciljeve izbjegavanja rada. Drugim riječima, shvaćanje postignuća kao prilike za učenje i razvoj doprinosi izraženijem osjećaju energičnosti, zadubljenosti i posvećenosti poslu, ali i višoj privrženosti nastavničkoj profesiji. Također, težnja za ulaganjem što manje truda i vremena u radu povezana je sa slabijim intenzitetom prethodno spomenutih osjećaja i privrženosti profesiji. Pritom su i s radnom angažiranosti i s odanosti najviše povezani ciljevi ovladavanja. Iz toga je moguće pretpostaviti kako je upravo ova ciljna orijentacija najbolji prediktor stavova prema radu, međutim, to bi prije konkretnih zaključaka valjalo dodatno proučiti. Uz to bi bilo zanimljivo koristiti i postavke modela koji razlikuju ciljeve ovladavanja približavanjem i izbjegavanjem te provjeriti njihove povezanosti s angažiranošću i odanošću. S druge strane rezultati ciljeva izvedbe nisu sasvim jasni, a potvrđena je tek neznatna pozitivna povezanost ciljeva izvedbe izbjegavanjem i odanosti. Ovi se nalazi mogu objasniti ranije spomenutim zaključcima iz literature o manje poznatoj strukturi i sadržaju ciljeva izvedbe (Ryan, 2012), što govori u prilog potrebi za dodatnim istraživanjem ovih dviju ciljnih orijentacija. Također, njihova povezanost s preostalim ciljnim orijentacijama ukazuje na mogućnost da se dijelom preklapaju i dijele određene zajedničke karakteristike. Moguće je da je ovakav nalaz posljedica toga da ciljne orijentacije nisu mnogo istraživane na uzorku nastavnika pa je potrebno dodatno provjeriti i faktorsku strukturu ciljnih orijentacija na hrvatskom uzorku.

Rezultati su pokazali kako različite ciljne orijentacije na različite načine djeluju na odanost. Moguće je pretpostaviti kako je u podlozi toga vrsta motivacije s kojom su povezane. Kako je ranije navedeno, provedena istraživanja pokazala su kako cilj ovladavanja predviđa autonomnu, odnosno intrinzičnu, a cilj izvedbe približavanjem kontroliranu, vanjsku motivaciju (Gorozidis i Papaioannou, 2016). Valja imati na umu kako su intrinzično motivirani učitelji i nastavnici odaniji nego oni motivirani vanjskim poticajima (Martinez-Pons, 1990). Iz posljednjega je moguće zaključiti kako bi valjalo poticati ciljeve ovladavanja i autonomnu motivaciju u svrhu razvoja angažiranosti i spremnosti na aktivno uključivanje u napredak odgojno-obrazovnog sustava.

Prethodno opisani nalaz o povezanosti ciljnih orijentacija i odanosti nije neobičan, ponajprije ukoliko se u obzir uzme definicija odanosti koja uključuje osobne i organizacijske vrijednosti i ciljeve (Firestone i Pennell, 1993). Međutim, postavlja se sljedeće pitanje o specifičnijem objašnjenju ove povezanosti. Tako se drugi problem odnosio na ispitivanje uloge radne angažiranosti u podlozi povezanosti ciljnih orijentacija i odanosti. Rezultati regresijskih i medijacijskih analiza u skladu su s rezultatima ranije provedenih istraživanja koja su donijela zaključak o postojanju povezanosti ciljnih orijentacija i odanosti učitelja i nastavnika, kao i da je ta povezanost objašnjiva radnom angažiranošću (Han i sur., 2016).

Potvrđena je potpuna medijacija radne angažiranosti na pozitivnu povezanost cilja ovladavanja i odanosti učitelja i nastavnika. Drugim riječima, djelatnici koji imaju izraženije ciljeve ovladavanja iskazuju i višu radnu angažiranost koja dovodi do izraženije odanosti. To znači da oni učitelji i nastavnici koji postignuće shvaćaju kao priliku za vlastiti napredak i učenje, iskazuju i izraženiju energičnost, zadubljenost i posvećenost radu, pa su zbog toga i privrženiji nastavničkoj profesiji. Ovakvi su nalazi u skladu sa zaključcima Hana i suradnika (2016). S druge strane, dobivena je i potpuna medijacija radne angažiranosti na negativnu povezanost cilja izbjegavanja rada i odanosti učitelja i nastavnika. Djelatnici koji imaju razvijenije ciljeve izbjegavanja rada iskazuju nižu radnu angažiranost, što dovodi i do manje izražene odanosti. Dakle, učitelji i nastavnici koji nastoje uložiti što manje truda u svoj rad, manje su energični, posvećeni i zadubljeni u radu, pa pokazuju i nižu privrženost svojoj profesiji. Također, i ovi nalazi idu u prilog rezultatima istraživanja Hana i suradnika (2016). Štoviše,

medijacijski je efekt u ovom modelu nešto veći u usporedbi s efektom u prethodnom modelu koji uključuje ciljeve ovladavanja, ali ta je razlika gotovo neprimjetna.

#### *Metodološka ograničenja i smjernice za buduća istraživanja*

Iako rezultati ovog istraživanja omogućuju bolje razumijevanje povezanosti ciljnih orijentacija, odanosti i radne angažiranosti učitelja i nastavnika, provedena medijacijska analiza ipak ne dopušta uzročno-posljedično zaključivanje, što znači da nije opravdano odbaciti niti druge mogućnosti povezanosti korištenih varijabli. Stoga bi valjalo ispitati različite odnose varijabli te provesti eksperimentalno istraživanje, primjerice temeljeno na induciranim ciljnim orijentacijama, što se već ranije koristilo (Noordzij i sur., 2021). Druga je mogućnost upotreba longitudinalnog nacрта. Prethodno provedena longitudinalna istraživanja ukazuju na to da su ciljevi ovladavanja pozitivni, a ciljevi izbjegavanja rada negativni prediktori nižeg stupnja sagorijevanja na poslu nastavnika koje, unutar istraživačke tradicije, ukazuje na izraženiju radnu angažiranost. Nadalje, longitudinalno istraživanje ukazuje i na utjecaj odanosti na angažiranost (Retelsdorf i sur., 2010), što nije u skladu s medijacijskim modelom pretpostavljenim u ovom istraživanju. Stoga bi valjalo provesti daljnja istraživanja u više točaka mjerenja te provjeriti odnose između ovih triju varijabli.

Osim prethodno spomenutih konstrukata, moguće je pretpostaviti kako bi na dobivene povezanosti mogle utjecati i druge varijable, poput osobina ličnosti i konteksta. Naime, ciljne su orijentacije shvaćene kao složeni konstrukti satkani od različitih internaliziranih vjerovanja i osjećaja (Ryan, 2012). U skladu s tom definicijom, ranija su istraživanja pokazala kako razvoj ciljeva uvelike ovisi o okolini, primjerice kulturi (Elliot i sur., 2001), strukturi ciljeva u učionici (Ames, 1992) te stupnju autonomije koju pojedinac ima (Benita i sur., 2017). Osim okoline i konteksta, s ciljevima su povezane i osobine ličnosti (Dinger i sur., 2015), stupanj samodeterminacije (Moreno i sur., 2010) i perfekcionizam (Madigan i sur., 2017). Stoga je moguće pretpostaviti kako bi rezultati ovog istraživanja bili ponešto drugačiji kada bi se uvrstile i ove važne varijable te provjerila njihova uloga.

Također, u budućnosti bi valjalo usmjeriti pažnju i na različite operacionalizacije triju varijabli, pa tako i druge mjerne instrumente. Kako je ranije navedeno, razumijevanje ciljnih orijentacija još je uvijek u povojima, a novija istraživanja



pokušavaju odgovoriti na pitanje o njihovoj strukturi. Zaključci pritom uvelike ovise o preferencijama istraživača i modelu na kojem grade istraživanja. Prema novijim podacima, četverofaktorski je model potrebno nadograditi, što se pokušava postići konceptualizacijom novih dimenzija, poput socijalnih i ekstrinzičnih ciljeva (Ryan, 2012). Istraživanje koje je uključilo ciljeve koji zahvaćaju socijalne odnose pokazalo je kako su oni povezani s odanošću, ali medijacijska uloga angažiranosti nije potvrđena (Han i sur., 2016). Stoga bi bilo zanimljivo ponoviti istraživanja na različitim uzorcima, ali ih i temeljiti na različitim modelima ciljnih orijentacija.

Sličan problem postoji i s varijablom odanosti. Kako je ranije napomenuto, struktura odanosti učitelja i nastavnika nije jednoznačna, a njezina operacionalizacija ovisi o preferencijama autora koji je istražuju. Zbog toga bi bilo zanimljivo provjeriti povezanost ciljnih orijentacija i angažiranosti s različitim dimenzijama odanosti, kako je, primjerice, učinjeno u istraživanju Hana i suradnika (2016). Prethodno spomenuti autori ukazuju na rezultate prema kojima su ciljevi ovladavanja snažnije povezani s odanosti učenicima i poučavanju, nego s odanosti školi i profesiji. S druge strane, ciljevi izbjegavanja rada naj snažnije su povezani upravo s odanosti profesiji. Upravo je zbog toga moguće pretpostaviti kako različite ciljne orijentacije predviđaju različite dimenzije odanosti.

Povezano s mjernim instrumentima, problematično je i što je u ovome istraživanju korištena platforma *Google forms* koja ne omogućuje rotaciju skala. To znači kako su svi sudionici ispunjavali skale jednakim redosljedom, počevši od sociodemografskih podataka, skale ciljeva postignuća, odanosti i posljednje Utrecht skale radne angažiranosti. Odabir je bio takav zbog toga što Utrecht skala mjeri i emocionalnu komponentu (Schaufeli i sur., 2002) pa se nastojala smanjiti bojazan da bi moglo doći do udešavanja, te se ona nalazila posljednja u upitniku. Međutim, bilo bi zanimljivo postaviti pitanje utječe li zaista rješavanje skale odanosti na rješavanje ostalih skala pa je preporuka da buduća istraživanja omogućue rotaciju skala prema slučaju.

Ovo je istraživanje, radi praktičnih razloga, a sukladno uvjetima protupandemijskih mjera koje su bile na snazi tijekom prikupljanja podataka, provedeno u *online* obliku koristeći isključivo samoprocjene. Unatoč tome što samoprocjenjivanje donosi važne informacije, posebice kada se one drugačije ne mogu prikupiti, valjalo bi koristiti i druge podatke. Primjerice, bilo bi zanimljivo upotpuniti ih objektivnim podacima, poput

duljine rada unutar profesije ili u školi u kojoj su sudionici trenutno zaposleni kao pokazatelja odanosti, ili rješavanje konkretnih zadataka te opažanje reagiranja na (ne)uspjeh kao temelj zaključivanja o ciljnim orijentacijama.

Povezano sa samim uzorkom, važno je spomenuti da je on bio prigodan. Kako je ranije opisano, *online* verzija upitnika podijeljena je u nekoliko *Facebook* grupa. To znači da su se u istraživanje vjerojatno uključili oni sudionici koji imaju i aktivno koriste *Facebook* profil. Stoga vjerojatno postoji problem samoselekcije koja onemogućuje generalizaciju zaključaka. Iz prethodnoga proizlazi i mogućnost da su se istraživanju odazvali oni učitelji i nastavnici kojima je tema zanimljiva, i oni koji imaju pozitivnije stavove prema radu. Štoviše, platforma *Google forms* ne omogućuje niti evidenciju o broju sudionika koji su započeli ispunjavanje upitnika, ali od istoga i odustali.

Konačno, u istraživanju su sudjelovali učitelji razredne nastave, učitelji predmetne nastave i nastavnici u srednjoškolskim ustanovama, čiji se radni zadaci i karakteristike učenika, poput dobi, razlikuju. Dakle, uzorak je bio prilično heterogen, što nije uvijek slučaj u ovakvim istraživanjima. Primjer je istraživanja koje se usmjerilo isključivo na profesore zaposlene u visokoškolskom obrazovanju ono Hana i suradnika (2016), koje pokazuje jednake rezultate dobivenima u ovom istraživanju. Unatoč tome, preporuka je da buduća istraživanja uključe veći uzorak te provjeravaju medijacijske modele na svakom od poduzoraka (učitelja razredne nastave, učitelja predmetne nastave i srednjoškolskih nastavnika, ali uključivo i visokoškolskih profesora), ili da se usmjere samo na jedan. Kako se na populaciji hrvatskih učitelja, nastavnika i profesora takva istraživanja još nisu provodila, rezultati bi mogli biti zanimljivi i praktično iskoristivi za razvoj odgojno-obrazovnog sustava.

### *Praktične implikacije*

Usprkos prethodno opisanim nedostacima metodologije istraživanja, njegove praktične implikacije su višeslojne i široke. Ponajprije, visoki prosječni rezultat na skali odanosti ukazuje na to da hrvatski učitelji i nastavnici, koji su se odazvali istraživanju, uglavnom smatraju da su privrženi svojoj profesiji. S obzirom na ranije navedene ishode odanosti, to je ohrabrujući zaključak jer omogućuje pretpostavku kako će oni i u budućnosti ulagati napore i trud u svome radu, što je glavni preduvjet razvoja odgojno-obrazovnog sustava. No važno je podsjetiti kako je uzorak na kojem je provedeno

istraživanje prigodan, što otvara mogućnost da su se uključili upravo oni sudionici koji imaju pozitivnije stavove prema radu, pa je i generalizacija zaključka onemogućena.

Kada je riječ o onim djelatnicima koji ne osjećaju ovakvu privrženost nastavničkoj profesiji, važno je pronaći način kako je kod njih potaknuti. Za početak, povezanost odanosti i ciljeva ovladavanja ukazuje na važnost ohrabivanja shvaćanja postignuća kao prilike za učenje i napredak. Kako su pokazala ranije spomenuta istraživanja, ova vrsta ciljeva ima pozitivne ishode i kod djece pa je važno to činiti od najranije dobi, od osnovnoškolskog uzrasta, a posebno u procesu obrazovanja za nastavnike. Isto tako, negativna povezanost odanosti s ciljem izbjegavanja rada poticaj je na jasno komuniciranje negativnih ishoda ove vrste ciljeva, posebice u formalnom obrazovanju.

Unatoč prethodno navedenome, postoji teza da su ciljne orijentacije relativno trajne dispozicije ličnosti (Pintrich, 2000). Ukoliko je ona točna, moguće je pretpostaviti kako je ciljeve teško mijenjati i razvijati, ponajprije u kasnijoj dobi. Upravo je radi toga ohrabrujući nalaz da je povezanost ciljeva i odanosti objašnjiva radnom angažiranošću. To ukazuje na mogućnost da se, kod djelatnika koji imaju razvijenije ciljeve izbjegavanja rada, ili manje razvijene ciljeve ovladavanja, odanost može povećati poticanjem angažiranosti. Ovo je istraživanje pokazalo kako hrvatski učitelji i nastavnici koji su se uključili u istraživanje svoju angažiranost u radu uglavnom procjenjuju visokom. To znači da uživaju u svome poslu, sebe smatraju mentalno otpornima, posvećenima i zadubljenima u posao pa su spremni i preuzimati inicijativu (Schaufeli i sur., 2002). Riječ je, također, o zaposlenicima koji iskazuju zadovoljstvo poslom (Carbonneau i sur., 2008), aktivno mijenjaju i unapređuju svoj posao te mu daju dodatni značaj (Bakker, 2011). Ipak, određeni dio sudionika svoju radnu angažiranost procjenjuje relativno niskom što se pokazalo povezanim i s nižom odanošću. Upravo to ukazuje na važnost poticanja ove vrste stavova prema radu, a jedan od načina jest podupirati odgojno-obrazovne djelatnike pri uključivanju u programe kojima je cilj povećanje angažiranosti temeljeno na izgradnji uvjerenja o samoeфикаsnosti (Schaufeli, 2012). Uz to, važno je ohrabrivati i kontinuirano usavršavanje i cjeloživotno obrazovanje te karijerni razvoj (Schaufeli, 2012). Nužno je pružiti učiteljima i nastavnicima autonomiju i omogućiti im da aktivno mijenjaju svoje radne zadatke, u mjeri u kojoj je to moguće, te im tako daju dodatni smisao (Schaufeli, 2012). Pritom posebnu ulogu imaju nadređeni, od ravnatelja škola do struktura Ministarstva znanosti i

obrazovanja, koji bi trebali biti usmjereni na transformacijsko vođenje koje karakterizira pristup zaposlenicima kao svrhovitim pojedincima koji imaju svoj jedinstveni doprinos (Bass i Avolio, 1993). Takvi rukovoditelji potiču djelatnike na kreativnost, aktivnost i uvažavaju njihovu ulogu. Također, osim sa samom odanošću, angažiranost je povezana i s drugim pozitivnim ishodima, poput dobrobiti (Shuck i Reio, 2013). Njezina je uloga stoga vrlo važna u očuvanju motivacije i mentalne dobrobiti za koju se može reći da je temeljna stavka zadovoljnih i uspješnih zaposlenika. Cilj bi nadređenih, ali i društva uopće, trebao biti usmjeren razvoju upravo takvih odgojno-obrazovnih djelatnika jer će oni, kako je opisano, biti posvećeniji svojoj profesiji i spremniji ulaganju napora za njezin boljitak, što će se prelijevati i na njihovu dobrobit i osobno postignuće.

## ZAKLJUČAK

Ovim empirijskim istraživanjem ispitane su povezanosti ciljnih orijentacija i odanosti te radne angažiranosti. Utvrđene su pozitivne povezanosti radne angažiranosti i odanosti s ciljem ovladavanja, te negativne povezanosti s ciljem izbjegavanja rada. Međutim, rezultati za ciljeve izvedbe pokazali su tek pozitivnu, ali neznatnu povezanost ciljne orijentacije izvedbe izbjegavanjem i odanosti. Nadalje, provjerena je i medijacijska uloga radne angažiranosti na povezanost ciljeva ovladavanja i izbjegavanja rada te odanosti. Rezultati su potvrdili potpunu medijaciju radne angažiranosti na pozitivnu povezanost cilja ovladavanja i odanosti, te na negativnu povezanost cilja izbjegavanja rada i odanosti. Dakle, učitelji i nastavnici koji imaju razvijenije ciljeve ovladavanja, kao i oni koji imaju slabije razvijene ciljeve izbjegavanja rada, iskazuju izraženiju odanost. Ove su veze u potpunosti objašnjive radnom angažiranošću. Rezultati istraživanja govore u prilog poticanju ciljeva ovladavanja, ali i ukazivanju na negativne ishode ciljeva izbjegavanja rada. Pritom je težnja za povećanjem radne angažiranosti ključna stavka u razvoju učitelja i nastavnika privrženih profesiji. Stoga je iznimno važno aktivno naglašavati njezinu ulogu te oblikovati strategije kojima će se ona razvijati kod odgojno-obrazovnih djelatnika, ponajprije uvažavajući njihov doprinos, ukazujući na važnost samoeфикаsnosti, omogućavajući im autonomiju u radu i potičući ih na profesionalni i osobni razvoj. Unatoč očitoj važnosti prethodno opisanih rezultata, valja imati na umu i metodološka ograničenja ovog istraživanja koja ukazuju na potrebu za dodatnom provjerom obrasca rezultata.

## LITERATURA

- Adnan, M. A. M., Mamat, A., Ibrahim, M. B. i Mohamed, I. H. A. (2019). Teacher Efficacy and Commitment in Teaching Arabic: A Correlational Study, *Religación. Revista de ciencias sociales y humanidades*, 4 (14), 57-66.
- Adriaenssens, J., De Gucht, V. i Maes, S. (2015). Association of goal orientation with work engagement and burnout in emergency nurses, *Journal of Occupational Health*, 57 (2), 151-160. <https://doi.org/10.1539/joh.14-0069-OA>
- Altun, M. (2017). The Effects of Teacher Commitment on Student Achievement, *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3 (3), 51-54. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v3i3p51>
- Amdan, S., Rahmanb, R. A., Shahida, S. A., Bakara, S. A., Khira, M. M., Demongb, N. A. R. (2016). The Role of Extrinsic Motivation on the Relationship between Office Environment and Organisational Commitment, *Procedia Economics and Finance*, 37, 164-169. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(16\)30108-3](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(16)30108-3)
- Ames, C. (1992). Classrooms: Goals, structures, and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84 (3), 261-271. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.84.3.261>
- Ames, C. i Archer, J. (1988). Achievement Goals in the Classroom: Students' Learning Strategies and Motivation Processes, *Journal of Educational Psychology*, 80 (3), 260-267. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.80.3.260>
- Bakker, A. B. (2011). An Evidence-Based Model of Work Engagement, *Current Directions in Psychological Science*, 20 (4), 265-269. <https://doi.org/10.1177/0963721411414534>
- Bass, B. M. i Avolio, B. J. (1993). Transformational leadership and organizational culture, *Public Administration Quarterly*, 17 (1), 112-121. <https://doi.org/10.1080/01900699408524907>
- Benita, M., Shane, N., Elgali, O. i Roth, G. (2017). The important role of the context in which achievement goals are adopted: an experimental test, *Motivation and Emotion*, 41 (2), 1-16. <https://doi/10.1007/s11031-016-9600-8>
- Billingsley, B. S. (1993). Teacher retention and attrition in special and general education: A critical review of the literature, *The Journal of Special Education*, 27, 137-174. <https://doi.org/10.1177/002246699302700202>

- Billingsley, B. S. i Cross, L. H. (1992). Predictors of commitment, job satisfaction , and intent to stay in teaching: a comparison of general and special educators, *The Journal of Special Education*, 25 (4), 453-471. <https://doi.org/10.1177/002246699202500404>
- Bouffard, T., Boisvert, J., Vezeau, C. i Larouche, C. (1995). The impact of goal orientation on self-regulation and performance among college students, *British Journal of Educational Psychology*, 65, 317-329. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1995.tb01152.x>
- Butler, R. (2007). Teachers' achievement goal orientations and associations with teachers' help seeking: Examination of a novel approach to teacher motivation, *Journal of Educational Psychology*, 99 (2), 241-252. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.2.241>
- Butler, R. i Shibaz, L. (2008). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, 18 (5), 453-467. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2008.06.004>
- Carbonneau, N., Vallerand, R. J., Fernet, C. i Guay, F. (2008). The Role of Passion for Teaching in Intrapersonal and Interpersonal Outcomes, *Journal of Educational Psychology*, 100 (4), 977-987. <https://doi.org/10.1037/a0012545>
- Celep, C. (2000). Teachers' organizational commitment in educational organizations, *National FORUM of Teacher Education Journal*, 10E (3).
- Choong, Y. O., Wong, K. L. i Lau, T. C. (2011). Intrinsic motivation and organizational commitment in the Malaysian private higher education institutions: an empirical study, *Journal of Arts, Science & Commerce*, 2 (4).
- Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education*, 60 (4), 323-337. <https://doi.org/10.1080/00220973.1992.9943869>
- Csikszentmihalyi, M. i Csikszentmihalyi, I. S. (1992). *Optimal Experience: Psychological Studies of Flow in Consciousness*. Cambridge University Press.
- Cury, F., Elliot, A. J., Da Fonseca, D. i Moller, A. C. (2006). The social-cognitive model of achievement motivation and the 2x2 achievement goal framework,

- Journal of Personality and Social Psychology*, 90 (4), 666-679.  
<https://doi/10.1037/0022-3514.90.4.666>
- Diener, C. I. i Dweck, C. S. (1978). An Analysis of Learned Helplessness: Continuous Changes in Performance, Strategy, and Achievement, *Journal of Personality and Social Psychology*, 36 (5), 451-462. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.36.5.451>
- Dinger, F. C., Dickhäuser, O., Hilbig, B. E., Müller, E., Steinmayr, R. i Wirthwein, L. (2015). From basic personality to motivation: Relating the HEXACO factors to achievement goals, *Learning and Individual Differences*, 40, 1-8.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.03.023>
- Dresel, M., Fasching, M. S., Steue, G. i Nitsche, S. (2013). Relations between Teachers' Goal Orientations, Their Instructional Practices and Students' Motivation, *Scientific Research*, 4 (7), 572-584. <https://doi/10.4236/psych.2013.47083>
- Dweck, C. S. i Leggett, E. L. (1988). A Social-Cognitive Approach to Motivation and Personality, *Psychological Review*, 95 (2), 256-273. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.95.2.256>
- Eccles, J. S. i Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals, *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132.  
<https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>
- Elliot, A. J., Chirkov, V. I., Kim, Y. i Sheldon, K. M. (2001). A cross-cultural analysis of avoidance (relative to approach) personal goals, *Psychological Science*, 12 (6), 505-510. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00393>
- Elliot, A. J., i Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 72 (1), 218-232. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.72.1.218>
- Elliott, B. i Crosswell, L. (2001). Commitment to teaching: Australian perspectives on the interplays of the professional and the personal in teachers' lives. Paper presented at the International Symposium on Teacher Commitment at the European Conference on Educational Research, Lille, France.
- Elliot, A. J. i Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and Avoidance Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Mediational Analysis, *Journal of Personality and Social Psychology*, 70 (3), 461-475. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.70.3.461>

- Elliot, A. J. i McGregor, H. A. (2001). A 2x2 Achievement Goal Framework, *Journal of Personality and Social Psychology*, 80 (3), 501-519. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.3.501>.
- Fink, A. (2003) *The survey handbook*. Sage.
- Firestone, W. A. i Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies, *Review of Educational Research*, 63, 489-525. <https://doi.org/10.3102/00346543063004489>
- Firestone, W. A. i Rosenblum, S. (1988). Building commitment in urban high schools, *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 10 (4), 285-299. <https://doi.org/10.3102/01623737010004285>
- Fresko, B., Kfir, D. i Nasser, F. (1997). Predicting teacher commitment, *Teaching and Teacher Education*, 13 (4), 429-438. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(96\)00037-6](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(96)00037-6)
- Gagné, M., Forest, J., Gilbert, M. H., Aubé, C., Morin, E. i Malorni, A. (2010). The Motivation at Work Scale: Validation Evidence in Two Languages, *Educational and Psychological Measurement*, 70 (4), 628-646. <https://doi.org/10.1177/0013164409355569>
- George, D. i Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)*. Pearson.
- Ghasemi, A. i Zahediasl, S. (2012). Normality tests for statistical analysis: a guide for non-statisticians, *International journal of endocrinology and metabolism*, 10 (2), 486-489. <https://doi.org/10.5812/ijem.3505>
- Gorozidis, G. i Papaioannou, A. (2016). Teachers' achievement goals and self-determination to engage in work tasks promoting educational innovations, *Learning and Individual Differences*, 49, 46-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.05.014>
- Greguras, G. J. i Diefendorff, J. M. (2009). Different fits satisfy different needs: Linking person-environment fit to employee commitment and performance using self-fit to employee commitment and performance using self-determination theory, *Journal of Applied Psychology*, 94 (2), 465-477. <https://doi.org/10.1037/a0014068>
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B. i Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers, *Journal of School Psychology*, 43 (6), 495-513. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2005.11.001>



- Han, J., Yin, H. i Wang, W. (2016). The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: the mediating role of teacher engagement, *Educational Psychology*, 36 (3), 526-547.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2015.1044943>
- Harackiewicz, J. M. i Linnenbrink, E. A. (2005). Multiple Achievement Goals and Multiple Pathways for Learning: The Agenda and Impact of Paul R. Pintrich, *Educational Psychologist*, 40 (2), 75-84.  
[https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002\\_2](https://doi.org/10.1207/s15326985ep4002_2)
- Heller, D., Judge, T. A. i Watson, D. (2002). The confounding role of personality and trait affectivity in the relationship between job and life satisfaction, *Journal of Organizational Behavior*, 23, 815-835. <https://doi.org/10.1002/job.168>
- Hultell, D. i Gustavsson, J. P. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment, *Work*, 40 (1), 85-98.  
<https://doi/10.3233/WOR-2011-1209>
- Jex, S. M. (2002). *Organizational psychology: A scientist-practitioner approach*. John Wiley & Sons.
- Jurčev, A. i Topolovčan, T. (2019). The Role of Goal Orientations and the Use of Digital Media in the Classroom Quality in the Final Grades of Elementary Education, *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 21 (1), 29-46.  
<https://doi.org/10.15516/cje.v21i0.3508>
- Kunst, E. M., van Woerkom, M. i Poell, R. F. (2017). Teachers' Goal Orientation Profiles and Participation in Professional Development Activities, *Vocations and Learning*, 11 (4), 91-111. <https://doi/10.1007/s12186-017-9182-y>
- Kuvaas, B., Buch, R., Weibel A. i Dysvik, A. (2017). Do Intrinsic and Extrinsic Motivation relate differently to Employee Outcomes?, *Journal of Economic Psychology*, 61, 244-258. <https://doi/10.1016/j.joep.2017.05.004>
- Louis, K. S. (1998). Effects of teacher quality of work life in secondary schools on commitment and sense of efficacy, *School Effectiveness and School Improvement*, 9 (1), 1-27. <https://doi.org/10.1080/0924345980090101>
- Madigan, D. J., Stoeber, J. i Louis Passfield, L. (2017). Perfectionism and achievement goals revisited: The 3 × 2 achievement goal framework, *Psychology of Sport and Exercise*, 28 (1), 120-124. <https://doi/10.1016/j.psychsport.2016.10.008>

- Malmberg, L.-E. (2006). Goal-orientation and teacher motivation among teacher applicants and student teachers, *Teaching and Teacher Education*, 22 (1), 58-76. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.005>
- Mart, Ç. T. (2013). Commitment to School and Students, *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 3 (1).
- Martinez-Pons, M. (1990). Test of a three-factor model of teacher commitment, Paper presented at the Annual Conference of The New England Educational Research Organization, Maine. (ERIC Document Reproduction Service No. ED328546.).
- Mérida-López, S., Sánchez-Gómez, M. i Extremeraa, N. (2020). Leaving the Teaching Profession: Examining the Role of Social Support, Engagement and Emotional Intelligence in Teachers' Intentions to Quit, *Psychosocial Intervention* 29 (3), 141-151. <https://doi.org/10.5093/pi2020a10>
- Meyer, J. P. i Gagné, M. (2008). Employee Engagement From a Self-Determination Theory Perspective, *Industrial and Organizational Psychology*, 1 (1), 60-62. <https://doi/10.1111/j.1754-9434.2007.00010.x>
- Meyer, J. P. i Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model, *Human Resource Menagement Review*, 11 (3), 299-326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Miller, R. B., Greene, B. A., Montalvo, G. P., Ravindran, B. i Nichols, J. D. (1996). Engagement in Academic Work: The Role of Learning Goals, Future Consequences, Pleasing Others, and Perceived Ability, *Contemporary educational psychology*, 21, 388-422. <https://doi.org/10.1006/ceps.1996.0028>
- Moreno, J. A., Cervelló, E. i González-Cutre, D. (2010). The achievement goal and self-determination theories as predictors of dispositional flow in young athletes, *Anales de Psicología*, 26 (2), 390-399.
- Murayama, K., Zhou, M. i Nesbit, J. C. (2009). A Cross-Cultural Examination of the Psychometric Properties of Responses to the Achievement Goal Questionnaire, *Educational and Psychological Measurement*, 69 (2), 266-286. <https://doi.org/10.1177/0013164408322017>
- Muthiah, V., Adams, D. i Abdullah, Z. (2021). Teachers' organizational commitment in international schools: does distributed leadership make a difference? *Malaysian online Journal of Educational management*, 9 (2), 1-17.

- Naquin, S. S. i Holton, E. F. (2002). The effects of personality, affectivity, and work commitment on motivation to improve work through learning, *Human Resource Development Quarterly*, 13 (4), 357-376. <https://doi/10.1002/hrdq.1038>
- Nicholls, J. G. (1984). Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance, *Psychological Review*, 91 (3), 328-346. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.91.3.328>
- Nitsche, S., Dickhäuser, O., Fasching, M. S. i Dresel, M. (2011). Rethinking teachers' goal orientations: Conceptual and methodological enhancements, *Learning and Instruction*, 21 (4), 574-586. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2010.12.001>
- Noordzij, G., Giel, L. i van Mierlo, H. (2021). A meta-analysis of induced achievement goals: the moderating effects of goal standard and goal framing, *Social Psychology of Education*, 24 (4), 195-245. <https://doi.org/10.1007/s11218-021-09606-1>
- Om, C. Y., Khen, T. M., Zee, T. M., Ni, T. P., Yong, K. T. i Sin, T. M. (2014). The Relationships of Intrinsic Motivation and Job Autonomy with Organizational Commitment: An Empirical Study, *Australian Journal of Basic and Applied Sciences*, 8 (7), 343-351.
- Patrick, H., Ryan, A. M. i Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement, *Journal of Educational Psychology*, 99 (1), 83-98. <https://doi/10.1037/0022-0663.99.1.83>
- Pepe, M. (2010). The Impact Of Extrinsic Motivational Dissatisfiers On Employee Level Of Job Satisfaction And Commitment Resulting In The Intent To Turnover, *Journal of Business & Economics Research*, 8 (9). <https://doi/10.19030/jber.v8i9.762>
- Pintrich, P. R. (2000). An Achievement Goal Theory Perspective on Issues in Motivation Terminology, Theory, and Research, *Contemporary Educational Psychology*, 25, 92-104. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1017>
- Pintrich, P. R. i Garcia, T. (1991). Student goal orientation and self-regulation in the college classroom, *Advances in Motivation and Achievement*, 7, 371-402.
- Rawsthorne, L. J. i Elliot, A. J. (1999). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: A Meta-Analytic Review, *Personality and Social Psychology Review*, 3 (4), 326-344. [https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0304\\_3](https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0304_3)

- Retelsdorf, J., Butler, R., Streblow, L. i Schiefele, U. (2010). Teachers' goal orientations for teaching: Associations with instructional practices, interest in teaching, and burnout, *Learning and Instruction*, 20 (1), 30-46. <https://doi/10.1016/j.learninstruc.2009.01.001>
- Retelsdorf, J. i Günther, C. (2011). Achievement goals for teaching and teachers' reference norms: Relations with instructional practices, *Teaching and Teacher Education*, 27 (7), 1111-1119. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.05.007>
- Ryan, A. M., Pintrich, P. R. i Midgley, C. (2001). Avoiding Seeking Help in the Classroom: Who and Why?, *Educational Psychology Review*, 13 (2), 93-114. <https://doi.org/10.1023/A:1009013420053>
- Ryan, R. M. (2012). *The Oxford Handbook of Human Motivation*. Oxford University Press, Inc.
- Schaufeli, W. (2012). Work engagement: What do we know and where do we go?, *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14 (1), 3-10.
- Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V. i Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: a two sample confirmatory factor analytic approach, *Journal of Happiness Studies*, 3, 71-92. <https://doi.org/10.1023/A:1015630930326>
- Schaufeli, W. B., Taris, T. W. i van Rhenen, W. (2008). Workaholism, Burnout, and Work Engagement: Three of a Kind or Three Different Kinds of Employee Well-being?, *Applied psychology: an international review*, 57 (2), 173-203. <https://doi.org/10.1111/j.1464-0597.2007.00285.x>
- Schiefele, U., Streblow, L. i Retelsdorf, J. (2013). Dimensions of teacher interest and their relations to occupational well-being and instructional practices, *Journal for Educational Research Online*, 5 (1), 7-37.
- Serin, H. (2017). The Role of Passion in Learning and Teaching, *International Journal of Social Sciences and Educational Studies*, 4 (1), 60-64. <https://doi.org/10.23918/ijsses.v4i1p60>
- Shuck, B. i Reio, T. G. (2013). Employee Engagement and Well-Being, *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21 (1), 43-58. <https://doi/10.1177/1548051813494240>

- Spector, P. E. (2017). *Industrial and organizational psychology: Research and practice*. John Willey & Sons.
- Thien, L. M., Razak, N. A. i Ramayah, T. (2014). Validating Teacher Commitment Scale Using a Malaysian Sample, *SAGE open*, 1-9. <https://doi.org/10.1177/2158244014536744>
- Turner, A. (2014). Elementary Teachers' Achievement Goal Orientations in a High-Stakes Accountability Context: A Validation Study, *Theses and dissertations*. <https://doi.org/10.25772/NGK6-PB76>
- Vizek-Vidović, V., Rijavec, M. i Vlahović-Štetić, V. (2014). *Psihologija obrazovanja*. IEP; Ver.
- Watt, H.M.G., Butler, R. i Richardson, P.W. (2006). Antecedents and consequences of teachers' goal profiles in Australia and Israel, *Learning and Instruction*. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2021.101491>
- Yang, G., Badri, M., Al Rashedi, A. i Almazroui, K. (2019). Predicting teacher commitment as a multi-foci construct in a multi-cultural context: the effects of individual, school, and district level factors, *Teachers and Teaching*, 25 (3), 1-19. <https://doi.org/10.1080/13540602.2019.1588722>
- Yundong, H. (2015). Impact of Intrinsic Motivation on Organizational Commitment: Empirical Evidences From China, *International Business and Management*, 11 (3), 31-44. <https://doi:10.3968/7723>

## PRILOZI

Prilog A. Prikaz sociodemografskih karakteristika sudionika ( $N = 299$ ).

		%
SPOL	žensko	94
	muško	6
	ne želim odgovoriti	0
STUPANJ OBRAZOVANJA	viša stručna sprema	7.4
	visoka stručna sprema	78.6
	magisterij, specijalizacija, doktorat	14
RADNO MJESTO	učitelj/učiteljica razredne nastave u osnovnoj školi	22.7
	učitelj/učiteljica razredne nastave u produženom boravku	9.7
	učitelj/učiteljica predmetne nastave u osnovnoj školi	46.8
	nastavnik/nastavnica u srednjoj strukovnoj školi	17.7
	nastavnik/nastavnica u gimnaziji	16.1
	nastavnik/nastavnica u srednjoj školi koja nudi i gimnazijska i strukovna usmjerenja	4.7
ZVANJE	učitelj/nastavnik mentor	26.8
	učitelj/nastavnik savjetnik	15.4
	učitelj/nastavnik izvrsni savjetnik	0.3
	ništa od navedenoga	57.5
ŽUPANIJA	Bjelovarsko-bilogorska	3.7
	Brodsko-posavska	2.3
	Dubrovačko-neretvanska	2.3
	Istarska	3.7
	Karlovačka	2.7
	Koprivničko-križevačka	1
	Krapinsko-zagorska	1.7
	Ličko-senjska	0.7
	Međimurska	2
	Osječko-baranjska	8.7
	Požeško-slavonska	1.3
	Primorsko-goranska	9
	Sisačko-moslavačka	2.3
	Splitsko-dalmatinska	9.7
	Šibensko-kninska	1.7
	Varaždinska	3.3
	Virovitičko-podravaska	2
	Vukovarsko-srijemska	3
	Zadarska	1
Zagrebačka	6	
Grad Zagreb	32.4	

VELIČINA MJESTA	manje od 2000 stanovnika	13
	2001 – 10 000 stanovnika	22.4
	10 001 – 100 000 stanovnika	23.1
	100 001 – 500 000 stanovnika	11.7
	više od 500 000 stanovnika	32.1
PODRUČJE POUČAVANJA	humanističke znanosti	31.4
	prirodne znanosti	23.5
	razredna nastava	19.6
	društvene znanosti	11.4
	tehničko područje	7.6
	strukovni predmeti	3.8
	umjetničko područje	2.6
RAZREDNIŠTVO	da	53.5
	ne	28.1
	nije primjenjivo	18.4
KURIKULUM	da	89.6
	ne	10.4
IKT	da	91.6
	ne	8.4

*Legenda:* županija = županija u kojoj je osoba zaposlena, veličina mjesta = velična mjesta u kojem je osoba zaposlena, razredništvo = trenutno obavljanje funkcije razrednika, kurikulum = trenutno poučavanje prema novom kurikulumu, IKT = usavršavanje u području informacijsko-komunikacijskih tehnologija u posljednje 3 godine

Prilog B. Prikaz matrice faktorske strukture dobivene faktorskom analizom za varijablu ciljnih orijentacija (N=289).

čestica	faktor			
	1	2	3	4
... poboljšanju svog stručnog znanja i iskustva.	.660			
... tome da prođem kroz dan s malo truda.	-.353	.491		.500
... tome da moj(i) razred(i) postignu bolje rezultate od ostalih.	.453	.412		
... razumjeti kako najbolje prenijeti znanje iz svog predmeta.	.576			
... pokazati kolegama da poučavam bolje od ostalih nastavnika.		.709	-.300	
... pokazati svom ravnatelju da poučavam bolje od ostalih nastavnika.	.315	.721	-.312	
... tome da spriječim učenike u postavljanju teških pitanja.		.337	.306	
... tome da me pitanja mojih učenika natjeraju na razmišljanje.	.450			.337
... učenju nečega novog o sebi.	.521			
... pokazati svom ravnatelju da znam više od ostalih nastavnika.		.668	-.407	
... tome da moj(i) razred(i) ne zaostaje/zaostaju najviše.	.472	.358	.440	
... želji da naučim više.	.729			
... dobivanju novih ideja o tome kako prenijeti znanje iz svog predmeta.	.722			.320
... izbjegavanju pokazivanja lošijih sposobnosti poučavanja.		.388	.501	
... poboljšanju svoga pedagoškog znanja i kompetencija.	.700			
... biti pohvaljen zbog visoke sposobnosti poučavanja.	.400	.560		
... izbjegavanju planiranja novih nastavnih satova.	-.456	.354		.458
... sve boljem suočavanju s kritičnim razrednim situacijama.	.474			
... izbjegavanju ocjenjivanja.		.395		
... tome da moj(i) razred(i) ne postigne(u) lošiji rezultat od ostalih razreda.	.432	.435	.312	-.365
... pokazati svojim kolegama da znam više od ostalih nastavnika.		.720	-.420	
... tome da ne moram previše raditi.	-.392	.591		.384