

## LIČNOST, RADNA ANGAŽIRANOST I ZADOVOLJSTVO POSLOM – POSREDUJUĆA ULOGA RAZOČARANOSTI U OBRAZOVNI SUSTAV\*

Irena Burić

Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru  
Obala kralja Petra Krešimira IV br. 2, 23000 Zadar  
buric.irena@gmail.com

Josipa Cvijetović

Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru  
Obala kralja Petra Krešimira IV br. 2, 23000 Zadar  
josipa.cvijetovic2@gmail.com

Ivana Macuka

Odjel za psihologiju, Sveučilište u Zadru  
Obala kralja Petra Krešimira IV br. 2, 23000 Zadar  
imorand@unizd.hr

### Sažetak

Suvremena obilježja obrazovnog sustava koja uključuju učestale promjene obrazovnih politika, povećane administrativne zahtjeve, manjak autonomije u nastavnom radu, naglasak na performativnosti, loše materijalne uvjete rada i sl., mogu dovesti do razočaranosti kod nastavnika, što dalje doprinosi smanjenju zadovoljstva poslom i radne angažiranosti. Međutim, neke karakteristike ličnosti mogu djelovati kao protektivni odnosno rizični faktori profesionalne dobrobiti nastavnika bez obzira na objektivne okolnosti. Stoga je cilj istraživanja bio provjeriti medijacijsku ulogu razočaranosti nastavnika obrazovnim sustavom u odnosu između karakteristika ličnosti nastavnika (dispozicijski afekt i otpornost na stres) sa zadovoljstvom poslom i radnom angažiranosti nastavnika. U istraživanju su sudjelovala 2993 nastavnika razredne i predmetne nastave osnovnih i srednjih škola u Hrvatskoj. Provedbom analize traga utvrđeno je da u odnosu dispozicijske afektivnosti sa zadovoljstvom poslom i radnom angažiranosti, razočaranost obrazovnim sustavom ima djelomičnu medijacijsku ulogu, dok u odnosu otpornosti nastavnika na stres i zadovoljstva poslom te radne angažiranosti, razočaranost ima potpunu medijacijsku ulogu. Veće razine otpornosti i pozitivnog afekta, a

---

\* Istraživanje je financirano u sklopu projekta financiranog od strane Hrvatske zaklade za znanost (5035).

manje razine negativnog afekta, doprinose manjoj razočaranosti obrazovnim sustavom. Nadalje, veće razine razočaranosti doprinose smanjenom zadovoljstvu poslom i smanjenoj radnoj angažiranosti nastavnika. Naposljetku, što su učitelji više skloni pozitivnom afektu, a manje negativnom afektu, to su više angažirani u svom radu te su više zadovoljni svojim poslom.

**Ključne riječi:** nastavnici, razočaranost obrazovnim sustavom, zadovoljstvo poslom, radna angažiranost, otpornost na stres, dispozicijski afekt

## UVOD

Iako su se tradicionalno zanimanja učitelja, nastavnika i profesora u društvu percipirala kao statusna i prestižna, istraživanja provedna u posljednjih nekoliko godina pokazuju da suvremeni nastavnici svoje zanimanje doživljavaju podcijenjenim u odnosu na druge profesije (Hargreaves i sur., 2006; Fuller, Goodwyn i Francis-Brophy, 2013) te su općenito manje zadovoljni svojim poslom (Klassen i Anderson, 2009). Smanjenje radnog morala i samopouzdanja nepovoljno se odražava i na njihovo radno ponašanje (Day i Qing, 2009), što može imati nepovoljne učinke na kvalitetu obrazovanja u cjelini. Suvremeni nastavnici rade u izrazito dinamičnom i izazovnom kontekstu koji je obilježen promjenama u sustavu vrijednosti u društvu (npr. izrazit naglasak na izvedbi, individualistička orijentacija itd.), promjenama u sastavu obitelji (npr. jednoroditeljske obitelji, istospolne bračne zajednice, zajedničko skrbništvo itd.), učestalim promjenama obrazovnih politika te rapidnim tehnološkim napretkom. Iako su izazovi hrvatskih nastavnika u mnogočemu slični izazovima njihovih kolega iz svijeta, oni su velikim dijelom i specifični za naše prilike. Kvalitativno istraživanje provedeno na predmetnim učiteljima hrvatskih osnovnih škola pokazalo je da oni vlastitu profesiju vide kao iznimno zahtjevnu i važnu, ali i podcijenjenju u današnjem društvu. Hrvatski učitelji problematične aspekte našeg obrazovnog sustava vide u kurikulumu (npr. pretjeran naglasak na faktografskom znanju, prevelika količina informacija), učestalim uvođenjem administrativnih i tehnoloških inovacija (npr. uvođenje novih predmeta, mijenjanje pravilnika, *e-dnevnici* itd.), nedostatku vrednovanja kvalitete rada nastavnika, pretjeranom naglasku na izvedbi, negativnoj selekciji i feminizaciji profesije te neadekvatnim materijalnim uvjetima rada (npr. prenapučene učionice, nedostatak računalne opreme, velik broj učenika s posebnim potrebama i poteškoćama u razredu, nedostatno stručno usavršavanje i stručna podrška u radu, prevelika količina administrativnih poslova i sl.) (Burić, Slišković, Macuka i Sorić, 2015; Slišković, Burić i Macuka, 2016). Navedeni aspekti hrvatskog obrazovnog sustava općenito mogu biti velik izvor frustracije i razočaranosti kod nastavnika, što se može nepovoljno odraziti na njihove stavove prema radu i radnu motivaciju. Međutim, usprkos navedenom, činjenica je da mnogi nastavnici zadržavaju pozitivan stav prema svom poslu, obavljaju ga s entuzijazmom i uživaju u njemu. Moguće je da očuvanju profe-

sionalne dobrobiti nekih nastavnika, čak i uz objektivno ili subjektivno nepovoljne radne okolnosti, doprinose njihove specifične osobine ličnosti. Stoga je cilj ovog istraživanja bio istražiti odnose između ličnosti nastavnika (odnosno dispozicijske afektivnosti i otpornosti na stres), emocije razočaranosti u obrazovni sustav te radne angažiranosti i zadovoljstva poslom.

U ovom radu profesionalna dobrobit nastavnika promatrana je kroz tri kognitivno-afektivna konstrukta – zadovoljstvo poslom, radnu angažiranost i emociju razočaranosti. Zadovoljstvo poslom je važan indikator radnog učinka, subjektivne i profesionalne dobrobiti pojedinca te zdravlja pojedinca (Faragher, Cass i Cooper, 2005). Judge i Hulin (1993) zadovoljstvo poslom definiraju kao psihološki odgovor pojedinca na posao koji obavlja, a koji se sastoji od kognitivne, afektivne i ponašajne komponente. Za potrebe ovog rada, zadovoljstvo poslom definirano je kao jednodimenzionalni konstrukt, odnosno globalni stav osobe prema poslu ili središnji osjećaj vezan uz posao, koji se ne dijeli na pojedinačne aspekte (Matanović, 2009). Pored zadovoljstva poslom, profesionalnu dobrobit nastavnika moguće je promatrati i kroz radnu angažiranost, koja je definirana kao pozitivno i ispunjavajuće stanje uma sastavljeno od tri komponente: *energičnost*, *posvećenost* i *zanesenost* poslom (Schaufeli i Bakker, 2004). Radna angažiranost nije trenutačno i specifično stanje, već je ono perzistentno te prožima pojedinca, a uključuje i afektivnu i kognitivnu komponentu (Schaufeli i Bakker, 2004). *Energičnost* karakterizira visoka razina mentalne otpornosti za vrijeme rada, volja za investiranjem truda tijekom rada i upornost zbog teškoća prilikom obavljanja posla. *Posvećenost* se odnosi na snažnu uključenost u svoj rad, osjećaj inspiracije, ponosa, izazova. *Zanesenost poslom* karakterizira potpuna koncentracija, i udubljenost u rad, prilikom čega pojedinac ima osjećaj da vrijeme brzo prolazi, teško se odmaknuti od posla koji obavlja (Schaufeli i Bakker, 2004). Nadalje, s obzirom na to da istraživanja pokazuju kako učitelji i nastavnici u svom poslu doživljavaju širok raspon ugodnih i neugodnih emocija značajnog intenziteta, koje su povezane s različitim izvorima kao što su učenici, roditelji, radni kolektiv, ali i obrazovni sustav općenito (Chang, 2013; Chen, 2016; Sutton i Wheatley, 2003), važno je, u kontekstu rasprave o profesionalnoj dobrobiti nastavnika, ispitati i emocije koje doživljavaju glede svog posla. Emocija se općenito može definirati kao epizoda međusobno povezanih i sinkroniziranih promjena u nizu organizmičkih podsustava – subjektivnom, kognitivnom, motornom, fiziološkom i motivacijskom – koja se javlja kao reakcija na procjenu vanjskog ili unutarnjeg događaja koji se procjenjuje kao osobno važan (Scherer, Schorr i Johnstone 2001). U ovom istraživanju fokus je bio na emociji razočaranosti u obrazovni sustav. Razočaranost je odabrana upravo zbog ranije spomenutih nedostataka hrvatskog obrazovnog sustava, odnosno zbog činjenice da problematične aspekte svakodnevnog rada nastavnika, a koji proizlaze iz karakteristika obrazovnog sustava (npr. pretjerani administrativni poslovi, relativna krutost nastavnog plana i programa itd.), nastavnici uglavnom ne mogu kontrolirati (Burić, Penezić i Sorić,

2016), što može biti velik izvor frustracije i dovesti do razočaranosti, smanjene motivacije za rad i općenito pada u zadovoljstvu poslom. Osjećaj razočaranosti uključuje i osjećaj bespomoćnosti, tendenciju pojedinca da ne čini ništa i da se odmakne od neke situacije, te gubitak želje za bilo kakvom aktivnošću. Stoga, čini se kako emocija razočaranosti obrazovnim sustavom, zbog svog deaktivirajućeg karaktera, može biti povezana sa smanjenom radnom angažiranošću nastavnika koji je u svojoj prirodi pozitivan afektivno-motivacijski konstrukt. Također, ranija istraživanja su pokazala da su negativna afektivna stanja doživljena na poslu nedvojbeno povezana sa smanjenim zadovoljstvom poslom (Judge, Scott i Ilies, 2006; Liu, Prati, Perrewé i Brymer, 2010), što je dijelom posljedica i činjenice da većina definicija zadovoljstva poslom sadrži i emocionalnu dimenziju (Weiss i Copranzano, 1996). Dakle, može se očekivati da će nastavnici koji su više razočarani obrazovnim sustavom ujedno biti manje zadovoljni svojim poslom.

Na profesionalnu dobrobit nastavnika utječu brojni *okolinski* (npr. zahtjevi posla i radni uvjeti, socijalna podrška nadređenih i sl.) te *individualni čimbenici*, kao što su osobine ličnosti, otpornost na stres i samoefikasnost pojedinca (Schaufeli, 2011; Novak, Laušić i Nišević, 2008). U ovom radu fokus je bio upravo na individualnim karakteristikama nastavnika, preciznije, na dispozicijskoj afektivnosti i otpornosti na stres, koji mogu djelovati kao rizični, odnosno protektivni faktori njihove profesionalne dobrobiti. U literaturi se mogu identificirati dvije dominantne afektivne dimenzije, tj. pozitivan i negativan afekt, koje mogu biti mjerene kao kratkotrajna odnosno fluktuirajuća stanja, ali i kao relativno stabilne individualne razlike u tendenciji doživljavanja pozitivnog i negativnog raspoloženja odnosno emocija (Gijsbers van Wijk, Huisman i Kolk, 1999). Stoga se može očekivati da više razine negativnog afekta, odnosno niže razine pozitivnog afekta, mjenjenog na dispozicijskoj razini, doprinose većem intenzitetu emocije razočaranosti kod nastavnika. Nadalje, prema dispozicijskim teorijama, osobine ličnosti zaposlenika određuju i njegovu razinu zadovoljstva poslom. Dispozicijski afekt utječe na zadovoljstvo poslom jer oblikuje stav pojedinca o poslu (Ilies i Judge, 2003). Thoresen, Kaplan, Barsky, Warren i de Chennont (2003) su u svojoj meta-analizi dobili da su negativan i pozitivan afekt povezani sa zadovoljstvom poslom, odnosno da su ispitanici izraženijeg pozitivnog afekta bili više zadovoljni poslom nego oni izraženijeg negativnog afekta. Osim toga, njihovi rezultati su pokazali da je negativan afekt više povezan sa zadovoljstvom poslom nego pozitivan afekt. Slične se povezanosti pozitivnog i negativnog afekta sa zadovoljstvom poslom mogu očekivati i u ovom istraživanju. Na kraju, crte pozitivnog i negativnog afekta konceptualno se u određenoj mjeri preklapaju s ekstraverzijom odnosno neuroticizmom. Negativan afekt ili tendencija doživljavanja i izvještavanja o negativnim emocionalnim stanjima pokriva širok raspon averzivnih emocionalnih stanja i često se koristi kao sinonim za neuroticizam (Kolk, Hanewald, Schagen i Gijsbers van Wijk, 2003). Općenito, neuroticizam se smatra individualnom tendencijom doživljavanja stresa, te kogni-

tivnom i ponašajnom stilu koji prati ovu tendenciju (McCrae i John, 1992). Dok je negativan afekt dimenzija subjektivnog stresa, neugodne angažiranosti koja uključuje različita averzivna raspoloženja, te ljutnju, krivnju, strah i nervozu, pozitivan afekt obuhvaća opseg u kojem se osoba osjeća entuzijastično, aktivno i pobuđeno. Takva osoba ima mnogo energije, visoko je koncentrirana i angažirana u svakodnevnim aktivnostima koje za nju predstavljaju ugodu, te ima tendenciju doživljavanja i izvještavanja o ugodnim (pozitivnim) emocionalnim stanjima (Watson, Clark i Carey, 1988). Pozitivan afekt se, zbog navedenih karakteristika, često poistovjećuje s ekstraverzijom kao crtom ličnosti (Watson, Clark i Carey, 1988). S obzirom na to da je radna angažiranost pozitivan afektivno-motivacijski konstrukt, može se očekivati da će veće razine pozitivnog afekta doprinosti većoj radnoj angažiranosti nastavnika, dok se za negativan afekt može očekivati suprotno.

Otpornost na stres smatra se važnim zaštitnim čimbenikom profesionalne dobrobiti, a može se definirati kao sposobnost brzog i uspješnog oporavka od stresa, prilagođavanja stresnim okolnostima te iznadprosječnog funkcioniranja usprkos stresu (Smith, Dalen, Wiggins, Tooley, Christopher i Bernard, 2008; Tusaie i Dyer, 2004). Što je više resursa otpornosti koje pojedinac koristi, veća je njegova otpornost na stres. Među osobnim resursima koji konstituiraju otpornost na stres kod nastavnika su samoeфикаsnost, socijalna kompetentnost, osobine ličnosti poput altruizma, entuzijazma, emocionalne stabilnosti i optimizma, te suočavanje sa stresom (Beltman, Mansfield i Price, 2011). Primjerice, neadekvatni mehanizmi suočavanja sa stresom dugoročno mogu dovesti do sindroma sagorijevanja na poslu koji se često promatra kao suprotan pol radne angažiranosti (Maslach i Leiter, 1999) te je negativno povezan sa zadovoljstvom poslom (Judge, Thoresen, Bono i Patton, 2001). Stoga se može pretpostaviti da će veća otpornost na stres biti povezana s većom radnom angažiranošću i većim zadovoljstvom poslom. Također, neadekvatne strategije suočavanja općenito se povezuju s većom učestalošću doživljenih negativnih emocija pa se može očekivati da će smanjena otpornost nastavnika biti prediktivna za doživljaj razočaranosti obrazovnim sustavom. U prilog ovoj pretpostavci idu i rezultati ranijih istraživanja koja su pokazala da otpornost općenito ima zaštitnu ulogu u određenju profesionalne dobrobiti nastavnika (Hodges, Keeley i Grier, 2005; Howard i Johnson, 2004).

Cilj ovog istraživanja bio je pobliže ispitati prirodu odnosa između relativno stabilnih karakteristika ličnosti nastavnika i njihove profesionalne dobrobiti. Preciznije, nastojala se ispitati posredujuća uloga razočaranosti obrazovnim sustavom u odnosu između ličnosti (pozitivan i negativan afekt te otpornost) te radne angažiranosti i zadovoljstva poslom nastavnika hrvatskih osnovnih i srednjih škola. Može se očekivati da će karakteristike ličnosti izravno doprinosti radnoj angažiranosti i zadovoljstvu poslom nastavnika, ali i da će dio tog doprinosa biti ostvaren preko emocije razočaranosti u obrazovni sustav, odnosno očekuje se da će razočaranost djelomično posredovati ovaj odnos.

## METODA

## Sudionici

U istraživanju su sudjelovala 2993 nastavnika razredne i predmetne nastave osnovnih (N = 1969) i srednjih škola (N = 920) u Hrvatskoj. Uzorak se sastojao od 2459 žena (77,42%) i 490 muškaraca (15,43%), dok se 227 ispitanika (7,15%) nije izjasnilo o spolu. Uzorak je uključivao 866 nastavnika razredne nastave, 2028 nastavnika predmetne nastave i 41 ispitanika koji su se izjašnjavali kao nastavnici i razredne i predmetne nastave, dok se 58 ispitanika nije izjasnilo. Prosječna dob učitelja i nastavnika u uzorku iznosila je 42 godine (M = 41,75; SD = 10,45), a prosječni radni staž iznosio je 14 godina (M = 14,41; SD = 10,86).

## Instrumenti

Razočaranost obrazovnim sustavom je mjerena skalom koja je konstruirana u okviru istraživanja na projektu i koja se sastoji od 6 tvrdnji. Sudionici su izrazili svoj stupanj slaganja sa svakom od tvrdnji na skali od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*). Jednofaktorska struktura skale provjerena je konfirmatornom faktorskom analizom (CFA) u programu Mplus 6 (Muthén i Muthén, 1998-2010) i uz pomoć metode maksimalne vjerojatnosti (ML) za procjenu parametara. Kvaliteta pristajanja modela podacima ispitana je pomoću sljedećih indeksa: CFI (Comparative fit index), TLI (Tucker-Lewis index), RMSEA (root-mean-square error of approximation) i SRMR (standardized root-mean-square residual). Vrijednosti CFI i TLI veće od 0,90 te vrijednosti RMSEA i SRMR koje se kreću između 0,05 i 0,08 upućuju na dobro slaganje modela podacima, dok vrijednosti CFI i TLI veće od 0,95 te RMSEA i SRMR vrijednosti manje od 0,05 upućuju na odlično slaganje (Hu i Bentler, 1999). Rezultati konfirmatorne faktorske analize pokazali su da jednofaktorski model dobro pristaje podacima:  $\chi^2 = 167,81$ ,  $df = 9$ ,  $p < 0,001$ , CFI = 0,97, TLI = 0,95, RMSEA = 0,08 (90% C.I. 0,071 – 0,093) i SRMR = 0,03. Također, Cronbach alpha ove skale iznosi 0,83, a njene čestice s pripadajućim faktorskim zasićenjima nalaze se u Prilogu.

Zadovoljstvo poslom mjereno je Skalom zadovoljstva poslom (*Job Satisfaction Scale*; Judge, Thoreson, Bono i Patton, 2001) koja se sastoji od 5 tvrdnji (npr. *Priлично sam zadovoljan/a sadašnjim poslom.*). Sudionici iskazuju slaganje sa svakom od tvrdnji na skali od 1 (*uopće se ne slažem*) do 7 (*potpuno se slažem*). Cronbach alpha u ovom istraživanju iznosi 0,82.

Radna angažiranost nastavnika mjerena je *Utrecht skalom radne angažiranosti* (*Utrecht Work Engagement Scale – UWES*, Schaufeli i Bakker, 2004), koja je prevedena za potrebe ovog istraživanja. Skala se sastoji od 17 tvrdnji raspoređenih u tri subskale: energičnost (6 čestica, npr. *Osjećam da prstim od energije kad sam na svome poslu*), posvećenost (5 čestica, npr. *Moj me posao inspirira*) i zanesenost (6

čestica, npr. *Vrijeme leti kad radim*). Učitelji su procjenjivali koliko se često osjećaju na način opisan u pojedinoj tvrdnji na skali od sedam stupnjeva (0 = nikad, 6 = uvijek/svaki dan). Konfirmatornom faktorskom analizom utvrđeno je da trofaktorski model prema većini indeksa pristajanja loše pristaje podacima:  $\chi^2 = 4226,17$ ,  $df = 116$ ,  $p < 0,001$ , CFI = 0,89, TLI = 0,86, RMSEA = 0,10 (90% C.I. 0,106 – 0,112) i SRMR = 0,05. Međutim, važno je naglasiti da su zasićenja pretpostavljenim faktorom svih čestica bila veća od 0,50, dok su Cronbach  $\alpha$  koeficijenti upućivali na dobru pouzdanost pojedinih skala: 0,89 za energičnost, 0,82 za posvećenost te 0,81 za zanesnost. Bolje pristajanje modela podacima moglo se ostvariti eventualnim uvođenjem križnih zasićenja odnosno rezidualnih kovarijanci pojedinih čestica. No, s obzirom na to da je modele koji su modificirani na ovaj način obično teško replicirati u drugim istraživanjima i na drugim uzorcima, odlučeno je da se neće provoditi modifikacija modela.

Za mjerenje pozitivnog i negativnog dispozicijskog afekta korištena je *Skala pozitivnog i negativnog afekta (Positive and Negative Affect Schedule – PANAS, Watson, Clark i Tellegen, 1988; adaptacija skale na hrvatskom uzorku, Fuček, 2007)*, koja sadrži 20 čestica (pridjeva) koje opisuju različita raspoloženja. Od 20 čestica, 10 čestica mjeri negativan afekt (npr. razdražljivo, uplašeno, nesretno), a drugih 10 čestica mjeri pozitivan afekt (npr. snažno, ponosno, zainteresirano). Zadatak ispitanika je da na skali od 1 (*vrlo malo ili nimalo*) do 5 (*izrazito*) procijene koliko se na navedeni način tipično (općenito) osjeća u svom životu. U ovom istraživanju, Cronbach  $\alpha$  za skalu negativnog afekta iznosi 0,90, a za skalu pozitivnog afekta 0,85.

Otpornost na stres ispitana je *Kratkom skalom otpornosti (Brief Resilience Scale – BRS, Smith i sur., 2008)*, koja je prevedena za potrebe ovog istraživanja. Skala se sastoji od 6 tvrdnji (npr. *Obično se brzo oporavim nakon teških vremena*). Ispitanici na skali od 1 (*uopće se ne slažem*) do 5 (*u potpunosti se slažem*) procjenjuju u kojoj se mjeri slažu s pojedinom tvrdnjom. Konfirmatornom faktorskom analizom je utvrđeno da jednofaktorski model relativno slabo pristaje podacima:  $\chi^2 = 515,67$ ,  $df = 9$ ,  $p < 0,001$ , CFI = 0,91, TLI = 0,86, RMSEA = 0,14 (90% C.I. 0,13 – 0,15) i SRMR = 0,05. Međutim, sva faktorska zasićenja bila su dovoljno visoka, tj. veća od 0,50, dok je Cronbach  $\alpha$  iznosio 0,82.

### Postupak

Istraživanje je provedeno u sklopu projekta financiranog od strane Hrvatske zaklade za znanost *Teachers' emotions and emotion regulation strategies: personal and contextual antecedents and effects on motivation, well-being and relationships with students* u osnovnim i srednjim školama u Hrvatskoj, u studenom i prosincu 2015. godine. U škole u kojima je odobreno istraživanje od strane ravnatelja, upitnici su distribuirani putem pošte i uz pomoć stručnih suradnika i/ili ravnatelja. Is-

punjeni upitnici poštanskim putem su vraćeni na adresu istraživača. Istraživanje je bilo dobrovoljno i anonimno.

## REZULTATI

Kao preliminarni korak u obradi podataka, izračunate su interkorelacije i deskriptivni pokazatelji analiziranih varijabli koji se nalaze u Tablici 1.

Podaci iz Tablice 1 pokazuju da su prosječne vrijednosti pomaknute prema višim vrijednostima na varijablama pozitivnog afekta, otpornosti na stres, energičnosti, zanesenosti, posvećenosti i zadovoljstva poslom nastavnika, dok su na varijablama negativnog afekta i razočaranosti one pomaknute prema nižim vrijednostima. Što se tiče povezanosti među analiziranim varijablama, vidljivo je da su nastavnici s izraženijim pozitivnim afektom i većom otpornošću na stres ujedno manje razočarani obrazovnim sustavom, odnosno više su zadovoljni svojim poslom te su više radno angažirani. Za varijablu negativnog afekta, utvrđeni su suprotni obrasci povezanosti. Također, dobiveno je da nastavnici s većim razinama razočaranosti izvještavaju o manjem zadovoljstvu poslom te manjoj radnoj angažiranosti.

Kako bi se ispitala posredujuća uloga razočaranosti u odnosu između karakteristika ličnosti i profesionalne dobrobiti nastavnika, korištena je tehnika linearnog strukturalnog modeliranja (SEM) u programu Mplus 6, također uz pomoć metode maksimalne vjerojatnosti (ML) koja je korištena za procjenu parametara. Formu-

Tablica 1. Interkorelacije (Pearsonov r) i deskriptivni pokazatelji analiziranih varijabli

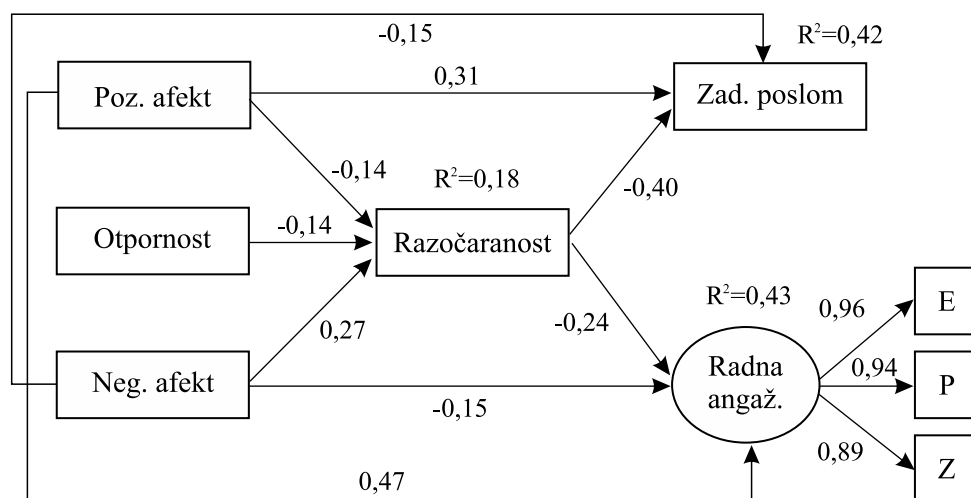
	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1. Razočaranost	-	-0,27**	0,36**	-0,30**	-0,40**	-0,41**	-0,34**	-0,53**
2. Poz. afekt		-	-0,29**	0,35**	0,57**	0,53**	0,49**	0,47**
3. Neg. afekt			-	-0,43**	-0,35**	-0,39**	-0,31**	-0,38**
4. Otpornost				-	0,28**	0,32**	0,23**	0,29**
5. Energičnost					-	0,89**	0,86**	0,72**
6. Posvećenost						-	0,85**	0,68**
7. Zanesenost							-	0,62**
8. Zad. poslom								-
M	2,77	3,75	1,92	3,20	4,64	4,74	4,55	3,47
SD	0,77	0,52	0,66	0,66	0,91	0,85	0,85	0,41
Asimetričnost (stand. pogr.)	0,31 (0,05)	-0,28 (0,05)	0,75 (0,05)	-0,10 (0,05)	-0,92 (0,05)	-0,91 (0,05)	-0,69 (0,05)	-0,45 (0,05)
Spljoštenost (stand. pogr.)	-0,02 (0,09)	0,19 (0,09)	0,28 (0,09)	0,32 (0,09)	0,92 (0,09)	1,02 (0,09)	0,49 (0,09)	0,54 (0,09)

\*\*p < 0,01



lirana su, testirana i uspoređena dva modela – model djelomične (karakteristike ličnosti, tj. afekti i otpornost doprinose radnoj angažiranosti i zadovoljstvu poslom izravno i posredstvom razočaranosti obrazovnim sustavom) i model potpune medijacije (afekt i otpornost doprinose radnoj angažiranosti i zadovoljstvu poslom jedino indirektno preko razočaranosti obrazovnim sustavom). Važno je naglasiti da su varijable pozitivnog i negativnog afekta, otpornosti, razočaranosti i zadovoljstva poslom u model uvedene kao manifestne, dok je radna angažiranost definirana kao latentna varijabla, pri čemu su sume odgovora ispitanika na subskalama energičnosti, zanesenosti i posvećenosti bili njeni indikatori. Dobiveni rezultati pokazali su da model potpune medijacije loše pristaje podacima:  $\chi^2 = 1149,33$ ,  $df = 16$ ,  $p < 0,001$ ,  $CFI = 0,91$ ,  $TLI = 0,86$ ,  $RMSEA = 0,163$  (90% C.I. 0,155 – 0,171) i  $SRMR = 0,14$ . Uvođenjem direktnih puteva s karakteristika ličnosti na radnu angažiranost i zadovoljstvo poslom došlo je do poboljšanja slaganja modela s podacima:  $\chi^2 = 206,81$ ,  $df = 10$ ,  $p < 0,001$ ,  $CFI = 0,98$ ,  $TLI = 0,96$ ,  $RMSEA = 0,086$  (90% C.I. 0,076 – 0,096) i  $SRMR = 0,01$ . Kako bi se utvrdilo je li ova razlika u pristajanju modela podacima statistički značajna, izračunat je  $\chi^2$  test razlike koji je iznosio 942,52, te je uz 6 stupnjeva slobode bio statistički značajan uz  $p < 0,001$ . Dakle, može se zaključiti da model djelomične medijacije, koji je prikazan na Slici 1, bolje pristaje podacima od modela potpune medijacije.

Kao što je vidljivo iz slike 1, razočaranost je u potpunosti posredovala odnos između otpornosti te zadovoljstva poslom i radne angažiranosti, odnosno djelomično odnos između afekta te zadovoljstva poslom i radne angažiranosti. Nadalje,



Slika 1. Prikaz modela djelomične medijacije. Napomena: prikazani su samo statistički značajni parametri ( $p < 0,001$ )

Tablica 2. Granice pouzdanosti indirektnih efekata

Indirektni efekt	Nestandardizirana procjena indirektnog efekta	95% granice pouzdanosti (k = 10000)
Otpornost → razočaranost → radna angažiranost	0,045	0,029 – 0,059
Poz. afekt → razočaranost → radna angažiranost	0,034	0,024 – 0,047
Neg. afekt → razočaranost → radna angažiranost	-0,052	-0,063 – -0,041
Otpornost → razočaranost → zadovoljstvo poslom	0,042	0,028 – 0,054
Poz. afekt → razočaranost → zadovoljstvo poslom	0,032	0,024 – 0,042
Neg. afekt → razočaranost → zadovoljstvo poslom	-0,049	-0,058 – -0,040

k – broj uzoraka

pomoću *bootstrap (bias corrected)* tehnike određene su 95% granice pouzdanosti indirektnih efekata koje su prikazane u Tablici 2. S obzirom na to da ni jedan interval ne zahvaća nultu vrijednost, može se ustvrditi da su svi analizirani indirektni efekti statistički značajni.

Zaključno, može se reći da veće razine otpornosti i pozitivnog afekta, i niže razine negativnog afekta, doprinose manjoj razočaranosti obrazovnim sustavom. Nadalje, veće razine razočaranosti doprinose smanjenom zadovoljstvu poslom i smanjenoj radnoj angažiranosti nastavnika. Naposljetku, što su učitelji više skloni pozitivnom afektu, a manje negativnom afektu, to su više angažirani u svom radu.

## RASPRAVA

Cilj istraživanja bio je ispitati posredujuću ulogu razočaranosti obrazovnim sustavom u odnosu između karakteristika ličnosti nastavnika (dispozicijska afektivnost i otpornost) i profesionalne dobrobiti nastavnika (zadovoljstvo poslom i radna angažiranost). Utvrđeno je da otpornost na stres doprinosi zadovoljstvu poslom i radnoj angažiranosti nastavnika jedino neizravno preko razočaranosti obrazovnim sustavom. S druge strane, pozitivan i negativan afekt doprinose navedenim indikatorima profesionalne dobrobiti izravno, ali i neizravno preko razočaranosti. Pri tome, nastavnici koji su skloniji pozitivnom afektu, ujedno doživljavaju manje razočaranosti na svom poslu te su više njime zadovoljni i angažirani. Suprotan smjer odnosa utvrđen je za negativan afekt. Ovi rezultati idu u prilog tome da razlike u osobinama ličnosti između pojedinaca zaista određuju sklonost k doživljavanju određenih emocionalnih stanja (Rosenberg, 1998). Pojedinci s izraženijom pozitiv-

nom afektivnosti su energični, angažirani u svakodnevnom aktivnostima, osjećaju se entuzijastično, aktivno i pobuđeno, te imaju tendenciju izvještavati o ugodnim emocionalnim stanjima. Nasuprot tome, pojedince s izraženijim negativnim afektom karakterizira stanje subjektivnog stresa, uključujući emocije kao što su ljutnja, strah i nervoza (Watson, Clark i Carey, 1988). Moguće je da upravo zbog tendencije doživljavanja neugodnih emocija, nastavnici izraženijeg negativnog afekta izvještavaju o većoj razočaranosti obrazovnim sustavom, manjem zadovoljstvu poslom i manjoj radnoj angažiranosti. Dobivena prediktorska uloga pozitivnog i negativnog afekta u zadovoljstvu poslom i radnoj angažiranosti nastavnika također ide u prilog ranijim istraživanjima i teorijskim postavkama prema kojima osobine ličnosti određuju i razinu zadovoljstva poslom pojedinca (Judge i Klinger, 2007; Matanović, 2009), kao i radnu angažiranost pojedinca (Schaufeli i Bakker, 2004). Naime, osobni atributi utječu na način na koji osoba percipira vlastiti posao (Novak i sur., 2008) što se reflektira i na njihovu motivaciju i općenito stav prema radu.

Osim pozitivnog afekta, i otpornost na stres je, kao karakteristika ličnosti nastavnika, negativno doprinosila objašnjenju emocije razočaranosti obrazovnim sustavom. S obzirom na to da otpornost na stres podrazumijeva i efikasno suočavanje sa stresnim događajima, odnosno orijentaciju na pozitivne ishode (Smith, Epstein, Ortiz, Christopher i Tooley, 2013), nastavnici koji su otporniji na stres, manje su skloni neugodnim emocijama kao pratećim komponentama stresa. Također, dobiveno je da su nastavnici koji su više razočarani obrazovnim sustavom ujedno manje radno angažirani i manje zadovoljni poslom. Ovaj nalaz u skladu je s rezultatima ranijih istraživanja prema kojima negativne emocije negativno utječu na radnu motivaciju nastavnika, njihovu kvalitetu poučavanja, ali i na općenito ozračje u učionici (npr. Sutton i Wheatley, 2003; Frenzel, Becker-Kurz, Pekrun i Goetz, 2015). Štoviše, negativne emocije doživljene na poslu mogu doprinijeti općoj negativnoj procjeni vlastitog posla te stimulirati izbjegavajuća ponašanja, što je u suprotnosti s pristupajućim ponašanjem koje rezultira upornošću i otpornošću, osobinama karakterističnim za radnu angažiranost (Gorgievski i Hobfoll, 2008).

Ovo istraživanje imalo je određene nedostatke koje valja spomenuti. Prvo, zbog transverznog nacрта, nemoguće je donositi zaključke o uzročno-posljedičnim odnosima među analiziranim varijablama. Također, sve varijable ispitane su istom metodom samoprocjena, zbog čega se ne može isključiti prisutnost metodološke varijance (Podsakoff, MacKenzie, Lee i Podsakoff, 2003). Budući da je istraživanje bilo dobrovoljno te da dio nastavnika nije pristao sudjelovati u njemu, ostaje pitanje o postojanju razlika u analiziranim varijablama između nastavnika koji su sudjelovali u istraživanju i onih koji to nisu. Naime, postoji mogućnost da su na sudjelovanje u istraživanju pristali oni nastavnici koji su motiviraniji, koji su otporniji na stres, koji su manje razočarani i više zadovoljni svojim poslom, što je, zbog restrikcije raspona, moglo dovesti do smanjenja veličina povezanosti. Naposljetku, iako je istraživanje bilo anonimno, nemoguće je u potpunosti isključiti vjerojatnost davanja socijalno poželjnih odgovora.

Ovo istraživanje pokazuje kako su karakteristike ličnosti značajni prediktori profesionalne dobrobiti nastavnika. Međutim, s obzirom na to da su karakteristike ličnosti stabilne u vremenu i relativno ih je teško mijenjati, važno je usmjeriti pozornost na poboljšanje radne okoline i uvjeta rada nastavnika kako bi se smanjile odnosno prevenirale negativne emocije poput razočaranosti u obrazovni sustav i tako sačuvala profesionalna dobrobit nastavnika koja je u suvremenom obrazovnom kontekstu često ozbiljno ugrožena.

## LITERATURA

- Beltman, S., Mansfield, C., Price, A. (2011). Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review*, 6(3), 185-207.
- Burić I., Penezić, Z., Sorić, I. (2016). Regulating emotions in the teacher's workplace: Development and initial validation of the Teacher Emotion Regulation Scale. *International Journal of Stress Management*, 1-30.
- Burić, I., Slišković, A., Macuka, I., Sorić, I. (2015). Percepcija učiteljske profesije u Hrvatskoj iz perspektive predmetnih učitelja – kvalitativna analiza. 22. *Dani Ramira i Zorana Bujasa*, Zagreb.
- Chang, M. L. (2013). Toward a theoretical model to understand teacher emotions and teacher burnout in the context of student misbehavior: Appraisal, regulation and coping. *Motivation and Emotion*, 37, 799-817.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions; the development of teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55(12), 67-70.
- Dankić, K. (2004). Emocionalna kontrola i zdravlje. *Psihologijske teme*, 13, 19-32.
- Day, C., Qing, G. (2009). Teacher emotions: Well being and effectiveness. U P. A. Schutz i M. Zembylas (Ur.), *Advances in teacher emotion research: The impact on teachers' lives* (str.15–32). NewYork: Springer.
- Faragher, E. B., Cass, M., Cooper, C. (2005). The Relationship between Job Satisfaction and Health: A Meta-Analysis. *Journal of Occupational Environmental Medicine*, 62, 105-112.
- Frenzel, A. C., Becker-Kurz, B., Pekrun, R., Goetz, T. (2015). Teaching this class drives me nuts! - Examining the person and context specificity of teacher emotions. *PLoS ONE*, 10(6), No. e0129630.
- Fuček, I. (2007). *Odnos strukture afekta i multidimenzionalne anksioznosti*. (Neobjavljeni diplomski rad). Filozofski fakultet, Zagreb.
- Fuller, C., Goodwyn, A., Francis-Brophy, E. (2013). Advanced skills teachers: Professional identity and status. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 19(4), 463-474.
- Gijsbers van Wijk, C.M., Huisman, H., Kolk, A.M. (1999). Gender differences in physical symptoms and illness behavior. A health diary study. *Social Science & Medicine*, 49(8),1061-1074.

- Gorgievski, M. J., Hobfoll, S. E. (2008). Work can burn us out or fire us up: Conservation of resources in burnout and engagement. U J. R. B. Halbesleben (ur.), *Handbook of stress and burnout in health care* (str. 7-22). Hauppauge, NY: Nova Science.
- Hargreaves, L., Cunningham, M., Everton, T., Hansen, A., Hopper, B., McIntyre, D., Maddock, M., Mukherjee, J., Pell, T., Rouse, M., Turner, P., Wilson, L. (2006). *The status of teachers and the teaching profession: Views from inside and outside the profession: Interim findings from the teacher status project*. Research Report 755. London: DfES. Preuzeto s: <http://webarchive.nationalarchives.gov.uk/20130401151715/http://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR831A.pdf>
- Hodges, H.F., Keeley, A.C., Grier, E.C. (2005). Professional resilience, practice longevity, and Parse's theory for baccalaureate education. *Journal of Nursing Education*, 44, 538-554.
- Howard, S., Johnson, B. (2004). Resilient teachers: Resisting stress and burnout. *Social Psychology of Education*, 7, 399-420.
- Hu, L., Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- Ilies, R., Judge, T. A. (2003). An experience-sampling measure of job satisfaction and its relationships with affectivity, mood at work, job beliefs, and general job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 367-389.
- Judge, T. A., Hulin, C. L. (1993). Job satisfaction as a reflection of disposition: A multiple source casual analysis. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 56, 388-421.
- Judge, T.A, Scott, B.A., Ilies, R. (2006). Hostility, job attitudes, and work place deviance: test of a multilevel model. *Journal of Applied Psychology*, 91, 126-138.
- Judge, T.A, Thoresen, C.J, Bono, J.E, Patton, G.K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: a qualitative and quantitative review. *Psychology Bulletin*, 127, 376-407.
- Judge, T.A., Kilinger, R. (2007). Job Satisfaction and Subjective Well-Being. Dostupno na: <http://www.timothyjudge.com/Job%20Satisfaction%20and%20Subjective%20Well-Being-Judge%20&%20Klinger.pdf>
- Klassen, R. M., Anderson, C. J. K. (2009). How times change: Teachers' job satisfaction and dissatisfaction in England in 1962 and 2007. *British Educational Research Journal*, 35, 745-759.
- Kolk, A. M., Hanewald, G.J.F.P., Schagen, S., Gijsbers van Wijk, C.M.T. (2003). A symptom perception approach to common physical symptoms. *Social Science & Medicine*, 57(12), 2343-2354.
- Liu, Y., Prati, L. M., Perrewe, P. L., Brymer, R. A. (2010). Individual differences in emotion regulation, emotional experiences at work, and work-related outcomes: A two-study investigation. *Journal of Applied Social Psychology*, 40, 1515-1538.
- Maslach, C., Leiter, M. P. (1999). Take this job and love it!: Six ways to beat burnout. *Psychology Today*, 32(5), 50-53.
- Matanović, (2009). Osobine ličnosti kao prediktori zadovoljstva poslom. *Primenjena psihologija*, 2 (3), 327-338.

- McCrae, R. R., John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215.
- Muthén, L. K., Muthén, B. O. (1998–2010). *Mplus user's guide* (6th ed.). Los Angeles, CA: Muthén & Muthén.
- Novak, T., Laušić, H., Nišević, A.J. (2008). Zadovoljstvo poslom, profesionalni stres i sagorijevanje osoblja u penalnim institucijama- pregled literature. *Kriminologija i socijalna intergracija*, 16(1), 1-126.
- Podsakoff, P.M., MacKenzie, S.M., Lee, J., Podsakoff, N.P. (2003). Common method variance in behavioral research: A critical review of the literature and recommended remedies. *Journal of Applied Psychology*, 88, 879-903.
- Rosenberg, E. L. (1998). Levels of analysis and the organization of affect. *Review of General Psychology*, 2, 247–270.
- Schaufeli, W. (2011). *Work Engagement: What do we know?* Int. OHP workshop, 2011. Preuzeto s: [http://www.psihologietm.ro/OHPworkshop/schaufeli\\_work\\_engagement\\_1.pdf](http://www.psihologietm.ro/OHPworkshop/schaufeli_work_engagement_1.pdf)
- Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. (2004). *Utrecht Work Engagement Scale: Preliminary Manual*. Department of Psychology, Utrecht University, Netherlands. (preuzeto s: [http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test\\_manual\\_UWES\\_English.pdf](http://www.wilmarschaufeli.nl/publications/Schaufeli/Test%20Manuals/Test_manual_UWES_English.pdf))
- Scherer, K. R., Schorr, A., Johnstone, T. (2001). *Appraisal processes in emotion: Theory, methods, research*. New York: Oxford University Press.
- Slišković, A., Burić, I., Macuka, I. (2016). The voice of Croatian elementary school teachers: Qualitative analysis of the teachers' perspective on their profession. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 1-14.
- Smith, B.W., Dalen, J., Wiggins J., Tooley E.M., Christopher P.J., Bernard J. (2008). The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back. *International Journal of Behavioral Medicine*, 15, 194-200.
- Smith, B.W., Epstein, E.M., Ortiz, J.A., Christopher, P.J. i Tooley, E.M. (2013). The foundations of resilience. What are the critical resources for bouncing back from stress? U: S. Prince-Embury and D.H. Saklofske (ur.), *Resilience in children, adolescents, and adults: translating research into practice*, *The Springer Series on Human Exceptionality Theory and Practice* (str. 167-187). New York: Springer Science and Business Media.
- Sutton, R., Wheatley, K. (2003). Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327-358.
- Thoresen, C. J., Kaplan, S. A., Barsky, A. P., Warren, C. R., de Cherrnont, K. (2003). The affective underpinnings of job perceptions and attitudes: A meta-analytic review and integration. *Psychological Bulletin*, 129(6), 914-945.
- Tusaie, K., Dyer, J. (2004), Resilience: A historical review of the construct. *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3-8.
- Watson, D., Clark, L. A., Carey, G. (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of abnormal psychology*, 97(3), 346-353.
- Watson, D., Clark, L. A., Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scale. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54(6), 1063-1070.

Weiss, H. M., Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. U B. M. Staw i L. L. Cummings (ur.), *Research in organizational behavior: An annual series of analytical essays and critical reviews* (str. 1–74). Greenwich, CT: JAI Press.

## PERSONALITY, WORK ENGAGEMENT AND JOB SATISFACTION – THE MEDIATIONAL ROLE OF DISAPPOINTMENT IN THE EDUCATIONAL SYSTEM

### Abstract

Features of the contemporary educational system that involve frequent changes in educational politics, increased administrative demands, insufficient teacher autonomy, focus on performativity, poor material conditions etc., may lead to teacher disappointment and consequently to low work engagement and job satisfaction. Nonetheless, some personality traits may operate as protective or risk factors of teacher professional well-being regardless of the objective circumstances. Thus, the aim of this research was to examine the mediational role of teacher disappointment in the educational system in explaining the relationship between teacher personality (dispositional affect and resilience) and job satisfaction and work engagement. The study included 2993 class and subject teachers employed at elementary and secondary schools in Croatia. SEM analysis revealed that disappointment partially mediates the relationship between dispositional affect and job satisfaction and work engagement, while it fully mediates the relationship between resilience and these outcomes. Higher levels of resilience and positive affect, but lower levels of negative affect, contribute to less disappointment in the educational system. Furthermore, lower levels of disappointment contribute to less job satisfaction and less work engagement. Finally, teachers who are more prone to positive affect and less to negative affect, are also more satisfied with their job and are more engaged in it.

**Key words:** teachers, disappointment in the educational system, job satisfaction, work engagement, resilience, dispositional affect

## PRILOG

## Popis čestica i faktorska zasićenja Skale razočaranosti obrazovnim sustavom

Čestice	Faktorsko zasićenje
Zbog razočaranosti uvjetima rada nastavnika, osjećam se bezvoljno.	0,64
Toliko sam razočaran/a uvjetima učiteljske profesije da mi dođe da dam otkaz.	0,78
Toliko sam razočaran/a niskom plaćom da se pitam zašto uopće radim u školi.	0,74
Pada mi elan zbog razočaranosti u obrazovni sustav.	0,75
Razočaran/a sam nebrigom sustava za dobrobit nastavnika.	0,48
Toliko sam rezigniran/a zbog rada u školstvu da se pitam zašto sam uopće odabrao/la ovaj studij.	0,64