



Зборник Института за педагошка истраживања  
Година 54 • Број 1 • Јун 2022 • 83–101  
УДК 316.644:796(497.5)  
159.947.5.072

ISSN 0579-6431  
ISSN 1820-9270 (Online)  
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2201083L>  
Оригинални научни рад

## АНГАЖОВАЊЕ НАСТАВНИКА: ДОПРИНОС ДЕМОГРАФСКИХ И СОЦИЈАЛНИХ ФАКТОРА И ЧИНИЛАЦА КОЈИ СУ ПОВЕЗАНИ СА ПОСЛОМ

**Маја Љубетић**

*Одсек за педагогију, Филозофски факултет, Универзитет у Сплиту, Хрватска*

---

**Тони Маглица\***

*Одсек за рано и предшколско образовање, Филозофски факултет, Универзитет у Сплиту, Хрватска*

---

**Ина Реић Ерцеговац**

*Одсек за психологију, Филозофски факултет, Универзитет у Сплиту, Хрватска*

---

### АПСТРАКТ

Циљ истраживања био је да се испита који чиниоци доприносе радном ангажовању васпитача у предшколским установама, учитеља и наставника основних и професора средњих школа у Хрватској. Радном ангажовању доприносе друштвени и социјални чиниоци, као и фактори који су повезани са послом наставника, али и демографске карактеристике. У истраживању је учествовало 548 наставника. Резултати упућују на разлике у радном ангажовању између три групе испитаника, при чему васпитачи, учитељи и наставници указују на већу апсорпцију и посвећеност у поређењу са професорима средњих школа. Дужина радног искуства била је позитивно повезана са енергијом и апсорпцијом. Што се тиче друштвених фактора, деца и родитељи значајно доприносе ангажовању наставника на послу. Такође, показало се да администрација и колеге нису релевантним ни за једну компоненту испитиваног ангажовања. Може се закључити да квалитетнији рад са децом и родитељима доприноси већој ангажованости наставника, а тиме, између осталог, и сигурности у очувању посла.

### *Кључне речи:*

радном ангажовање, наставници, демографски и социјални фактори, Република Хрватска.

---

\* E-mail: [tmaglica@ffst.hr](mailto:tmaglica@ffst.hr)

## ■ УВОД

Померање фокуса традиционалне психологије са болести, оштећења, поремећаја и инвалидитета на „људску снагу и оптимално функционисање”, на које се позитивна психологија усредсређује (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, као што је наведено у: Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006, 701), омогућило је потпунији увид у понашање појединаца и средства која су им на располагању у изазовним ситуацијама. Један од таквих позитивних приступа односи се на проучавање радног ангажовања просветних радника као својеврсног антипода често истраживаног феномена сагоревања (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). Овај приступ се чини разумљивим јер задаци и изазови на послу наставника, као и целокупно радно окружење и пословна клима могу представљати могући извор стреса или подршке практичарима у образовању (Duggan, 1997; Ferguson, Mang & Frost, 2017; Ramberg, Brolin Låftman, Åkerstedt & Modin, 2020).

Концепт радног ангажовања, који садржи и афективну и когнитивну компоненту, састоји се од три међусобно повезане компоненте: енергија, посвећеност и апсорпција. Дати концепт представља јединствено позитивно, испуњавајуће стање ума које се односи на посао којим се појединац бави (Schaufeli & Bakker, 2004) и одражава његов став према послу. Појединац који је радно веома ангажован свој посао доживљава као нешто што га мотивише, подстиче и нешто чему жели максимално да се посвети, при чему улаже много времена и труда. Посвећеност се тиче значења и важности посла за појединца, а апсорпција се односи на недостатак контроле времена (*време као да лети*). Заправо, појединци најчешће „забораве све око себе” и испуњени су осећајем среће. Када су уроњени у посао и када раде интензивно, занесени су и тешко се одвајају од посла (Schaufeli & Bakker, 2004). Резултати претходних истраживања, у којима су учествовали наставници из Хрватске, показала су да већа радна ангажованост доприноси већем задовољству послом, као и мањем сагоревању, емоционалној исцрпљености и отуђености (Slišković, Burić & Knežević, 2016).

Забрињавајући су подаци (нпр. Salmela-Aro, Nietajärvi & Lonka, 2019) о проценту неангажованих наставника као последици стреса и/или сагоревања, јер показују да 70% наставника припада профилној групи која је названа „активно сагоревање на послу”, а само 30% наставника припада профилној групи која се ангажује на послу. Међутим, постоје охрабрујући налази у истраживањима који указују на „снаге” и одбрамбени механизам појединаца (Addimando, 2019). Важно је нагласити да већина наставника није анксиозна, под стресом и немотивисана, већ управо супротно. Већина их је задовољна и ентузијастична и сматра да је њихов посао задовољавајући (Hakannen, Bakker & Schaufeli, 2006). У једној студији (Salmela-Aro K, L., Nietajärvi L. & Lonka, 2019) је утврђено да група наставника, која се ангажује на послу, има више радних и личних средстава, као што су контрола и отпорност, за разлику од профилне групе, назва-

не „активно сагоревање на послу“, која је имала више посла. Поједини аутори (Hutell & Gustavsson, 2011) истичу да захтеви на послу с једне стране и средства с друге, као и мешање приватног живота и посла чине највећи део објашњене разлике у сагоревању и радном ангажовању. Захтеви на послу били су у већој мери повезани са сагоревањем, док су средства на послу била више повезана са радним ангажовањем. Неиспуњена очекивања и овладавање вештинама представљали су показатеље који су имали највећи релативни утицај на сагоревање на послу и радно ангажовање. Резултати овог истраживања упућују на значај утицаја радног контекста на сагоревање и радно ангажовање.

Резултати различитих истраживања (Sandilos & Di Perna, 2022; Sandilos, Goble, Rimm-Kaufman & Pianta, 2018) потврђују да друштвени чиниоци (деца/ученици, родитељи, колеге и администрација) и чиниоци који се односе на посао: (не)безбедност, временски притисак и (не)могућност професионалног развоја (Badri, Alnuaimi, Mohaidat, Yang & Al Rashedi, 2016; Forcella, Di Donato, Reversi, Fattorini, & Boscolo, 2009; Maas, Schoch, Scholz, Rackow, Schüler, Wegner & Keller, 2021), значајно утичу на задовољство просветних радника на послу, њихово радно ангажовање (посвећеност, енергија и апсорпција), на успех у суочавању са стресом (Ljubetić, Maglica & Grčić, 2021) и отпорност на сагоревање на послу (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2017; Kokkinos, 2007; Minghui, Lei, Xiaomeng & Potmešilc, 2018; Reinke, Herman & Stormont, 2013; Toropova, Myrberg & Johansson, 2021).

Приликом дефинисања пет узрока стреса код наставника поједини аутори (Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana & van Veen, 2018) наводе да високи психолошки захтеви који се односе на извођење задатака, потом, негативни друштвени аспекти, негативни организациони аспекти, недостатак развојних могућности и негативни аспекти ученика имају позитивну и значајну корелацију са одоговором наставника на стрес. Када се ови узроци стреса процењују заједно, високи психолошки захтеви, негативни аспекти ученика и негативни друштвени аспекти су јачи и стабилнији показатељи одговора наставника на стрес. Овде су негативни аспекти ученика значајно и позитивно повезани са тензијом, негативним емоцијама и незадовољством наставника. Адимандо (Addimando, 2019) закључује да је већа вероватноћа да ће наставници који перципирају подржавајуће и задовољавајуће радно окружење (у смислу унутрашњих и екстерних средстава) бити више ангажовани приликом обављања својих активности, што доводи до хетерогенијег спектра наставних пракси са ученицима, те је могуће очекивати већу мотивацију ученика да уче. Фокус истраживача на питања ангажовања наставника оправдан је ако се узме у обзир чињеница да се задовољна и ангажована особа не понаша само боље у настави (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008), већ има утицај на касније учење код ученика (Mercer, 2010). Ове резултате поткрепили су Скалвик и Скалвик (Skaalvik & Skaalvik, 2016) у својим налазима, који упућују на два главна разлога који

мотивишу наставнике да напусте наставничку професију: а) дуготрајни емоционални стрес и исцрпљеност и б) недостатак подршке и поверења, слаба мотивација ученика да буду активни, као и сукоби у учионици.

Ефекти сталне изложености професионалном стресу и ефекти сагоревања директно се одражавају на ангажовање наставника на послу (Salmela-Aro, Nietajärvi & Lonka, 2019), што негативно утиче на квалитет њихове наставе и исходе ученика (Jeon, Buettner, Grant & Lang, 2019). Могуће је претпоставити да би унапређивање школске екологије врло вероватно побољшало осећај благостања наставника (Sandilos & DiPerna, 2022) и тиме имало позитиван утицај на институцију у којој појединац ради, као и на цео образовни систем (Duggan, 1997).

У опсежној студији заснованој на моделу *захтеви на послу-ресурси* (Job Demands-Resources – JD-R) су откривена три главна узрока психолошког оптерећења наставника који произлазе из захтева на послу: ометајуће понашање ученика, преоптерећеност послом и лоше физичко окружење на послу (Hakannan, Bakker & Schaufeli, 2006). Штавише, наглашава се да се средства односе на физичке, психолошке, социјалне и организационе аспекте посла, да захтевају когнитивне и емоционалне напоре појединца и да су стога повезани са одређеним физиолошким и/или психолошким захтевима. Поред тога, потврђено је да пет средстава, која су истовремено главни мотиватори за повећање посвећености или ангажовања, када недостају, делују као чиниоци који повећавају сагоревање наставника на послу: контрола посла, приступ информацијама, подршка надзора, иновативно школско окружење и свеукупно друштвено окружење (Hakannan и сарадници 2006). С тим у вези, закључује се да „високи захтеви за послом и недостатак ресурса за посао представљају плодно тло за сагоревање, односно смањену радну ангажованост” (Hakannan, Bakker & Schaufeli, 2006, 497).

## ■ МЕТОДОЛОГИЈА

### *Циљ истраживања и питања*

Циљ истраживања био је да се испита који чиниоци и на које начине начине доприносе ангажовању наставника на послу. Постављена су следећа истраживачка питања.

1. Да ли се васпитачи, учитељи и наставници разликују по свом ангажовању на послу (енергија, посвећеност и апсорпција)?
2. Да ли се васпитачи, учитељи и наставници разликују приликом процене чинилаца свог окружења на послу (сигурност посла, временски

притисак и професионални развој) и друштвених чинилаца (родитељи, ученици, колеге и администрација)?

3. Да ли социодемографске карактеристике, чиниоци окружења на послу (сигурност посла, временски притисак и професионални развој), друштвени чиниоци (родитељи, ученици, колеге и администрација) доприносе објашњавању индивидуалних разлика у фокусу, посвећености и апсорпцији?

### *Узорак истраживања*

У истраживању је учествовало укупно 548 наставника из Хрватске: 260 васпитача, 92 учитеља и наставника и 196 професора средњих школа. Просечна старост учесника била је 43,12 година (распон од 23 до 64 године). Просечна дужина радног стажа била је 17,13 година (распон од 6 месеци до 41 године). Штавише, узорак је чинило 514 жена и 32 мушкарца, док се два учесника нису изјаснила у вези са пуном припадношћу. Већина учесника ( $N = 327$ ) је навела високо образовање (дипломске студије) као свој највиши ниво образовања, а 200 учесника је имало диплому основних или виших студија. Најмање је било учесника који имају факултетску диплому или завршене мастер или докторске студије. Нешто више од 82% учесника ( $N = 452$ ) имало је пуно радно време, 47 њих било је запослено на одређено радно време, а 49 било је запослено на временски одређено пуно радно време. Већина учесника се изјаснила да су у браку или у вези ( $N = 431$ ), 87 су рекли да су самци, а 25 да су разведени. У узорку је најмање било удовица/удовца ( $N = 5$ ).

### *Инструменти*

За потребе истраживања осмишљен је *Општи социодемографски упитник* који се састојао од осам питања о социодемографским карактеристикама учесника: пол, године старости, дужина радног стажа, степен образовања, радни статус, брачни статус и број деце.

Циљ *Упитника за испитивање мера снага, подршке и стресора за наставнике* (*The Questionnaire for Examining Measures of Strengths, Supports, And Stressors for Teachers – MOST*; Sandilos & DiPerna 2021) је да се размотри десет образаца који су релевантни за посао наставника, а који могу бити или подршка или извор стреса. Они обухватају чиниоце радног окружења (сигурност која се тиче очувања посла, притисак који потиче од кратких временских рокова или временски притисак и професионални развој) и друштвене чиниоце (родитељи, ученици, колеге и администрација). Упитник се састоји од укупно 58 ставки, подељених у 10 подскала: Директори школа (нпр. *директор школе разговара са мном о проблемима у учионици*), родитељи ученика којима пре-

дајем (нпр. *родитељи ученика којима предајем су отворени за разговор о потешкоћама које њихова деца имају у школи*), ученици (нпр. *у школи у којој радим имам довољно могућности да адекватно подржим своје ученике који су различити у погледу своје расе/културе/етничке припадности*), ученици који имају сметње у развоју (нпр. *у школи у којој радим имам довољно могућности да задовољим академске потребе својих ученика који имају потешкоће у учењу*), колеге (нпр. *колеге са којима радим планирају часове заједно*), временски притисак (нпр. *имам довољно времена током наставе да подржим сваког ученика*), професионални развој (нпр. *професионални развој, који ми је понуђен, побољшава моју способност ефикасног управљања учионицом*), безбедност (нпр. *осећам се безбедно у школи*), припадност (нпр. *осећам се поштовано у школи*) и емоционално стање (нпр. *осећам се задовољно чињеницом да радим управо овај посао*). Задатак учесника за сваку ставку био је да процене учесталост искуства или понашања описаног у ставкама на скали од 1 до 5, при чему је: 1 – никада, 2 – ретко, 3 – понекад, 4 – често и 5 – готово увек. У овом истраживању коришћено је седам подскала: администрација, колеге, ученици/ученици који имају инвалидитет, безбедност, временски притисак и могућност професионалног развоја. Виши резултат на свакој подскали указује на позитивнију оцену категорија. Све подскеале су имале високу поузданост, што је, заједно са осталим психометријским карактеристикама, приказано у Табели 1.

Циљ Упитника о радном ангажовању (*The Work Engagement Questionnaire*; Schaufeli & Bakker, 2004; Slišković, Burić & Knežević, 2016) јесте да измери три карактеристике: енергију, посвећеност и апсорпцију. Енергија се односи на снагу и менталну отпорност на послу, спремност да се уложи напор на послу и упорност у суочавању са потешкоћама. Посвећеност се односи на ангажованост током посла, проналажење смисла у свом раду, изазове и доживљавање осећаја ентузијазма, инспирације и поноса. Апсорпција се односи на потпуну концентрацију и заокупљеност радом, при чему време брзо пролази, а особа има потешкоћа да се одвоји од посла. Упитник се састоји од 17 ставки, од којих шест испитује енергију (нпр. *могу дуго да радим без паузе*), пет испитује посвећеност (нпр. *мој посао ме инспирише*), а шест ставки испитује апсорпцију (нпр. *време лети док радим*). Задатак учесника за сваку ставку био је да процени колико се често осећају на начин описан у свакој ставки, а оцењивање је вршено обележавањем једног од понуђених седам бројева, при чему је 0 значило никада, а 6 увек или сваки дан. Виши резултати на подскалама указују на веће ангажовање, односно већу енергију, посвећеност и апсорпцију. Психометријске карактеристике подскала приказане су у Табели 1.

Табела 1: Психометријске карактеристике коришћених мера

бр. ставки	М	СД	распон	Кронбахов кофицијент $\alpha$	асиметрија	спљоштеност
Родитељи	17,30	3,34	5-25	0,81	-0,27	0,06
Администрација	27,94	7,25	8-40	0,94	-0,45	-0,32
Колеге	26,12	5,70	7-35	0,94	-0,49	-0,09
Ученици/деца	39,71	8,84	11-55	0,96	-0,48	0,04
Временски притисак	16,69	4,34	5-25	0,83	-0,11	-0,46
Безбедност	17,19	3,61	4-20	0,87	-1,49	1,85
Професионални развој	15,40	4,60	5-25	0,96	-0,24	-0,21
Енергија	27,82	5,04	5-36	0,87	-1,10	1,68
Посвећеност	25,27	4,31	3-30	0,90	-1,53	3,55
Апсорпција	28,77	5,38	1-36	0,88	-1,22	2,72

### Прикупљање и анализа података

Истраживање је спроведено 2021. године у онлајн форми (пслато је учесницима путем линка). Пре реализовања испитивања контактирани су директори школа и вртића и обавештени су о планираној реализацији истраживања. Обавештени су о давању сагласности Етичког повјеренства Филозофског факултета у Сплиту у вези са етиком истраживања, а од њих је затражено да омогуће приступ учесницима путем службених веб-адреса вртића и школа. Учесће у истраживању је било добровољно и учесницима је било дозвољено да се повуку у било ком тренутку. Загарантована им је анонимност јер је искључена опција препознавања адресе пошиљаоца, о чему су били обавештени.

Прикупљени подаци су анализирани коришћењем софтверског пакета STATISTICA14. У анализи су примењени описни параметри, корелациона анализа и хијерархијска регресиона анализа за утврђивање доприноса појединих група варијабли за објашњењу разлика у вези са ангажовањем на послу.

## ■ РЕЗУЛТАТИ

Да бисмо одговорили на први и други истраживачки проблем, упоредили смо резултате три групе учесника (васпитача, учитеља и наставника) који се тичу показатеља ангажовања на послу, као и чинилаца радног окружења и друштвених чинилаца коришћењем једносмерне анализе варијансе (Табела 2). Резултати показују да је код посвећености и апсорпције, као компонената ангажованости на послу, утврђено да врста посла представља значајан ефекат, док је разлика у енергији изостала. Штавише, врста посла (да ли имате уговор о сталном радном ангажовању, да ли радите на пројекту или имате уговор на неодређено време ангажовања) показала се значајном за подршку родитеља, подршку администрације и ученика, као друштвених чинилаца и за временски притисак, као чиниоца радног окружења. Опсег утицаја се креће од малог до умереног, док је највећи утицај одређен за варијаблу *родитељи*.



**Табела 2:** Поређење васпитача, учитеља и наставника према истраживачким варијаблама (резултати једносмерне анализе ANOVA)

	$M_{\text{preschool}}$	$Sd_{\text{pre-school}}$	$M_{\text{primary}}$	$Sd_{\text{primary}}$	$M_{\text{middle}}$	$Sd_{\text{middle}}$	F (df)	Метод Scheffe	величина утицаја (partial eta <sup>2</sup> )
Родитељи	3,54	0,60	3,83	0,54	3,18	0,70	37,85*	pst>pt>mst	0,12
Администрација	3,22	0,93	3,71	0,80	3,75		24,13*	pt<pst; pt<mst	0,08
Колеге	3,71	0,85	3,66	0,78	3,78		0,80	-	-
Ученици/деца	3,74	0,80	4,04	0,71	3,93		11,19*	pt<pst; pt<mst	0,04
Временски притисак	3,19	0,87	3,59	0,84	3,42		8,89*	pt<pst; pt<mst	0,03
Безбедност	4,13	1,04	4,46	0,72	4,44		9,04*	pt<pst; pt<mst	0,03
Професионални развој	3,00	0,92	3,18	0,92	3,14		1,93	-	-
Енергија	4,63	0,85	4,81	0,78	4,56		2,76	-	-
Посвећеност	5,15	0,79	5,23	0,81	4,84		9,90*	mst<pt; mst<pst	0,04
Апсорпција	4,85	0,86	4,97	0,89	4,64		5,46*	mst<pt; mst<pst	0,02

\* $p < 0,01$ ; pt – васпитачи; pst – учитељи; mst – наставници

Да бисмо одговорили на трећи истраживачки проблем, урађене су три хијерархијске регресионе анализе са варијаблама које се односе на ангажовање на послу као критеријумима. У свим анализама варијабле су уведене у три корака. У првом кораку уведена је варијабла *посао*, затим социодемографске варијабле (пол, године старости, дужина радног стажа, степен образовања), док су у трећем кораку додати чиниоци радне средине, а у последњем кораку социјални чиниоци. Резултати извршених анализа приказани су у Табели 3.

**Табела 3:** Резултати хијерархијских регресија са варијаблама ангажовања на послу као критеријумима

	Енергија	Посвећеност	Апсорпција
Први корак			
Врста посла	-0,03	-0,16**	-0,10*
R (R <sup>2</sup> )	0,03 (0,001)	0,16 (0,03)	0,10 (0,01)
F (10,546)	0,58	140,02**	50,83*
Други корак			
Врста посла	0,00	-0,10*	-0,07
Пол	-0,03	-0,07	-0,09
Дужина радног стажа	0,09*	0,03	0,11*
Ниво образовања	-0,05	-0,08	-0,04
R (R <sup>2</sup> )	0,12 (0,01)	0,19 (0,04)	0,19 (0,04)
ΔR <sup>2</sup>	0,01	0,01	0,03*
F (40,543)	10,97	50,23**	40,93**
Трећи корак			
Врста посла	-0,08	-0,17**	-0,12
Пол	-0,05	-0,08	-0,09
Дужина радног стажа	0,11*	0,05	0,13**
Ниво образовања	-0,05	-0,08	-0,03
Безбедност	0,22**	0,20**	0,17**
Временски притисак	0,27**	0,23**	0,12**
Професионални развој	0,14**	0,08	0,08

R (R <sup>2</sup> )	0,47 (0,22)	0,42 (0,18)	0,33 (0,11)
ΔR <sup>2</sup>	0,21**	0,14**	0,07**
F (70,540)	22,27**	16,45**	9,33**
Четврти корак			
Врста посла	-0,09	-0,16**	-0,11*
Пол	-0,06	-0,08*	-0,09*
Дужина радног стажа	0,12**	0,06	0,13**
Ниво образовања	-0,04	-0,06	-0,02
Безбедност	0,18**	0,16**	0,15**
Временски притисак	0,20**	0,14**	0,08
Професионални развој	0,05	-0,02	0,01
Родитељи	0,04	0,10*	0,10*
Ученици	0,15**	0,15**	0,08
Колеге	0,05	0,04	-0,01
Администрација	0,05	0,06	0,06
R (R <sup>2</sup> )	0,50 (0,25)	0,46 (0,21)	0,36 (0,13)
ΔR <sup>2</sup>	0,04**	0,03**	0,02*
F (11,536)	160,36**	130,18**	70,16**

\*p<0,05; \*\*p<0,01

Анализа енергије као критеријума показала је да сви одабрани показатељи објашњавају укупно 25% варијансе критеријума, при чему су значајни независни показатељи који су додати у последњем кораку анализе: дужина радног стажа, сигурност, временски притисак и ученици. Већи степен радне енергије показали су учесници који имају дуже радно искуство, већи степен безбедности у школи/вртићу и окружењу и који процењују да имају довољно времена за обављање свих задатака на послу, а рад са ученицима виде као извор подршке и задовољства. Анализа посвећености као критеријума показала је да показатељи објашњавају укупно 21% варијансе критеријума, а варијабле *тип посла*, *пол*, *безбедност*, *временски притисак*, *родитељи* и *ученици* представљају значајне независне показатеље у последњем кораку анализе. Већи степен посвећености показали су учесници који имају мање радног искуства, већи степен безбедности у школи/вртићу и окружењу, који процењују да имају довољно времена за

обављање свих задатака на послу, а рад са ученицима виде као извор подршке и задовољства. На крају, анализа апсорпције као критеријума показала је да сви чиниоци заједно објашњавају 13% варијансе критеријума, а поред врсте посла и пола, као значајни независни показатељи издвојени су *сигурност* и *родитељи*. Већи ниво апсорпције показали су васпитачи и учесници који сигурност и родитеље виде као изворе подршке у свом радном окружењу.

## ■ ДИСКУСИЈА

Циљ овог истраживања представљала је анализа везе између ангажовања на послу и извора стреса/подршке наставника. У наставку ћемо прво коментари-сати резултате који указују на разлике које се односе на ангажованост на послу између три групе учесника. Резултати две компоненте ангажовања на послу – посвећеност и апсорпција – разликовали су се у зависности од врсте посла коју испитаници обављају, при чему су васпитачи и учитељи за ову компоненту ангажовања на послу дали већу оцену него наставници. Могуће објашњење за овакве резултате налази се пре свега у континуитету који васпитачи, а у великој мери и учитељи, остварују у раду са истом групом деце/ученика током више година. Наиме, током континуираног рада са истом групом деце/ученика, васпитачи и учитељи могу да прате њихов развој и напредовање и прилагођавају рад потребама ученика, што је истовремено и испуњавајуће искуство и искуство које захтева (већу) посвећеност. Други могући разлог за већу посвећеност и апсорпцију ове две групе учесника, у поређењу са наставницима, највероватније можемо потражити у њиховим креативним потенцијалима (Jukić, 2019), које готово свакодневно морају да активирају како би прилагодили образовни процес захтевима и специфичностима наставе код деце/ученика млађег узраста. Такође, врло је вероватно да током иницијалног образовања имају свеобухватнији и разноврснији образовни програм који их припрема за изазове са којима ће се суочити током будуће наставне праксе, што их, донекле, чини компетентнијим од наставника за обављање наведених задатака. Ништа мање важно није ни питање мотивације у послу. Наиме, васпитачи и учитељи бирају свој посао већ током основних студија на терцијарном нивоу, док међу наставницима увек постоји група оних који нису нужно мотивисани да раде у образовању, али из различитих разлога се запошљавају у основној школи. То потврђују и резултати истраживања који показују да су учитељи задовољнији својим послом него наставници (Koludrović, Jukić & Reić Ercegovac, 2009; Vidić, 2009), а задовољство послом је често значајно повезано са ангажовањем на послу (Slišković, Burić & Knežević 2016; Timms & Brough, 2013). Веће задовољство, али и већи степен посвећености и апсорпције може се, поред личне мотива-

ције, приписати бољој педагошко-психолошко-методичкој обуци васпитача и учитеља у односу на обуку коју имају наставници. Могуће је и да васпитачи и учитељи, због различитих метода образовања и наставе, у поређењу са предметним наставницима, боље познају потребе и могућности деце/ученика, што доприноси њиховој самореализацији.

Када се разматрају друштвени чиниоци, подршку родитеља највишом оценом су проценили учитељи, затим васпитачи, а најниже наставници. Добијени резултати не изненађују ако имамо у виду да настава у основној школи представља први степен обавезног образовања. Многим родитељима је ово прво искуство у сарадњи са школом, односно са учитељима са којима готово свакодневно долазе у директан контакт. Најчешће су веома свесни одговорности коју и родитељи и наставници имају да би подржали академски успех ученика како у овом тренутку, тако и у будућности, па настоје да дају одговарајућу подршку наставницима да би њихова деца имала боље оцене. С друге стране, предшколско васпитање и образовање није обавезно и родитељи осећају мању одговорност, посебно када је реч о академском успеху њихове деце. Заузврат, подршка коју васпитачи очекују у овом домену често недостаје. Такође, може се очекивати најмања подршка родитеља у предметној настави, због великог броја предметних наставника са којима родитељи углавном нису у контакту, мањег броја часова из појединих школских предмета и краћег трајања појединих школских предмета у предметној настави током целокупног образовног процеса (највише од годину до две године). Треба додати да је високошколски систем у Хрватској тек однедавно препознао родитеље као своје интересне групе са којима васпитачи, учитељи и наставници готово свакодневно комуницирају без потребних вештина, што оправдано узрокује стрес на послу. Штавише, од наставника се очекује да изграде партнерство или бар квалитетну сарадњу са породицама својих ученика, а истовремено већина професионалаца нема развијене вештине у овој области (Dotger & Bennett, 2010; Ljubetić, Maglica & Grčić, 2021; Ljubetić, Reić Ercegovac & Koludrović, 2016). Дати резултат је у сагласности са налазима студије (Hiatt-Michael, 2010, 40) у којој је наведено да посебно млади наставници истичу да је „...комуникација са родитељима њихов највећи изазов као наставника”. Наиме, поједини аутори (Hargreaves, 2001) истичу да је недостатак вештина наставника за сарадњу са родитељима препознатљив у њиховој стрепњи, анксиозности, забринутости и страху чак и након што дипломирају и након што самостално учествују на тржишту рада.

Управу установе су учитељи позитивније оценили у односу на васпитаче, без значајне разлике између ове две групе наставника. Добијени резултати такође не изненађују ако упоредимо систем предшколског васпитања и образовања и систем образовања у нижим разредима основне школе. Наиме, како предшколско васпитање није обавезно, оснивачи установа су често приватна лица која сама одређују правила, понекад постављају нереалне захтеве васпи-

тачима, а неретко им императив представља већи број уписане деце који постављају испред квалитета образовног система, процеса и интересовања деце и васпитача. Ово је крајње немотивишуће и фрустрирајуће за васпитаче, за разлику од наставника у школском систему. Поред тога, управа (директор) предшколске установе у образовном систему у Хрватској је често физички удаљена, односно одвојена од васпитача с којима ретко имају директан контакт, па је могуће да васпитачи управу оцењују као мањи извор подршке, док учитељи свакодневно комуницирају са директором школе, који им је, уопштено посматрано, доступан приликом решавања свакодневних изазова.

За преостале две варијабле радног окружења – временски притисак и сигурност – које су се показале као значајне у зависности од тога која је група испитаника у питању, васпитачи су такође дали ниже оцене у односу на наставнике разредне и предметне наставе, што је делимично изненађујуће. Поставља се питање могућих разлога за овакве резултате. Недостатак времена за обављање свих задатака и послова, познавање образовног система у Хрватској могао би бити извор стреса за предметне наставнике који објективно имају врло ограничено време за обављање задатака у раду са ученицима и родитељима, а резултати говоре другачије. Могуће је да васпитачи, свесни потребе за квалитетним радом са децом и родитељима, заиста доживљавају временски притисак због великог броја деце у групама, међу којима су често и деца која имају сметње у развоју. Штавише, како је неретко само један васпитач у групи, посебно када родитељи долазе у предшколске установе, васпитачи се могу осећати незадовољно и под притиском јер немају времена за неопходне разговоре са родитељима који би им омогућили да остваре бољу комуникацију са њима, притом разумејући значај таквих односа. Овај аспект радног окружења, као и сигурност коју васпитачи ниже оцењују, требало би испитати у будућим истраживањима да бисмо открили узроке оваквих процена васпитача и учитеља.

У истраживању смо покушали да утврдимо који чиниоци социјалног и радног окружења значајно доприносе објашњењу разлика у вези са ангажовањем на послу васпитача и учитеља, те су спроведене хијерархијске регресије са компонентама ангажовања на послу као критеријумима. Иако су сви показатељи заједно објаснили релативно скроман део варијансе ангажовања на послу (од 13% за апсорпцију до 25% за енергију), што упућује на закључак о другим важним детерминантама ангажовања на послу (особине личности, друге карактеристике и захтеви посла), неки показатељи су се у последњем кораку анализе показали релевантним за све три или најмање две критеријумске варијабле овог ангажовања. Наиме, установљено је да је сигурност важна за енергију, посвећеност и апсорпцију, док су временски притисак и ученици важни за енергију и посвећеност. Другим речима, учесници који верују да имају довољно времена за квалитетан рад, а рад са децом/ученицима оцењују као извор под-

ршке и задовољства, исказују да имају виши ниво енергије и већу посвећеност послу. Добијени резултати се могу сматрати очекиваним и разумљивим. Када је задовољена основна потреба за сигурношћу у радном окружењу, када појединац нема доживљај притиска који изазивају кратки временски рокови приликом обављања радних задатака, када има задовољавајуће односе са децом/ученицима и компетентан је да одговори на изазове које посао поставља, може да се усредсреди, а радне задатке обавља са више посвећености и ангажовања.

Што се тиче социодемографских карактеристика, треба напоменути да пол представља значајан показатељ посвећености и апсорпције, при чему су наставници мушког пола показали нижи ниво ангажовања него наставници женског пола. Досадашња истраживања су показала да су наставнице, у односу на наставнике, склоније већој емоционалној исцрпљености (Sari, 2004; Slišković, Burić & Knežević, 2016), што може бити резултат претеране посвећености послу или апсорпције. Међутим, у овим тумачењима треба напоменути да није могуће донети закључак о родним разликама васпитача и учитеља због великог родног диспаритета у овом истраживању.

С друге стране, дужина радног стажа представља значајан показатељ енергије и апсорпције. Притом, код наставника који имају дуже радно искуство опажени су виши нивои на обема компонентама ангажовања. У претходним истраживањима, иако су у питању били различити узорци, такође је установљено да старосно доба позитивно доприноси енергији и посвећености и ангажовању (Kim & Kang, 2016). Дуже радно искуство вероватно доприноси вишим оценама, управо због искуства у суочавању и решавању (нових) изазова у свакодневној педагошкој пракси. Затим, неки аутори сугеришу да са старосном доби и годинама радног искуства појединци развијају различите стратегије емоционалне регулације и јачају свој професионални идентитет, што позитивно утиче на ангажовање на послу (Kim & Kang, 2016).

### *Ограничења истраживања*

Пре закључка треба истаћи неколико ограничења спроведеног истраживања. Једно се односи на знатно већи број васпитачица и учитељица у односу на учитеље, иако у популацији васпитача и учитеља у Хрватској постоји велики родни диспаритет и то у корист жена. Ипак, због малог удела учесника мушког пола, није могуће донети поуздане закључке о родним разликама у вези са перцепцијама извора стреса/подршке, као и ангажовања на послу. Такође, истраживање је спроведено у онлајн окружењу током пандемије вируса Covid-19, што је нарушило репрезентативност узорка, а могуће је да је живот у неизвесним и претећим околностима утицао на резултате истраживања. Поред тога, могуће је да су на податке, који се односе на доживљај сигурности да се може задржати посао, значајно утицале околности у којима је истраживање спроведено. Иако

су све мере имале задовољавајуће вредности поузданости, треба напоменути да су две мере имале параметре спљоштености нешто изнад граница које су дозвољене за примену параметарских поступака.

## ■ ЗАКЉУЧАК

Интересовање научника за истраживање ангажовања на послу просветних радника последњих деценија не опада, што је оправдано с обзиром на сложеност и повећање радних задатака, вишеслојност радних средина, а самим тим и њихове могуће утицаје. Они могу бити или могући извори стреса или подршка практичарима, због чега је неопходно да буду истражени и да добијени резултати буду искоришћени за унапређивање педагошке праксе, као и наставног плана и програма иницијалног образовања будућих васпитача и учитеља. Циљ истраживања био је да се испитају чиниоци и начини који доприносе ангажовању на послу наставника у Хрватској. Добијени резултати упућују на закључак да су васпитачи и учитељи, у поређењу са наставницима, у већој мери посвећени свом послу и да имају јачи доживљај да су апсорбовани послом. Штавише, у поређењу са осталима, васпитачи су проценили нижом оценом већину радних и друштвених чинилаца (временски притисак, безбедност, администрација и деца/ученици). Учители су родитеље оценили као најпозитивнији извор подршке, затим васпитачи и на крају наставници. Када су у питању показатељи ангажовања на послу, резултати указују да како се повећава радно искуство повећава се енергија и апсорпција, док посвећеност зависи од врсте посла, а установљено је да је виша на нижем нивоу образовног система. Међу чиниоцима социјалног и радног окружења, ангажовање на послу зависи од сигурности, временског притиска и деце/ученика и родитеља као потенцијалних извора подршке у наставном раду. Могуће је закључити да ове димензије треба уважавати и требало би да представљају део унапређивања наставног плана и програма иницијалног образовања васпитача и учитеља, као и програма њиховог целоживотног учења. На крају, имајући у виду представљене резултате овог емпиријског истраживања, требало би напоменути да управа/менаџмент, колеге и стручно усавршавање нису релевантни за ангажовање васпитача и учитеља на послу.



## Коришћена литература

- Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: A large cross-sectional study in Switzerland. *Frontiers in Psychology*, *10*, 21–29. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02129
- Badri, M., A., Alnuaimi, J., Mohaidat, G. Yang & Al Rashedi A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *SAGE Open*, *6*(3), 1–15. DOI:10.1177/2158244016662901
- Bakker, A.B., Schaufeli, W.B., Leiter, M. & Taris, T.W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, *22*(3), 187–200. DOI: 10.1080/02678370802393649
- Dotger, B. H. & Benett, J. (2010). Educating teachers and school leaders for school–family partnership. In D. B. Hiatt-Michel (Ed.), *Promising Practices to Support Family Involvement in School* (pp. 129–149). Information Age Publishing, Inc.
- Duggan, E. (1997). Teacher stress research: A review of the literature. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *7*, 125–136. DOI: 10.1017/S103729110000131X
- Ferguson, K., C. Mang & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, *26*(2), 62–86. DOI: 10.26522/brocked.v26i2.606
- Forcella, L., Di Donato, A., Reversi, S., Fattorini, E. & Boscolo, P. (2009). Occupational stress, job insecurity and perception of the health status in Italian teachers with stable or temporary employment. *Journal of Biological Regulators and Homeostatic Agents*, *23*(2), 85–93. PMID: 19589289
- Hakannen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
- Hargreaves, A. (2001). Emotional Geographies of Teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *103*(6), 1056–1080. DOI:10.1111/0161-4681.00142
- Harmsen, R., Helms–Lorenz, M., Maulana, R. & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, *24*(6), 626–643. DOI: 10.1080/13540602.2018.1465404
- Herman, K., Hickmon–Rosa, J. & Reinke, W. M. (2017). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, *20*(2), 90–100. DOI:10.1177/1098300717732066
- Hiatt-Michael, D. B. (2010). Family involvement policy, research and practice. In D. B. Hiatt-Michel (Ed.), *Promising Practices to Support Family Involvement in School* (pp. 1–8). Information Age Publishing, Inc.
- Hutell, D. & Gustavsson, P. J. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, *40*(1), 85–98. DOI:10.3233/WOR-2011-1209
- Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A. & Lang S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioural functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *61*, 21–32. DOI: 10.1016/j.appdev.2018.02.002
- Jukić, T. (2019). Creativity in education. *Proceedings of Seventh International Science Conference: Contemporary Education – Conditions, Challenges and Perspectives* (pp. 11–16). South West University Neofit Rilski.
- Kim, N. & Kang, S.W. (2016). Older and more engaged: The mediating role of age-linked resources on work engagement. *Human Resource Management*, *56*(5), 731–746. DOI: 10.1002/hrm.21802

- 📖 Koludrović, M., Jukić, T. & Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola, LV(22)*, 235-249.
- 📖 Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology 77(1)*, 229–243. DOI:10.1348/000709905X90344
- 📖 Ljubetić, M., Maglica, T. & Grčić, A. (2021). Sources and components of occupational stress from the teachers' perspective. In J. Tekavac & A. Lipovec (Eds.), *Perspectives on Teacher Education and Development* (p. 50). Maribor: Faculty of Education, University of Maribor.
- 📖 Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I. & Koludrović, M. (2016). Quality partnership as a contextual prerequisite of successful learning of young and preschool-aged children. *Journal of Education and Learning, 5(1)*, 78–87. DOI:10.5539/jel.v5n1p78
- 📖 Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education, 24(2)*, 441–464. DOI:10.1007/s11218-020-09605-8
- 📖 Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C. & Potmešilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology, 9*, 648. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00648
- 📖 Ramberg, J., Brolin Läftman, S., Åkerstedt, T. & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The Case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64(6)*, 816–830. DOI: 10.1080/00313831.2019.1623308
- 📖 Reinke, W. M., Herman, K. C. & Stormont, M. (2013). Classroom level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions, 15(1)*, 39–50. DOI:10.1177/1098300712459079
- 📖 Salmela-Aro K, L., Hietajärvi L. & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology 10:2254*. DOI.org/10.3389/fpsyg.2019.02254
- 📖 Sandilos, L. E. & Di Perna, J. (2022). Initial development and validation of the measure of stressors and supports for teachers (MOST). Assessment for Effective Intervention (online first). DOI:10.1177/215345084211061338
- 📖 Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R.C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly, 42(1)*, 280–290. DOI: 10.1016/j.ecresq.2017.10.009
- 📖 Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies, 30(3)*, 291–306. DOI:/10.1080/0305569042000224233
- 📖 Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior, 25(3)*, 293–315. DOI:10.1002/job.248
- 📖 Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement, 66(4)*, 701–716. DOI:10.1177/0013164405282471
- 📖 Skaalvik, E. M. & Skaalvik, K. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education, 7(13)*, 1785–1799. DOI:10.4236/ce.2016.713182
- 📖 Slišković, A., Burić, I. & Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije. *Društvena istraživanja 25(3)*, 371–392. DOI: 10.5559/di.25.3.05

- 📖 Timms, C. & Brough, P. (2013). I like being a teacher – Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration*. 51(6), 768–789. DOI:10.1108/JEA-06-2012-0072.
- 📖 Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. DOI:10.1080/00131911.2019.1705247
- 📖 Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi. *Napredak*, 150(1), 7–20. Retrieved 25.7.2021 from the World Wide Web [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=123228](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123228)

Примљено 27.01.2022; прихваћено за штампу 09.06.2022.



*Journal of the Institute for Educational Research*  
Volume 54 • Number 1 • June 2022 • 83–101  
UDC 316.644:796(497.5)  
159.947.5.072

ISSN 0579-6431  
ISSN 1820-9270 (Online)  
<https://doi.org/10.2298/ZIPI2201083L>  
Original research paper

## **TEACHERS' WORK ENGAGEMENT: THE CONTRIBUTION OF DEMOGRAPHIC, WORK-RELATED, AND SOCIAL FACTORS**

**Maja Ljubetić**

*Department of Pedagogy, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia*

---

**Toni Maglica\***

*Department of Early and Preschool Education, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia*

---

**Ina Reić Ercegovac**

*Department of Psychology, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Split, Croatia*

---

### **ABSTRACT**

This research aimed to investigate which factors contribute to the work engagement of preschool, elementary, and middle school teachers in Croatia. Factors contributing to work engagement include social, work-related factors, and demographic characteristics. A total of 548 teachers participated in the research. The results indicated differences in work engagement between the three groups of teachers, with preschool and primary teachers reporting higher absorption and dedication compared to middle school teachers. The length of working experience was positively related to vigour and absorption. As for the social factors, children and parents proved to be factors contributing significantly to work engagement, while administration and colleagues did not prove relevant for any component of work engagement. It is possible to conclude that quality work with children and parents contributes to higher engagement, as does job security and lack of time pressure at work.

---

### **Key words:**

Work engagement, preschool teachers, primary school teachers, middle school teachers.

---

\* E-mail: [tmaglica@ffst.hr](mailto:tmaglica@ffst.hr)

## ■ INTRODUCTION

Shifting the focus of traditional psychology from disease, impairment, disorder, and disability to “human strength and optimal functioning”, which are the focus of positive psychology (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000, as cited in Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006: 701), has enabled a more complete insight into the behaviour of individuals and the resources available to them in challenging situations. One such positive approach relates to the study of work engagement of educational workers as a kind of antipode of the often-researched burnout phenomenon (Schaufeli, Bakker & Salanova, 2006). This approach seems understandable because the tasks and job challenges of teachers, as well as the overall work environment and climate, can present a possible source of either stress or support for practitioners (Duggan, 1997; Ferguson, Mang & Frost, 2017; Ramberg, Brodin Låftman, Åkerstedt & Modin, 2020).

The concept of work engagement, which includes both affective and cognitive components, consists of three interrelated elements: vigour, dedication, and absorption. It represents a uniquely positive, fulfilling work-related state of mind (Schaufeli & Bakker, 2004), and reflects an individual’s attitude toward work. An individual with high work engagement sees their job as motivating and stimulating and as something they want to dedicate themselves to the maximum, sparing no time and effort. The dedication includes the meaning and importance of the job for the individual, and absorption includes the lack of time control (“time seems to fly”), where individuals most often “forget everything else around them”, are filled with a sense of happiness when immersed in work, and when working intensely they are carried away and find it difficult to detach themselves from their job (Schaufeli & Bakker, 2004). Earlier research conducted on Croatian samples of teachers has shown that higher work engagement contributes to greater job satisfaction, as well as lower burnout, especially emotional exhaustion and alienation (Slišković, Burić & Knežević, 2016).

Worrying data on the percentage of non-engaged teachers as a result of stress and/or burnout can be found in the literature (for example, Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka, 2019, found that 70% of teachers belong to the “engaged-burnout” profile group and only 30% to the “engaged” profile group), however, there are encouraging research findings that point to the strengths and defence forces of individuals (Addimando, 2019). Here, it is important to emphasize that most teachers are not anxious, stressed, and unmotivated, but quite the opposite. The vast majority of them are satisfied and enthusiastic and find their work rewarding and satisfying (Hakannen, Bakker & Schaufeli, 2006). In a study by Salmela-Aro *et al.* (Salmela-Aro K, L., Hietajärvi L. & Lonka, 2019), it was found that a group of engaged teachers had more job and personal resources, such as control and resilience, as opposed to an engaged-burnout profile group who experienced a greater/heavier workload. Hutell and Gustavsson (2011) point out that job demands on the one hand and resources

on the other, as well as the interference between private life and work, made up the largest amount of the explained difference in burnout and work engagement. Job demands were more strongly associated with burnout, while job resources were more strongly associated with work engagement. Predictors with the greatest relative impact on burnout and work engagement were unfulfilled expectations and skill mastery. The results of this research support the importance of the impact of work context on burnout and work engagement.

Many studies (Sandilos & Di Perna, 2022; Sandilos, Goble, Rimm-Kaufman & Pianta, 2018) confirm that social factors (children/students, parents, colleagues, and administration) and work-related factors: (in)security, time pressure and (im)possibility of professional development (Badri, Alnuaimi, Mohaidat, Yang & Al Rashedi, 2016; Forcella, Di Donato, Reversi, Fattorini, & Boscolo, 2009; Maas, Schoch, Scholz, Rackow, Schüler, Wegner & Keller, 2021) significantly affect the occupational satisfaction of educational workers, their work engagement (dedication, vigour, and absorption), success in dealing with stress (Ljubetić, Maglica & Grčić, 2021), and burnout resistance (Herman, Hickmon-Rosa & Reinke, 2017; Kokkinos, 2007; Minghui, Lei, Xiaomeng & Potmešilc, 2018; Reinke, Herman, K. C. & Stormont, 2013; Toropova, Myrberg & Johansson, 2021).

Defining the five stress causes for teachers, Harmsen, Helms-Lorenz, Maulana, and van Veen (2018) report that high psychological demands for task performance, negative social aspects, negative organizational aspects, lack of developmental opportunities, and negative aspects of students have a positive and significant correlation with one or more teacher stress responses. When these stress causes are assessed together, high psychological demands, negative aspects of students, and negative social aspects are stronger and more stable predictors of teacher stress responses. Here, the negative aspects of students are significantly and positively associated with teacher tension, negative emotions, and dissatisfaction. Addimando (2019) concludes that teachers who perceive a supportive and satisfying work environment (in terms of internal and external resources) are more likely to be more engaged in their activities, which in turn leads to a more heterogeneous array of teaching practices with students, making it possible to expect greater student motivation for learning. The researchers' focus on teacher engagement issues is justified if we consider the fact that a satisfied and engaged person not only behaves better in teaching (Bakker, Schaufeli, Leiter & Taris, 2008) but also has an impact on later student learning (Mercer, 2010). These results are supported by the findings by Skaalvik and Skaalvik (2016), who indicated two main reasons that motivate teachers to leave the teaching profession: a) long-term emotional stress and exhaustion, and b) lack of support and trust, poor student motivation for engagement, and classroom conflicts.

The effects of constant exposure to occupational stress and the effects of burnout are directly reflected in the work engagement of teachers (Salmela-Aro, Hietajärvi & Lonka, 2019), which negatively affects the quality of their teaching and student outcomes (Jeon, Buettner, Grant & Lang, 2019). It is possible to assume that improving school ecology would very likely improve the sense of teacher well-being (Sandilos & DiPerna, 2022) and thus have a positive impact on the institution in which the individual works as well as the entire educational system (Duggan, 1997).

In an extensive study based on the Job Demands-Resources (JD-R) Model, Hakannen, Bakker, and Schaufeli (2006) detected three main causes of teacher psychological workload arising from job demands: disruptive pupil behaviour, work overload, and a poor physical work environment. Moreover, these authors emphasize that resources relate to the physical, psychological, social, and organizational aspects of the job, that they require cognitive and emotional efforts of the individual and are therefore associated with certain physiological and/or psychological costs. Hakannen *et al.* (Hakannen, Bakker & Schaufeli, 2006) detected five resources that are the major motivators increasing commitment or engagement, but, at the same time, when lacking, act as factors that increase burnout: job control, access to information, supervisory support, innovative school climate, and the overall social climate. The authors of the study conclude that “high job demands and a lack of job resources form the breeding ground for burnout and reduced work engagement, respectively” (Hakannen, Bakker & Schaufeli, 2006: 497).

## ■ METHODOLOGY

### *Research aim and questions*

The research aimed to investigate which factors contribute to the teacher work engagement and in what way. The research attempted to answer the following research questions:

1. Do preschool, primary and middle school teachers differ in their work engagement (vigour, dedication and absorption)?
2. Do preschool, primary and middle school teachers differ in assessing the factors of their work environment (job security, time pressure, and professional development) and social factors (parents, students, colleagues, and administration)?
3. Do sociodemographic characteristics, work environment factors (job security, time pressure, and professional development), and social factors (parents, students, colleagues, and administration) contribute to explaining individual differences in focus, dedication, and absorption?



### *Research sample*

A total of 548 teachers from Croatia participated in the research, including 260 preschools, 92 primary school, and 196 middle school teachers. The mean age of the participants was 43.12 years (range 23–64 years). The mean length of working experience was 17.13 years (range 0.5–41 years). Moreover, the sample included 514 women and 32 men, while two participants did not identify as female or male. The majority of participants ( $n = 327$ ) indicated higher secondary education (undergraduate study) as their highest level of education, and  $n = 200$  participants had a bachelor's degree or college-level education. Considerably fewer participants had a university specialist degree or an academic masters or doctoral degree. Slightly more than 82% of participants ( $n = 452$ ) were employed full time,  $n = 47$  were employed as substitute [supply] preschool or primary school teachers at the time of the survey, and  $n = 49$  were part time employed. The majority of participants identified as married or partnered ( $n = 431$ ),  $n = 87$  as single, and  $n = 25$  as divorced. Widows/widowers were least represented ( $n = 5$ ) in the sample.

### *Instruments*

*The General Sociodemographic Questionnaire* was designed for the research and consisted of eight questions about the sociodemographic characteristics of participants, including gender, age, length of working experience, the level of education, employment status, marital status, and the number of children.

*The Questionnaire for Examining Measures of Strengths, Supports, And Stressors for Teachers* (MOST, Sandilos & DiPerna 2021) is intended to examine 10 constructs relevant to teachers' jobs, which can be either a support or a source of stress, encompassing the factors of work environment (job security, time pressure, and professional development) and social factors (parents, students, colleagues, and administration). The questionnaire comprises a total of 58 items, divided into 10 subscales: School leaders (e.g. *My school leaders discuss classroom issues with me*), Parents of my students/children (e.g. *Parents of my students are open to discussing the difficulties their children have in school*), Students (e.g. *In the school where I work I have enough opportunities to adequately support my students who are different in terms of their race/culture/ethnicity*), Students with disabilities (e.g. *In the school where I work I have enough opportunities to meet the academic needs of my students with learning difficulties*), Colleagues (e.g. *My colleagues plan classes together*), Time pressure (e.g. *I have enough time during my classes to support each student*), professional development (e.g. *The professional development offered to me improves my effective classroom management competency*), Security (e.g. *I feel safe in my school*), Belonging (e.g. *I feel respected in my school*), and Emotional state (e.g. *I feel satisfied with the fact that I am doing precisely this job*). The participants' task for each item



was to assess the frequency of the experience or behaviour described in the items on a 1–5-point rating scale, where 1- means never, 2- rarely, 3- sometimes, 4- often, and 5- almost always. Seven subscales were used in this research: administration, colleagues, students /students with disabilities, security, time pressure, and the possibility of professional development. A higher score on each subscale indicates a more positive assessment of the categories. All subscales had high reliability, which, together with other psychometric characteristics, is shown in Table 1.

*The Work Engagement Questionnaire* (Schaufeli & Bakker, 2004; Slišković, Burić & Knežević, 2016) is intended to measure three characteristics: vigour, dedication, and absorption. Vigour refers to energy and mental resilience while working, the willingness to invest effort in one's work, and persistence in the face of difficulties. Dedication refers to being involved in one's work, finding meaning in one's work, being challenged, and experiencing a sense of enthusiasm, inspiration, and pride. Absorption refers to being fully concentrated and engrossed in one's work, whereby time passes quickly, and one has difficulties detaching oneself from work. The questionnaire consists of 17 items, 6 of them examining vigour (e.g. *I can spend a long time working without a break*), 5 items examining dedication (e.g. *My job inspires me*), and 6 items examining absorption (e.g. *Time flies when I work*). The participant's task for each item was to estimate how often they feel in the way described in each item, and the evaluation was done by marking one of the offered seven numbers, where 0 meant never and 6 always or every day. Higher results on the subscales indicate higher engagement, i.e. higher vigour, dedication, and absorption. The psychometric characteristics of the subscales are shown in Table 1.

**Table 1:** The psychometric characteristics of the used measures

	No. of items	M	SD	Range	Cronbach $\alpha$	Skewness	kurtosis
Parents	5	17.30	3.34	5-25	.81	-.27	.06
Administration	8	27.94	7.25	8-40	.94	-.45	-.32
Colleagues	7	26.12	5.70	7-35	.94	-.49	-.09
Students/children	11	39.71	8.84	11-55	.96	-.48	.04
Time pressure	5	16.69	4.34	5-25	.83	-.11	-.46
Security	4	17.19	3.61	4-20	.87	-1.49	1.85
Professional development	5	15.40	4.60	5-25	.96	-.24	-.21
Vigour	6	27.82	5.04	5-36	.87	-1.10	1.68
Dedication	5	25.27	4.31	3-30	.90	-1.53	3.55
Absorption	6	28.77	5.38	1-36	.88	-1.22	2.72

### *Data collection and analysis*

The research was conducted in 2021 in an online form and sent to the participants via a link. Before the survey, the principals of schools and kindergartens were contacted and informed about the planned research implementation. They were notified about the approval of the Ethics Committee of the Faculty of Humanities and Social Sciences in Split regarding the ethics of the research, and they were asked to provide access to participants through official web addresses of kindergartens and schools. Participation in the research was voluntary and participants were allowed to withdraw at any time. They were guaranteed anonymity as the option of recognizing the sender's address was turned off, which they were informed about.

The collected data were analyzed using the STATISTICA14 software package. Descriptive parameters, correlation analysis, and hierarchical regression analyses were used in the research analysis to determine the contribution of individual groups of variables to the explanation of differences in work engagement.

## ■ RESULTS

To answer the first and second research problem, we compared the results of the three groups of participants (preschool, primary, and middle school teachers) concerning indicators of work engagement as well as the factors of work environment and social factors using one-way analyses of variance (Table 2). The results show that a significant main effect of the type of job was found for dedication and absorption as components of work engagement, while the difference in vigour was absent. Moreover, the type of job (whether you have a full contract, working on a project, or part time) proved to be significant for parents' support, administration support, and students as social factors, with time pressure as a work environment factor. The effect size ranged from small, to moderate, while the highest was determined for the parent variable.

**Table 2:** A comparison of preschool, primary, and middle school teachers about research variables (results of the one-way ANOVA)

	$M_{\text{preschool}}$	$Sd_{\text{preschool}}$	$M_{\text{primary}}$	$Sd_{\text{primary}}$	$M_{\text{middle}}$	$Sd_{\text{middle}}$	F (df)	Scheffe	effect size (partial $\eta^2$ )
Parents	3.54	.60	3.83	.54	3.18	.70	37.85*	pst>pt>mst	.12
Administration	3.22	.93	3.71	.80	3.75	.82	24.13*	pt<pst; pt<mst	.08
Colleagues	3.71	.85	3.66	.78	3.78	.78	.80	-	-
Students/children	3.74	.80	4.04	.71	3.93	.77	11.19*	pt<pst; pt<mst	.04
Time pressure	3.19	.87	3.59	.84	3.42	.85	8.89*	pt<pst; pt<mst	.03
Security	4.13	1.04	4.46	.72	4.44	.73	9.04*	pt<pst; pt<mst	.03
Professional development	3.00	.92	3.18	.92	3.14	.91	1.93	-	-
Vigour	4.63	.85	4.81	.78	4.56	.85	2.76	-	-
Dedication	5.15	.79	5.23	.81	4.84	.94	9.90*	mst<pt; mst<pst	.04
Absorption	4.85	.86	4.97	.89	4.64	.93	5.46*	mst<pt; mst<pst	.02

\*p&lt;.01; pt – preschool teachers; pst – primary school teachers; mst – middle school teachers

To answer the third research problem, three hierarchical regression analyzes were done with work engagement variables as criteria. In all analyses, the variables were introduced in three steps. In the first step, the job variable was introduced, followed by sociodemographic variables (gender, age, length of working experience, level of education), in the third step, work environment factors were added, and in the last step, social factors. The results of the performed analyzes are shown in Table 3.

**Table 3:** Results of hierarchical regressions with work engagement variables as criteria

	Vigour	Dedication	Absorption
1 <sup>st</sup> step			
Type of job	-.03	-.16**	-.10*
R (R <sup>2</sup> )	.03 (.001)	.16 (.03)	.10 (.01)
F (1,546)	.58	14.02**	5.83*
2 <sup>nd</sup> step			
Type of job	.00	-.10*	-.07
Gender	-.03	-.07	-.09
Length of working experience	.09*	.03	.11*
Level of education	-.05	-.08	-.04
R (R <sup>2</sup> )	.12 (.01)	.19 (.04)	.19 (.04)
ΔR <sup>2</sup>	.01	.01	.03*
F (4,543)	1.97	5.23**	4.93**
3 <sup>rd</sup> step			
Type of job	-.08	-.17**	-.12
Gender	-.05	-.08	-.09
Length of working experience	.11*	.05	.13**

Level of education	-.05	-.08	-.03
Security	.22**	.20**	.17**
Time pressure	.27**	.23**	.12**
Professional development	.14**	.08	.08
R (R <sup>2</sup> )	.47 (.22)	.42 (.18)	.33 (.11)
ΔR <sup>2</sup>	.21**	.14**	.07**
F (7,540)	22.27**	16.45**	9.33**
4. step			
Type of job	-.09	-.16**	-.11*
Gender	-.06	-.08*	-.09*
Length of working experience	.12**	.06	.13**
Level of education	-.04	-.06	-.02
Safety	.18**	.16**	.15**
Time pressure	.20**	.14**	.08
Professional Development	.05	-.02	.01
Parents	.04	.10*	.10*
Students	.15**	.15**	.08
Colleagues	.05	.04	-.01
Administration	.05	.06	.06
R (R <sup>2</sup> )	.50 (.25)	.46 (.21)	.36 (.13)
ΔR <sup>2</sup>	.04**	.03**	.02*
F (11,536)	16.36**	13.18**	7.16**

\*p&lt;.05; \*\*p&lt;.01

The analysis with vigour as a criterion showed that all selected predictors explain a total of 25% of the variance in the criterion, with significant independent predictors in the last step of the analysis being the length of working experience, security, time pressure, and students. Participants with longer working experience, a higher level of security in their school/kindergarten and their environment, who estimate that they have enough time to perform all tasks, and who see their work with students as a source of support and satisfaction showed a higher degree of work vigour. The analysis with dedication as a criterion showed that the predictors explain a total of 21% of the variance in the criterion, and the variables of type of job, gender, security, time pressure, parents, and students proved to be significant independent predictors in the last step of the analysis. Participants working at a lower level of the educational vertical, with a higher level of security in their school /kindergarten and their environment, who estimate that they have enough time to perform all tasks, and who see their work with students as a source of support and satisfaction showed a higher degree of dedication. Finally, analysis with absorption as a criterion showed that all predictors together explain 13% of the variance in the criterion, and in addition to the type of job and gender, security and parents proved to be significant independent predictors. Higher levels of absorption were expressed by preschool teachers and participants who see security and parents as sources of support in their work environment.

## ■ DISCUSSION

The research aimed to analyse the relationship between work engagement and sources of stress/support for preschool, primary school, and middle school teachers. In the following, we will first comment on the results indicating differences in the work engagement among the three groups of participants regarding the type of job. The results of the two components of work engagement - dedication and absorption - differed in terms of the type of job, whereby preschool teachers and primary teachers assessed these components of work engagement as higher compared to middle school teachers. A possible explanation for such results can be found first in the continuity that preschool teachers, and to a great extent primary school teacher, achieve in working with the same group of children/students over several years. Namely, during continuous work with the same group of children/students, preschool teachers and primary school teachers can monitor pupils' development and progress and adapt their work to student needs, which is at the same time a fulfilling experience and an experience that requires (greater) dedication. Another possible reason for greater dedication and absorption for these two groups of participants, in comparison with middle school teachers, most likely lies in their creative potential (Jukić, 2019), which they have to activate almost every day to

adapt the educational process to the requirements and specifics of teaching younger children/students. Also, it is very likely that during primary and preschool education and training, they attended a more comprehensive and diverse education program preparing them for the challenges of their future practice, which makes them more competent than middle school teachers for performing the above tasks. No less important seems to be the question of job motivation. Namely, preschool teachers and middle school teachers choose their job during their initial education at the tertiary level, while among the middle school teachers there is always a group of those who are not necessarily motivated to work in educational practice, but nevertheless for various reasons work in middle school. This is supported by the results of studies showing that primary school teachers are more satisfied with their work than middle school teachers (Koludrović, Jukić & Reić Ercegovac, 2009; Vidić, 2009), and job satisfaction is often significantly associated with work engagement (Slišković, Burić & Knežević 2016; Timms & Brough, 2013). Higher satisfaction, but also a higher level of dedication and absorption can, in addition to personal motivation, be attributed to better pedagogical-psychological-methodological training of preschool teachers and primary school teachers compared to middle school teachers' training. It is also possible that preschool and primary teachers, due to different education and teaching methods compared to subject teachers, know better the needs and possibilities of children/students, which contributes to their self-realization.

Among social factors, parental support was rated the highest by primary school teachers, followed by preschool teachers, but was rated lowest by middle school teachers. The obtained results are not surprising if we consider the fact that primary teaching is the first level of compulsory education. For many parents, this is the first experience of working with a school/teacher with whom they come in direct contact almost every day. Most often, they are very aware of the responsibilities that both parents and teachers have to support student academic performance both at the moment and in the future, so they strive to provide appropriate support to teachers so that their children have better grades. On the other hand, infant and preschool education is not compulsory and parents feel less responsibility, especially when it comes to the academic performance of their children. In turn, the support that preschool teachers expect in this regard is often lacking. Furthermore, the lowest support by parents was reported in subject teaching and can be expected, because of the large number of subject teachers with whom parents are mostly not in contact, the smaller number of lessons in certain school subjects, and the shorter duration of certain school subjects within the entire educational process (max. 1 to 2 years). It should be added that only recently has the higher education system in Croatia recognized parents as its stakeholders with whom preschool, primary, and middle school teachers communicate almost daily while lacking the necessary competencies, which justifiably causes work stress. Moreover, teachers are expected to build partnerships or at least quality collaborative relationships with their students'



families and, at the same time, the vast majority of professionals' lack competencies in this area (Dotger & Benett, 2010; Ljubetić, Maglica & Grčić, 2021; Ljubetić, Reić Ercegovac & Koludrović, 2016). This result is supported by a study by Hiatt-Michael (2010: 40) who states that young teachers in particular point out that "... *communication with parents is their biggest challenge as teachers*". Hargreaves (2001) points out that the lack of teacher competencies for collaboration with families is recognizable in their distress, anxiety, worry and fear, even after they graduate and engage in the labour market independently.

Institution administration was assessed more positively by primary school teachers in relation to preschool teachers, with no significant difference between the two groups of teachers. The obtained results are also not surprising if we compare the system of infant and preschool education and the primary school system. Namely, the former is not compulsory, founders of preschool institutions are often private persons who make their own rules, they sometimes make unrealistic demands on preschool teachers, and very often put the imperative of a larger number of enrolled children before the quality of the educational process and the interests of children and preschool teachers. This is extremely unmotivating and frustrating for preschool teachers, in comparison with teachers in the primary school system. In addition, the administration (the principal) of infant and preschool education institutions in the Croatian system is often physically distant, i.e. separated from preschool teachers, with whom they rarely have direct contact, so it is possible that preschool teachers assess administration as a smaller source of support, in comparison with primary school teachers who daily communicate with the administration, which is generally available to them to address day-to-day challenges.

The remaining two work environment variables with a significant main effect on the group of participants – time pressure and security – were also assessed lower by preschool teachers compared to class and subject teachers, which is partly surprising. The question arises as to the possible reasons for such results. Lack of time to perform all tasks and jobs, knowing the educational system in Croatia, could be expected to be a source of stress for subject teachers who objectively have very limited time to perform their tasks in working with students and parents, yet the results suggest otherwise. It is possible that preschool teachers, aware of the need for quality work with children and parents, really do experience time pressure due to the large number of children in groups, often including children with disabilities. Moreover, as very often there is one preschool teacher per group, especially when parents come to preschool, the teachers may feel dissatisfied and pressured because they do not have time for the necessary conversations with parents to achieve better communication while understanding the importance of such relationships. This aspect of the work environment, as well as the security that is assessed lower by preschool teachers, should be examined in future research to find out the causes of such assessments by preschool teachers and primary school teachers.

Finally, the research tried to determine which of the social and work environment factors significantly contribute to the explanation of differences in the work engagement of preschool teachers and primary school teachers, thus hierarchical regressions were conducted with components of work engagement as criteria. Although all predictors together explained a relatively modest part of the variance of work engagement (from 13% for absorption to 25% for vigour), which suggests a conclusion about other important determinants of work engagement (personality characteristics, other characteristics, and job demands), some predictors in the last step of the analysis proved relevant for all three or at for least two criterion variables of work engagement. Thus, security proved to be important for vigour, dedication, and absorption, and time pressure and students for vigour and dedication. In other words, participants who assess low time pressure, i.e. who believe that they have enough time for quality work and assess work with children/students as a source of support and satisfaction, show a higher level of vigour and dedication to work. The obtained results can be considered as expected and understandable. When the basic need for security in the work environment is met, when an individual does not feel time pressure to perform work tasks, when s/he has satisfactory relationships with children/students, and is competent to respond to the challenges they pose, s/he can focus and perform the work tasks with more dedication and engagement.

Concerning the sociodemographic predictors, it should be noted that gender proved to be a significant predictor of dedication and absorption, with male teachers showing a lower level of engagement than female teachers. Previous research has shown that female teachers, compared to male teachers, are more prone to higher emotional exhaustion (Sari, 2004; Slišković, Burić & Knežević, 2016), which can be a result of excessive dedication to work or work absorption. However, in these interpretations, it should be noted that it is not possible to conclude gender differences in the work engagement of preschool and primary school teachers due to the large gender disparity in this research.

Length of working experience, on the other hand, proved to be a significant predictor of vigour and absorption, where participants with longer experience reported a higher level of both components of engagement. Earlier studies, although on different samples, also suggested a significant positive contribution of age to vigour and dedication and contribution of age to engagement (Kim & Kang, 2016). Longer working experience most likely contributes to higher assessments, precisely because of the experience in facing and coping with (new) challenges of everyday pedagogical practice. Furthermore, some authors suggest that with age and years of service, individuals develop different strategies of emotional regulation and strengthen their professional identity, which has a positive effect on work engagement (Kim & Kang, 2016).

















*Limitations of the study.* Before the conclusion, several limitations of the conducted research should be pointed out. One refers to the significantly larger

number of female preschool and primary school teachers compared to male teachers, although in the population of preschool and primary school teachers in Croatia there is a large gender disparity in favour of women. Yet, due to the small proportion of male participants, it is not possible to conclude gender differences in the perception of sources of stress/support as well as work engagement. Furthermore, the research was conducted in an online environment during the Covid-19 pandemic, which impaired the representativeness of the sample, and it is possible that living in uncertain and threatening circumstances affected the research results. It is also possible that data related to job security was significantly influenced by the circumstances in which the research was conducted. Although all measures had satisfactory reliability values, it should be noted that the two measures had kurtosis parameters slightly above the limits allowed for the application of parametric procedures.

## ■ CONCLUSION

The interest of scientists in researching the work engagement of educational workers in recent decades has not diminished, which is justified given the complexity and increase in work tasks, the multi-layered nature of work environments, and thus their possible impacts. They can be either possible sources of stress or support for practitioners, making it necessary to research them and use the obtained results to improve pedagogical practice as well as the curriculum of the education of future preschool and primary school teachers. This research aimed to investigate which factors contribute to the work engagement of Croatian teachers and in what way. The obtained results point to the conclusion that, compared to middle school teachers, preschool teachers and primary school teachers, are more dedicated to and absorbed by their work. Furthermore, preschool teachers, compared to others, rated lower most work-related and social factors (time pressure, security, administration, and children/students). Parents were assessed as the most positive source of support by class teachers, followed by preschool teachers, and then by middle school teachers. When it comes to predictors of work engagement, the results suggest that with years of service, vigour and absorption grow, while dedication depends on the type of job and proves to be higher at lower levels of the educational system. Among social and work environment factors, work engagement depends on security, time pressure, and children/students and parents as potential sources of work support. It is possible to conclude that these dimensions should be respected and included in the modernization of the curriculum of formal education of preschool teachers and primary school teachers as well as in programs for their lifelong learning. Finally, it is worth noting that administration, colleagues, and professional development have not proved relevant for the work engagement of preschool and primary school teachers.

## References

-  Addimando, L. (2019). The effect of positive working conditions on work engagement and teaching classroom practices: A large cross-sectional study in Switzerland. *Frontiers in Psychology*, *10*, 21–29. DOI:10.3389/fpsyg.2019.02129
-  Badri, M., A., Alnuaimi, J., Mohaidat, G. Yang & Al Rashedi A. (2016). Perception of teachers' professional development needs, impacts, and barriers: The Abu Dhabi case. *SAGE Open*, *6*(3), 1–15. DOI:10.1177/2158244016662901
-  Bakker, A. B., Schaufeli, W. B., Leiter, M. & Taris, T. W. (2008). Work engagement: An emerging concept in occupational health psychology. *Work and Stress*, *22*(3), 187–200. DOI: 10.1080/02678370802393649
-  Dotger, B. H. & Benett, J. (2010). Educating teachers and school leaders for school–family partnership. In D. B. Hiatt-Michel (Ed.), *Promising Practices to Support Family Involvement in School* (pp. 129–149). Information Age Publishing, Inc.
-  Duggan, E. (1997). Teacher stress research: A review of the literature. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, *7*, 125–136. DOI: 10.1017/S103729110000131X
-  Ferguson, K., C. Mang & Frost, L. (2017). Teacher stress and social support usage. *Brock Education Journal*, *26*(2), 62–86. DOI: 10.26522/brocked.v26i2.606
-  Forcella, L., Di Donato, A., Reversi, S., Fattorini, E. & Boscolo, P. (2009). Occupational stress, job insecurity and perception of the health status in Italian teachers with stable or temporary employment. *Journal of Biological Regulators and Homeostatic Agents*, *23*(2), 85–93. PMID: 19589289
-  Hakannen, J. J., Bakker, A. B. & Schaufeli, W. B. (2006). Burnout and work engagement among teachers. *Journal of School Psychology*, *43*(6), 495–513. DOI: 10.1016/j.jsp.2005.11.001
-  Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record: The Voice of Scholarship in Education*, *103*(6), 1056–1080. DOI:10.1111/0161-4681.00142
-  Harmsen, R., Helms–Lorenz, M., Maulana, R. & van Veen, K. (2018). The relationship between beginning teachers' stress causes, stress responses, teaching behaviour and attrition. *Teachers and Teaching*, *24*(6), 626–643. DOI: 10.1080/13540602.2018.1465404
-  Herman, K., Hickmon–Rosa, J. & Reinke, W. M. (2017). Empirically derived profiles of teacher stress, burnout, self-efficacy, and coping and associated student outcomes. *Journal of Positive Behaviour Interventions*, *20*(2), 90–100. DOI:10.1177/1098300717732066
-  Hiatt-Michael, D. B. (2010). Family involvement policy, research and practice. In D. B. Hiatt-Michel (Ed.), *Promising Practices to Support Family Involvement in School* (pp. 1–8). Information Age Publishing, Inc.
-  Hutell, D. & Gustavsson, P. J. (2011). Factors affecting burnout and work engagement in teachers when entering employment. *Work*, *40*(1), 85–98. DOI:10.3233/WOR-2011-1209
-  Jeon, L., Buettner, C. K., Grant, A. A. & Lang S. N. (2019). Early childhood teachers' stress and children's social, emotional, and behavioural functioning. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *61*, 21–32. DOI: 10.1016/j.appdev.2018.02.002
-  Jukić, T. (2019). Creativity in education. *Proceedings of Seventh International Science Conference: Contemporary Education – Conditions, Challenges and Perspectives* (pp. 11–16). South West University NeofitRilski.
-  Kim, N. & Kang, S.W. (2016). Older and more engaged: The mediating role of age-linked resources on work engagement. *Human Resource Management*, *56*(5), 731–746. DOI: 10.1002/hrm.21802

- 📖 Koludrović, M., Jukić, T. & Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika [Burnout at classroom teacher, subject teachers and high school teachers]. *Život i škola*, *LV*(22), 235–249.
- 📖 Kokkinos, C.M. (2007). Job stressors, personality and burnout in primary school teachers. *British Journal of Educational Psychology* *77*(1), 229–243. DOI:10.1348/000709905X90344
- 📖 Ljubetić, M., Maglica, T. & Grčić, A. (2021). Sources and components of occupational stress from the teachers' perspective. In J. Tekavac & A. Lipovec (Eds.), *Perspectives on Teacher Education and Development* (p. 50). Maribor: Faculty of Education, University of Maribor.
- 📖 Ljubetić, M., Reić Ercegovac, I. & Koludrović, M. (2016). Quality partnership as a contextual prerequisite of successful learning of young and preschool-aged children. *Journal of Education and Learning*, *5*(1), 78–87. DOI:10.5539/jel.v5n1p78
- 📖 Maas, J., Schoch, S., Scholz, U., Rackow, P., Schüler, J., Wegner, M. & Keller, R. (2021). Teachers' perceived time pressure, emotional exhaustion and the role of social support from the school principal. *Social Psychology of Education*, *24*(2), 441–464. DOI:10.1007/s11218-020-09605-8
- 📖 Minghui, L., Lei, H., Xiaomeng, C. & Potmešilc, M. (2018). Teacher efficacy, work engagement, and social support among chinese special education school teachers. *Frontiers in Psychology*, *9*, 648. DOI: 10.3389/fpsyg.2018.00648
- 📖 Ramberg, J., Brodin Låftman, S., Åkerstedt, T. & Modin, B. (2020). Teacher stress and students' school well-being: The Case of upper secondary schools in Stockholm. *Scandinavian Journal of Educational Research*, *64*(6), 816–830. DOI: 10.1080/00313831.2019.1623308
- 📖 Reinke, W. M., Herman, K. C. & Stormont, M. (2013). Classroom level positive behavior supports in schools implementing SW-PBIS identifying areas for enhancement. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *15*(1), 39–50. DOI:10.1177/1098300712459079
- 📖 Salmela-Aro K, L., Hietajärvi L. & Lonka, K. (2019). Work burnout and engagement profiles among teachers. *Frontiers in Psychology* *10*:2254. DOI.org/10.3389/fpsyg.2019.02254
- 📖 Sandilos, L. E. & Di Perna, J. (2022). Initial development and validation of the measure of stressors and supports for teachers (MOST). Assessment for Effective Intervention (online first). DOI:10.1177%2F15345084211061338
- 📖 Sandilos, L. E., Goble, P., Rimm-Kaufman, S. E. & Pianta, R.C. (2018). Does professional development reduce the influence of teacher stress on teacher-child interactions in pre-kindergarten classrooms? *Early Childhood Research Quarterly*, *42*(1), 280–290. DOI: 10.1016/j.jecresq.2017.10.009
- 📖 Sari, H. (2004). An analysis of burnout and job satisfaction among Turkish special school headteachers and teachers, and the factors affecting their burnout and job satisfaction. *Educational Studies*, *30*(3), 291–306. DOI:/10.1080/0305569042000224233
- 📖 Schaufeli, W. B. & Bakker, A. B. (2004). Job demands, job resources and their relationship with burnout and engagement: A multi-sample study. *Journal of Organizational Behavior*, *25*(3), 293–315. DOI:10.1002/job.248
- 📖 Schaufeli, W. B., Bakker, A. B. & Salanova, M. (2006). The measurement of work engagement with a short questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, *66*(4), 701–716. DOI:10.1177/0013164405282471
- 📖 Skaalvik, E. M. & Skaalvik, K. (2016). Teacher stress and teacher self-efficacy as predictors of engagement, emotional exhaustion, and motivation to leave the teaching profession. *Creative Education*, *7*(13), 1785–1799. DOI:10.4236/ce.2016.713182
- 📖 Slišković, A., Burić, I. & Knežević, I. (2016). Zadovoljstvo poslom i sagorijevanje na poslu kod učitelja: važnost podrške ravnatelja i radne motivacije [Job Satisfaction and Burnout in Teacher: The importance

of Perceived Support from Principial and Work Motivation]. *Društvena istraživanja* 25(3), 371–392. DOI: 10.5559/di.25.3.05

- 📖 Timms, C. & Brough, P. (2013). I like being a teacher – Career satisfaction, the work environment and work engagement. *Journal of Educational Administration*. 51(6), 768–789. DOI:10.1108/JEA-06-2012-0072.
- 📖 Toropova, A., Myrberg, E. & Johansson, S. (2021). Teacher job satisfaction: The importance of school working conditions and teacher characteristics. *Educational Review*, 73(1), 71–97. DOI:10.1080/00131911.2019.1705247
- 📖 Vidić, T. (2009). Zadovoljstvo poslom učitelja u osnovnoj školi [Primary school teachers' job satisfaction]. *Napredak*, 150(1), 7–20. Retrieved 25.7.2021 from the World Wide Web [http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id\\_clanak\\_jezik=123228](http://hrcak.srce.hr/index.php?show=clanak&id_clanak_jezik=123228)

Recieved 27.01.2022; Accepted for publishing 09.06.2022.