

DOI 10.51558/2490-3647.2026.11.1.971

UDK 159.9:316.6
316.6:377.12

Primljeno: 08. 03. 2026.

Izvorni naučni rad
Original scientific paper

Nermin Mulaosmanović

SOCIJALNA PODRŠKA I OTPORNOST KAO PREDIKTORI USPJEŠNOSTI U RADNIM ZADACIMA KOD NASTAVNIKA*

Nastavnici su često izloženi stresnim situacijama i izazovima koji mogu uticati na njihovu učinkovitost, otpornost i profesionalno zadovoljstvo. U ovom radu je istražen odnos izvora socijalne podrške sa otpornošću i uspješnošću nastavnika u svakodnevnim nastavnim izazovima. Osnovni cilj rada je bio ispitati prediktivnu ulogu socijalne podrške i otpornosti u objašnjenju uspješnosti u radnim zadacima nastavnika. Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 130 nastavnika (61 ili 46,92% muškaraca i 69 ili 53,08% žena/), starosti od 25 do 60 godina koji predaju u višim razredima osnovnih škola na području Tuzlanskog kantona. Prosječna dob ispitanika iznosila je $M = 41,02$; $SD = 9,91$. U radu su korišteni Upitnik socijalne podrške, Skala otpornosti (BRS) i Upitnik uspješnosti u obavljanju radnih zadataka. Kako bi se utvrdila značajnost socijalne podrške i otpornosti za kriterijsku varijablu uspješnosti u radnim zadacima, korištena je multipla regresiona analiza. U okviru prediktorskog modela koji su činili socijalna podrška i otpornost, značajan prediktor je bila samo socijalna podrška nastavnika ($\beta = .589$, $p < .001$). Otpornost u ovom istraživanju nije značajan prediktor uspješnosti u radnim zadacima nastavnika ($\beta = .072$, $p = .328$). Nije potvrđena značajna razlika u uspješnosti u radnim zadacima s obzirom na spol, dok je značajna razlika pronađena u otpornosti s obzirom na spol. Također nije utvrđena značajna razlika u otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima s obzirom na dob. Za poboljšanje učinkovitosti nastavnika važne su mjere usmjerene na jačanje socijalne podrške, naročito od članova porodice. Sistemska socijalna podrška može biti ključni faktor za profesionalni razvoj i otpornost nastavnika u dinamičnom školskom okruženju.

* Rad je prezentiran na Naučnoj konferenciji „Društvene i humanističke nauke pred izazovima 21. stoljeća“ koja je održana na Filozofskom fakultetu Univerziteta u Tuzli 12. 12. 2025. godine.

Ključne riječi: socijalna podrška; otpornost; uspješnost u radnim zadacima; nastavnici

UVOD

Stalni kontakt s ljudima i veliki pritisak društva profesiju nastavnika svrstavaju među najzahtjevnije. Nastavnici su učestalo izloženi nizu profesionalnih stresora među kojima se posebno ističu: neprimjereno ponašanje učenika, problemi s disciplinom u razredu, obavljanje administrativnih poslova, nedostatak profesionalnog priznanja, odnosi s kolegama, učenicima i roditeljima, loši radni uslovi, negativan stav učenika prema učenju... (Brouwers & Tomic 2000). Oni koji su nezadovoljni svojim poslom ne mogu se potpuno posvetiti radu, što rezultira smanjenim kvalitetom poučavanja, neodgovarajućom komunikacijom s učenicima, te općenito narušenom razrednom klimom. Imajući u vidu navedene stresore važno je ispitati njihova iskustva i snalaženje u poslovnim okolnostima (Palac, Šprada i Garmaz 2024), te kakva je uloga socijalne podrške u otpornosti i uspješnosti nastavnika u radnim zadacima.

Socijalna podrška je skup benefita koji proizlaze iz bliskih odnosa s drugim ljudima, a koji mu, između ostalog, pomažu da se nosi sa stresnim i kriznim događajima u životu (Petz 1992). Dvije dimenzije se ističu – strukturna i funkcionalna (Sheldon Cohen & Wills 1985). Pokazalo se da je kvalitet odnosa (funkcionalna dimenzija) bolji prediktor dobrog zdravlja u odnosu na količinu odnosa (strukturna dimenzija), iako su obje dimenzije bitne (Charney 2004). Još neke dimenzije socijalne podrške koje se navode su: percipirana i primljena (Wethington & Kessler 1986), emocionalna, instrumentalna, informacijska i procjenjivačka (House 1981).

Socijalna podrška igra važnu ulogu u radnim zadacima nastavnika jer se oni, kako je naprijed navedeno, suočavaju s visokim stresom, emocionalnim izazovima i profesionalnim pritiscima. Niz autora (Hasanagić i Isanović 2019; Brouwers & Tomic 2000; Bakker et al. 2007) ukazuju na značaj socijalne podrške za radnu uspješnost nastavnika u školi. Podrška rukovodstva i kolega djeluje kao ključni zaštitni mehanizam koji smanjuje profesionalno sagorijevanje, čime se izravno unapređuje kvaliteta izvođenja nastave (Hasanagić i Isanović 2019). Također se navodi da nastavnici s višim nivoom percipirane socijalne podrške pokazuju viši nivo profesionalne samoeфикаsnosti, što rezultira boljim postignućima učenika i inovativnijim pristupima u radu (Brouwers & Tomic 2000). Socijalna podrška na radnom mjestu snažan je prediktor radne angažiranosti nastavnika. Olakšava im suočavanje sa svakodnevnim stresorima i povećava njihovu predanost radnim zadacima (Bakker et al. 2007). Emocionalna podrška porodice doprinosi općoj dobrobiti, dok

instrumentalna podrška kolega unutar škole ima presudnu ulogu u uspješnom rješavanju specifičnih radnih problema (Greenglass et al. 1996). Prema Olsonu i Shultzu (1994), socijalna podrška može sadržavati jedan ili više sljedećih tipova socijalne podrške – emocionalnu, instrumentalnu, informacijsku te podršku samopoštovanju. Emocionalna podrška pretpostavlja davanje ili primanje empatije, brige, ljubavi i povjerenja. Instrumentalna se odnosi na davanje konkretne pomoći, a informacijska na savjete koji mogu biti korišteni u suočavanju s ličnim i okolinskim problemima. I konačno, podrška samopoštovanju je podrška osoba koje posjeduju informacije relevantne za samoevaluaciju. House (1981) te Cohen i Wills (1985) također dijele socijalnu podršku na emocionalnu, materijalnu i savjetodavnu, što je već opisano unutar prethodne podjele. Količina davanja i primanja socijalne podrške u prvom redu ovisi o sposobnosti samog pojedinca da aktivno traži, prihvati te primjenjuje podršku (Vaux 1988). Ishod pružanja socijalne podrške usmjeren je prema jačanju samopoštovanja kod pojedinca kako bi se on mogao adekvatno suočiti s izazovima stresa na poslu (Palac, Šprada i Garmaz 2024). Potrebno je naglasiti da socijalna podrška može dolaziti iz različitih izvora, uključujući kolege, partnere, supervizore, porodicu i prijatelje (House 1981; Šimunić i sar. 2008). Kada nastavnici osjećaju podršku svojih kolega i nadređenih, to može pozitivno uticati na njihovu emocionalnu otpornost i uspješnost na poslu (Hasanagić i Isanović 2019). Podrška kolega djeluje kao ključni faktor u smanjenju izolacije i povećanju profesionalne samoeфикаsnosti (Brouwers & Tomic 2000), dok podrška nadređenih jača osjećaj pripadnosti organizaciji (Eisenberger et al. 1986). Posebno značajnu ulogu ima podrška članova porodice, koja predstavlja primarni izvor emocionalne sigurnosti i pomaže u ublažavanju efekata radnog stresa na privatni život (Adams et al. 1996; Lacković-Grgin 2006). Nastavnici koji imaju stabilnu mrežu podrške, bilo od strane kolega, supervizora ili porodice, imaju veću sposobnost da se nose sa stresom i izbjegnu sagorijevanje (Skaalvik & Skaalvik 2017). Također, emocionalna i instrumentalna podrška porodice i partnera omogućava brži psihološki oporavak od svakodnevnih stresora u učionici (Greenglass et al. 1996).

Kada se govori o otpornosti, broj studija koje se bave ovom temom naglo je porastao u posljednjih 20 godina (Goldstein & Brooks 2013). U kontekstu ponašanja, otpornost ljudi označava mogućnost osobe da izdrži i/ili se lako i brzo oporavi od teških uvjeta, nesreće ili bolesti (Windle 2010). Analogno različitim definicijama otpornosti, u istraživanjima se koristi velik broj različitih mjera otpornosti, osobito na uzorcima s engleskog govornog područja. U metodološkom pregledu skala namijenjenih mjerenju otpornosti (Windle, Bennett & Noyes 2011) pronađeno je

ukupno 19 skala u postojećoj literaturi. Najčešća definicija otpornosti ili rezilijencije u literaturi jest pozitivna prilagodba u kontekstu značajnih nevolja (Zvizdić 2015). U naučnoj literaturi otpornost je definirana na nekoliko načina: kao oporavak ili odbijanje od stresne situacije, kao efikasno nošenje sa stresnom situacijom ili svojevrsna adaptacija na nju, te kao sposobnost izbjegavanja nepovoljnih okolnosti, otpornost na bolest ili odupiranje bolesti, natprosječno funkcioniranje u stresnim situacijama, te čak kao lični rast izazvan rješavanjem stresne situacije (Tusaie & Dyer 2004). Luthar et al. (2000) te Windle (2011) naglašavaju da je rezilijentnost proces, a ne crta ličnosti. Rezilijentnost se ne može svesti na osobine pojedinca; ona je proces koji zahtijeva prisutnost objektivnog rizika i dokaz o uspješnoj adaptaciji unatoč tom riziku (Luthar et al. 2000). Fergus i Zimmerman (2005), iako se bave adolescentima, daju dobar model zaštitnih faktora. Naglašavaju da se o rezilijentnosti govori samo kada postoji interakcija između rizika i zaštitnog faktora (poput podrške). Wright, Masten i Narayan (2013) opisuju rezilijentnost kao sistem koji se aktivira u krizi. Rezilijentnost je pozitivna adaptacija u kontekstu nedaće. Smith et al. (2008) definiraju konstrukt otpornosti upućujući na njegovo izvorno značenje. Na tom tragu otpornost određuju kao sposobnost pojedinca da „odbije“ (engl. *bounce back*), odnosno uspješno se oporavi od stresne situacije, te su razvili kratku mjeru otpornosti na temelju navedene definicije.

S obzirom na to da savremena shvatanja rezilijentnost definiraju kao dinamičan proces adaptacije u kontekstu značajnog rizika (Luthar et al. 2000; Windle 2011), te da Smith i sar. (2010) priznaju da je njihova skala (BRS) zapravo mjera ličnog resursa, ona predstavlja vjerovanje (percepciju) o tome koliko smo sposobni vratiti se u normalu. Stoga se naše istraživanje ne fokusira na rezilijentnost kao proces, već na subjektivnu procjenu kapaciteta za oporavak kao personalnog resursa koji može olakšati taj proces (Wright et al. 2013). Prilikom definiranja rezilijentnosti u ovom istraživanju oslanjamo se na konceptualizaciju Smitha i saradnika (2008) koji rezilijentnost definiraju u njenom izvornom značenju – kao sposobnost oporavka ili „odskoka“ (engl. *bounce back*) nakon proživljenog stresa. Za razliku od šireg pojma otpornosti koji se često odnosi na resurse koji sprečavaju pad (poput čvrstine ličnosti), korištena Skala rezilijentnosti (BRS) fokusira se isključivo na proces vraćanja u stabilno stanje. Stoga je korištena BRS skala kako bi bio izmjeran specifičan lični resurs – percipirana sposobnost pojedinca da se oporavi od stresa, a ne proces rezilijentnosti u širem smislu koji bi zahtijevao objektivnu mjeru izloženosti riziku (Smith et al. 2010). S obzirom na izostanak objektivne mjere rizika, kroz cijeli rad otpornost nastavnika bit će posmatrana kao percipirani kapacitet za oporavak od

stresa, oslanjajući se na Smitha i sar. (2010) koji ovaj konstrukt tretiraju kao ključni lični resurs.

Psihološka otpornost omogućava nastavnicima da održe visok nivo profesionalne posvećenosti i kvalitete poučavanja čak i u izazovnim radnim okruženjima (Gu & Day 2007). Postoji snažna pozitivna korelacija između otpornosti i nastavničke samoeфикаsnosti, pri čemu otporniji nastavnici ulažu više napora u pripremu nastave i ustrajni su u radu s problematičnim učenicima (Beltman et al. 2011). Otpornost funkcionira kao zaštitni faktor koji ublažava negativan utjecaj radnog opterećenja na radnu uspješnost, sprečavajući emocionalnu iscrpljenost nastavnika (Skaalvik & Skaalvik 2017). Visok nivo psihološke otpornosti povezana je s boljom adaptacijom na promjene unutar školskog sistema, što rezultira kontinuiranom uspješnošću u izvršavanju pedagoških zadataka (Mansfield et al. 2016). Socijalna podrška unutar škole jača otpornost nastavnika, što posljedično dovodi do višeg nivoa profesionalne ефикаsnosti i boljeg ostvarenja obrazovnih ciljeva (Hasanagić i Isanović 2019).

Novi pogled na rezilijentnost u društveno-humanističkim naukama intenzivno se razvija tokom posljednje decenije i podrazumijeva izučavanje systemske rezilijentnosti (Masten et al. 2021). Autori novog talasa široko određuju rezilijentnost kao kapacitet sistema da anticipira, adaptira se i reorganizira u uslovima nedaća na načine koji promovišu i održavaju njegovo uspješno funkcionisanje (Bukvić i Popović-Čitić 2023). Osobe koje se uspješnije nose sa stresom tokom vremena su razvile odgovarajuće tehnike suočavanja koje im omogućavaju da učinkovito rješavaju stresne situacije (Klohn 1996). O specifičnim ličnim karakteristikama i socijalnoj podršci ovisi ko će pokazati otpornost tokom vremena. Kapaciteti otpornih osoba su mnogobrojni i odnose se na širok spektar zaštitnih faktora, kao što je uspješno korištenje vlastitih vještina, socijalna zrelost, orijentacija na uspjeh i prosocijalno ponašanje. Neki izvori otpornosti, kao što su optimizam, socijalna podrška i samopoštovanje, imaju široke učinke.

Prateći literaturu o rezilijentnosti možemo izdvojiti četiri talasa istraživanja (Masten 2021). U prvom talasu fokus je bio na ispitivanju karakteristika koje prave razliku između pojedinaca koji su u situacijama visoke ugroženosti imali neuspješnu ili uspješnu adaptaciju, te pokazali tzv. manifestovanu rezilijentnost – rezilijentnost koja je „vidljiva”, odnosno koja se mjeri parametrima interne integracije, poput blagostanja i fizičkog zdravlja, i eksterne adaptacije, poput uspjeha u školi, ostvarivanja uspješnih relacija s drugima i slično (Masten i Obradović 2006). Drugi talas istraživanja fokusirao se na načine mapiranja faktora koji doprinose rezilijentnosti, te je uključio metodološki strože studije praćene složenim statističkim

procedurama koje su pratile kombinacije faktora – prediktora, medijatora i moderaatora koji predviđaju uspjeh u kontekstu visokog rizika, odnosno velike nedaće (Masten i Obradović 2006). Treći talas istraživanja fokusirao se na testiranje intervencija kojima se može jačati rezilijentnost. Četvrti istraživački talas prati tendenciju sistemskog sagledavanja rezilijentnosti i uvažavanja višestrukih interakcija raznovrsnih bioloških, psiholoških, socijalnih, prirodnih i vještačkih sistema (Ungar 2021). Ističe se da ovaj talas daje visok značaj kontekstualnim faktorima – faktorima okruženja koji izlaze iz okvira individualnih i porodičnih faktora, a koji utiču na uspješnu adaptaciju individue u situaciji nedaće. Među značajnim kontekstualnim faktorima su faktori okruženja: školska klima i kultura, vezanost za školu, stabilnost i sigurnost u školi, edukativna i socijalna podrška itd.

Vujović i Petronić (2019) navode tri grupe faktora koji doprinose otpornosti: a) pozitivne individualne karakteristike i resursi; b) koherentan, stabilan i podržavajući porodični uticaj; c) socijalna mreža ljudi koji podržavaju i podstiču razvijanje adaptivnih strategija. Jedan od ključnih principa izgradnje rezilijentnosti jest pomoći osobama da navigiraju. Drugim riječima, programi treba da učine resurse raspoloživim, ali i dostižnim, u smislu da osiguraju da osobe znaju da resursi postoje i da im mogu pristupiti kada je to potrebno (Bukvić i Popović-Čitić 2023). U skladu s prirodom konstrukta otpornosti, a uvažavajući navedene rezultate dosadašnjih istraživanja, očekivano je da će nastavnici koji imaju slabiju otpornost imati poteškoće u adaptaciji na socijalne norme i poteškoće u ostvarivanju radnih zadataka. S druge strane, ukoliko nastavnici nemaju razvijene interpersonalne i intrapersonalne kapacitete, moguće je da će u uslovima pojačanog stresa reagovati neadekvatno, odnosno nefunkcionalno prilikom obavljanja nekih zadataka.

Škola se razlikuje od ostalih organizacija po tome što su njeni ciljevi višestruki (obrazovni, odgojni, socijalizacijski). To može stvoriti specifičan pritisak gdje se uspješnost u zadacima (prenošenje znanja) stalno isprepliće i sukobljava s administrativnim zahtjevima. U školskoj organizaciji, gdje su radni zadaci prožeti stalnim socijalnim pritiskom, otpornost nije samo poželjna, već je temeljni resurs koji omogućuje nastavniku da ostane fokusiran na obrazovne ciljeve unatoč emocionalnim i birokratskim opterećenjima (Gu & Day 2013). Radna uspješnost je dostignuti stepen radnog ponašanja kojim zaposlenik doprinosi ostvarenju organizacijskih ciljeva (Šverko 2012). Borman i Motowidlo (1993) radnu uspješnost dijele na dvije kategorije ponašanja: uspješnost u radnim zadacima i kontekstualnu radnu uspješnost. Uspješnost u radnim zadacima odnosi se na aktivnosti koje se obično javljaju u formalnom opisu posla (radni zadaci i dužnosti). Također, može se navesti da se

odnosi na ponašanja koja su dio formalnih zahtjeva opisa posla i aktivnosti koje se očekuju od pojedinca unutar njegove radne uloge. Kontekstualna radna uspješnost odnosi se na ponašanja koja doprinose organizacijskoj učinkovitosti djelujući na psihološki, socijalni i organizacijski kontekst rada. Zaposlenike koji imaju visoku kontekstualnu radnu uspješnost karakterizira to što se, na primjer, dobrovoljno javljaju za izvršavanje zadataka koji nisu formalni dio posla, pomažu drugima, poštuju i zastupaju organizacijska pravila i ciljeve čak i kada nisu povoljni za njih, te ulažu dodatan trud u izvršavanje zadataka (Borman & Motowidlo 1993). Dobijanje povratne informacije o radu dovodi do veće radne uspješnosti (Morgeson & Campion 2003). U posljednjoj deceniji naučni fokus sve se intenzivnije usmjerava prema socijalnim karakteristikama posla i njihovom uticaju na radne ishode. Dosadašnje zanemarivanje socijalnih aspekata rada u literaturi dijelom proizlazi iz ranijih nalaza (Parker, Wall & Cordery 2001) koji su sugerirali da socijalne karakteristike primarno predviđaju subjektivno zadovoljstvo poslom, dok je njihov utjecaj na objektivne radne ishode, poput učinka ili apsentizma, bio manje uočljiv. Ipak, u savremenom radnom okruženju, obilježenom porastom timskog rada i međuovisnosti zadataka, socijalne karakteristike postaju nezaobilazne komponente posla koje izravno oblikuju radnu uspješnost (Parker, Wall & Cordery 2001). Jedna od socijalnih karakteristika posla upravo je socijalna podrška (Karasek & Theorell 1990).

Istraživanja sugeriraju da je socijalna podrška važna za opće blagostanje, a posebno za poslove koji su stresni i kojima nedostaju motivacijske komponente (Wrzesniewski, Dutton & Debebe 2003). Hakanen, Bakker i Schaufeli (2006) primijetili su da u javnim školama raste administrativno opterećenje. Kada nastavnik više vremena provodi ispunjavajući tablice nego u izravnom radu s učenicima, dolazi do opadanja motivacijske komponente posla. Skaalvik i Skaalvik (2017) navode da škole karakteriziraju visoki zahtjevi, dok često nedostaju radni resursi, što utiče na motivaciju i stres kod nastavnika. Socijalna podrška ima ublažujući učinak na količinu doživljenog stresa (Viswesvaran, Sanchez & Fisher 1999), što može biti od važnosti za uspjeh u radnim zadacima. Nalazi pokazuju nisku povezanost s općom radnom uspješnošću, visoku povezanost sa zadovoljstvom poslom (Humphrey, Nahrgang & Morgeson 2007) te nešto veću povezanost s uspjehom u konkretnim radnim zadacima (Chiaburu & Harrison 2008).

Utvrđeno je da rezilijencija omogućava ljudima da se nastave truditi, da obнове samoeфикаsnost čak i kada je ona bila pred izazovima, te kada je predviđeno da će doći do pada ефикаsnosti (Zvizdić 2015). Rezultati istraživanja su pokazali da se socijalna podrška čini važnom u ostvarivanju otpornosti na stres (Hyman, Gold i Cott

2003). Neka istraživanja su otkrila spolne razlike u osjetljivosti na sagorijevanje (Garcia-Arroyo et al. 2019), dok druga nisu (Jamaludin & You 2019). Farber (1984), Dorman (2003a) i Chan (2003) ističu da mlađi nastavnici iskazuju viši stepen emocionalne iscrpljenosti nego starije kolege. Brouwers i Tomic (2000) ističu da stariji nastavnici s više radnog iskustva iskazuju visoke procjene na nivou ličnog postignuća, što je pokazatelj nižeg stepena sagorijevanja.

Istraživanja (Tusaie & Dyer 2004) ukazuju na to da žene češće koriste socijalnu podršku kao strategiju za izgradnju otpornosti, dok se muškarci više oslanjaju na internalizirane mehanizme kontrole. Gu i Day (2007) navode da otpornost kod nastavnica može biti pod većim pritiskom zbog „dvostrukog opterećenja“ (uskladjivanje porodičnih obaveza i emocionalno iscrpljujući rad u školi), što opravdava provjeru postoje li razlike u nivou otpornosti između spolova. Iako u samim sposobnostima nema razlika, društvena očekivanja i stilovi rada mogu dovesti do razlika u percepciji uspješnosti. Skaalvik i Skaalvik (2017) navode da nastavnice često izvještavaju o višim nivoima emocionalne iscrpljenosti, ali i o snažnijoj usmjerenosti na relacijske aspekte uspješnosti (odnos s učenicima), dok su muškarci ponekad više usmjereni na instrumentalne radne zadatke. Postoje nalazi (Ross 1994) koji sugeriraju da se nivoi profesionalnog samopouzdanja, koje je temelj radne uspješnosti, mogu razlikovati ovisno o spolu i godinama iskustva, što spol čini relevantnom varijablom za analizu. Opravdanje za provjeravanje razlika u odnosu na spol nalazimo u navedenim istraživanjima jer sugeriraju da muškarci i žene različito procesuiraju profesionalne stresore i koriste različite resurse za izgradnju otpornosti.

Gu i Day (2007) naglašavaju da mlađi nastavnici često imaju niži nivo otpornosti jer još nisu razvili repertoar strategija za rješavanje problema u učionici. Huberman (1993) u svojoj klasičnoj teoriji o životnom ciklusu nastavnika objašnjava da dob i staž donose različite faze (od „preživljavanja” u početku do „stabilizacije” i kasnije „konzervativizma” ili „obnavljanja”). Stariji nastavnici obično imaju viši nivo relacijske otpornosti, ali su pod većim rizikom od tehnološkog stresa ili gubitka entuzijazma. Odnos dobi i uspješnosti često nije linearan (u obliku je slova U). Klassen i Chiu (2010) proveli su opsežno istraživanje koje je pokazalo da radna uspješnost (kroz prizmu samoeфикаsnosti) raste s dobi i iskustvom, ali doseže vrhunac u srednjoj karijeri (oko 20 godina staža), nakon čega može uslijediti blagi pad. Mlađi nastavnici mogu biti uspješniji u primjeni novih metoda i tehnologija (radna uspješnost), dok stariji nastavnici često pokazuju veću kontekstualnu uspješnost zbog boljeg poznavanja organizacijske kulture škole i vještina upravljanja kriznim situacijama (Day & Gu 2010). S obzirom na nalaze Klassen i Chiu (2010) koji

ukazuju na nelinearnu povezanost dobi i profesionalne samoeфикаsnosti, opravdano je istražiti kako se dobna struktura nastavnika odražava na njihovu sposobnost izvršavanja radnih zadataka u savremenom, dinamičnom školskom okruženju.

METODOLOŠKI DIO RADA

Problem istraživanja

Današnji izazovi uveliko troše kapacitete nastavnika, pa je stoga značajno provjeriti da li socijalna podrška i mogućnost nastavnika da se oporave nakon stresnih događaja mogu biti važni za njihovu uspješnost u radnim zadacima. Stoga je osnovni problem rada ispitivanje odnosa socijalne podrške, otpornosti nastavnika u školi i uspješnosti u radnim zadacima.

Cilj istraživanja

Cilj ovog istraživanja jest ispitati prediktivnu ulogu socijalne podrške i otpornosti (prediktorske varijable) u objašnjenju uspješnosti u radnim zadacima nastavnika (kriterijska varijabla). Istraživanje teži definirati koji su specifični izvori podrške ključni za održavanje uspješnosti u radnim zadacima nastavnika, te postoje li razlike s obzirom na demografske karakteristike ispitanika (spol i dob).

Zadaci istraživanja:

- ispitati povezanost socijalne podrške, otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima nastavnika;
- ispitati spolne razlike u uspješnosti u radnim zadacima i otpornosti nastavnika;
- ispitati postoji li značajna razlika u uspješnosti u radnim zadacima i otpornosti nastavnika s obzirom na dob;
- provjeriti prediktivni značaj izvora socijalne podrške za uspješnost u radnim zadacima;
- ispitati jesu li socijalna podrška i otpornost statistički značajni prediktori za uspješnost u radnim zadacima nastavnika.

Hipoteze

Očekuje se statistički značajna pozitivna povezanost socijalne podrške, otpornosti nastavnika i uspješnosti u radnim zadacima.

Pretpostavlja se da postoje značajne spolne razlike u otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima, pri čemu muškarci pokazuju veću otpornost i uspješnost u radnim zadacima.

Pretpostavlja se da postoje značajne razlike u otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima u odnosu na dob, pri čemu stariji nastavnici pokazuju veću otpornost i uspješnost u radnim zadacima.

Očekuje se da izvori socijalne podrške ostvaruju pozitivne statistički značajne prediktivne vrijednosti za uspjeh u radnim zadacima nastavnika.

Pretpostavlja se da su socijalna podrška i otpornost statistički značajni prediktori uspješnosti u radnim zadacima nastavnika.

Uzorak

Istraživanje je provedeno na prigodnom uzorku od 130 nastavnika koji rade u pet osnovnih škola na području Tuzlanskog kantona, Bosna i Hercegovina. Sve uključene ustanove su javne škole sa standardnim brojem učenika po odjeljenjima, što predstavlja tipičan radni kontekst za nastavničku profesiju u ovom kantonu. Odbir škola izvršen je s ciljem obuhvatanja nastavnika koji rade u sličnim radnim kontekstima, čime je osigurana ujednačenost administrativnih i pedagoških zahtjeva radnog mjesta. Upitnike su popunjavali nastavnici u terminima koje su dostavile škole i u periodu kada je bilo najviše slobodnih nastavnika. Od škola je tražena saglasnost za provođenje istraživanja uz dobrovoljan pristup nastavnika. Prvobitno uzorak činilo 150 ispitanika, a na kraju je ostalo njih 130. Iz dalje obrade izuzeto je 20 upitnika (13,33%) u kojima je zabilježen izostanak odgovora na više od 10% čestica, što bi onemogućilo validno izračunavanje ukupnih skorova na skalama. Analiza nedostajućih vrijednosti pokazala je da su one nastale nasumično, najčešće zbog nenamjernih previda prilikom popunjavanja. Starost ispitanika se kretala od 25 do 60 godina, a riječ je o nastavnicima koji predaju u višim razredima (sedmi, osmi i deveti razred) osnovnih škola, što ukazuje na to da uzorak obuhvata širok spektar profesionalnog iskustva – od nastavnika početnika do nastavnika sa radnim iskustvom, pred kraj profesionalnog radnog vijeka. Prosječna dob ispitanika iznosila je ($M = 41,02$; $SD = 9,91$).

Postupak

Istraživanje je provedeno tokom prvog polugodišta školske 2024/2025. godine, u periodu od oktobra do decembra 2024. godine. Prigodnim uzorkom obuhvaćeni su nastavnici predmetne nastave koji izvode odgojno-obrazovni rad u višim razredima osnovne škole (od sedmog do devetog razreda). Ovakav odabir ciljne grupe opravdan je specifičnim radnim opterećenjima i organizacijskim izazovima koji prate rad s učenicima u ranoj adolescentnoj dobi. Cjelokupni proces prikupljanja podataka proveden je uz strogo poštivanje etičkih načela psiholoških istraživanja. Nakon dobijene saglasnosti od škola nastavnici su popunjavali upitnike. Prije samog ispunjavanja upitnika učesnici su detaljno upoznati sa svrhom, ciljevima i predviđenim načinom korištenja rezultata istraživanja. Naglašena je potpuna anonimnost učešća te zaštita privatnosti, pri čemu su podaci prikupljeni i analizirani isključivo na grupnom nivou, bez mogućnosti identifikacije pojedinca. Učešće u istraživanju bilo je u potpunosti dobrovoljno, uz mogućnost odustajanja u bilo kojoj fazi procesa bez ikakvih posljedica. Ispitivanje se provodilo u kontrolisanim uslovima unutar školskih prostorija, a prosječno vrijeme potrebno za ispunjavanje upitnika iznosilo je približno 25 minuta. Ovakav vremenski okvir omogućio je ispitanicima pažljivo čitanje čestica bez stvaranja prevelikog zamora, osiguravajući time višu kvalitetu dobijenih odgovora.

Mjerni instrumenti

U ovom radu korišteni su sljedeći instrumenti: sociodemografski upitnik, Skala socijalne podrške na poslu i u porodici (Šimunić, Gregov i Proroković 2008), Skala otpornosti – *Brief Resilience Scale* (BRS) (Smith i sar. 2008; adaptirano prema Slišković i Burić 2015), te Upitnik o uspješnosti u zadacima – *Task Performance Scale* (Williams i Anderson 1991; adaptirano prema Šimunić 2008).

Sociodemografski upitnik je pripremljen posebno za potrebe ovog istraživanja i sadrži osnovne podatke o ispitanicima.

Skala socijalne podrške na poslu i u porodici (Šimunić, Gregov i Proroković 2008)

Skala socijalne podrške na poslu i u porodici koristi se kako bi se procijenio nivo instrumentalne i emocionalne podrške koju nastavnici dobijaju iz različitih izvora socijalne podrške, uključujući nadređene, kolege, porodicu i partnere. Skala se sastoji od 36 stavki, s devet stavki po izvoru socijalne podrške. Instrument je strukturiran tako da procjenjuje navedene oblike podrške kroz četiri specifična izvora, pri če-

mu svaki izvor sadrži po devet čestica: Podrška nadređenih (npr. *Moj nadređeni mi olakšava obavljanje posla kada mi je to potrebno*); Podrška kolega (npr. *Od kolega dobijam korisne informacije koje mi pomažu u radu*); Podrška porodice (npr. *Članovi moje porodice imaju razumijevanja za moje probleme na poslu*); Podrška partnera (npr. *Moj partner mi pomaže u obavljanju kućanskih poslova kako bih se mogao/la posvetiti poslu*). Ispitanici ocjenjuju svoje slaganje s različitim izjavama na skali od 1 do 7, pri čemu 1 označava potpuno neslaganje, a 7 potpuno slaganje. Pouzdanost upitnika iznosila je ($\alpha = .866$).

Skala otpornosti (Kratka skala otpornosti) (Smith et al. 2008; prema Slišković i Burić 2015)

Sastoji se od šest čestica, od čega su tri pozitivnog smjera (primjer tvrdnje: *Obično se brzo oporavim nakon teških vremena*) i tri negativnog smjera (primjer tvrdnje: *Teško mi je prolaziti kroz stresne događaje*). Zadatak ispitanika bio je da procijene nivo slaganja sa svakom tvrdnjom na petostepenoj skali Likertovog tipa (od 1 – uopće se ne slažem do 5 – u potpunosti se slažem). Cronbachova alfa za skalu otpornosti iznosila je $\alpha = .723$.

Upitnik o uspješnosti u zadacima (Williams i Anderson 1991)

Za procjenu radnog učinka korišten je Upitnik o uspješnosti u zadacima autora Williamsa i Andersona (1991). Oni su kreirali skalu od sedam tačaka za mjerenje uspješnosti radnog zadatka. Pet čestica je formulirano u pozitivnom smjeru (npr. *Adekvatno izvršavam dodijeljene radne zadatke* ili *Ispunjavam zahtjeve koji su mi postavljeni opisom posla*), dok su dvije čestice negativnog smjera (npr. *Zanemarujem aspekte posla koje sam obavezan/na izvršiti*). Ispitanici su procjenjivali svoje radno ponašanje u proteklih godinu dana (od 1 – potpuno netačno do 7 – potpuno tačno). Pouzdanost upitnika iznosi ($\alpha = .786$).

REZULTATI

Na početku je potrebno navesti da su vrijednosti Kolmogorov–Smirnov testa za sve skale korištene u ovom istraživanju bile statistički značajne ($p < 0,01$), što ukazuje na statistički značajno odstupanje rezultata od normalne distribucije. Analizom parametara asimetričnosti i spljoštenosti utvrđeno je da sve korištene skale zadovoljavaju Klineove kriterije normalnosti distribucije (Kline 2016), pri čemu vrijednosti nisu prelazile apsolutne granice od 3 za asimetričnost, odnosno 10 za spljoštenost. Dodatno opravdanje za primjenu parametrijskih statističkih postupaka

(*t*-test, ANOVA, regresija) bazira se na tome da uzorak ($N = 130$) ispitanika omogućuje stabilne procjene parametara čak i uz manja odstupanja od savršene normalnosti. U Tabeli 1 predstavljeni su deskriptivni statistički parametri za varijable otpornost, uspješnost u radnim zadacima i socijalnu podršku. Rezultati pokazuju da se prosječna vrijednost otpornosti ($M = 18.82$; $SD = 1.68$; $Sk = .174$) nalazi oko sredine teorijskog raspona skale. Kada je riječ o uspješnosti u radnim zadacima ($M = 28.56$; $SD = 6.01$; $Sk = -.565$), dobijeni prosjek gravitira ka višim vrijednostima skale, dok je kod socijalne podrške ($M = 170.58$; $SD = 32.86$; $Sk = .647$) uočeno da je prosječni rezultat bliži donjoj granici mogućih rezultata na primijenjenom instrumentu. Vrijednosti asimetrije (Sk) i spljoštenosti (Ku) za sve tri varijable nalaze se u rasponu od ± 1 , što potvrđuje da distribucije rezultata ne odstupaju značajno od normalne raspodjele. Kod otpornosti parametri ukazuju na visok stepen simetrije odgovora, dok kod uspješnosti u zadacima blaga negativna asimetrija sugerise češće grupisanje ispitanika prema višim vrijednostima skale. Nasuprot tome, pozitivna asimetrija uz najizraženiji negativni kurtosis kod socijalne podrške ($Sk = .647$; $Ku = -.718$) ukazuje **Tabela 1.** na to da su rezultati dominantno niži, ali i značajno raspršeni, što potvrđuje generalno slabiju, ali varijabilnu percepciju podrške među nastavnicima (Tabela 1).

Tabela 1. Deskriptivni parametri za otpornost, uspješnost u zadacima i socijalnu podršku

	N	Min	Max	M	SEM	SD	Skewness	Kurtosis
Otpornost	130	15	22	18.82	.1475	1.681	.174	-.535
Uspješnost u zadacima	130	9	35	28.56	.527	6.011	-.567	-.565
Socijalna podrška	130	104	243	170.58	2.882	32.862	.647	-.718
Ukupno	130							

Legenda: N – broj ispitanika; Min – minimum; Max – maksimum; M – aritmetička sredina; SEM – statistička greška; Sk – skjunis; Ku – kurtosis; SD – standardna devijacija

Prvi zadatak se odnosio na ispitivanje povezanosti socijalne podrške, otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima kod nastavnika. Pronađena je statistički značajna niska povezanost između otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima ($r = .248$; $p = .004$), kao i između otpornosti i socijalne podrške ($r = .299$; $p = .001$). Značajna pozitivna umjerena povezanost je pronadana također između socijalne podrške i uspješnosti u radnim zadacima nastavnika ($r = .611$; $p = .000$). Vidljivo je da se koeficijenti korelacije

kreću od niske do umjerene ili srednje povezanosti za ispitivane varijable. Rezultati su prikazani u Tabeli 2.

Tabela 2. Povezanost socijalne podrške, uspješnosti u zadacima i otpornosti kod nastavnika

		1	2	3
Otpornost	r	1	.248**	.299**
	P		.004	.001
	N	130	130	130
Uspješnost u radnim zadacima	r		1	.611**
	P			.000
	N		130	130
Socijalna podrška	r			1
	P			
	N			130

** Korelacija je značajna na nivou od .001

* Korelacija je značajna na nivou .005

Analizom spolnih razlika utvrđeno je da ne postoji statistički značajna razlika u uspješnosti obavljanja radnih zadataka između nastavnica i nastavnika ($t(128)=.620$, $p=.536$), uz zanemarivu veličinu uticaja ($d=.119$). S druge strane, pronađena je statistički značajna razlika u nivou otpornosti s obzirom na spol ($t(128)=-2.205$, $p=.029$). Nastavnice su izvijestile o nižem stepenu otpornosti ($M=19.16$; $SD = 1.66$), pri čemu izračunati Cohenov d iznosi ($d=-0.39$), što ukazuje na malu do umjerenu veličinu uticaja. Rezultati su prikazani u Tabeli 3.

Tabela 3. Spolne razlike u otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima

	Spol	N	M	SD	SEM	t	p	d
Uspješnost u radnim zadacima	Ženski	69	28.8696	6.28470	.756			
	Muški	61	28.2131	5.71873	.732	.620	.536	.119
Otpornost	Ženski	69	18.5217	1.65039	.198	-2.205	.029	-.39
	Muški	61	19.1639	1.66514	.213			

Legenda: N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SEM – statistička greška; SD – standardna devijacija; p – nivo značajnosti, t – vrijednost t testa, d – Cohenov d

Iako stariji nastavnici/ce izvještavaju o većoj uspješnosti u radnim zadacima i otpornosti, razlika s obzirom na dob nije statistički značajna. U prilog tome govore rezultati u Tabeli 4 koji pokazuju da nema značajne razlike niti u uspješnosti u radnim zadacima s obzirom na dob ($F(3,126)=1.809$, $p=.149$), niti u otpornosti kod nastavnika u odnosu na dob ($F(3,126)=1.7224$, $p=.165$). Izračunata kvadrirana eta ukazuje na to da dobne razlike imaju mali uticaj na varijancu ispitivanih konstrukata za uspješnost u radnim zadacima ($\eta^2 = 0.041$) i ($\eta^2 = 0.039$) za otpornost, što potvrđuje da dob nije bio presudan faktor u ovom istraživanju (Tabela 4).

Tabela 4. Dobne razlike u otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima

		N	M	SD	SEM	F	p	η^2
Uspješnost u radnim zadacima	25-30	24	28.13	6.419	1.338			
	31-40	45	28.51	6.085	.9071			
	41-50	31	26.87	5.965	1.071	1.809	.149	.041
	51-60	30	30.46	5.371	1.015			
	Ukupno	130	28.47	6.026	.5347			
Otpornost	25-30	24	18.34	1.401	.2922			
	31-40	45	19.00	1.758	.2620			
	41-50	31	18.45	1.629	.2927	1.724	.165	.039
	51-60	30	19.17	1.722	.3255			
	Ukupno	130	18.78	1.674	.1485			

Legenda: N – broj ispitanika; M – aritmetička sredina; SEM – statistička greška; SD – standardna devijacija; p – nivo značajnosti, F – vrijednost F testa, stupnjevi slobode za F test, η^2 – kvadrirana eta, veličina uticaja

Kako bi se provjerilo jesu li izvori socijalne podrške značajni prediktori uspješnosti nastavnika u radnim zadacima, odnosno koliki je njihov pojedinačni doprinos, provedena je multipla regresijska analiza (Tabela 5). Rezultati ukazuju na to da ispitivani model statistički značajno objašnjava 39,6% varijance kriterija ($R^2 = .396$). Koeficijent multiple korelacije iznosi ($R = .629$) ($F(4, 125) = 20.494$, $p < .001$), što ukazuje na visoku povezanost prediktorskog skupa s kriterijem.

Uvidom u pojedinačne doprinose, utvrđeno je da je jedini značajan prediktor u ovom modelu podrška članova porodice ($\beta=.393$, $t=3.772$, $p<.001$), dok ostali izvori (podrška nadređenog, kolega i bračnog partnera) nisu ostvarili značajan samostalan doprinos. Izračunata veličina efekta za ovaj model iznosi $f^2 = 0.65$, što predstavlja ve-

liki efekt prema Cohenovim kriterijima. Visoka vrijednost koeficijenta determinacije ($R^2 = .396$) i izračunata velika veličina efekta ($f^2 = 0.65$) ukazuju na snažnu prediktivnu moć modela. S obzirom na veličinu uzorka ($N=130$), dobijeni rezultati se smatraju statistički pouzdanima, s visokom razinom statističke snage koja omogućava stabilnu detekciju utvrđenih relacija.

Tabela 5. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa izvora socijalne podrške za kriterijsku varijablu uspješnost u radnim zadacima

Prediktori	β	t	p
Podrška nadređenog	.044	.442	.674
Podrška kolega	.158	1.545	.125
Podrška bračnog partnera	.128	1.441	.152
Podrška čl. porodice	.393	3.772	.000
	R= .629; R ² =.396 Radj=.377	F= 20.494	p= .000

Legenda: β – standardizirani koeficijent, t – vrijednost t-test, p – značajnost, R – koeficijent multiple korelacije, F – vrijednost F testa, f^2 – Cohenov f^2 (veličina uticaja)

Rezultati regresijske analize (Tabela 6) pokazuju da model koji čine otpornost i socijalna podrška statistički značajno objašnjava 37,8% varijance uspješnosti u radnim zadacima ($R^2 = .378$, $F(2, 127) = 38.591$, $p < .001$). Detaljniji uvid u pojedinačne doprinose otkriva da je socijalna podrška jedini značajan prediktor radne uspješnosti nastavnika ($\beta = .589$, $t = 8.037$, $p < .001$), dok otpornost u ovom modelu nije ostvarila statistički značajan doprinos ($\beta = .072$, $p = .328$). Izračunata veličina efekta za ovaj model iznosi ($f^2 = .61$) predstavlja veliki efekt, dok post-hoc analiza statističke snage iznosi ($1 - \beta = .99$). Ovako visoka snaga potvrđuje da je uzorak bio više nego adekvatan za detekciju prediktivnih odnosa i da izostanak značajnosti kod varijable otpornosti nije rezultat nedovoljne veličine uzorka.

Tabela 6. Regresiona analiza sa beta opterećenjima i nivoima značajnosti pojedinačnih doprinosa otpornosti i socijalne podrške za kriterijsku varijablu uspješnost u radnim zadacima

Prediktori	β	t	p
Otpornost	.072	.983	.328
Socijalna podrška	.589	8.037	.000
	R= .615; R ² =.378 Radj=.368;	F= 38.591	p= .000

Legenda: β – standardizirani koeficijent, t – vrijednost t-test, p – značajnost, R – koeficijent multiple korelacije, F – vrijednost F testa, df – stupanj slobode

DISKUSIJA

Ovo je istraživanje bilo je usmjereno na ispitivanje odnosa unutrašnjih kapaciteta i vanjskih resursa u profesionalnom kontekstu, s ciljem utvrđivanja prediktivnog doprinosa otpornosti i socijalne podrške u objašnjenju uspješnosti u radnim zadacima nastavnika. Uspostavljanjem ovakvog modela nastojalo se rasvijetliti na koji način mehanizmi podrške i sposobnost oporavka od stresa doprinose efikasnijem suočavanju s izazovima u nastavnom procesu. Rezultati testiranja postavljenih hipoteza nude specifičan uvid u ovu dinamiku, ukazujući na značajnu, ali diferenciranu ulogu ispitivanih varijabli.

Rezultati testiranja prve hipoteze ovog istraživanja ukazuju na to da postoji značajna pozitivna veza između otpornosti nastavnika, socijalne podrške i uspješnosti u zadacima nastavnika, čime se hipoteza u potpunosti potvrđuje. Nastavnici koji dobijaju više socijalne podrške su otporniji i uspješniji u radnim zadacima, što je u skladu s rezultatima drugih istraživanja koja ukazuju na to da iscrpljenost ili manja otpornost utiču negativno na radni učinak (Bakker, Demerouti & Verbeke 2004). Ovi nalazi mogu se sagledati i kroz Model radnih zahtjeva i resursa (JD-R) (Bakker & Demerouti 2007), prema kojem socijalna podrška i lične snage funkcioniraju kao ključni resursi koji su povezani s radnim učinkom. Također, nalazi podržavaju Teoriju očuvanja resursa (COR) (Hobfoll 1989), sugerirajući da nastavnici s razvijenijom mrežom podrške lakše održavaju nivo uspješnosti jer su manje podložni gubitku psiholoških resursa usljed stresa.

Budući da se u ovom radu često koristi termin emocionalna iscrpljenost pri poređenju s drugim rezultatima, potrebno je navesti da se emocionalna iscrpljenost posmatra kao negativni ishod dugotrajne izloženosti stresu koji je obrnuto povezan s

nivom otpornosti. Dok otpornost predstavlja kapacitet nastavnika za adaptaciju, emocionalna iscrpljenost označava praznjenje tih resursa, što se u konačnici povezuje s nižom samoprocijenjenom uspješnošću u radnim zadacima. Emocionalno otporni nastavnici lakše prepoznaju svoje reakcije, čime se smanjuje rizik od iscrpljenosti. Manja otpornost može dovesti do manje učinkovitosti u radnim zadacima (Maslach, Schaufeli & Leiter 2001). Također, istraživanja pokazuju da emocionalna iscrpljenost može negativno uticati na jedan od zadataka – kvalitet poučavanja – što može imati dugoročne posljedice na učenike (Maslach & Leiter 2016). Razvijanje emocionalne otpornosti ne samo da poboljšava radnu učinkovitost nastavnika već i doprinosi dugoročnom smanjenju stope napuštanja profesije (McLean & Connor 2015). Jedno od mogućih objašnjenja značajne povezanosti navedenih varijabli jest i to što su emocionalno otporni nastavnici u stanju da prepoznaju i kontroliraju svoje emocionalne reakcije, čime smanjuju rizik od sagorijevanja, te uz dodatnu socijalnu podršku mogu postići veći uspjeh u radnim zadacima. Kada se osoba osjeća iscrpljeno ili ravnodušno prema radu, ona zapravo ne razvija osjećaj uspješnosti (Chang 2009). I druga istraživanja potvrđuju da je socijalna podrška važna za otpornost (Hyman, Gold & Cott 2003; Skaalvik & Skaalvik 2017). Prema istraživanju Maslacha, Schaufelija i Leitera (2001), posljedice stresa i smanjene otpornosti odražavaju se na radnu učinkovitost kako pojedinca, tako i šireg radnog i društvenog okruženja. Izostanak strategija za nošenje sa stresom kod nastavnika, koje jačaju otpornost, može dovesti ne samo do pada u učinkovitosti njihovog rada nego i do nemogućnosti ostvarenja adekvatnih uslova za prenošenje sadržaja učenicima (Palac, Šprada i Garmaz 2024). Upoređujući navedena istraživanja s dobijenim rezultatima u prvom zadatku ovog istraživanja, uočljiva je uglavnom saglasnost rezultata.

Druga hipoteza se odnosila na postojanje značajne spolne razlike u otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima, pri čemu se očekivalo da muškarci pokazuju veće vrijednosti na obje varijable. Na osnovu dobijenih rezultata može se zaključiti da je ova hipoteza djelomično potvrđena. Rezultati su pokazali značajne spolne razlike u otpornosti, pri čemu su nastavnice izvijestile o nižem stepenu otpornosti u odnosu na nastavnike. Ipak, značajna razlika nije pronađena u uspješnosti obavljanja radnih zadataka s obzirom na spol, što ukazuje na to da oba spola teže visokim procjenama vlastite učinkovitosti. Prethodne studije su pokazale da je sagorijevanje nastavnika također povezano sa spolom (žene su više izložene riziku od muškaraca) (Leiter et al. 2014; Gursel, Sunbul & Sari 2002), što ukazuje i na njihovu manju otpornost. Ipak, važno je naglasiti da se otpornost smatra vremenski i kontekstualno zavisnim, a ne statičnim procesom. Stoga se razlike u nivou otpornosti među spolovima ne

smiju interpretirati kao fiksne karakteristike, već kao rezultat interakcije različitih indikatora, poput specifičnih životnih perioda, društvenih uloga i domena rada, koji u datom trenutku mogu činiti jedan spol ranjivijim na profesionalni stres. Jedno od objašnjenja rezultata o spolnim razlikama u otpornosti, odnosno emocionalnoj iscrpljenosti koja je prisutna među muškarcima i ženama, jest to što izražavanje može biti različito, što otežava identifikaciju i rješavanje spolne osjetljivosti (Innstrand et al. 2011). Dodavanje novih izazova u vidu društvenih očekivanja kojima su izložene nastavnice, čini ih potencijalnim kandidatima za emocionalnu iscrpljenost (Wei & Ye 2022), što može uticati na njihovu manju otpornost. Jedan od razloga za manju otpornost žena u našim rezultatima jest i taj što se u nekim društvima od žena tradicionalno očekuje da budu emocionalno ekspresivnije, dok se od muškaraca očekuje veća otpornost, što može uticati na to kako različiti spolovi doživljavaju i prijavljuju iscrpljenost (Wang & Eccles 2012). Nastavnice su često izložene kumulativnom pritisku profesionalnih zahtjeva i tradicionalnih porodičnih uloga, što može biti povezano s njihovom percepcijom bržeg trošenja resursa (Mikulandra i Sorić 2004).

Neke od razloga za ovakve rezultate možemo tražiti i u bračnom statusu nastavnika. Vjenčani nastavnici doživljavaju veću emocionalnu iscrpljenost od onih koji nisu u braku (Bataineh 2005). U ovom istraživanju je bilo manje nastavnika i nastavnica koji su bili u bračnoj zajednici. Efekt socijalne podrške varira u zavisnosti od spola na način da žene o svojim emocionalnim problemima s drugima van porodice razgovaraju više nego muškarci. Određeni autori (Maslach & Jackson 1981) sugeriraju da žene mogu biti podložnije stresu i manje otporne zbog više zahtjeva u profesionalnim i privatnim životima. Profesionalni izazovi i zahtjevi nastavničkog posla jednako utiču na muškarce i žene. Neka istraživanja ukazuju na to da žene imaju izraženije emocionalne vještine zbog socijalizacijskih procesa koji ih potiču na veću emocionalnu izražajnost (Zachary & Nolen-Hoeksema 2020), što ukazuje na to da je moguće da otvorenije govore o svojim emocijama. Drugi smatraju da muškarci sagorijevanje doživljavaju na drugačiji način (Purvanova & Muros 2010). Navedene rezultate moguće je objasniti dodatnim porodičnim obavezama ženskog pola, kao i većom spremnošću da se ukaže na emocionalno opterećenje. Također, neki rezultati nisu saglasni s našim istraživanjem i ističu da su muškarci općenito više izloženi javljanju sindroma sagorijevanja (Anderson i Iwanicki 1984), što dovodi do odustajanja od samog posla. Rezultati koji nisu u skladu s našim istraživanjem pokazali su da nastavnici imaju više nivoa otuđenosti (Domović i sar. 2010) i ukupnog sagorijevanja (Kuzijević i Topolovčan 2013), što je objašnjeno sistemskim opadanjem

društvenog statusa profesije koja postaje sve više „ženskom”. Iako su administrativni zahtjevi i broj radnih zadataka u nastavnom procesu formalno isti za sve zaposlenike, bitno je uvažiti interakciju različitih faktora koji utiču na individualno procesiranje tih događaja. Iako u ovom istraživanju nisu utvrđene značajne razlike u doživljaju stresa, to nužno ne implicira objektivno jednako opterećenje, već može ukazivati na različite mehanizme suočavanja ili uticaj drugih varijabli (npr. porodičnih obaveza) koje moderiraju taj doživljaj. Kada je riječ o uspješnosti u radnim zadacima, izostanak spolnih razlika u našem radu djelimično je u skladu s literaturom. Naime, studije o povezanosti spola i radne uspješnosti često sugeriraju da stvarni učinak ne varira značajno (Roth et al. 2012), ali se uočavaju razlike u samopercepciji kompetentnosti. Beyer (1990) navodi da muškarci imaju tendenciju precjenjivanja vlastite uspješnosti u određenim domenama, dok su žene sklonije potcjenjivanju svojih postignuća, što može zamagliti sliku o stvarnoj učinkovitosti u istraživanjima zasnovanim na samoprocjeni.

Treća hipoteza u ovom radu indicirala je da postoje značajne razlike u otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima u odnosu na dob, pri čemu se očekivalo da stariji nastavnici pokazuju veće vrijednosti na obje varijable. Rezultati testiranja ove hipoteze pokazuju da ona nije potvrđena, jer nisu utvrđene statistički značajne razlike niti u otpornosti, niti u uspjehu u radnim zadacima u odnosu na dob. Moguće objašnjenje je svakako to što u današnje vrijeme nastavnici svih dobnih skupina razvijaju strategije kako se nositi s izazovima i teže uspješno obavljati radne zadatke. Što se tiče dobi, izostanak značajnih razlika sugerira da su savremeni profesionalni stresori postali univerzalni za sve generacije nastavnika, što odudara od nekih ranijih istraživanja (Folkman 2013), ali ukazuje na specifičnost trenutnog obrazovnog konteksta. Upoređivanjem s drugim rezultatima bilo je moguće uvidjeti da rezultati istraživanja odnosa starosti i otpornosti nisu konzistentni. Prethodna istraživanja sugeriraju da stariji zaposlenici mogu doživjeti veći nivo iscrpljenosti zbog dužeg izlaganja stresu i profesionalnim izazovima (Folkman 2013). Slične rezultate su dobili Kokkinos (2007), Gursel i sar. (2002), te Koludrović i sar. (2009). Jedno od objašnjenja u istraživanjima u kojima su pronađene značajne razlike u otpornosti s obzirom na dob jest da mlađi nastavnici imaju više motivacije i otvorenosti prema profesionalnom razvoju. Ovo je u skladu s nalazima o većoj fleksibilnosti i entuzijazmu kod mlađih nastavnika, što doprinosi njihovoj otpornosti na profesionalne stresove (Fiorilli et al. 2019). U nekim pak istraživanjima nisu utvrđene razlike u sagorijevanju među nastavnicima s različitom dužinom radnog iskustva (Fimian & Blanton 1987). Kao što se može uočiti, jedan dio studija se slaže s rezultatima u ovom

radu, gdje se pokazuje da nema značajnih razlika u nivou otpornosti, odnosno sagorijevanja, u odnosu na godine ili iskustvo u nastavi (Bataineh 2005). Goddard i saradnici (2006) sugeriraju da nastavnici početnici imaju tendenciju da doživljavaju manje stresa od svojih starijih kolega. Ističe se da je iscrpljenost nastavnika pozitivno povezana s godinama iskustva (tj. visok rizik od sagorijevanja među manje iskusnim nastavnicima) (Leiter et al. 2014). Mlađi nastavnici iskazuju viši stepen emocionalne iscrpljenosti i depersonalizacije nego njihove starije kolege (Chan 2003).

Prema Goddardu i O'Brienu (2003), nastavnici s manje staža imaju više stresa na poslu jer su imali nerealistična očekivanja koja se nisu ostvarila. Veću emocionalnu iscrpljenost mlađih u odnosu na starije kolege (Gold 1985) autori su objasnili njihovim nerealističnim očekivanjima od nastavničke profesije koja su, ostavši neostvarena, postala izvor stresa i frustracija.

U ovom radu nisu utvrđene značajne razlike u uspješnosti obavljanja radnih zadataka s obzirom na dob. Neka od objašnjenja su da na uspješnost utiču brojni faktori kao što su iskustvo, profesionalni razvoj, motivacija i prilagodljivost, što je u skladu s rezultatima istraživanja Martina i Smitha (1990), te Sivasakthija i Muthumanickama (2012). Postoje i drugačiji pogledi na radnu uspješnost s obzirom na dob, pa tako Bahtijarević-Šiber (1999) ističe kako stariji i oni s većim radnim stažem imaju tendenciju biti više zadovoljni svojim poslom nego oni s manjim stažem, što se reflektira i na uspješnost u radnim zadacima. To se događa zato što čovjek vremenom postaje sve bolji u svome poslu, daje veće rezultate pa je moguće i više nagrađivan.

S ciljem dubljeg razumijevanja faktora radne uspješnosti provedena su dva regresijska modela. U prvom modelu je ispitivan doprinos izvora socijalne podrške uspješnosti u radnim zadacima nastavnika, dok su u drugom modelu socijalna podrška i otpornost, posmatrane kao širi konstrukti, značajni prediktori uspješnosti u radnim zadacima.

U fokusu četvrte hipoteze bila je pretpostavka da postoji statistički značajna prediktivna uloga izvora socijalne podrške za uspjeh u radnim zadacima nastavnika, pri čemu je hipoteza djelomično potvrđena. Navedeni regresijski model, kojim je ispitivan doprinos specifičnih izvora socijalne podrške, identificirao je podršku članova porodice kao jedini značajan pojedinačni prediktor uspješnosti. Ovakav nalaz sugerira da porodica predstavlja primarnu bazu sigurnosti koja omogućava emocionalnu dekompresiju nakon radnih izazova. Iako je interna podrška (kolege, supervizori, školski lideri) u literaturi konzistentno povezana s osjećajem pripadnosti i općim blagostanjem (Travers 2017), u ovom istraživanju ona nije imala toliki uti-

caj na samu radnu učinkovitost kao vanjska podrška. Naši rezultati potvrđuju teze Halbeslebena (2006) o tome da vanjski izvori podrške, poput porodice, imaju ključnu ulogu u obnavljanju resursa direktno povezanih s radnim učinkom, vjerovatno kroz smanjenje konflikta između radne i porodične uloge. Značajno je navesti da se većina studija fokusira na podršku porodice (Oktavia 2024). Zbir socijalnih veza bez uzimanja u obzir kvalitete tih odnosa slabo je povezan s indikatorima prilagodbe (Cohen & Wills 1985). Kvalitet odnosa u ovom radu podrazumijeva funkcionalni aspekt socijalne podrške – mjera u kojoj pojedinac subjektivno procjenjuje dobijenu podršku kao korisnu i dostupnu u kriznim situacijama. Iako primijenjeni instrument primarno razlikuje izvore podrške (porodica, prijatelji, značajne druge osobe), ovakva kategorizacija posredno uvažava i kvalitet, jer različiti izvori pružaju specifične tipove podrške. Ponekad samo jedna socijalna veza, ako je značajna za pojedinca, može pomoći u zaštiti od negativnih učinaka stresa (Sarason et al. 1987), kao i boljem radnom učinku, što se očigledno pokazalo u ovom istraživanju. Jedan od razloga je što većina ljudi prima najveći dio emocionalne podrške, topline, pripadanja, materijalne i instrumentalne podrške i sl. u porodici. Za razliku od ostalih izvora podrške i pomoći, porodica je najčešće ta koja sama prepoznaje i sama nudi pomoć svome članu u krizi, a da on to ne mora posebno tražiti. Odnos između socijalne podrške i različitih pozitivnih psiholoških ishoda, poput povećanog životnog zadovoljstva, potvrđen je u kvantitativnim istraživanjima (Brailovskaia et al. 2020), dok kvalitativne studije (Charalambous 2019) naglašavaju njezinu ulogu u jačanju osjećaja sigurnosti i osnaživanja pojedinca. Efikasnost socijalne podrške pritom ovisi o usklađenosti između izvora, vrste, vremena i specifičnih potreba pojedinca (Cutrona 1990). Ovo istraživanje podržava nalaze iz drugih sličnih istraživanja (Kim et al. 2017) koji ukazuju da je društvena podrška negativno povezana sa sagorijevanjem. Sve navedeno ukazuje na to da visoka socijalna podrška korelira sa ispunjenim iskustvima, željenim ishodima, višim samopoštovanjem i pozitivnim životnim pogledom, što je važno za veću otpornost. Nasuprot tome, sistemski pregledi i meta-analize potvrđuju da je neadekvatna ili izostala socijalna podrška konzistentno povezana s negativnim ishodima, poput profesionalnog nezadovoljstva i poteškoća u ispunjavanju ličnih i profesionalnih obaveza (Pasinringi et al. 2022). Ovi nalazi ukazuju da nedostatak podrške djeluje kao značajan prediktor sagorijevanja, što se pokazalo kao stabilan obrazac u različitim radnim okruženjima.

Kada je u pitanju peta hipoteza, kojom se pretpostavilo da su socijalna podrška i otpornost, kao širi konstrukti, značajni prediktori uspješnosti u radnim zadacima, rezultati ukazuju na njenu djelomičnu potvrdu. Iako je model u cjelini značajan,

identificirano je da samo socijalna podrška ostvaruje statistički značajan doprinos uspješnosti, dok otpornost u ovom zajedničkom okviru nije zadržala prediktivnu snagu. Jedno od mogućih objašnjenja odnosi se na to da socijalna podrška vjerovatno dijeli značajan dio varijance s otpornošću. U teorijskom smislu to sugerira da je za nastavnike u našem uzorku eksterni resurs (podrška bliskih osoba) toliko dominantan da unutrašnji kapacitet (otpornost) sam po sebi nije dovoljan za predviđanje radne uspješnosti bez snažne socijalne baze. To je u skladu s postavkama da socijalna podrška služi kao „skladište” iz kojeg pojedinac crpi snagu za otpornost, čime podrška postaje primarni pokretač efikasnosti. Sinergija unutrašnjih kapaciteta pojedinca (otpornost) i dostupnosti vanjskih resursa (podrška) osigurava optimalno funkcionisanje u radnom okruženju. Nalazi ovog regresijskog modela, koji su potvrdili socijalnu podršku kao značajan prediktor uspješnosti u radnim zadacima, u saglasnosti su s Teorijom očuvanja resursa (Hobfoll 1989). Prema Hobfollu, resursi iz okoline (socijalna podrška) često su moćniji jer oni čuvaju unutrašnje resurse. Ako nastavnik ima snažnu podršku, on uopće ne mora „trošiti” svoju ličnu otpornost da bi bio uspješan.

Budući da se socijalna podrška članova porodice pokazala kao dominantan resurs, to podržava hipotezu o ublažavajućem učinku (Cohen & Wills 1985). To dalje sugerira da je emocionalna baza izvan škole toliko snažan faktor povezan s efikasnošću da unutrašnji kapacitet otpornosti sam po sebi gubi samostalnu prediktivnu snagu kada su porodični odnosi stabilni. Ako nastavnik ima snažnu podršku porodice, on probleme u školi ne doživljava kao prijetnju svom identitetu ili uspjehu. Podrška porodice „odrađuje posao” amortizacije stresa, pa nastavnik ne mora aktivirati svoju ličnu otpornost u tolikoj mjeri.

Iako se u teorijskim okvirima, poput onog Luthansa i sar. (2007), otpornost navodi kao ključni prediktor radne učinkovitosti, nalazi našeg istraživanja pokazuju da ona u zajedničkom modelu sa socijalnom podrškom nije ostvarila statistički značajan doprinos. Ovakav nalaz može se objasniti dominacijom vanjskih resursa nad unutrašnjim kapacitetima u specifičnom kontekstu nastavničke profesije. Naime, visoka korelacija između otpornosti i podrške sugerira da socijalni resursi djeluju kao primarni *buffer* (zaštitnik). Kada nastavnici imaju snažnu podršku okoline, njihov individualni kapacitet za oporavak (otpornost) postaje manje presudan za samu tehničku uspješnost u zadacima jer okolina preuzima ulogu stabilizatora. Također, moguće je da se otpornost u ovom uzorku više manifestira kroz očuvanje mentalnog zdravlja (smanjenje iscrpljenosti) nego kroz direktno povećanje radnog učinka, što bi bilo u skladu s postavkama Bakker i Demeroutija (2007) o različitim putevima

djelovanja ličnih i radnih resursa. S obzirom na to da značajan dio našeg uzorka čine osobe koje nisu u bračnom statusu, ovi rezultati sugeriraju da se težište psihološke sigurnosti pomiče s partnerskih odnosa na primarnu porodicu (roditelje). Smatra se da je percipirana socijalna podrška važnija od stvarne podrške u prevenciji, pri čemu je podrška roditelja posebno značajna (Newhart 2023). Uticaj porodice na mentalno zdravlje i profesionalno funkcioniranje nastavnika očituje se direktno kroz emocionalnu podršku te indirektno kroz stabilizaciju ličnih resursa potrebnih za rad s ljudima (usp. Newhart 2023). Nizak nivo socijalne podrške kod nastavnika značajno povećava rizik od emocionalne iscrpljenosti i profesionalnog sagorijevanja. Kroz dostupnu i kvalitetnu socijalnu podršku nastavnici dobijaju nužnu validaciju svog rada, što direktno jača njihovu motivaciju i djeluje kao zaštitni faktor protiv iscrpljenosti (Skaalvik i Skaalvik 2017).

Pored varijabli koje su uključene u ovaj rad, brojni su faktori koji nisu obuhvaćeni, a mogu doprinijeti boljem objašnjenju uspjeha i većoj otpornosti. To su: ambijent, lične karakteristike nastavnika, emocionalna inteligencija i fleksibilnost (Kyriacou 2001; Bakker i sar. 2006; Brackett i sar. 2010). Istraživanje Gil-Montea i saradnika (1993) pokazuje da odnos između socijalne podrške i emocionalne iscrpljenosti nije značajan. Također, nalazi Pricea i Spencea (1994) te Turnipseeda (1994) ukazuju na to da odnos između socijalne podrške na poslu i ličnog postignuća nije značajan, ali da jest značajan za emocionalnu iscrpljenost. Nadalje, istraživanja pokazuju da socijalna podrška ima važnu ulogu i u povećanju samopouzdanja nastavnika. Prema istraživanjima Mérida-Lópeza i Extremere (2020), socijalna podrška može djelovati kao zaštitni faktor samo ako je nastavnik percipira kao korisnu i dostupnu.

Potrebno je uvažiti određena ograničenja ovog istraživanja. Prvo ograničenje odnosi se na uzorak ispitanika, koji je bio prigodan i obuhvatio je nastavnike iz pet osnovnih škola na području Tuzlanskog kantona. Iako su obuhvaćene škole sličnog radnog konteksta, ovakav način uzorkovanja onemogućava potpunu generalizaciju nalaza na cjelokupnu populaciju nastavnika. Drugo važno ograničenje vezano je za operacionalizaciju varijable otpornosti. U ovom istraživanju korištena je Kratka skala otpornosti (Smith et al. 2008), koja otpornost definira isključivo kao sposobnost brzog oporavka nakon stresnog događaja. Ovakav pristup fokusira se na otpornost kao trenutni ishod, a ne kao dinamičan proces dugotrajne adaptacije i rasta kroz iskustvo. Upravo bi se u ovoj razlici u definiranju konstrukta moglo kriti objašnjenje za izostanak dobrobiti razlika. Dok se procesna otpornost gradi godinama, sposobnost brzog emocionalnog oporavka može biti podjednako prisutna i kod početnika i kod onih pred kraj prosvjetne karijere. Također, istraživanje se oslanja na

samoprocjene ispitanika, što nosi rizik od socijalne poželjnosti odgovora, posebno kod varijable uspješnosti u radnim zadacima. Buduća istraživanja bi trebala kombinovati kvantitativne i kvalitativne metode, te razmotriti longitudinalni dizajn koji bi pratio kako se interakcija socijalne podrške i otpornosti mijenja kroz različite faze profesionalnog radnog vijeka. Poseban fokus u budućim radovima trebalo bi staviti na dublje ispitivanje mehanizama kojima podrška porodice ublažava stres, s obzirom na to da se u ovom istraživanju pokazala kao dominantan prediktor uspjeha.

ZAKLJUČAK

Na osnovu rezultata ovog istraživanja moguće je izvesti nekoliko zaključaka. Utvrđena je značajna veza između socijalne podrške, uspješnosti u zadacima i otpornosti. Pronađene su spolne razlike u otpornosti, pri čemu nastavnici procjenjuju da imaju veći nivo otpornosti od nastavnica. Nisu pronadene značajne razlike u uspješnosti u radnim zadacima s obzirom na spol. Također, nije utvrđena značajna razlika u otpornosti i uspješnosti u radnim zadacima s obzirom na dob. U okviru prediktorskog modela koji su činili izvori socijalne podrške, članovi porodice pokazali su se kao jedini značajan prediktor za uspješnost u radnim zadacima nastavnika.

Kada je u pitanju prediktorski model koji čine socijalna podrška i otpornost, objašnjeno je 37,8% varijance uspjeha u radnim zadacima nastavnika. Međutim, detaljniji uvid u pojedinačne doprinose varijabli otkriva da je isključivo socijalna podrška bila značajan prediktor radne uspješnosti, dok otpornost u ovom modelu nije ostvarila statistički značajan doprinos. Ovakav nalaz sugerira da su u ispitivanom uzorku vanjski resursi (podrška porodice) bili presudni za procjenu radnog uspjeha, nadmašujući utjecaj unutrašnjih kapaciteta poput lične otpornosti. Na kraju je potrebno naglasiti da navedeni rezultati pokazuju koja područja treba unaprijediti kada se radi o socijalnoj podršci, otpornosti i uspjehu u radnim zadacima. Rezultate nije moguće generalizirati na ostatak populacije ali oni ipak daju značajan doprinos i poticaj za nova istraživanja u ovom području. Podizanje svijesti o važnosti odnosa socijalne podrške, otpornosti i uspjeha u radnim zadacima može značajno doprinijeti unapređenju kvaliteta obrazovanja i sačuvati mentalno zdravlje nastavnika. Važno je nastavnicima pružiti odgovarajuće resurse, obuku te jačati socijalnu podršku i otpornost kako bi radna uspješnost bila veća.

LITERATURA

- 1 Abukari, Abdulai (2010), "The dynamics of service engagement of higher education: A comparative study, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 40(1), 43–57.
- 2 Anderson, Mary Beth, Edward F. Iwanicki (1984), "Teacher motivation and its relationship to Burnout", *Educational Administration Quarterly*, 20, 109-132.
- 3 Bahtijarević-Šiber, Fikreta (1999), *Management ljudskih potencijala*, Golden marketing, Zagreb
- 4 Bakker, Arnold B., Jari J. Hakanen, Evangelia Demerouti, Despoina Xanthopoulou (2007), "Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high", *Journal of Educational Psychology*, 99(2), 274–284.
- 5 Bakker, Arnold B., Evangelia Demerouti (2007), "The job demands-resources model: State of the art", *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328.
- 6 Borman, Walter C., S. M. Motowidlo (1993), "Expanding the Criterion Domain to Include Element of Contextual Performance", In: N. Schmitt, W. Borman et al. (Eds.), *Personnel selection in Organizations*, Jossey-Bass, 71-98.
- 7 Bottiani, Jekassi H., Chelsea A. K. Duran, Elise T. Pas, Catherine P. Bradshaw (2019), "Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices", *Journal of School Psychology*, 77, 36-51.
- 8 Brailovskaia, Julia, Tobias Teismann, Jürgen Margraf (2020), "Positive mental health, stressful life events, and suicide ideation", *Crisis: The Journal of Crisis Intervention and Suicide Prevention*, 41(5), 383–388.
- 9 Brouwers, André, Welko Tomic (2000), "A longitudinal study of teacher burnout and perceived self-efficacy in classroom management", *Teaching and Teacher Education*, 16(2), 239–253.
10. Bukvić, Lidija, Branislava Popović-Čitić (2023), "Resursi za izgradnju rezilijentnosti kod mladih", *Beogradska defektološka škola*, 2, 61-74.
11. Charalambous, Magda (2020), "Variation in transition to university of life science students: Exploring the role of academic and social self-efficacy", *Journal of Further and Higher Education*, 44(10), 1419–1432.
12. Charney, Dennis S. (2004), "Psychobiological Mechanisms of Resilience and Vulnerability: Implications for Successful Adaptation to Extreme Stress", *American Journal of Psychiatry*, 161(2), 195–216.

13. Chiaburu, Dan S., David A. Harrison (2008), "Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, OCBs, and performance", *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 1082–1103.
14. Cohen, Sheldon, Thomas Ashby Wills (1985), "Stress, Social Support, and the Buffering Hypothesis", *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357..
15. Cutrona, Carolyn E. (1990), "Stress and Social Support: A Review and Critique of the Literature", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 9(1), 3–28.
16. Domović, Vlatka, Jasmina Martinko, Lana Jurčec (2010), "Čimbenici učiteljskog sagorijevanja na poslu", *Napredak*, 151(3-4), 350-359.
17. Fergus, Stevenson, Marc A. Zimmerman (2005), "Adolescent Resilience: A Framework for Understanding Healthy Development in the Face of Risk", *Annual Review of Public Health*, 26, 399–419.
18. Folkman, Susan (2013), "Stress: Appraisal and Coping", u: Marc D. Gellman i J. Rick Turner (ur.), *Encyclopedia of Behavioral Medicine*, Springer, 1913–1915.
19. Fimian, Michael J., Linda P. Blanton (1987), "Stress, Burnout, and Role Problems among Teacher Trainees and First-Year Teachers", *Journal of Organizational Behavior*, 8(2), 157–165..
20. García-Arroyo, José Antonio, Amparo Osca Segovia, José María Peiró (2019), "Meta-analytical review of teacher burnout across 36 societies: The role of national learning assessments and gender egalitarianism", *Psychology & Health*, 34(6), 733–753.
21. Gold, Yvonne, Robert A. Roth (2013), *Teachers Managing Stress & Preventing Burnout*, Routledge, London
22. Goldstein, Sam, Robert B. Brooks (2013), "Why Study Resilience?", u: Sam Goldstein i Robert B. Brooks (ur.), *Handbook of Resilience in Children*, 2. izd., Springer Science + Business Media, 3–14
23. Grönlund, Anne (2007), "More Control, Less Conflict? Job Demand–Control, Gender and Work–Family Conflict", *Gender, Work & Organization*, 14(5), 476–497.
24. Gürsel, Musa, Ali Murat Sünbül, Hakan Sarı (2002), "An Analysis of Burnout and Job Satisfaction between Turkish Headteachers and Teachers", *European Journal of Psychology of Education*, 17(1), 35–45.
25. Gu, Qing, Christopher Day (2007), "Teachers' Resilience: A Necessary

- Condition for Effectiveness." *Teaching and Teacher Education* 23(8), 1302–1316
26. Halbesleben, Jonathon R. B. (2006), "Sources of Social Support and Burnout: A Meta-Analytic Test of the Conservation of Resources Model", *Journal of Applied Psychology* 91(5), 1134–1145.
27. Hasanagić, Anela, Melisa Isanović (2019), "Socijalna podrška i profesionalno sagorijevanje kod nastavnika osnovnih škola", *Pregled: časopis za društvena pitanja*, 60(1), 101–114.
28. Hobfoll, Stevan E (1989), "Conservation of Resources: A New Attempt at Conceptualizing Stress", *American Psychologist*, 44(3), 513–524.
29. Humphrey, Stephen E., Jennifer D. Nahrgang, Frederick P. Morgeson (2007), "Integrating Motivational, Social, and Contextual Work Design Features: A Meta-Analytic Summary and Theoretical Extension of the Work Design Literature", *Journal of Applied Psychology* 92(5), 1332–1356.
30. Hyman, Scott M., Steven N. Gold, Maxine A. Cott (2003), "Forms of Social Support That Moderate PTSD in Childhood Sexual Abuse Survivors", *Journal of Family Violence*, 18(5), 295–300.
31. Innstrand, Siw Tone, Ellen M. Langballe, Erik Falkum, Olav G. Aasland (2011) "Exploring Within- and Between-Gender Differences in Burnout: 8 Different Occupational Groups", *International Archives of Occupational and Environmental Health*, 84(7), 813–824..
32. Jamaludin, Izzul Ilham, Hwong-Wen You (2019), "Burnout in Relation to Gender, Teaching Experience, and Educational Level among Educators", *Education Research International*, 15(6), 743–782.
33. Jennings, Patricia A., Mark T. Greenberg (2009), "The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes", *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525.
34. Klohn, Eva C. (1996), "Conceptual Analysis and Measurement of the Construct of Ego-Resiliency", *Journal of Personality and Social Psychology*, 70(5), 1067–1079.
35. Kokkinos, Constantinos M. (2007), "Job Stressors, Personality and Burnout in Primary School Teachers", *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 229–243.
36. Kuzijev, Jelena, Tomislav Topolovčan (2013), "Uloga odabira učiteljske profesije i samopoštovanja u sagorijevanju učitelja u osnovnoj školi", *Andragoški glasnik*, 17(2), 125–144.

37. Luthar, Suniya S., Dante Cicchetti, Bronwyn Becker (2000), "The Construct of Resilience: A Critical Evaluation and Guidelines for Future Work", *Child Development*, 71(3), 543–562.
38. Masten, Ann S. (2021), "Resilience in Developmental Systems: Principles, Pathways, and Protective Processes in Research and Practice", u: Michael Ungar (ur.), *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*, Oxford University Press, Oxford, 113–134.
39. Maslach, Christina, Michael P. Leiter (2016), "Burnout", u: George Fink (ur.), *Stress: Concepts, Cognition, Emotion, and Behavior*, Elsevier Academic Press, San Diego, 351–357.
40. Matud, M. Pilar (2004), "Gender Differences in Stress and Coping Styles", *Personality and Individual Differences*, 37(7), 1401–1415.
41. McLean, Leigh, Carol McDonald Connor (2015), "Depressive Symptoms in Third-Grade Teachers: Relations to Classroom Quality and Student Achievement", *Child Development*, 86(3), 945–954..
42. Mérida-López, Sergio, Natalio Extremera, Lourdes Rey (2022), "Socio-Emotional Skills and Their Indirect Impact on Teacher Burnout via Engagement", *Psychological Reports* 126(1), 145–160.
43. Montgomery, Cameron D., André A. Rupp (2005), "A Meta-Analysis for Exploring the Diverse Causes and Effects of Stress in Teachers", *Canadian Journal of Education* 28(3), 458–486.
44. Mikulandra, Ivona, Izabela Sorić (2004), "Skala za mjerenje izvora nastavičkog stresa", u: *Zbirka psihologijskih skala i upitnika: svezak 2*, Sveučilište u Zadru, Zadar, 62–68.
45. Newhart, Bob (2023), *Perceived Support and Adolescent Development: A Preventative Approach*, Academic Press
46. Hosokawa Rikuya, Tomoko Katsura (2024), "Association between Parents' Perceived Social Support and Children's Psychological Adjustment: A Cross-Sectional Study", *BMC Pediatrics*, 24(1), 756
47. Olson, Deborah A., Kenneth S. Shultz (1994), "Gender Differences in the Dimensionality of Social Support", *Journal of Applied Social Psychology*, 24(14), 1221–1232.
48. Parker, Sharon K., Toby D. Wall, John L. Cordery (2001), "Future Work Design Research and Practice: Towards an Elaborated Model of Work Design", *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 74(4), 413–440.

49. Pasinringi, Syahrir A., Pratiwi W. Adiatma, Muhammad S. Anwar (2022), "Perceptions of Patient Satisfaction on the Quality of Nursing Services in In-patients in 2022", *Hasanuddin Journal of Public Health*, 3(3), 295–306.
50. Parker, James D. A., Kateryna V. Keefer, Laura M. Wood (2011), "Toward a Brief Multidimensional Assessment of Emotional Intelligence: Psychometric Properties of the Emotional Quotient Inventory—Short Form", *Psychological Assessment*, 23(3), 762–777..
51. Palac, Nenad, Gina Šparada, Jadranka Garmaz (2024), "Sagorijevanje na poslu i socijalna podrška: Istraživanje među vjeroučiteljima Splitske metropolije i Zadarske nadbiskupije", *Bogoslovska smotra*, 94(1), 125–148.
52. Petz, Boris (1992), *Psihologijski rječnik*, Prosvjeta, Zagreb
53. Purvanova, Radostina K., John P. Muros (2010), "Gender Differences in Burnout: A Meta-Analysis", *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 168–185.
54. Rajaei, Zahra, Hamid Shafizadeh, Narges Babaeiamiri, Ali Amirfakhraei, Jamal Ashoori (2017), "The Role of Job Burnout, Perceived Social Support and Psychological Hardiness in Predicting Quality of Life of Nurses", *Iran Journal of Nursing*, 30(106), 1–10.
55. Sarason, Barbara R., Edward N. Shearin, Gregory R. Pierce, Irwin G. Sarason (1987), "Interrelations of Social Support Measures: Theoretical and Practical Implications", *Journal of Personality and Social Psychology*, 52(4), 813–832.
56. Roth, Guy, Avi Assor (2012), "The Theory of Self-Determination and the Case of School Reform", u: Richard M. Ryan (Ed), *The Oxford Handbook of Human Motivation*, Oxford University Press, 411–427.
57. Sarason, Barbara R., Gregory R. Pierce, Irwin G. Sarason (1990), "Social Support: The Sense of Acceptance and the Role of Relationships", u: Barbara R. Sarason, Irwin G. Sarason, Gregory R. Pierce (Eds.), *Social Support: An Interactional View*, Wiley, 97–128.
58. Schaufeli, Wilmar B., Arnold B. Bakker (2004), "Job Demands, Job Resources, and Their Relationship with Burnout and Engagement: A Multi-Sample Study", *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 293–315.
59. Slišković, Ana, Irena Burić (2018), "Kratka skala otpornosti", u: Ana Slišković, Irena Burić, Vera Ćubela Adorić, Matilda Nikolić, Ivana Tucak Junaković (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, 9, Sveučilište u Zadru, Zadar, 7–13.

60. Skaalvik, Einar M., Sidsel Skaalvik (2017), "Teacher Stress and Teacher Self-Efficacy", *Educational Psychology*, 37 (5), 600–611.
61. Smith, Bruce W., Erin M. Tooley, Paulette J. Christopher, Virginia S. Kay (2010), "Resilience as the Ability to Bounce Back from Stress: A Neglected Personal Resource?", *The Journal of Positive Psychology*, 5(3), 166–176.
62. Smith, Bruce W., Jeanne Dalen, Kathryn Wiggins, Erin Tooley, Paulette Christopher, Jennifer Bernard (2008), "The Brief Resilience Scale: Assessing the Ability to Bounce Back", *International Journal of Behavioral Medicine* 15(3), 194–200..
63. Šimunić, Ana, Ljiljana Gregov, Ana Proroković (2008), "Skala socijalne podrške na poslu i u obitelji", u: Ivana Tucak Junaković, Irena Burić, Vera Čubela Adorić, Ana Proroković, Ana Slišković (ur.), *Zbirka psihologijskih skala i upitnika*, 8, Sveučilište u Zadru, Zadar, 45–55.
64. Šverko, Branimir (2012), *Ljudski potencijali – usmjeravanje, odabir i osposobljavanje*, Hrvatska sveučilišna naklada, Zagreb
65. Travers, Cheryl (2017), "Current Knowledge on the Nature, Prevalence, Sources and Potential Impact of Teacher Stress", u: Teresa McIntyre, Scott McIntyre & David Francis (ur.), *Educator Stress: An Occupational Health Perspective*, Springer, Cham, 23–54.
66. Tusaie, Kathleen, Kathleen Dyer (2004), "Resilience: A Historical Review of the Construct", *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3–8.
67. Ungar, Michael (2021), *Multisystemic Resilience: Adaptation and Transformation in Contexts of Change*, Oxford University Press.
68. Vujović, Goran, Đorđe Petronić (2019) "Validacija skale otpornosti za odrasle (RSA)", *Nauka i stvarnost*, 13(2), 206–218.
69. Viswesvaran, Chockalingam, Juan I. Sanchez, John Fisher (1999), "The Role of Social Support in the Process of Work Stress: A Meta-Analysis", *Journal of Vocational Behavior*, 54 (2), 314–334..
70. Windle, Gill (2011), "What Is Resilience? A Review and Concept Analysis", *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(1), 1–9.
71. Windle, Gill, Kate M. Bennett, Jane Noyes (2011), "A Methodological Review of Resilience Measurement Scales", *Health and Quality of Life Outcomes*, 9(1), 8.
72. Wrzesniewski, Amy, Jane E. Dutton, Gelaye Debebe (2003), "Interpersonal Sensemaking and the Meaning of Work", u: Roderick M. Kramer i Barry M. Staw (ur.), *Research in Organizational Behavior: An Annual Series of*

Analytical Essays and Critical Reviews, 25, Elsevier Science Ltd, Amsterdam, 93–135.

73. Zvizdić, Sibela (2015), *Socijalna podrška i rezilijencija kod djece i adolescenata*, Univerzitet u Sarajevu, Sarajevo
74. Wang, Ming-Te, Jacquelynne S. Eccles (2012) "Adolescent Behavioral, Emotional, and Cognitive Engagement Trajectories in School and Their Differential Relations to Educational Success", *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 31–39.
75. Wei, Chen, Jin-Huan Ye (2022), "The Impacts of Work-Life Balance on the Emotional Exhaustion and Well-Being of College Teachers in China", *Healthcare*, 10(11), 2234.
76. Williams, Larry J., Stella E. Anderson (1991), "Job Satisfaction and Organizational Commitment as Predictors of Organizational Citizenship and In-Role Behaviors", *Journal of Management*, 17(3), 601–617.
77. Wright, Margaret O'Dougherty, Ann S. Masten, Angela J. Narayan (2013), "Resilience Processes in Development", u: Sam Goldstein & Robert B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children*, Springer, 15–37.
78. Zachary, Colleen R., Susan Nolen-Hoeksema (2020), "Emotion Regulation", u: Alexander J. Shackman i Andrew S. Fox (ur.), *The Oxford Handbook of Emotion Regulation*, Oxford University Press
79. Zhang, Yu, Kwok Kuen Tsang, Li Wang, Dong Liu (2022), "Emotional Labor Mediates the Relationship between Clan Culture and Teacher Burnout: An Examination on Gender Difference", *Sustainability*, 14(4), 2260.

SOCIAL SUPPORT AND RESILIENCE AS PREDICTORS OF TEACHERS' TASK PERFORMANCE

Summary:

Teachers are often exposed to stressful situations and challenges that can affect their efficiency, resilience and professional satisfaction. In this paper, the relationship between sources of social support and teachers' resilience and success in everyday teaching challenges was investigated. The main goal of the work was to examine the predictive role of social support and resilience in explaining the performance of teachers in their work tasks. The research was conducted on a convenient sample of 130 teachers (61 or 46.92% men and 69 or 53.08% women/), aged 25 to 60, who teach in upper grades of primary schools

in the area of Tuzla Canton. The average age of the respondents was $M = 41.02$; $SD = 9.91$. The paper used the Social Support Questionnaire, the Resilience Scale (BRS) and the Success Questionnaire in the performance of work tasks. In order to determine the significance of social support and resilience for the criterion variable of success in work tasks, a multiple regression analysis was used. Within the predictor model consisting of social support and resilience, only teacher's social support was a significant predictor ($\beta = .589$, $p < .001$). Resilience in this research is not a significant predictor of success in the work tasks of teachers ($\beta = .072$, $p = .328$). No significant difference in performance in work tasks was confirmed by gender, while a significant difference was found in resilience by gender. There was also no significant difference in resilience and performance in work tasks with regard to age. To improve the effectiveness of teachers, measures aimed at strengthening social support, especially from family members, are important. Systemic social support can be a key factor for the professional development and resilience of teachers in a dynamic school environment.

Keywords: social support; resilience; success in work tasks; teachers

Adresa autora

Author's address

Nermin Mulaosmanović

Univerzitet u Tuzli

Filozofski fakultet

nermin.mulaosmanovic@untz.ba

