



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ

ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ

ЂУРЂИЈАНА (ДЕЈАН) ИЛИЋ КОДЕРМАН

**УТИЦАЈ СТРАХА ОД ПАНДЕМИЈЕ КОВИД 19
НА ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ И ОРГАНИЗАЦИОНУ
ПОСВЕЋЕНОСТ НАСТАВНОГ ОСОБЉА
СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА
У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ**

- докторска дисертација -

Ниш, 2026. година



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ

ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ

ЂУРЂИЈАНА (ДЕЈАН) ИЛИЋ КОДЕРМАН

**УТИЦАЈ СТРАХА ОД ПАНДЕМИЈЕ КОВИД 19
НА ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ И ОРГАНИЗАЦИОНУ
ПОСВЕЋЕНОСТ НАСТАВНОГ ОСОБЉА
СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА
У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ**

– докторска дисертација –

Текст ове докторске дисертације

ставља се на увид јавности,

у складу са чланом 30, ставом 8. Закона о високом образовању („Сл. гласник РС”, број 76/2005, 100/2007 – аутентично тумачење, 97/2008, 44/2010, 93/2012, 89/2013, 99/2014).

НАПОМЕНА О АУТОРСКИМ ПРАВИМА

Овај текст се сматра рукописом и само се саопштава јавности (члан 7 Закона о ауторским и сродним правима, „Сл. гласник РС”, број 104/2009, 99/2011 и 119/2012).

Ниједан део ове докторске дисертације не сме се користити ни у какве сврхе, осим за упознавање са садржајем пре одбране.

Ниш, 2026. година



УНИВЕРЗИТЕТ У НИШУ
ЕКОНОМСКИ ФАКУЛТЕТ

ЂУРЂИЈАНА (ДЕЈАН) ИЛИЋ КОДЕРМАН

**УТИЦАЈ СТРАХА ОД ПАНДЕМИЈЕ КОВИД 19
НА ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ И ОРГАНИЗАЦИОНУ
ПОСВЕЋЕНОСТ НАСТАВНОГ ОСОБЉА
СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА
У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ**

- докторска дисертација -

Ниш, 2026. година



UNIVERSITY OF NIŠ
FACULTY OF ECONOMICS

ĐURĐIJANA (DEJAN) ILIĆ KODERMAN

**THE IMPACT OF FEAR OF THE COVID 19 PANDEMIC
ON JOB SATISFACTION AND ORGANIZATIONAL
COMMITMENT OF SECONDARY EDUCATION
TEACHING STAFF IN THE REPUBLIC OF SERBIA**

- Doctoral dissertation -

Niš, 2026

Комисија за оцену и одбрану докторске дисертације

Ментор:

др Биљана Ђорђевић, редовни професор
Економски факултет Универзитета у Нишу

Чланови комисије:

др Ивана Симић, редовни професор
Економски факултет Универзитета у Нишу

др Немања Бербер, ванредни професор
Економског факултета у Суботици Универзитета у Новом Саду

Датум одбране докторске дисертације: _____

ИЗЈАВА МЕНТОРА О САГЛАСНОСТИ ЗА ПРЕДАЈУ УРАЂЕНЕ ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

Овим изјављујем да сам сагласна да кандидат **Ђурђијана Илић Кодерман** може да преда Реферату за последипломско образовање Факултета урађену докторску дисертацију под називом **„Утицај страха од пандемије Ковид 19 на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља средњег образовања и васпитања у Републици Србији”**, ради организације њене оцене и одбране.

Ниш, 02. 07. 2026. године

Ментор: др Биљана Ђорђевић, редовни професор
Економски факултет Универзитета у Нишу

THE STATEMENT OF THE MENTOR'S CONSENT FOR THE SUBMISSION OF THE COMPLETED DOCTORAL DISSERTATION

Hereby, I declare that I agree that the candidate **Đurđijana Ilić Koderman**, can submit the completed doctoral dissertation entitled „**The impact of fear of the Covid 19 pandemic on job satisfaction and organizational commitment of secondary education teaching staff in the Republic of Serbia**” to the officer for doctoral studies at the Faculty, for the purpose of its evaluation and defense.

Niš, 02/07/2026

Mentor: PhD Biljana Đorđević, full professor
Faculty of Economics, University of Niš

ЗАХВАЛНИЦА

Изражавам посебну захвалност и дубоко поштовање својој *менторки, проф. др Биљани Борђевић, редовној професорки Економског факултета Универзитета у Нишу*. Хвала Вам на несебично подељеном знању, посвећеном времену, стрпљењу и континуираној подршци којом сте водили израду ове дисертације. Ваше менторске сугестије и високи научни критеријуми пресудно су утицали на мој професионални развој. Била је изузетна привилегија учити од Вас, јер сте својом посвећеношћу постали мој истински академски узор и трајна инспирација у даљем раду.

Посебну захвалност дугујем *проф. др Ивани Симић, редовној професорки Економског факултета Универзитета у Нишу*, на драгоценим саветима и конструктивним коментарима током израде ове дисертације. Хвала Вам на знању које сте ми пренели током мог школовања. Ваша професионална енергија и преданост науци представљају изузетан подстицај за мој даљи истраживачки рад и усавршавање.

Захваљујем се *проф. др Немањи Берберу, ванредном професору Економског факултета у Суботици Универзитета у Новом Саду*, на корисним сугестијама и уложеном труду који је допринео коначном квалитету овог рада.

Своју захвалност дугујем и институцијама које су обележиле мој академски и професионални пут. Свим запосленима на *Економском факултету Универзитета у Нишу*, који је био мој академски дом од самих почетака школовања, захваљујем на темељима знања које сам ту стекла.

Искрену захвалност дугујем својим некадашњим колегама са *Војне академије Универзитета одбране у Београду*. Током осам година заједничког рада, професионалног изграђивања и сазревања, ваша подршка и колегијалност били су јединствен подстрек, за све што је касније наступило у мом животу. Хвала вам што сте учинили тај период мог живота незаборавним.

Захвалност за надахнуће и разумевање у финалној фази израде рада дугујем *колективу Средње економске, грађевинске и услужне школе Крањ, Школског центра Крањ*. Хвала свим мојим садашњим колегама што су својим охрабрењем олакшали овај захтеван пут, чинећи наше радно окружење местом академског подстрека.

Највећу и најдубљу захвалност дугујем *својим родитељима, мајци Слађани и оцу Дејану*. Хвала вам што сте својом безрезервном и несебичном љубављу изградили темеље моје личности и омогућили ми да верујем у сопствене снове. Ова дисертација је плод ваших жртава и подршке којом сте верно стајали уз мене кроз свако животно искушење. Хвала вам што сте мој најсигурнији ослонац и што својим постојањем чините сваки мој успех вредним. Ви сте били и остали моја највећа снага, а ова дисертација је дуг вашој непоколебљивој вери у моје могућности.

Посебну захвалност изражавам *свом брату Јанку*, чија ми је незаменљива подршка давала снагу током целог процеса израде ове дисертације. Хвала ти на свакој речи охрабрења којом си бодрио мој научни успон. Твоје присуство у мом животу чини сваки мој успех потпунијим, а ова дисертација остаје као трајно сведочанство наше нераскидиве везе и заједничке истрајности кроз све животне изазове.

Нарочиту захвалност дугујем *свом супругу, Денису Кодерману*, мом верном сапутнику на свим животним и професионалним путовањима. Хвала ти што си био мој мир у немирима стварања и снага која ме је покретала када је пут постајао изазован. Без тебе, овај научни и животни подвиг не би имао исту вредност. Хвала ти што си мој свет учинио потпуним.

Захвалност за подршку и непоколебљиву веру дугујем *свим својим пријатељима*, који су остали уз мене током свих фаза овог научног процеса. Хвала вам на љубави, стрпљењу, разумевању и што сте својим пријатељством чинили овај процес лакшим и лепшим. Наше пријатељство је дар који овај успех чини заиста потпуним.

*Кћерки Хани,
мом највећем достигнућу и вечној инспирацији,
да знаш да је све могуће.*

Подаци о докторској дисертацији

Ментор:	др Биљана Ђорђевић, редовни професор, Економски факултет Универзитета у Нишу
Наслов:	Утицај страха од пандемије Ковид 19 на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља средњег образовања и васпитања у Републици Србији
Резиме:	Појединци који граде каријеру у систему образовања и васпитања високо вреднују професионални етос и моралну обавезу према ученицима, али се у условима макросоцијалних криза суочавају са техно-анксиозношћу и перципираним ризицима по сопствено здравље. Да би образовни систем очувао своју функционалност под притиском ванредних екстерних претњи, кључно је разумети динамику која обликује крајње организационе исходе запослених. Имајући у виду стратешки значај средњег образовања за дугорочни развој једне земље, докторска дисертација има за циљ да истражи и научно елаборира утицај страха од пандемије вируса Ковид 19 на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља у Републици Србији. Поред тога, циљ дисертације је да утврди да ли је утицај пандемијског страха на димензије посвећености наставника посредован њиховим општим задовољством послом. Емпиријско истраживање спроведено је на узорку од 979 наставника средњих школа. Резултати су довели до специфичних и научно аутентичних увида. Статистички је одбачена претпоставка да страх од вируса деградира опште задовољство послом, што сведочи о високој интринзичној мотивацији и способности „менталног разграничења” код наставника. Насупрот томе, утврђен је значајан директан и позитиван утицај страха на организациону посвећеност, чиме је потврђено да наставно особље у временима несигурности перципира школу као извор друштвеног континуитета. Анализа каузалних путева недвосмислено је одбацила постојање медијационог ефекта задовољства послом, потврђујући да оно функционише као потпуно независан, заштитни стуб кохезије, при чему је нормативна посвећеност идентификована као супериорно најизраженија димензија везаности запослених. Теоријски допринос остварен је додавањем новог приступа у изучавању задовољства послом и организационе посвећености наставника у условима макросоцијалних поремећаја каква је била пандемијска криза, издвајајући страх од вируса Ковид 19 као кључни детабилишући фактор радне средине. Практичан допринос материјализован је кроз формулисање одређених

	преорука за образовне власти и управе школа у циљу оснаживања професионалне резилијентности наставника у условима потенцијалних будућих кризних изазова. Ове смернице укључују неопходност ревидирања бирократског терета током ванредних стања, институционализацију дигиталних обука ради сузбијања техно-стреса, као и имплементацију система циљане, персонализоване подршке за социјално-демографски најосетљивије категорије наставног особља.
Научна област:	Економија
Научна дисциплина:	Управљање каријером
Кључне речи:	Задовољство послом, организациона посвећеност, наставно особље
УДК:	373.5:331.101.32]:616-036.21(497.11) 373.5:331.101.3]:616-036.21(497.11)
CERIF класификација:	S 190 Руковођење предузећима
Тип лиценце Креативне заједнице:	CC BY-NC-ND

Data on Doctoral Dissertation

Doctoral Supervisor:	PhD Biljana Đorđević, full professor, Faculty of Economics University of Niš
Title:	The impact of fear of the Covid 19 pandemic on job satisfaction and organizational commitment of secondary education teaching staff in the Republic of Serbia
Abstract:	Individuals pursuing careers within the education and upbringing system deeply value professional ethos and a sense of moral obligation toward students. However, under conditions of macro-social crises, they face techno-anxiety and perceived risks to their own health. To ensure that the educational system maintains its functionality under the pressure of emergency external threats, it is crucial to understand the dynamics that shape employees' ultimate organizational outcomes. Grounded in Social Exchange Theory and the Job Demands-Resources Theory, this research positions job satisfaction and organizational commitment as essential factors in workplace cohesion, upon which the perceived fear of the virus acts as a specific external stressor. Given the strategic importance of secondary education for a country's long-term development, this doctoral dissertation aims to investigate and scientifically elaborate upon the overall impact of the fear of the Covid-19 pandemic on job satisfaction and organizational commitment among teaching staff in the Republic of Serbia. Furthermore, the study examines whether the impact of pandemic fear on the dimensions of teacher commitment is mediated by their overall job satisfaction. The empirical research was conducted on a sample of 979 secondary school teachers. The results yielded specific and scientifically authentic insights. The assumption that the fear of the virus degrades overall job satisfaction was statistically rejected, demonstrating high intrinsic motivation and a capacity for „mental compartmentalization” among teachers. Conversely, a significant direct and positive impact of fear on organizational commitment was established, confirming that during times of uncertainty, teaching staff perceive the school as a source of social continuity. Path analysis unequivocally ruled out the existence of a mediating effect of job satisfaction, confirming that it functions as a completely independent, protective pillar of cohesion, with normative commitment identified as the superiorly dominant dimension of employee attachment. The theoretical contribution was made by adding a new approach to studying job satisfaction and organizational commitment of teachers in conditions of macro-social disruption such as the pandemic crisis, highlighting the fear of the Covid-19 virus as a key destabilizing

factor in the work environment. The practical contribution was materialized through the formulation of certain recommendations for educational authorities and school administrations in order to strengthen the professional resilience of teachers in conditions of potential future crisis challenges. These guidelines include the necessity of revising the bureaucratic burden during states of emergency, the institutionalization of digital training to combat techno-stress, as well as the implementation of a system of targeted, personalized support for the most socio-demographically sensitive categories of teaching staff.

Scientific Field:	Economy
Scientific Discipline:	Career management
Key Words:	Job satisfaction, organisational commitment, teaching staff
UDC:	373.5:331.101.32]:616-036.21(497.11) 373.5:331.101.3]:616-036.21(497.11)
CERIF Classification:	S 190 Management of enterprises
Creative Commons License Type:	CC BY-NC-ND

САДРЖАЈ

СПИСАК ТАБЕЛА	i
СПИСАК ГРАФИКОНА	ii
СПИСАК СЛИКА	iii
УВОД	1
ПРВИ ДЕО ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ	12
I ОСНОВНИ АСПЕКТИ СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ	12
1.1. Структура образовног система у Републици Србији	13
1.2. Структура средњег образовања и васпитања у Републици Србији	20
1.3. Законски оквир средњег образовања и васпитања у Републици Србији	26
1.4. Структура наставног особља у средњем образовању и васпитању	30
у Републици Србији	30
II ИЗАЗОВИ РАДА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ ЗА ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ ВИРУСА КОВИД 19	35
2.1. Основни аспекти услова рада запослених у систему средњег образовања и васпитања за време пандемије вируса Ковид 19	35
2.1.1. Пандемија вируса Ковид 19 као извор страха наставног особља	35
2.1.2. Безбедносни и здравствени ризици рада наставног особља током пандемије вируса Ковид 19	42
2.1.3. Социјално дистанцирање као мера суочавања са здравственим ризицима изазваних вирусом Ковид 19	45
2.2. Реализација образовно-васпитног процеса у средњим школама у Републици Србији током пандемије вируса Ковид 19	48
2.2.1. Рад од куће као форма рада наставног особља током пандемије вируса Ковид 19	48
2.2.2. Алати и платформе за дигиталну комуникацију са ученицима и родитељима	51
2.2.3. Изазови психолошке подршке и управљања радом наставног особља током пандемије вируса Ковид 19	54
III ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ	58
3.1. Основни аспекти концепта задовољства послом	58
3.1.1. Теоријски приступи задовољству послом	58
3.1.2. Ефекти задовољства послом	65
3.2. Мерење задовољства послом	70
3.2.1. Приступи у мерењу задовољства послом	70
3.3. Фактори задовољства послом	77

3.3.1. Здравље и безбедност на раду као фактор задовољства послом	77
3.3.3. Остали фактори задовољства послом	79
3.4. Задовољство послом наставног особља	83
3.4.1. Преглед истраживања о задовољству послом наставног особља у светским оквирима.....	83
3.4.2. Утицај услова рада на задовољство послом наставног особља	86
3.4.3. Утицај страха од вируса Ковид 19 на задовољство послом наставног особља у светским оквирима	92
3.4.4. Преглед истраживања о задовољству послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији	96
IV ОРГАНИЗАЦИОНА ПОСВЕЋНОСТ ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ	101
4.1. Основни аспекти концепта организационе посвећености.....	101
4.1.1. Суштина концепта организационе посвећености	101
4.1.2. Трокомпонентни модел организационе посвећености	105
4.1.3. Ефекти организационе посвећености запослених.....	108
4.1.4. Мерење организационе посвећености	114
4.2. Фактори организационе посвећености.....	119
4.2.1. Здравље и безбедност на раду као фактор организационе посвећености	119
4.2.2. Остали фактори организационе посвећености.....	123
4.3. Организациона посвећеност наставног особља.....	128
4.3.1. Преглед истраживања организационе посвећености наставног особља у светским оквирима.....	128
4.3.2. Ефекти организационе посвећености наставног особља	132
4.3.3. Утицај страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност наставног особља	134
4.3.4. Однос организационе посвећености и задовољства послом наставног особља.....	137
ДРУГИ ДЕО ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ.....	140
I МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА.....	140
1.1. Предмет, циљеви истраживања и хипотезе.....	141
1.1.1. Предмет истраживања.....	141
1.1.2. Циљеви истраживања	143
1.1.3. Истраживачка питања и хипотезе.....	145
1.1.4. Модел емпиријског истраживања	146
1.2. Дизајн истраживања и методе прикупљања података	149
1.2.1. Извори података и реализација узорковања.....	150
1.2.2. Техника прикупљања података.....	151

1.2.3.	<i>Инструмент прикупљања података</i>	152
1.2.4.	<i>Детерминисање зависних и независних варијабли</i>	154
1.2.5.	<i>Дефинисање метода статистичке обраде података</i>	156
1.3.	Опис узорка	157
II РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА		162
2.1.	Резултати тестирања поузданости инструмента истраживања	162
2.1.1.	<i>Резултати тестирања поузданости инструмента за прикупљање података о задовољству послом</i>	163
2.1.2.	<i>Резултати тестирања поузданости инструмента за прикупљање података о организационој посвећености</i>	164
2.1.3.	<i>Резултати тестирања поузданости инструмента за прикупљање података о постојању страха за време рада у условима пандемије вируса Ковида 19</i>	166
2.1.4.	<i>Анализа зависних и независних варијабли</i>	167
2.2.	Резултати емпиријског истраживања	168
2.2.1.	<i>Резултати дескриптивне статистичке анализе</i>	168
2.2.2.	<i>Резултати конфирматорне факторске анализе</i>	176
2.2.3.	<i>Резултати мултиваријанте анализе варијансе</i>	186
2.2.4.	<i>Резултати тестирања дефинисаних хипотеза</i>	203
2.3.	Дискусија резултата истраживања	210
2.3.1.	<i>Дискусија резултата истраживања о утицају страха од вируса Ковид 19 на задовољство послом</i>	210
2.3.2.	<i>Дискусија резултата истраживања о утицају страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност</i>	213
2.3.3.	<i>Дискусија резултата истраживања о утицају задовољства послом на организациону посвећеност</i>	217
2.3.4.	<i>Дискусија резултата истраживања о утицају страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност посредством задовољства послом</i>	221
III ИМПЛИКАЦИЈЕ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА, ДОПРИНОС ДИСЕРТАЦИЈЕ И ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА		225
3.1.	Импликације резултата истраживања	225
3.2.	Научни и практични допринос дисертације	228
3.3.	Ограничења и недостаци истраживања	230
3.4.	Правци и препоруке за будућа истраживања	232
ЗАКЉУЧАК		235
ЛИТЕРАТУРА		235
ПРИЛОЗИ		280

Прилог бр. 1: Хистограми дистрибуције фреквенција резултата на скалама страха од вируса Ковид 19, задовољства послом и организационе посвећености наставника.....	280
Прилог бр. 2: Хистограми дистрибуције резултата по димензијама задовољства послом	281
Прилог бр. 3: Хистограми дистрибуције фреквенција на супскалама нормативне, континуалне и афективне посвећености	286
Прилог бр. 4: Графички приказ интегративног концептуалног модела истраживања са припадајућим латентним варијаблама и манифестним индикаторима	287
Прилог бр. 5: Статистичка евалуација и компаративни приказ структуралних модела са и без медијаторског утицаја задовољства послом	289
Прилог бр. 6: Графичка провера претпоставки регресионог модела путем двовекторског тачкастог дијаграма расејања стандардизованих резидуала.....	289
Прилог бр. 7: Матрични приказ исхода регресионог моделирања са интервалима поверења и вредностима значајности за димензије задовољства послом.....	290
Прилог бр. 8: Анкета за израду докторске дисертације	291
БИОГРАФИЈА	299

СПИСАК ТАБЕЛА

Табела бр. 1: Структура наставног особља у средњем образовању и васпитању у Републици Србији према полу и дужини радног времена на почетку школске 2024/2025. године.....	32
Табела бр. 2: Социодемографске карактеристике испитаника.....	158
Табела бр. 3: Поузданост инструмената истраживања.....	162
Табела бр. 4: Психометријске карактеристике ставки скале задовољства послом: Анализа поузданости и повезаности са укупним скором.....	163
Табела бр. 5: Психометријске карактеристике ставки скале организационе посвећености: Анализа поузданости и повезаности са укупним скором.....	165
Табела бр. 6: Психометријске карактеристике ставки скале страха од вируса Ковида 19: Анализа поузданости и повезаности са укупним скором.....	166
Табела бр. 7: Дескриптивни показатељи и резултати тестирања нормалности дистрибуције.....	169
Табела бр. 8: Дескриптивна статистика главних варијабли истраживања са коефицијентима асиметрије и спљоштености	172
Табела бр. 9: Стандардизована факторска оптерећења и финалног модела	178
Табела бр. 10: Стандардизована факторска оптерећења и финалног двофакторског модела	182
Табела бр. 11: Поузданост фактора.....	184
Табела бр. 12: Стандардизовани директни, индиректни и укупни ефекти	185
Табела бр. 13: Резултати теста нормалности дистрибуције за испитиване конструкте.....	188
Табела бр. 14: Матрица интеркорелација зависних варијабли.....	192
Табела бр. 15: Резултати Левеновог теста једнакости варијанси грешака	193
Табела бр. 16: Резултати Вох-овог М теста.....	194
Табела бр. 17: Резултати мултиваријантне анализе варијансе (MANOVA).....	195
Табела бр. 18: Анализа директних, индиректних и укупних ефеката у структуралном моделу.....	204
Табела бр. 20: Преглед исхода тестирања хипотеза истраживања.....	205
Табела бр. 19: Компаративни приказ модела са и без медијаторског ефекта задовољства послом.....	289
Табела бр. 22: Утицај подфактора задовољство послом на организациону посвећеност.....	290

СПИСАК ГРАФИКОНА

Графикон бр. 1: Број редовних средњих школа према облику својине, по регионима, на почетку школске 2024/2025. године	23
Графикон бр. 2: Број ученика који су завршили редовну средњу школу,.....	24
према дужини трајања школовања и полу, на крају школске 2023/2024. године.....	24
Графикон бр. 3: Број ученика који су завршили редовну средњу школу, према подручјима рада и полу, на крају школске 2023/2024. године	25
Графикон бр. 4: Хистограм дистрибуције резултата на скали страха од вируса Ковид 19	280
Графикон бр. 5: Хистограм дистрибуције резултата на скали задовољства послом.....	280
Графикон бр. 15: Хистограм дистрибуције резултата на скали организационе посвећености	281
Графикон бр. 6: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства природом посла	281
Графикон бр. 7: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства колегама	282
Графикон бр. 8: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства надређенима	282
Графикон бр. 9: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства комуникацијом	283
Графикон бр. 10: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства бенефицијама.....	283
Графикон бр. 11: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства приликом за унапређење	284
Графикон бр. 12: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства наградама за добро урађен посао	284
Графикон бр. 13: Дистрибуција резултата на супскали задовољства оперативним процедурама..	285
Графикон бр. 14: Дистрибуција резултата на супскали задовољства платом.....	285
Графикон бр. 16: Дистрибуција резултата на скали нормативне посвећености организацији	286
Графикон бр.17:Дистрибуција резултата на скали континуалне посвећености организацији.....	286
Графикон бр. 18: Дистрибуција резултата на скали афективне посвећености организацији.....	287
Графикон бр. 20:.. Тачкасти дијаграм стандардизованих резидуала регресионог модела са критеријумском варијаблом организационе посвећености	289

СПИСАК СЛИКА

Слика бр. 1: Концептуални оквир емпиријског истраживања.....	8
Слика бр. 2: Модел емпиријског истраживања.....	147
Слика бр. 3: Концептуални модел истраживања са латентним конструкторима и припадајућим индикаторима	148
Слика бр. 4: Респецификовани (коначни) структурни модел истраживања	178
Слика бр. 5: Концептуални модел другог реда	288
Слика бр. 6: Матрични тачкасти дијаграми линеарности зависних варијабли по категоријама независних варијабли	189
Слика бр. 7: Интегрисани модел проактивног управљања задовољством послом и организационом посвећеношћу наставног кадра у условима здравствених изазова у РС	228

УВОД

Након деценија у којима је фокус економске и друштвене теорије био примарно на материјалним ресурсима и технолошком напретку, почетак 21. века, а нарочито кризни период изазван пандемијом вируса Ковид 19, у центар истраживања вратио је људски капитал као кључни фактор стабилности сваког система. У том контексту, образовни систем, а посебно средње образовање и васпитање, препознати су не само као инструмент трансфера знања, већ као критична друштвена инфраструктура која директно обликује будућу економску динамику и просперитет државе (World Bank, 2021). Наставно особље, као примарни носилац овог процеса, суочило се са до сада невиђеним трансформацијама радног окружења, што је покренуло комплексна питања о њиховој психолошкој отпорности, задовољству послом и посвећености организацији у условима продужене несигурности и страха. Пандемија није била само здравствени изазов, већ својеврсни тест за системску отпорност средњег образовања, који је оголио чињеницу да је емоционална стабилност наставника, заправо, темељни услов стабилности образовног процеса и дугорочне друштвене стабилности. У околностима велике несигурности и изазова, стабилан и отпоран систем са разрађеним правилима и процедурама увек има потенцијал да битно умањи несигурност и неизвестност код наставника, испољавајући тако позитиван утицај на њихов однос према послу, у смислу посвећености, па и самог задовољства продуктивног рада.

Имајући у виду значај образовања за економски развој, велики број студија је у претходном периоду анализирао ефикасност наставе, али је тек глобална здравствена криза апострофирала важност менталног здравља и субјективног осећаја сигурности запослених у просвети. Изненадна промена парадигме, у виду преласка са традиционалне на дигиталну наставу у ванредним околностима, захтевала је брзу адаптацију која је често била праћена страхом, анксиозношћу и посттрауматским стресом (Ahorsu et al., 2022). Сходно Теорији планираног понашања и концепту перципиране контроле (Ajzen, 2020), страх дејствује као снажан деформатор професионалних намера и понашања, због чега је разумевање утицаја страха од пандемије на организационе ставове наставника од

крузијалне научне и практичне важности. У таквим околностима, дошло је до дубинске ерозије традиционалног психолошког уговора између наставника и образовног система, где се од појединца, поред педагошке стручности, почела захтевати екстремна емоционална и технолошка адаптабилност у условима личне угрожености. Изучавање ових феномена нуди драгоцен увид у механизме преживљавања образовног система, афирмишући концепт *резилијентне организације* која своју снагу црпи из психолошке стабилности својих људских ресурса.

Разлог за фокусирање истраживања управо на организациону посвећеност и задовољство послом наставника лежи у чињеници да ова два конструкта представљају кључне предикторе организационе ефикасности у јавном сектору. У менаџменту људских ресурса, задовољство послом се посматра као примарна „погонска снага” која генерише радни учинак, док организациона посвећеност делује као „сидро” које спречава флукутацију кадра и чува институционалну меморију. Без високог нивоа задовољства и посвећености наставника, образовни систем губи своју резилијентност, што у кризним временима може довести до организационе дезинтеграције и пада квалитета образовног исхода.

Упркос бројним студијама о ефектима пандемије, у литератури је приметна значајна празнина када је реч о интегрисаном посматрању екстерних здравствених претњи и интерних организационих ставова у специфичном контексту средњег образовања на Западном Балкану. Већина досадашњих истраживања фокусира се на медицински сектор или на постигнућа ученика, док је улога наставника као организационог ентитета често остајала у другом плану. Ова дисертација настоји да премости ту празнину истражујући како перципирани страх модификује везу између задовољства и посвећености, нудећи нови научни увид у ову тему са амбицијом стварања научно утемељене основе за креирање механизма управљања људским ресурсима током различитих кризних ситуација.

Посебан акценат приликом изучавања фактора задовољства послом у овој дисертацији стављен је на радну средину и здравствено-безбедносне услове у њој. Ово је оправдано чињеницом да у ситуацији глобалне здравствене опасности, према Масловљевој хијерархији потреба, здравље и безбедност престају да буду само „хигијенски фактор”, већ постају основни предуслови за било какав професионални

ангажман. Наиме, уколико наставник перципира радну средину као небезбедну, његов капацитет за педагошки рад и задовољство послом суштински опадају, независно од материјалне компензације. Стога, анализа здравствено-безбедносних протокола и субјективне перцепције сигурности на раду чини окосницу овог истраживања, јер управо ти фактори дефинишу оквир у којем се задовољство и посвећеност граде или урушавају.

Наведена криза узрокована пандемијом је недвосмислено указала на неопходност изградње веће системске отпорности на непредвидиве глобалне изазове. С тим у вези, емпиријско истраживање спроведено у оквиру ове дисертације усмерено је на анализу средњошколског амбијента под притиском пандемијских околности, са примарним циљем да испита како је пандемија Ковид 19 трансформисала радне услове наставног особља, те тиме у ванредним околностима детерминисала *однос између задовољства послом и организационе посвећености наставног особља*. Испитивањем функционисања система на микро нивоу, настоји се пружити одговор на питање у којој мери је нагло нарушавање традиционалних модела рада утицало на задовољство послом и лојалност наставника према матичним институцијама. Резултати истраживања треба да дефинишу кључне факторе који доприносе очувању професионалног интегритета запослених у кризним временима, те да понуде научно утемељене препоруке за јачање организационе стабилности и емоционалне посвећености наставног кадра у условима високе неизвесности.

Изучавање ових феномена нуди драгоцен увид у механизме преживљавања образовног система, афирмишући концепт резилијентне организације која своју снагу црпи из психолошке стабилности својих људских ресурса. Из наведеног научног и друштвеног контекста природно произилази предмет ове докторске дисертације, који је усмерен на дефинисање и анализу узрочно-последичних веза између страха од пандемије вируса Ковид 19, нивоа професионалног задовољства и степена организационе посвећености наставног особља у Републици Србији.

Структуру докторске дисертације, поред Увода, Закључка, Прилога и Литературе, чине два суштински повезана дела. Први део, кроз четири поглавља, поставља теоријски и концептуални оквир, док други део, кроз три поглавља, операционализује методологију и презентује резултате емпиријског истраживања.

У уводном делу дисертације пажња ће бити усмерена на дефинисање предмета истраживања докторске дисертације, хипотеза од којих ће се у истраживању поћи, циљева и метода научног истраживања, као и сажете елаборације докторске дисертације по поглављима.

Прво поглавље првог дела дисертације под насловом *Основни аспекти средњег образовања и васпитања у Републици Србији* биће усмерено на теоријску интерпретацију и систематизацију назначене проблематике. Наиме, у овом поглављу пажња ће бити усмерена на систематизацију законског и институционалног оквира у којем наставници остварују своју професионалну улогу. Сврха средњег образовања, на коме почива емпиријски део дисертације, усклађена је са циљевима и општим исходима дефинисаним Законом о средњем образовању и васпитању којим су уређене основе система образовања и васпитања, а посебно се односи на област развоја кључних и стручних компетенција неопходних за даље образовање или запошљавање. С обзиром на то да је без наставног особља немогуће реализовати образовно-васпитну функцију, посебан акценат биће стављен на развој кључних компетенција, али и на социо-демографску структуру наставног особља, нарочито у средњем образовању и васпитању у Републици Србији, чиме се ствара основа за разумевање специфичности циљног узорка.

Друго поглавље првог дела дисертације под насловом *Изазови рада наставног особља у средњем образовању и васпитању за време пандемије вируса Ковид 19* пружа дубински увид у вишедимензионални феномен страха, као и у специфичности основних аспеката рада запослених у систему средњег образовања и васпитања за време пандемије вируса Ковид 19. Од појаве првог случаја у граду Вухану у децембру 2019. године, пандемија вируса Ковид 19 брзо је постала комплексни, светски проблем. Утврђено је да је обољење Ковид 19 праћено компликацијама које озбиљно угрожавају здравље, па се за време ширења вируса слободно може рећи да је то време у коме је „свет стао”.

Страх од инфекције, страх за вољене, социјално дистанцирање, економски проблеми, проблеми у вези са образовањем, престанак нормалног свакодневног функционисања и општа несигурност, само су неки од фактора који су утицали на ментално здравље производећи анксиозност, стрес, депресију, као и посттрауматски стресни поремећај са којим се сваки човек носио на себи својствен начин. У контексту ове докторске дисертације, страх од пандемије вируса Ковид 19 биће посматран према

приступу групе аутора (Ahorsu et al., 2022) који су осмислили упитник о страху од пандемије вируса Ковид 19 (*Fear of COVID-19 Scale (FCV-19S)*). Наведени упитник је научно утемељена основа за добијање адекватних података о ставовима, перцепцијама и осећањима наставника у вези са страхом од пандемије вируса Ковид 19. Поред тога што је пандемија вируса Ковид 19 имала значајне здравствене и безбедносне импликације, она је изазвала велике промене и у начину на који су запослени у готово свим областима рада обављали своје професионалне задатке, из чега запослени у систему средњег образовања и васпитања нису били изузети. Наиме, изненадна и до пандемије невиђена промена у природи посла наставног особља захтевала је брзу и ефикасну адаптацију свих учесника у образовно-васпитном процесу. Због пандемије, наставници су искусили већи радни притисак као резултат затварања школа и прелазак на хитно учење на даљину. С тим у вези, у овом делу дисертације биће елабориран рад од куће као форма рада наставног особља током пандемије вируса Ковид 19 али не само као техничка категорија, већ као психолошки изазов који је захтевао имплементацију нових педагошких приступа под притиском хитног учења на даљину. У таквим условима рада, улога и понашање ученика и родитеља у образовно-васпитном процесу неминовно су одређивали успешност рада и ангажовања наставног особља. На крају овог поглавља, биће речи о изазовима управљања радом наставног особља током пандемије вируса Ковид 19 са тежиштем на изазове психолошке подршке као основног горива и енергије за рад наставног особља за време пандемије вируса Ковид 19.

У трећем поглављу првог дела дисертације под насловом *Задовољство послом запослених у образовном систему* пажња ће бити усмерена на анализу базичних аспеката концепта задовољства послом.

Задовољство послом представља једну од највише истраживаних тема у области понашања запослених у организацијама. Разлог томе је веровање да је само задовољан запослени продуктиван те да се успешност организације не може постићи са незадовољним запосленима. С тим у вези, запослени који нису задовољни неће обављати посао како треба, због чега организација трпи директну материјалну, али и нематеријалну штету. Да би организација била успешна, неопходно је континуирано пратити ниво задовољства послом запослених, јер управо на задовољним запосленима почива успешност организације. Због хетерогености у приступима и начинима дефинисања

концепта задовољства послом, у наставку овог поглавља биће извршена теоријска опсервација ефеката задовољства послом, а указаће се и на значај мерења задовољства послом. У овом поглављу биће објашњени најважнији фактори задовољства послом које је идентификовао утемељивач концепта Паул Спектор (*Paul Spector*). Према овом аутору, задовољство послом је „оно што особа осећа према свом послу и различитим аспектима посла” (*Spector, 1997*). Сходно оваквом приступу концепту задовољства послом, Паул Спектор (1997) је идентификовао следећих девет аспеката посла значајних за задовољство запослених послом: плата, напредовање, руковођење или надзор, бенефиције, награђивање, радне процедуре, сарадници, природа посла и комуникација. У контексту ове докторске дисертације, концепт задовољства послом биће посматран управо према приступу овог аутора. Кључни допринос овог дела је идентификација утицаја здравствено-безбедносних и осталих фактора задовољства послом, што до сада у домаћој литератури није често било у фокусу истраживања. Даље, преостали део овог поглавља биће усмерен на задовољство послом наставног особља. Прегледом истраживања о задовољству послом наставног особља у светским оквирима биће идентификовани различити приступи и контексти у којима је задовољство наставног особља до сада изучавано. Посебна пажња биће посвећена оним студијама у којима је апострофиран значај услова рада као фактора задовољства послом. У наставку овог поглавља, биће анализиран утицај страха од вируса Ковид 19 на задовољство послом наставног особља у светским оквирима. На крају, прегледом истраживања о задовољству послом наставног особља у систему образовања у Републици Србији идентификоваће се фактори који утичу на задовољство послом наставног особља у овој земљи и указати да страх од вируса Ковид 19 није био један од њих. Ова чињеница је уједно определила и предмет истраживања ове дисертације.

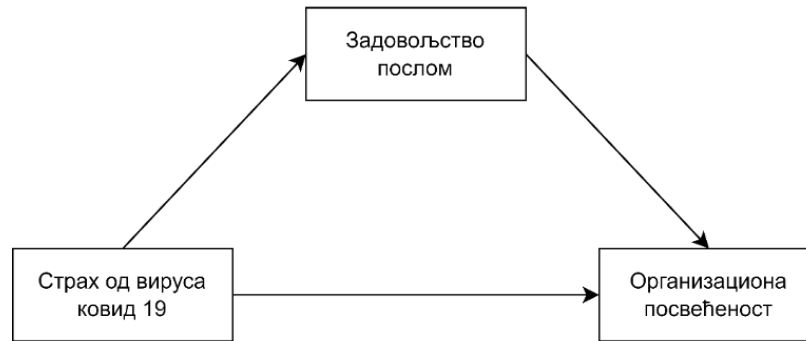
У четвртном поглављу првог дела дисертације под насловом *Организациона посвећеност запослених у образовном систему* пажња ће бити усмерена на анализу базичних аспеката концепта организационе посвећености са тежиштем на референтни трокомпонентни модел организационе посвећености који су утемељили аутори Џон Мејер (*John Meyer*) и Натали Ален (*Natalie Allen*) зато што је управо поменути модел теоријска основа емпиријског дела дисертације (*Allen & Meyer, 1990*).

Посвећеност послу и организацији важан је фактор успешног функционисања организације. Јачањем свести да су запослени највећа вредност било које организације, нарочито у променљивим и неизвесним околностима, све већи број организација тежи да успостави стратешки план за унапређење ангажовања и посвећености својих запослених. Различити аутори су на различите начине интерпретирали организациону посвећеност, али су се сложили у чињеници да онолико колико се запослени идентификују са организацијом утолико су јој и посвећени и лојални. Дакле, организациона посвећеност се може манифестовати на различите начине, али се најбоље може проценити кроз понашање запослених и осећај припадности истој. С тим у вези, у овом поглављу је неопходно размотрити ефекте организационе посвећености, али и указати на значај њеног мерења.

У овом поглављу биће објашњени и фактори организационе посвећености, а нарочита пажња биће посвећена здрављу и безбедности на раду као једном од кључних фактора. Предмет даље анализе биће организациона посвећеност наставног особља. Прегледом истраживања о организационој посвећености наставног особља у светским оквирима идентификоваће се импликације које из нижег или вишег нивоа посвећености запослених проистичу. Као најважније издвајају се радни учинак, одсуствовање са посла (апсентизам) и добровољни одлазак из организације (флуктуација запослених). Истраживање ће бити усмерено на компоненте посвећености, са посебним освртом на то како спољни шокови редефинишу афективну, нормативну и континуирану посвећеност. Посебна пажња биће посвећена корелацији између посвећености школи и страха, чиме се заокружује теоријска целина и припрема терен за емпиријску верификацију.

Други део дисертације *Методологија и резултати емпиријског истраживања* представља последњи део дисертације и састоји се од три поглавља. Овај део дисертације приказује методологију истраживања и резултате спроведеног емпиријског истраживања са дискусијом истих. На крају другог дела дисертације, биће наведене импликације резултата истраживања, као и допринос дисертације, али ће бити поменута и ограничења спроведеног истраживања. Како би се сагледали међузависност и утицај кључних варијабли, креиран је концептуални оквир емпиријског истраживања који на слици бр. 1 илустративно приказује односе кључних варијабли, које ће бити анализирани у овом делу докторске дисертације.

Слика бр. 1: Концептуални оквир емпиријског истраживања



Извор: Приказ аутора

Прво поглавље другог дела дисертације под насловом *Методологија истраживања* започиње презентовањем дефинисаног предмета теоријско-емпиријског истраживања. Темелј емпиријске анализе чини истраживачки узорак наставног особља средњих школа у Републици Србији који ће бити извор прикупљања примарних података. Приликом реализације истраживања испитаницима је било напоменуто да се упитник односи на прву годину пандемије вируса Ковид 19 (од марта 2020. године до марта 2021. године) како би током одговарања имали у виду тај временски оквир. На почетку овог поглавља, биће детерминисан основни циљ теоријско-емпиријског истраживања уз изведене циљеве, као и истраживачка питања и хипотезе које ће бити предмет верификације. Даље, биће изложен концептуални оквир истраживања. Након тога, биће презентован дизајн истраживања са методама прикупљања података. Наиме, елаборираће се извори података и реализација узорковања, техника и инструмент прикупљања података, и дефинисати зависне и независне варијабле са методама статистичке обраде података. Када је реч о инструменту за прикупљање података, он ће се састојати из неколико сегмената. Први део биће намењен прикупљању социо-демографских података испитаника. За мерење задовољства послом биће коришћен упитник који је креирао Спектор (1997) (*Job Satisfaction Survey - JSS*), а за мерење организационе посвећености упитник референтних аутора из ове области, Алена и Мејера (1990). Последњи део инструмента за прикупљање података имаће за циљ утврђивање нивоа страха испитаника од вируса Ковид 19, за шта ће бити коришћен упитник који је примењиван у истраживањима а креирали су га Ахорсу и сарадници (2022) (*Ahorsu et all., 2022*), (*Fear of COVID-19 Scale - FCV-19S*). На крају, биће дат опис узорка спроведеног истраживања.

У другом поглављу другог дела дисертације под насловом *Резултати емпиријског истраживања и дискусија* биће објашњени резултати тестирања поузданости инструмената за прикупљање података о задовољству послом, о организационој посвећености и о постојању страха за време рада у условима пандемије вируса Ковид 19. Даље, биће дата анализа зависних и независних варијабли. У наставку поглавља, биће презентовани резултати емпиријског истраживања. Наиме, биће презентовани резултати дескриптивне статистичке анализе, конфирматорне факторске анализе и мултиваријанте анализе варијансе, као и резултати тестирања дефинисаних хипотеза. На крају поглавља, следи дискусија резултата истраживања.

Треће поглавље другог дела дисертације под насловом *Импликације резултата истраживања, допринос дисертације и ограничења истраживања* даће увид у импликације резултата истраживања, као и у научне и практичне доприносе дисертације. Такође, биће указано на ограничења и недостатке спроведеног истраживања. Након спроведеног поступка доказивања постављених хипотеза, биће конципирани предлози, правци и препоруке за креаторе образовних политика највишег хијерархијског нивоа како би препознали и валоризовали стратешки значај системске бриге за управљање страхом наставног особља изазваног здравственим ризицима, али и страхом изазваним безбедносним ризицима, који постају све чешћа појава. Самим тим, очекује се да ће добијени резултати истраживања бити у функцији унапређења услова рада наставног особља на свим нивоима образовања у Републици Србији.

На крају докторске дисертације биће дата закључна разматрања, списак коришћене литературе, као и одређени број прилога.

Од докторске дисертације се очекује да ће попунити празнине у литератури додавањем новог приступа у изучавању задовољства послом и организационе посвећености, где ће се као кључни фактор наведених појава посматрати страх од Ковида 19 током пандемије. Притом, истраживање ће бити спроведено на примеру наставног особља у систему средњег образовања, што до сада није био случај. Поред тога, очекује се да ће се у оквиру дисертације извршити систематизовање постојећег знања о појавама какве су задовољство послом и организациона посвећеност, будући да су оне предмет континуираног истраживања и продубљивања.

Научни допринос дисертације огледа се у попуњавању празнине у домаћој литератури додавањем фактора здравственог страха као медијатора у анализи организационог понашања наставника. Практични значај огледа се у стварању научно утемељене основе за ефективније управљање кризним ситуацијама, чиме се повећава отпорност образовног система на будуће поремећаје, осигуравајући да две кључне варијабле, задовољство и посвећеност, остану стабилне чак и у измењеним околностима.

У складу са предметом и циљевима истраживања, при изради дисертације биће коришћено више научних метода. Применом историјског метода биће приказана еволуција концепта задовољства послом и концепта организационе посвећености. Метод дескрипције биће примењен како би се изнеле чињенице које се тичу предмета истраживања. Методи компилације и компарације биће коришћени ради навођења резултата ранијих истраживања која деле сличан предмет истраживања предмету докторске дисертације, али и за поређење резултата емпиријског истраживања. Индуктивни метод ће се користити како би се на основу појединачних чињеница дошло до општих закључака, док ће се дедуктивни метод користити да се од општих појмова дође до појединачних закључака. Претходна два метода и методи анализе и синтезе биће примењени током целокупног истраживања. Ради селекције битног од небитног биће коришћен метод апстракције. Прикупљање података за потребе истраживања биће спроведено применом технике анкетања, а обрада емпиријских података биће спроведена методима статистичког закључивања као што су методе дескриптивне, униваријантне, мултиваријантне анализе варијансе, као и конфирматорне факторске анализе. Презентовање резултата ранијих истраживања у области задовољства послом и посвећености послу, као и резултата истраживања дисертације, вршиће се табеларним и графичким приказом.

Имајући у виду да наведена пандемија није била усамљен пример, нити се са сигурношћу може тврдити да сличних пандемија у будућности неће бити, веома је важно да се у циљу јачања отпорности образовног система сагледају искуства која су из ње проистекла. С обзиром да пандемија вируса Ковид 19 представља парадигму за будуће непредвидиве изазове, ова дисертација тежи управо да дешифрује научене лекције из овог периода. С тим у вези, на наредним странама биће анализирани, најпре, основни аспекти самог система образовања у Републици Србији, у смислу његове структуре и законске

регулативе, док ће се фокус задржати на средњем образовању и васпитању, са посебним освртом на механизме који у кризним временима детерминишу психолошки и професионални однос наставника према њиховој примарној мисији.

ПРВИ ДЕО ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ

I ОСНОВНИ АСПЕКТИ СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ

Образовање представља фундаментални стуб друштвене трансформације, који у савременом дискурсу обликује социјалну кохезију и економски просперитет кроз развој људских капацитета и компетенција неопходних за 21. век (UNESCO, 2015; OECD, 2018). Уместо традиционалне улоге пасивног трансфера знања, оно се данас препознаје као динамички катализатор друштвеног напретка и личне еманципације, постајући окосница развоја одрживих и инклузивних друштава (UNESCO, 2021). На глобалном нивоу, образовни системи се суочавају са комплексношћу структурних изазова, међу којима се посебно истичу императив дигиталне трансформације, премошћивање јаза у дигиталној писмености и решавање све израженијег несклада између стечених квалификација и динамичких захтева тржишта рада (OECD, 2020; World Bank, 2018).

Изазови са којима се образовање суочава додатно су усложњени недавном кризом изазваном пандемијом вируса Ковид 19, која је дестабилизovala образовне процесе и приморала средње образовање, као кључни мост ка високом школству и свету рада, на радикалну адаптацију. Иако се са овим изазовом суочио читав свет и готово све привредне и непривредне делатности, образовање је било посебно вулнерабилно, пре свега, због саме своје природе, а то је рад са децом и младима. Не умањујући значај, као ни тешкоће са којима су се суочавали остали нивои образовања и васпитања у Републици Србији, средње образовање и васпитање, било је у веома деликатном положају. Наставно особље се нашло под огромним притиском да у кратком периоду пређе са традиционалних на виртуелне моделе образовно-васпитног рада. С тим у вези, било је неопходно да у врло кратком року прилагоде начин предавања, вредновања и праћења рада ученика, као и да усвоје нова знања и вештине како би могли да реализују читав наставни процес у виртуелном формату. Са друге стране, сама појава вируса Ковид 19 истовремено је значила сусрет са новим и непознатим, те се код многих наставника појавио природан страх од непознатог и неизвесног, што је сасвим очекивано имало својих рефлексија на њихове ставове и

понашање које се тиче посла, а пре свега, на њихово задовољство и организациону посвећеност.

У наредним тачкама бити више више речи о структури образоног система у Републици Србији, са посебним акцентом на систем средњег образовања и васпитања.

1.1. Структура образовног система у Републици Србији

Образовни систем у Републици Србији представља јединствен, правно уређен и институционално организован систем који обухвата све нивое формалног образовања, од предшколског до високог образовања, укључујући и образовање одраслих. Заснован на принципима квалитета, инклузивности и доживотног учења, овај систем је током времена пролазио кроз континуиране реформе које су биле усмерене на модернизацију наставних планова, дигитализацију, јачање дуалног образовања и усклађивање са потребама тржишта рада, уз уважавање европских и међународних образовних стандарда.

Носилац образовне политике је Министарство просвете Републике Србије (у даљем тексту Министарство), које има свеобухватну надлежност над планирањем, развојем и надзором система образовања. Међутим, у циљу ефикасног функционисања система, поред Министарства, активно су укључене и стручне институције попут Завода за унапређивање образовања и васпитања и Завода за вредновање квалитета, који заједно са школским управама чине институционални стуб квалитета образовања у земљи.

Нормативно упориште образовног система у Републици Србији чини сет закона, међу којима су кључни *Закон о основама система образовања и васпитања* и посебни закони који уређују сваки ниво образовања и васпитања појединачно. Према овим актима, систем је децентрализован, при чему је одговорност подељена између републичког нивоа, локалних самоуправа и самих установа.

У складу са Законом о основама система образовања и васпитања, образовни систем Републике Србије обухвата:

- а) предшколско образовање и васпитање,
- б) основно образовање и васпитање,
- в) средње образовање и васпитање,
- г) високо образовање,

д) образовање одраслих и доживотно учење.

а) Предшколско образовање и васпитање. Први организовани ниво формалног образовања и васпитања у Републици Србији је предшколско васпитање и образовање које обухвата децу узраста од шест месеци до поласка у основну школу (са навршених 6 година живота). Овај ниво образовања има кључну улогу у целокупном развоју детета, како когнитивном и емоционалном, тако и социјалном и моторичком, и тако представља основу за каснији образовни успех. Предшколско васпитање и образовање реализује се у предшколским установама чији оснивачи могу бити Република Србија, аутономна покрајина, јединице локалне самоуправе, као и друга правна или физичка лица. У складу с тим, предшколске установе могу бити јавне или приватне.

Статистички подаци указују да је на нивоу Републике Србије укупно евидентирано 515 предшколских установа које своју делатност обављају у 2.833 објекта, са укупно 235.344 уписане деце где, јавни сектор, иако поседује мањи број самих установа (193), доминира у погледу броја објеката (2.400) и броја уписане деце (205.281). Приватни сектор обухвата већи број појединачних предшколских установа (322), али са знатно мањим капацитетом објеката (433) и обухватом од 30.063 деце, што сугерише да су приватне установе мањег организационог обима (Републички завод за статистику [РЗС], 2024а).

Професионалну структуру кадра деценијама карактерише екстремна родна асиметрија. Жене чине преко 95% укупног колектива (32.240), док је учешће мушкараца (1.494) готово маргинално. Овај феномен феминизације професије најочигледнији је управо у категорији васпитача, где на 22.253 жене долази свега 314 мушкараца (Републички завод за статистику [РЗС], 2024а). Овакав дисбаланс недвосмислено потврђује висок степен родне сегрегације унутар овог сегмента образовног система у домаћем контексту.

Тренутни амбијент система предшколског васпитања и образовања у Републици Србији карактерише снажан јавно-приватни модел који показује значајан потенцијал за прилагођавање потребама савременог друштва и динамици тржишта рада. Ипак, дугорочна одрживост овог прогреса зависиће од системског улагања у просторну

инфраструктуру и квалитетне људске ресурсе, са посебним фокусом на децентрализацију и доступност услуга у руралним подручјима.

Делатност предшколских установа је мултифункционална и обухвата, поред васпитно-образовног рада, исхрану, здравствену и социјалну заштиту деце. Симболично назване *године узлета* нове основе програма предшколског васпитања и образовања у Републици Србији препознају значај предшколског доба у развијању способности за целоживотно учење, као што су самопоуздање, отвореност, радозналост, истрајност, отпорност и креативност. Само је један период живота са толико отворених могућности, у коме човек са толико енергије, истрајности и ентузијазма овладава и развија сложене капацитете од којих ће зависити његове будуће могућности, његова личност и успешност функционисања у даљем животу. Тај период је предшколски узраст (Министарство просвете, науке и технолошког развоја [МПНТР], нове основе програма предшколског васпитања и образовања „Године узлета”, 2018).

б) Основно образовање и васпитање. Други ниво у структури образовног система Републике Србије представља основно образовање и васпитање које се реализује у основним школама. Основно образовање је обавезно и бесплатно у јавним школама, док у приватним школама родитељи сnose трошкове образовања.

Основно образовање траје осам година, а организовано је у два образовна циклуса, као разредна настава (од 1. до 4. разреда) и предметна настава (од 5. до 8. разреда). Образовни систем на нивоу основних школа Републике Србије, поред поменутих државних основних школа укључује и приватне основне школе између којих је осигурана хоризонтална и вертикална мобилност. Поред обавезне основне школе, постоје и основна музичка и основна балетска школа, као и школе за музичке и балетске таленте. Оне нису обавезне, а њихово похађање је бесплатно и финансира се са републичког и локалног нивоа.

Систем основног образовања обухвата редовне основне школе, школе за ученике са сметњама у развоју и инвалидитетом, као и школе за образовање одраслих. Посебна пажња посвећена је инклузивном образовању, кроз примену индивидуалних образовних планова (ИОП 1 и ИОП 2) са циљем обезбеђивања оптималног развоја сваког ученика. У оквиру основног образовања и васпитања постоји и основно образовање одраслих које

траје од три до пет година, а организује се по разредима, од првог до осмог разреда (по правилу, два разреда се могу завршити за једну школску годину).

Према статистичким подацима у Републици Србији основно образовање се реализује у 1.131 редовној основној школи (Републички завод за статистику [РЗС], 2024а). У погледу обухвата ученика, у редовним основним школама укупно је уписано 500.732 ученика. Специјализовани образовни програми обухватају 3.494 ученика са сметњама у развоју и 6.108 полазника у оквиру образовања одраслих. Оваква структура наглашава инклузивну оријентацију система, али истовремено апострофира потребу за специфичним ресурсима и прилагођеним наставним окружењима.

За прецизније разумевање функционалности система основног образовања, неопходно је анализирати однос укупног броја ученика и броја редовних школа. С тим у вези, треба указати да национални просек износи приближно 442 ученика по установи, што служи као базна вредност за идентификацију регионалних одступања. Са просеком од 749 ученика по школи, регион града Београда бележи критичну оптерећеност капацитета. Иако припада развијенијем северу, Војводина има знатно релаксиранију структуру са просеком од 387 ученика по школи. Просек у региону Шумадије и Западне Србије износи 413 ученика, док је најнижа оптерећеност забележена у Региону Јужне и Источне Србије са свега 350 ученика по школи (Републички завод за статистику [РЗС], 2024). Оваква ниска вредност често рефлектује демографско пражњење мањих средина, где је примарни изазов физички опстанак школа са малим бројем ученика.

Компаративна анализа горе наведених података потврђује да се систем основног образовања у Србији суочава са дијаметрално супротним изазовима у зависности од географског подручја. Док је у урбаним центрима, превасходно у Београду, приоритет решавање проблема пренасељености и ширење инфраструктуре, јужни региони су усмерени на очување мреже школа у демографски угроженијим подручјима. Поменуто смањење укупног броја школа на националном нивоу представља директан резултат административне трансформације која покушава да одговори на ове комплексне и противречне демографске притиске. Оптимизација школске мреже остаје кључни стратешки изазов како би се осигурала једнака доступност квалитетног образовања за сву децу, без обзира на регионалну припадност.

в) Средње образовање и васпитање. Следећи ниво образовног система Републике Србије је од нарочитог значаја за настајање ове дисертације и односи се на средње образовање и васпитање. О свим поједностима организације и реализације средњег образовања и васпитања у Републици Србији биће више речи у поднаслову 1.2., док у наставку текста следи анализа система високог образовања у Републици Србији.

г) Високо образовање. Високо образовање представља највиши степен формалног образовања и као такво има кључну улогу у развоју људског капитала, научно-истраживачког потенцијала и укупног друштвено-економског напретка једне земље и њене конкурентности.

У Републици Србији систем високог образовања је доживео значајне реформе након приступања Болоњском процесу 2003. године, чиме је започет процес усклађивања са европским образовним стандардима. Реформе су обухватиле, пре свега, структуру студија, увођење Европског система преноса бодова (ЕСПБ), унапређење квалитета наставе, као и подстицање мобилности студената и наставног особља. Од школске 2007/2008. године студије се реализују искључиво по реформисаним студијским програмима на свим високошколским установама у Србији.

Организација рада високошколских установа уређена је *Законом о високом образовању*. Овим законом дефинисани су основни појмови, надлежности државних органа, врсте високошколских установа, студијски програми, поступци акредитације, обезбеђивање квалитета, као и организација и управљање високошколским установама.

Високо образовање у Републици Србији реализује се у оквиру неколико типова високошколских установа и то:

- *Универзитети (државни и приватни).* Обухватају заједнице факултета и института којима је поверено спровођење образовне и научно-истраживачке делатности.
- *Факултети.* Делују као организационе јединице у саставу универзитета или, у одређеним случајевима, као самосталне високошколске установе.
- *Високе школе струковних студија.* Своју делатност примарно усмеравају ка образовању кадра за непосредну примену знања и вештина у професионалној пракси.

На државном нивоу, за развој и унапређење високог образовања надлежно је Министарство просвете Републике Србије, а у процесу акредитације и обезбеђивања

квалитета кључну улогу има Национално тело за акредитацију и обезбеђење квалитета у високом образовању (НАТ).

Високо образовање у Републици Србији је организовано у три циклуса у складу са Болоњском декларацијом и то као:

1. *Основне академске и струковне студије*. Трају најмање три, а највише четири године и подразумевају остваривање од 180 до 240 ЕСПБ бодова.¹
2. *Мастер академске и струковне студије*. Трају једну или две године, у зависности од претходно завршеног степена, и подразумевају остваривање од 60 до 120 ЕСПБ бодова.
3. *Докторске студије*. Трају три године и подразумевају остваривање додатних 180 ЕСПБ бодова након завршених мастер студија.

Поред наведеног, уводе се и интегрисане студије, које обухватају основне и мастер студије у једном програму, као и специјалистичке студије у оквиру појединих струковних области.

Најновији подаци о високом образовању у Републици Србији за школску 2024/2025. годину указују на изражену доминацију јавног сектора, како у погледу броја установа, тако и у погледу укупног обухвата студентске популације. Систем високог образовања чине укупно 23 универзитета, од чега 9 државних и 14 приватних, са мрежом од 187 високошколских установа (факултета и високих школа), које заједно образују 250.243 студента.

Према подацима Републичког завода за статистику, у последњој деценији забележен је пад броја студената за више од 20% упркос повећању броја студијских програма, што указује на структурни дисбаланс у систему. Овај негативни тренд посебно је видљив код уписа у прву годину на државним факултетима: док је у школској 2022/2023. години уписано 28.372 студента, тај број је у 2023/2024. пао на 26.957, затим на 26.335 у 2024/2025. години, док је у текућој 2025/2026. години забележен рекордно низак ниво од свега 24.783 новоуписана студента. Поређења ради, укупан број студената на свим универзитетима у Србији (државним и приватним) износио је 210.678 у школској

¹ ЕСПБ је скраћеница за Европски систем преноса бодова (енг. *European Credit Transfer and Accumulation System – ECTS*), и представља начин мерења обима ангажовања студената у процесу студирања у складу са Болоњском декларацијом.

2024/2025. години (Републички завод за статистику [РЗС], 2025). Додатни фактор који је могао утицати на смањен обим уписа у школској 2025/2026. години јесу и друштвено-политичке околности, укључујући протестне догађаје и периоде институционалне нестабилности, који су привремено нарушили редовно функционисање високошколских установа и могли утицати на одлуке будућих студената о наставку школовања. У том контексту, уочени пад броја новоуписаних студената може се посматрати као резултат комбинације дугорочних демографских трендова и краткорочних системских поремећаја. Ови подаци намећу потребу за континуираним унапређењем квалитета и релевантности високошколских програма како би се одговорило на промене на тржишту рада и демографске притиске.

Анализа наставног кадра представља кључну компоненту за разумевање капацитета високог образовања у Републици Србији. С обзиром на институционалну структуру, ангажовање професионалних ресурса директно прати мисију и врсту установа. Највећи део академске заједнице ангажован је на 141 факултету, где се кроз сва три циклуса студија (основне, мастер и докторске) реализује научно-наставни процес. Државни факултети (95 установа) располажу највећом базом редовних и ванредних професора, што представља неопходан предуслов за акредитацију докторских студија и спровођење научно-истраживачког рада. На 46 високих школа и академија струковних студија (ВИШ/АСС) ангажован је кадар примарно фокусиран на развој струковних вештина и практичну примену знања. У оквиру 70 приватних установа (46 факултета и 24 високе школе), кадровска структура је често динамичније постављена, што укључује значајно ослањање на гостујуће предаваче и стручњаке из професионалне праксе.

Анализа система високог образовања у Републици Србији показује да је он нормативно и структурно усклађен са европским стандардима, али да се истовремено суочава са озбиљним демографским, финансијским и организационим изазовима. Пад броја младог становништва, миграције и смањење базе потенцијалних студената значајно утичу на одрживост високошколских установа, посебно ван највећих академских центара. Иако државни универзитети задржавају доминантну позицију, неопходно је системско прилагођавање образовне понуде потребама тржишта рада, јачање струковног образовања и даље унапређење квалитета наставе и научноистраживачког рада. Само кроз интеграцију образовне политике, демографских мера и стратегије развоја људског

капитала могуће је обезбедити дугорочну стабилност и релевантност система високог образовања у Републици Србији.

1.2. Структура средњег образовања и васпитања у Републици Србији

Будући да средње образовање има значајне транзиционе функције ка социјалним, економским и професионалним очекивањима друштва, оно заузима значајно место у систему образовања Републике Србије. Тачније, средње образовање има битну улогу у развоју запошљивости младих, њиховом економском доприносу друштву, друштвеној интеграцији младих, као и процесу изградње личног и професионалног идентитета. У овом периоду долази до кристализације образовних и професионалних избора, што средње образовање чини једним од кључних чинилаца у обликовању будућих животних и каријерних путева појединаца.

Надлежност над системом средњег образовања и васпитања у Републици Србији има Министарство просвете, које у сарадњи са локалним самоуправама и стручним институцијама обезбеђује законитост и квалитет рада средњих школа. Носиоци средњег образовања и васпитања у Републици Србији јесу средње школе, као образовно-васпитне установе које реализују школске програме општег, стручног и уметничког образовања. Средње школе, у складу са законом, могу да остварују и различите посебне програме, међу којима су индивидуални образовни планови за ученике и одрасле са сметњама у развоју, индивидуални програми учења српског језика, односно језика националне мањине за ученике који не познају језик на коме се изводи настава, програми музичког и балетског образовања, програми образовања одраслих, васпитни програми за ученике у школама са домом, као и програми специјалистичког и мајсторског образовања, образовања за рад, стручног оспособљавања и обуке. Поред тога, школе могу реализовати и друге програме и активности усмерене на унапређивање квалитета, доступности и инклузивности образовно-васпитног рада.

Средње образовање и васпитање у Републици Србији није обавезно и траје од три до четири године, у зависности од врсте школе и образовног профила. Обухвата ученике узраста од 15 до 19 година, односно младе који су завршили основно образовање. Упис у

средњу школу заснива се на јасно дефинисаним критеријумима, који обухватају резултате завршног испита у основној школи и општи успех ученика током основног образовања. Иако се уважавају образовне преференције ученика, бољи резултати на завршном испиту и виши просек оцена значајно повећавају вероватноћу уписа у жељену школу и образовни профил. Ученици најчешће уписују средњу школу са навршених 15 година живота, те су разреди, углавном, узрасно хомогени. Настава се организује у одељењима која могу имати највише 30 ученика, док се у складу са потребама наставе одељења могу делити на мање групе. У школама за даровите ученике број ученика у одељењу износи од 20 до 24, док у одељењима, у којима се налазе ученици са тешкоћама у учењу, број ученика може бити смањен, а одељење може да укључује највише два таква ученика. У школама за специјално образовање максималан број ученика по одељењу износи 12. Опште средње образовање по правилу траје четири године и завршава се до навршене 19. године живота.

У складу са Законом о средњем образовању и васпитању, систем средњег образовања и васпитања Републике Србије обухвата:

- а) опште средње школе,
- б) средње стручне школе,
- в) мешовите средње школе,
- г) уметничке школе и
- д) средње школе за специјално образовање.

а) *Опште средње школе.* Систем општих средњих школа обухвата гимназије, школе за специјално образовање, као и специјализована одељења за даровите ученике у оквиру гимназија (Закон о средњем образовању и васпитању, 2013). Овај тип образовања траје четири године и усмерен је на стицање широког општег образовања, развој интелектуалних способности и припрему за наставак школовања на високошколским установама. По завршетку гимназије ученици не стичу директну квалификацију за тржиште рада. Већину гимназија чине државне школе, али у систему постоје и приватне и међународне гимназије.

У оквиру општег средњег образовања издвајају се *опште гимназије* као најзаступљенији облик, које могу бити усмерене на друштвено-језичке, природно-математичке или опште програме и *специјализована одељења за даровите ученике*, као и

одељења намењена ученицима са израженим способностима и интересовањима у појединим областима.

б) *Средње стручне школе.* Наредна врста средњих школа су средње стручне школе које трају три или четири године и усмерене су на стицање стручних знања, вештина и компетенција неопходних за обављање одређених занимања. Оне имају значајну улогу у повезивању образовања и тржишта рада, али истовремено омогућавају и наставак школовања. Завршетак четворогодишњих програма подразумева полагање државне матуре, док се трогодишњи програми завршавају завршним испитом.

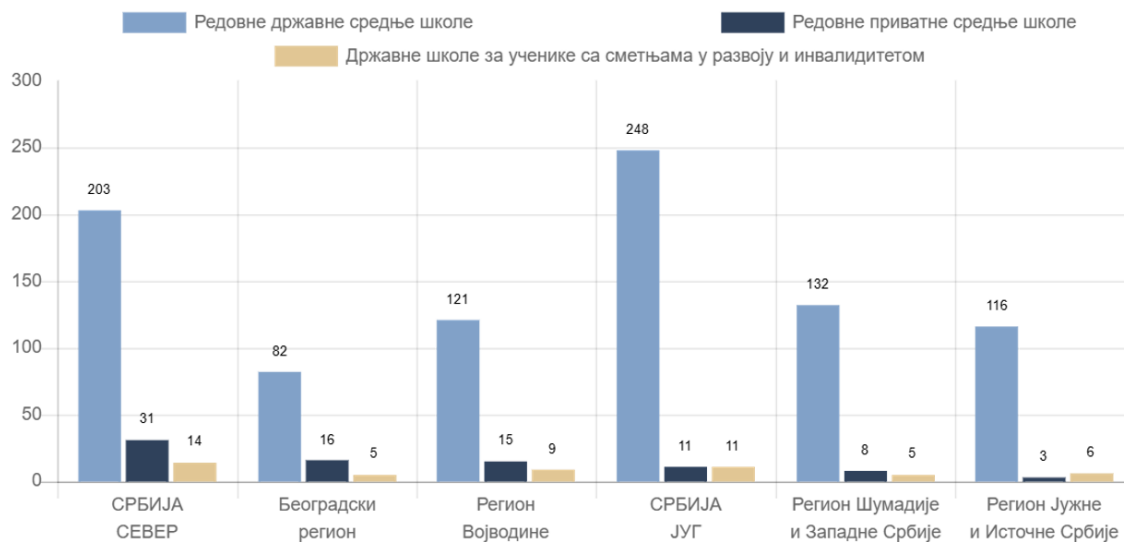
в) *Мешовите средње школе.* Мешовите средње школе су оне које реализују програме и општег и стручног образовања. Оне су посебно значајне у мањим срединама, где често представљају једину доступну средњешколску установу.

г) *Уметничке школе.* Још једна врста средњих школа су уметничке школе, попут музичких и балетских школа, које могу бити организоване као самосталне или као мешовите установе које комбинују уметничке и опште-образовне предмете. Ученици могу истовремено похађати уметничку и другу средњу школу. Ове школе припремају ученике за професионални рад и даље школовање у области уметности.

д) *Средње школе за специјално образовање.* Најзад, средње школе за специјално образовање намењене су ученицима који из здравствених или развојних разлога не могу похађати редовне средње школе. Савремена образовна политика подстиче инклузивно образовање и укључивање ученика са сметњама у развоју у редовне школе, када год је то могуће.

Структура средњих школа према облику својине и регионалној припадности указује на неколико кључних динамика које обликују савремени образовни пејзаж. Наиме, подаци недвосмислено потврђују централну улогу државног сектора у обезбеђивању средњег образовања. Тачније, државне средње школе представљају окосницу система у свим макрорегионима, што осигурава територијалну доступност и стабилност образовног процеса. Детаљан увид у институционалну мрежу средњег образовања у Републици Србији приказује Графикон бр. 1.

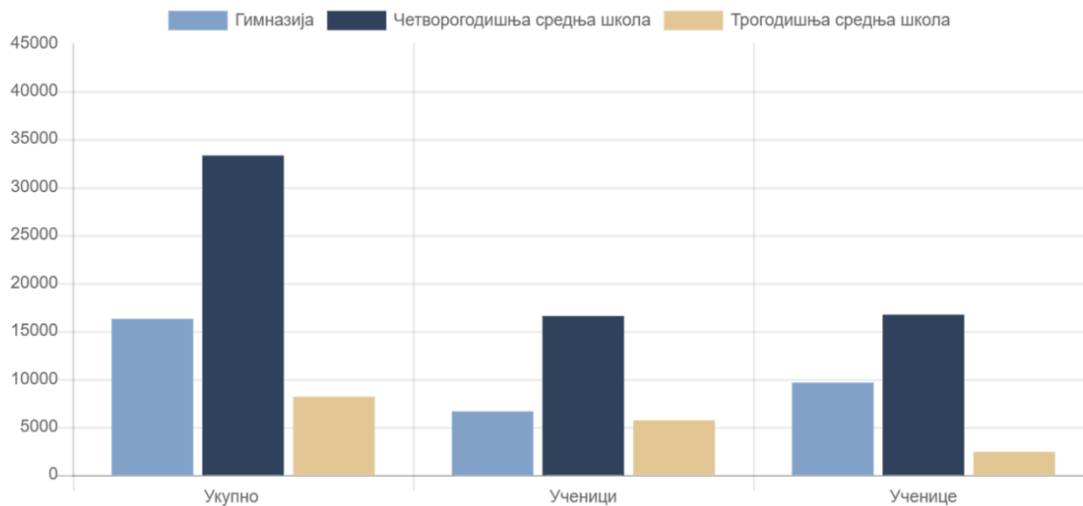
Графикон бр. 1: Број редовних средњих школа према облику својине, по регионима, на почетку школске 2024/2025. године



Извор: Републички завод за статистику (2024с)

Ефикасност средњешколског система најјасније се огледа у структури ученика који успешно приводе крају своје школовање. Подаци са Графика бр. 2 пружају детаљан преглед дистрибуције матураната према типу средње школе (гимназије на супрот стручним школама), дужини трајања образовних профила и полној припадности, што рефлектује дубље друштвене и професионалне аспирације младих у Републици Србији. Подаци јасно указују на то да је највећи број ученика завршио четворогодишње средње стручне школе, што овај вид образовања позиционира као примарни пут ка тржишту рада или даљем академском усавршавању.

Графикон бр. 2: Број ученика који су завршили редовну средњу школу, према дужини трајања школовања и полу, на крају школске 2023/2024. године

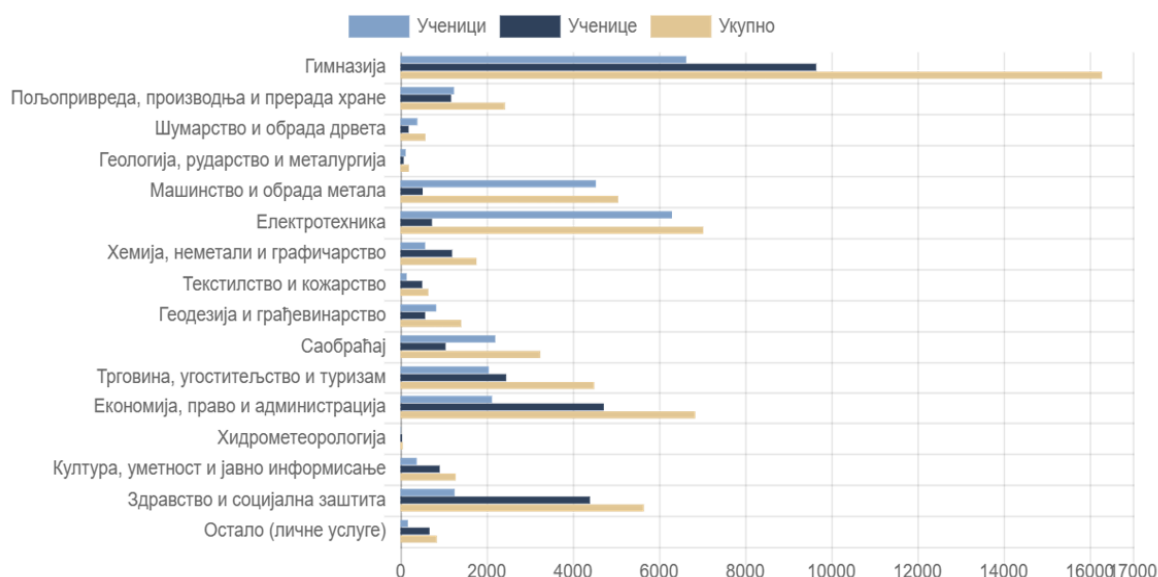


Извор: Републички завод за статистику (2024b)

Резултати са краја школске 2023/2024. године потврђују да је средњошколски систем у Србији примарно структуриран око четворогодишњег образовања. Изазов за образовну политику остаје родна сегментација у занатским занимањима, као и потреба за даљим усклађивањем велике продукције кадрова из четворогодишњих стручних школа са реалним потребама привреде и квотама на високошколским установама. Висока заступљеност девојчица у гимназијама додатно наговештава наставак тренда феминизације високог образовања, који је претходно анализиран у првом делу првог поглавља дисертације.

Завршетак средњег образовања представља кључну тачку професионалне диференцијације, где се кроз одабир подручја рада јасно осликавају тржишни трендови, али и дубоко укоренењени родно-специфични обрасци. Подаци са Графикона бр. 3 указују на изражене разлике у интересовањима ученика и ученица, што директно дефинише будућу структуру радне снаге у Републици Србији.

Графикон бр. 3: Број ученика који су завршили редовну средњу школу, према подручјима рада и полу, на крају школске 2023/2024. године



Извор: Републички завод за статистику (2024b)

Подаци са Графикона бр. 3 осликавају систем средњег образовања који је дубоко сегментиран и по полу и по професионалном усмерењу. Док гимназије и економски профили одржавају своју популарност, јасна подела на „техничка” и „негујућа/административна” занимања између дечака и девојчица указује на потребу за већом професионалном оријентацијом која би деконструисала родне стереотипе. Оваква структура завршеног школовања директно ће се прелити на тржиште рада, дефинишући доступност кадра у кључним привредним гранама.

На крају, али не и најмање важно, треба истаћи да савремена структура средњег образовања у Републици Србији представља динамичан систем који се убрзано трансформише под утицајем дигитализације и захтева глобалног тржишта рада. Интеграција дигиталних платформи, имплементација електронских дневника и континуирани развој дигиталних компетенција ученика и наставника нису више само одговор на ванредне околности, већ су постали темељни елементи организације образовно-васпитног рада.

1.3. Законски оквир средњег образовања и васпитања у Републици Србији

Ефикасно функционисање и развој средњег образовања и васпитања у Републици Србији условљени су јасно дефинисаним правним и институционалним оквиром којим се уређује организација рада школа, дефинисање образовних програма, права и обавеза ученика и наставника, као и механизам обезбеђивања квалитета образовно-васпитног процеса.

Основни закони који обезбеђују правну сигурност, уједначеност и квалитет образовног процеса су:

1. Закон о основама система образовања и васпитања и
2. Закон о средњем образовању и васпитању.

Закон о основама система образовања и васпитања дефинише основна начела, циљеве, структуру образовног система, као и права и обавезе свих учесника у образовно-васпитном процесу. Овим законом утврђено је да је образовање засновано на принципима једнакости, доступности, инклузивности и недискриминације, као и да је средње образовање бесплатно за све ученике до навршене 18. године живота (Закон о основама система образовања и васпитања, чл. 3, 6 и 9, „Сл. гласник РС“, бр. 88/2017, 27/2018, 92/2023 и 76/2024). Циљеви образовања, утврђени Законом о основама система образовања и васпитања, обухватају подршку целовитом развоју личности ученика, развијање кључних компетенција за целоживотно учење, јачање демократских вредности, толеранције и социјалне одговорности, као и усклађивање образовања са потребама тржишта рада и развојем савремене науке и технологије. Нарочито се истиче значај безбедног и подстицајног школског окружења, превенције насиља, развоја критичког мишљења и оспособљавања ученика за самостално доношење одлука о даљем образовању и професионалном развоју.

Закон о средњем образовању и васпитању („Службени гласник РС“, бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018, 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 19/2025) од посебног је значаја за нормативно уређење средњег образовања и васпитања. Овај Закон поставља законски и организациони оквир за рад средњих школа, врсте образовних програма, начин уписа ученика, као и завршне и матурске испите. Њиме је прописано увођење новог концепта државне матуре, која обухвата општу, стручну и уметничку матуру, са јасно дефинисаним

прелазним периодом примене до школске 2028/2029. године (Закон о средњем образовању и васпитању, чл. 60-61, „Службени гласник РС“, бр. 55/2013, 101/2017, 27/2018, 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 19/2025).

Поред системских закона који непосредно уређују област средњег образовања и васпитања, правни оквир у Републици Србији допуњен је и низом посебних закона који регулишу поједине сегменте образовног процеса и имају значајан утицај на функционисање средњих школа. С тим у вези, за регулисање области средњег образовања и васпитања релевантни су и следећи закони: Закон о дуалном образовању, Закон о уџбеницима, Закон о забрани дискриминације, Закон о спречавању дискриминације особа са инвалидитетом, Закон о раду и Закон о финансирању локалне самоуправе.

Поред наведених закона, систем средњег образовања уређен је и бројним подзаконским актима, међу којима су правилници о наставним плановима и програмима, оцењивању ученика, стандардима квалитета рада установа, као и актима који регулишу инклузивно образовање и подршку ученицима са сметњама у развоју. Ове акте доноси Министарство просвете, уз стручну подршку Завода за унапређивање образовања и васпитања и Националног просветног савета.

Законски оквир образовања у Републици Србији усклађен је и са *Уставом Републике Србије*, којим је загарантовано право свих грађана на образовање (чл. 71), као и са међународним документима које је Србија ратификовала, укључујући *Конвенцију УН о правима детета* и *Конвенцију о правима особа са инвалидитетом*. Овим се образовни систем обавезује да обезбеди свима доступно инклузивно, квалитетно, праведно образовање и без дискриминације.

Правни оквир средњег образовања и васпитања усклађен је и са *Стратегијом развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године*, која представља кључни стратешки документ за све нивое образовања. Стратегија наглашава унапређење квалитета наставе, праведност и доступност образовања, јачање дуалног и стручног образовања, дигитализацију и боље повезивање образовног система са потребама друштва и привреде.

Будући да *принцип целоживотног учења* представља један од важних стратешких приоритета образовне политике Републике Србије, он је у континуитету заступљен у кључним националним стратешким и нормативним документима, а посебно је афирмисан

у поменутој Стратегији развоја образовања и васпитања у Републици Србији до 2030. године. У оквиру Стратегије, целоживотно учење се посматра кроз интегрални, нефрагментисани приступ образовању, који обухвата све нивое и облике учења, од предшколског васпитања и образовања до високог образовања и образовања одраслих.

Развој културе целоживотног учења подразумева и трансформацију наставних процеса у правцу јачања кључних компетенција, укључујући критичко мишљење, дигиталну и медијску писменост, научно-технолошке компетенције, као и подстицање активног грађанства и одрживог развоја. Стратешки циљ је да целоживотно учење до 2030. године постане уобичајена пракса, што захтева даље унапређење система квалификација, посебно у области признавања претходног учења, транспарентности и упоредивости квалификација, као и јачање социјалног дијалога и партнерства. Нормативни основ овог принципа утврђен је Законом о основама система образовања и васпитања, којим се целоживотно учење дефинише као општи принцип образовања и обухвата све облике формалног, неформалног и информалног учења током животног века, са циљем континуираног унапређивања личних, грађанских и професионалних компетенција. У складу са тим, развој кључних компетенција за целоживотно учење препознат је као један од основних циљева образовања.

Значајну улогу у операционализацији горе поменутог принципа има *Правилник о стандардима општих међупредметних компетенција* („Сл. гласник РС“, бр. 117/2013), у којем је компетенција за целоживотно учење дефинисана као једна од трансверзалних компетенција на крају средњег образовања. Она подразумева способност ученика да самостално управља сопственим процесом учења, укључујући планирање, праћење и вредновање личног напредовања, као и развијање свести о значају континуираног учења.

Принципи целоживотног учења интегрисани су и у област политике запошљавања кроз мере активне политике тржишта рада, посебно путем програма обука и стручног усавршавања које реализује Национална служба за запошљавање, у складу са Националним акционим планом запошљавања. Додатни системски оквир обезбеђен је *Законом о националном оквиру квалификација Републике Србије* („Сл. гласник РС“, бр. 27/2018, 6/2020, 129/2021 и 76/2023), којим је успостављен јединствен и интегрисан систем квалификација, чиме се унапређује повезаност образовања и тржишта рада и подржава развој целоживотног учења као трајне друштвене вредности.

Када је реч о управљању образовним установама у средњем образовању, исто се врши кроз школске одборе као управна тела, која доносе кључне одлуке о организацији, програмима рада и финансијама. Директор школе одговоран је за законитост и успешност рада, а именује се на основу конкурса, уз учешће стручних тела и запослених, чиме се обезбеђује транспарентност и професионализација управљања. Свака средња школа у обавези је да донесе развојни план, школски програм и годишњи план рада, којима се уређује организација наставе и ваннаставних активности. Национални курикулум, који утврђују Министарство просвете и Завод за унапређивање образовања и васпитања, представља основу за израду школских програма. Исходи учења дефинисани су Правилником о општим стандардима постигнућа за крај општег и средњег стручног образовања и васпитања. Курикулум садржи наставне циљеве, садржаје, методе рада и препоруке за оцењивање, док школски програми на нивоу разреда обухватају списак предмета, фонд часова, опис наставних тема и планиране додатне и ваннаставне активности.

Наставни планови и програми у средњем стручном образовању комбинују опште-образовне и стручне садржаје, при чему опште-образовни део чини око 30% курикулума у трогодишњим и 40% у четворогодишњим програмима. Стручни део курикулума развија се у складу са специфичностима појединих области рада, а припрема га Центар за стручно образовање и образовање одраслих при Заводу за унапређивање образовања и васпитања.

Нормативна основа средњег образовања и васпитања темељи се и на *међународним стандардима*, попут *Оквира Европске уније за кључне компетенције за целоживотно учење*, што доприноси хармонизацији националног система са европским образовним циљевима, са циљем обезбеђивања квалитетног, доступног и функционалног образовања за све ученике (Европска комисија, 2018).

На основу горе наведеног, може се закључити да законски оквир средњег образовања и васпитања у Републици Србији представља систематичну и свеобухватну основу за функционисање и развој овог дела образовног система. Иако примена појединих законских решења и даље представља изазов, посебно у погледу квалитета, евалуације и равномерне регионалне доступности средњих школа, постојећи правни и институционални механизми су такви да могу да обезбеде модернизацију и унапређење

система средњег образовања и васпитања, у складу са националним и европским стандардима.

1.4. Структура наставног особља у средњем образовању и васпитању у Републици Србији

Наставно особље представља један од кључних ресурса образовног система будући да њихове стручне, педагошке и професионалне компетенције директно утичу на квалитет наставног процеса и образовна постигнућа ученика.

У Републици Србији структура и статус наставног кадра у средњем образовању и васпитању детерминисани су законским и подзаконским актима који прописују услове за заснивање радног односа, квалификације, стручно усавршавање, напредовање у професији и професионалну одговорност наставника. Основу правне регулативе чини Закон о основама система образовања и васпитања којим се утврђује да наставник, васпитач или стручни сарадник може бити лице које поседује одговарајуће образовање, положен стручни испит и лиценцу за рад у образовном систему.

Горе наведеним законом дефинише се професионални статус наставника као носиоца образовно-васпитног рада и обезбеђују јединствени стандарди квалитета у целом образовном систему. Према истом закону, наставници у средњим школама морају имати одговарајуће високо образовање, одговарајућег профила у складу са наставним предметом који предају, што подразумева завршене основне академске студије у трајању од најмање четири године и обиму од најмање 240 ЕСПБ бодова или одговарајуће интегрисане студије (чл. 130).

Поред формалног образовања, наставници су у обавезни да поседују педагошко-психолошку, дидактичку и методичку оспособљеност, која се проверава кроз полагање стручног испита. Након положеног стручног испита, наставник добија право на лиценцу за рад, као формалну дозволу за обављање образовно-васпитне делатности а чије је одржавање условљено континуираним стручним усавршавањем и праћењем квалитета рада (Гаврановић & Алчаковић, 2023). Лиценца за рад није трајна категорија, већ је њено задржавање условљено континуираним стручним усавршавањем и позитивним вредновањем квалитета рада наставника. Закон прописује обавезу сталног

професионалног развоја наставника, који обухвата учешће у програмима стручног усавршавања, праћење савремених наставних метода и унапређивање компетенција у складу са потребама ученика и друштва.

У складу са организацијом рада средњих школа, постоји више категорија наставног особља, међу којима су:

- наставници општеобразовних предмета,
- наставници стручних предмета,
- наставници практичне наставе и инструктори,
- стручни сарадници (педагози, психолози, библиотекари),
- директор и помоћници директора као носиоци управљачке функције.

Свака од наведених категорија има јасно дефинисане надлежности и одговорности, које су уређене Законом о средњем образовању и васпитању, као и одговарајућим подзаконским актима. Њихова међусобна сарадња представља предуслов за ефикасно функционисање школе као образовне установе.

Посебан значај има улога наставника практичне наставе и инструктора у средњим стручним школама, где се образовни процес реализује у тесној вези са радним окружењем и потребама тржишта рада. Нарочита пажња придаје се сталном професионалном развоју наставника, у складу са принципом целоживотног учења, што омогућава унапређивање наставне праксе и прилагођавање савременим образовним изазовима.

Наставници у средњем образовању могу бити запослени на неодређено или одређено време, са пуним или непуним радним временом, у складу са законом којим се уређују радни односи у јавним службама. Закон предвиђа и могућност професионалног напредовања у звањима, као што су наставник-саветник и наставник-виши саветник, при чему се вреднују резултати рада, иновативност у настави, професионални допринос развоју установе и ангажовање у стручном усавршавању. Важан сегмент структуре наставног кадра чине наставници-приправници, који током прве године рада обављају приправнички стаж уз подршку ментора. Овај период има веома битну улогу у професионалној социјализацији наставника „почетника” и развоју његове педагошке праксе, те представља основу за стицање лиценце и дугорочно задржавање у професији. Значајну улогу у функционисању средњих школа имају стручни сарадници, који кроз саветодавни, дијагностички и развојни рад доприносе унапређивању васпитно-образовног

процеса, подршци ученицима у ризику и јачању професионалних компетенција наставника (Ристић и сар., 2023).

Када је реч о компетенцијама наставника, од савременог наставника се очекује способност за дијагностификовање ученичких потреба и осетљивост за њихове социјалне и емотивне проблеме. Наставник мора да буде зрела и стабилна личност која има високе организационе способности и познаје различите технике успостављања контакта и интеракције са ученицима, колегама и родитељима ученика. Такође, треба добро да разуме групну динамику и лидерство, да зна да анализира и решава конфликте, да има снажно осећање за демократске вредности, да поседује високо развијене социјалне вештине, односно да влада комуникационим компетенцијама (Ђукић и сар., 2006). Од наставника се очекује да је оспособљен за коришћење савремене образовне технологије, за рад са различитим категоријама ученика, за тимски рад (кооперација са другим наставницима, стручним сарадницима и родитељима), за рефлексiju, истраживање и евалуацију сопственог рада, спреман да непрестано учи и да се континуирано усавршава и развија способности за кооперативни рад, као и да гради хумане односе са ученицима (Илеш, 2016). За успешно преузимање свих нових улога, наставник мора бити отворен и спреман за промене и мотивисан за целоживотно учење те континуиран професионални развој, како би што боље одговорио новим захтевима друштва.

Квантитативни преглед наставног кадра у систему средњег образовања Републике Србије у Табели бр. 1 указује на специфичне демографске и професионалне карактеристике које дефинишу овај сегмент образовног сектора.

Табела бр. 1: Структура наставног особља у средњем образовању и васпитању у Републици Србији према полу и дужини радног времена на почетку школске 2024/2025. године

Пол	Укупно наставника	% у укупном броју	Наставници са пуним радним временом	% унутар пола	Наставници са непуним радним временом	% унутар пола
Жене	19.726	66,80%	12.529	63,52%	7.197	36,48%
Мушкарци	9.815	33,20%	6.007	61,20%	3.808	38,80%
Укупно	29.541	100,00%	18.536	62,75%	11.005	37,25%

Извор: Билтен „Средње образовање – почетак школске 2024/2025” Републичког завода за статистику Републике Србије, стр. 9 ISSN 0354-3641, приступљено децембар 2025. године

Подаци указују на изражену родну асиметрију у структури наставног особља у средњем образовању, те недвосмислено потврђују доминантно учешће жена у наставном процесу. Оваква структура у складу је са дугорочним трендовима *феминизације наставничке професије*, који су карактеристични како за национални тако и за шири европски образовни контекст.

Анализа дужине радног времена указује на релативну стабилност радних односа, али и на постојање значајног броја наставника ангажованих са непуним фондом часова. Наиме, већина наставника, односно њих 62,8%, је запослена са пуним радним временом, што указује на релативну стабилност радних односа у средњем образовању. Ипак, више од једне трећине наставника, и то 37,2%, ради са непуним радним временом, што може упућивати на структурне изазове у планирању наставне мреже, варијабилност броја ученика и неравномерну територијалну расподелу школа.

Унутар родних категорија, уочава се да је удео наставника са пуним радним временом нешто већи код жена (63,5%) него код мушкараца (61,2%), док мушкарци у нешто већем проценту раде са непуним радним временом. Ова разлика, иако умерена, може бити предмет даљих анализа у контексту професионалне стабилности, напредовања и родних разлика у радним каријерама у образовном систему.

У целини, приказана структура наставног особља указује на висок степен родне неравномерности, али и на постојање значајног сегмента наставника са нестандартним облицима радног ангажмана, што има директне импликације на квалитет наставе, професионални развој наставника и дугорочну одрживост система средњег образовања.

Структуру наставног кадра у средњем образовању не можемо посматрати изоловано од ширих демографских процеса који последњих деценија обликују образовни систем Републике Србије. Континуирани пад наталитета, интензивне миграције становништва, посебно младих и радно способних лица, као и регионалне демографске неравномерности, директно се одражавају на смањење броја ученика у средњим школама. Ови процеси доводе до постепеног смањења ученичке популације, што има значајне импликације на организацију наставе, формирање одељења и планирање потреба за наставним особљем. Наиме, у условима опадајућег броја ученика, расте учесталост запошљавања наставника са непуним радним временом, што је уочљиво и у структури наставног особља, где више од једне трећине наставника није ангажовано у пуном обиму.

Овај феномен је посебно изражен у демографски угроженим и мање развијеним регионима, где смањење броја ученика доводи до рационализације мреже школа и наставних часова. Истовремено, релативно висок укупан број наставника, у односу на број ученика, резултира ниским односом ученика по наставнику, што са једне стране може имати позитиван утицај на квалитет наставе, али са друге стране отвара питања економске ефикасности и дугорочне одрживости система. Ови подаци указују да демографска кретања постају један од кључних структурних фактора који условљавају трансформацију радних односа у средњем образовању, те да политика управљања људским ресурсима у образовању мора бити све више заснована на демографским пројекцијама и регионално диференцираним потребама.

Полазећи од приказаних теоријских поставки, нормативног оквира и анализе структуре наставног кадра у средњем образовању, јасно је да се овај сегмент образовног система налази под снажним утицајем истовремених демографских, економских и институционалних изазова. Пандемија вируса Ковид 19 је додатно деловала као екстерни шок који је изненада и интензивно тестирао функционалност постојећих институционалних решења, услове рада наставника и капацитете система да обезбеди континуитет образовно-васпитног процеса. У том контексту, наредно поглавље усмерено је на анализу специфичних услова рада наставног особља у ванредним околностима, са посебним освртом на здравствене, психосоцијалне и организационе изазове који су обележили реализацију наставе и само функционисање средњег образовања током пандемије.

II ИЗАЗОВИ РАДА НАСТАВНОГ ОСОБЉА У СРЕДЊЕМ ОБРАЗОВАЊУ И ВАСПИТАЊУ ЗА ВРЕМЕ ПАНДЕМИЈЕ ВИРУСА КОВИД 19

Пандемија вируса Ковид 19 представљала је један од најдубљих поремећаја у савременој историји, са далекосежним последицама по све сфере друштва, а нарочито по систем образовања. Проглашење пандемије у марту 2020. године означило је почетак ванредних околности које су приморале овај систем на брзу и суштинску трансформацију у којој је дошло до редефинисања професионалних улога, радних обавеза и самих образовних процеса.

Са посебно сложеним изазовима током овог периода суочио се систем средњег образовања и васпитања. С обзиром да је рад са ученицима средњошколског узраста, заправо, рад са младима који се налазе у врло осетљивој развојној фази, педагошка улога наставника током пандемије Ковид 19 била је проширена бројним другим елементима. Они су се кретали од интензивног емоционалног рада са ученицима, преко пружања појачане подршке, како самим ученицима тако и њиховим родитељима, па до преузимања читавог низа одговорности које су често превазилазила уобичајена професионална очекивања и капацитете.

У наставку текста биће речи најпре о пандемији вируса Ковид 19 као извору страха и психолошке несигурности наставног особља, затим о безбедносним и здравственим ризицима рада у школском окружењу, док ће се тежиште анализе у наставку поглавља померити ка сагледавању изазова рад од куће који је током пандемије био уведен. Извесна пажња биће посвећена и употреби различитих дигиталних алата и платформи које су наставници током овог периода користили у свом раду.

2.1. Основни аспекти услова рада запослених у систему средњег образовања и васпитања за време пандемије вируса Ковид 19

2.1.1. Пандемија вируса Ковид 19 као извор страха наставног особља

Страх од непознатог сматра се основним страхом људске врсте и као такав представља једну од базичних људских емоција која се јавља као одговор на перципирану

претњу или опасност. Његовим испољавањем истовремено се демонстрира адаптивна и заштитна функција овог феномена како би се очувао интегритет индивидуе (Izard, 2013).

Иако је страх од непознатог првенствено индивидуални одговор на нејасне и непознате ситуације, теорија социјалног учења сугерише да страх од непознатог може превазићи индивидуалне оквире и постати колективни феномен који дубоко прожима све друштвене структуре (Bandura, 1977). Управо то се догодило са пандемијом вируса Ковид 19 када је страх постао колективни феномен који је дубоко захватио све друштвене структуре, редифинишући начин на који појединци доживљавају, како своје окружење тако и своју професионалну улогу. Страх који се испољава у организационом контексту тада обично постаје и интегрални део организационе културе датог система, који готово неизоставно нарушава међуљудске односе и смањује кохезивност читаве заједнице. У таквим околностима страх као фактор који нарушава стабилност организационог система захтева системске механизме подршке како би запослени и читав систем дали адекватан одговор на њега.

Поред примарне заштитне улоге, страх који је присутан у радној средини препознат је и као важан фактор стреса са којима се запослени суочавају. Притом интензитет ове емоције, а самим тим и јачина страха као стресора, не зависи искључиво од објективне претње, већ врло често и од процене сопствених ресурса појединца за суочавање са њом (Lazarus & Folkman, 1984). Тако у ситуацији када запослени у условима високе когнитивне неизвесности (нпр. вишак запослених и отпуштање једног дела) губи осећај контроле над својим окружењем, а уз то поседује низак ниво самопоуздања, односно перцепцију да се не може успешно носити са таквом ситуацијом, страх добија посебно деструктиван карактер (Bandura, 1997).

Прецизно научно разумевање страха захтева да се направи дистинкција између овог феномена и анксиозности будући да се ови феномени често поистовећују. Док је страх везан за конкретну претњу која је присутна „овде и сада”, анксиозност је усмерена ка будућности и карактерише је неодређен осећај стрепње од предстојећих догађаја (Spielberger, 2010). Пандемија вируса Ковид 19 је, међутим, избрисала ову границу, претварајући конкретан страх од вируса у дифузну професионалну анксиозност (Besser et al., 2022). Овим је уједно потврђено мишљење аутора да страх у условима дуготрајне изложености може прерасти у хроничну анксиозност индивидуе (Allport, 1969).

Код запослених у образовању страх изазван пандемијом вируса Ковид 19 одликовао се одређеним специфичностима. Ово стога што се страх није манифестовао само кроз забринутост за физичко здравље, већ и као страх од професионалне некомпетентности у новонасталим, технолошки измењеним условима рада. Таква ситуација је код запослених у образовању изазивала висок ниво анксиозности, одражавајући се, између осталог, и на степен задовољства послом (Bauman, 2006), као и све друге последице које из тога проистичу. Наиме, утврђено је да смањено задовољство послом често резултира падом унутрашње мотивације, што доводи до учесталијег одсуствовања са посла и повлачења из ваннаставних активности (Spector, 1997). Поред тога, према неким истраживањима постоји снажна корелација између задовољства наставника и постигнућа ученика (Hattie, 2009). Разлог томе је што незадовољство води ка мањој креативности наставника у припреми часова и слабијој интеракцији са ученицима. Коначно, висок ниво професионалног стреса и ниско задовољство током кризних периода значајно повећавају вероватноћу да ће наставници размишљати и о промени занимања (Kyriacou, 2001).

Страх наставног особља није, међутим, био једнодимензионална појава, већ се овај феномен састојао из неколико елемената, односно слојева, који су паралелно оптерећивали њихов психолошки и професионални капацитет (Sokal et al., 2020). То су: егзистенцијално-здравствени, професионално-технолошки и социјално-емоционални слојеви страха, док се један слој страха односио на страх од дехуманизације и губитка професионалне аутономије.

Егзистенцијално-здравствени слој страха био је примарни део укупног страха наставног особља, а односио се на забринутост за физички интегритет и здравље, као и биолошку безбедност у радној средини, што је било нарочито изражено код наставника у завршној фази каријере. С обзиром на то да овај кадар чини значајан проценат укупне популације запослених у образовању, објективна припадност ризичним групама интензивирала је перцепцију школе као високоризичног окружења (WHO, 2020). Специфичност овог слоја страха у образовању јесте осећај изложености због велике флукуације ученика кроз учионице и кабинете, рад у сменама и боравак у затвореним просторијама са неадекватном вентилацијом, што је стварало стање константног биолошког опреза. Емпиријска истраживања у Србији посебно истичу доминацију тзв.

викарног страха, специфичне тескобе да ће наставник, вршећи своју професионалну дужност, постати вектор трансмисије вируса ка члановима сопствене породице, што је у свакодневни рад увело дубок осећај кривице и моралне дилеме (Максимовић и сар., 2021). Ово је од наставника захтевало константно когнитивно напрезање кроз паралелно управљање наставним процесом и епидемиолошким мониторингом, што је дубоко еродирало задовољство послом водећи ка професионалној демисији или психолошком повлачењу.

Професионално-технолошки слој страха представљао је срж кризе професионалног идентитета који се није односио само на биолошку угроженост, већ на *фузију социјално-професионалног страха и техно-анксиозности*, одсликавајући дубоку забринутост за очување професионалног интегритета у дигиталном простору (Teräs et al., 2020). Прелазак на хибридне и *online* моделе наставе изазвао је код многих наставника страх да неће моћи да одговоре на технолошке изазове (тзв. *технострес*). Измештање наставе на платформе, попут *Google Classroom* или *Microsoft Teams*, дестабилизовало је традиционални ауторитет наставника, који се деценијама ослањао на контролу физичког простора учионице (Biesta, 2022). У виртуелном окружењу, наставно особље се суочило са страхом од дигиталне некомпетентности, где је сваки технички пропуст могао да постане потенцијални извор јавног неуспеха пред ученицима и колегама (Wang et al., 2021). Sokal и сарадници (2020) овај феномен дефинишу као *паноптички стрес*, тј. субјективни осећај наставника да је константно под надзором невидљиве публике (родитеља и шире јавности), што генерално доводи до губитка педагошке спонтаности (Kellogg et al., 2020). Наведену тескобу допуњује етичка димензија кроз концепт „губитка генерације”, где наставници осећају професионалну кривицу због перципиране немогућности да у *online* формату пруже знање и социјализацију једнаког квалитета као у непосредном раду (World Bank, 2021).

Социјално-емоционални слој представља трећи слој страха и односи се на социјално-емоционалну бојазан наставника, која је примарно била везана за деперсонализацију наставног процеса током рада од куће.

Наиме, наставници су током рада од куће изразили страх од губитка суштинске социјалне везе са ученицима, што је кључно у средњошколском узрасту. Монитори су постали баријера која је код наставника изазивала страх од „невидљивости” ученика,

немогућности препознавања њихових емоционалних потреба, као и губитка контроле над дисциплином и ангажовањем у виртуелној учионици. Губитак невербалних сигнала изазивао је код наставника и страх од педагошке неефикасности, што се, према теорији ресурса, могло компензовати искључиво снажном колегијалном подршком (Bakker & Demerouti, 2017). Укратко, наставници су били изложени *емпатијском замору* осећајући дубоку професионалну кривицу због немогућности да кроз екране пружи неопходну социјалну и емоционалну подршку својим ученицима (Collie, 2021; Јовановић и сар., 2023). Сматра се да је ова врста страха била директно повезана са падом професионалног задовољства, јер је онемогућила оне аспекте рада који наставнике суштински испуњавају (Figley, 2002),

Страх од дехуманизације и губитка професионалне аутономије је четврти слој страха проистекао из феномена који савремена теорија назива *алгоритамско управљање* (Kellogg et al., 2020). Овај слој страха односио се на перцепцију наставника да њихов професионални статус и квалитет рада више не процењује човек (менаџмент или колега), већ хладни, софтверски подаци и аналитике образовних платформи. Наиме, наставници су перципирали губитак своје педагошке аутономије, јер је сама дигитална архитектура платформи почела да диктира темпо, структуру и начин евалуације рада, остављајући мало простора за индивидуални креативни приступ. Према једном од спроведених истраживања, оваква редукција наставничког рада на техничку испоруку садржаја изазвала је дубоко осећање професионалног отуђења и страх од будуће ирелевантности људског фактора у образовању (Selwyn & Gallagher, 2021). Овај слој страха заправо је представљао страх од механизације наставног позива, где се жива педагошка интуиција замењује дигиталним наступима који су прилагођени захтевима софтвера, а не потребама ученика. Овај „технолошки патернализам” додатно је исцрпео психолошке ресурсе наставника, јер су се, поред борбе са вирусом и техником, морали суочити и са урушавањем сопственог професионалног достојанства (Purwanto, 2020). Како наводи Биеста (Biesta, 2022), пандемија је разоткрила опасност од потпуне технизације образовања, где се наставник више не вреднује као педагог, већ као оператер у систему.

Интензитет страха наставника у средњем образовању није био једноличан, већ је суштински зависио од перципиране социјалне подршке унутар колектива. У школским срединама где је изостала јасна и транспарентна комуникација менаџмента, страх је често

перерастао у стање *професионалне парализе*, док су колективи са развијеним механизмима колегијалне солидарности и јасним протоколима показали знатно већи степен резилијентности (Ђигић, 2021). У њима социјална подршка није деловала само као амортизер за стрес, већ као кључни фактор за спречавање секундарне трауматизације наставника. С тим у вези Јовановић и сарадници (2023) истичу да су механизми „заједничког суочавања” унутар школских колектива били важнији за очување менталне хигијене од саме техничке опремљености школа.

С обзиром да наставници имају кључну улогу у емоционалној регулацији унутар учионице, њихов субјективни доживљај страха и угрожености на радном месту је веома значајан и за емоционално стање и психолошку стабилност ученика (Hargreaves, 2001). Стога, разумевање страха код наставника током пандемије вируса Ковид 19 може да послужи као искуство на коме ће се темељити институционални приступ за очување функционалности и интегритета образовно-васпитног система у условима значајних поремећаја у друштву.

Управо из потребе за прецизним каузалним објашњењем и квантификацијом поменутих слојева страха и њиховог утицаја на стабилност образовног система, у овом раду се конституише ригорозан методолошки оквир. Како би се осигурала научна заснованост, истраживачке претпоставке су изведене из три кључна теоријска упоришта:

1. Директан утицај екстерног стресора на психолошки статус запослених: Према Теорији очувања ресурса (*Conservation of Resources – COR theory*), када појединци осете директну претњу по своје фундаменталне ресурсе – у овом случају здравље, биолошку безбедност и професионалну компетентност – долази до значајног пада радне енергије и организационе идентификације. Емпиријски налази указују на то да страх делује као снажан деструктор професионалног задовољства, јер мења перцепцију радног окружења из подстицајног у угрожавајуће (Hobfoll, 2001; Collie, 2021). Сходно томе, оправдано је претпоставити постојање значајног негативног утицаја пандемијског страха на организационе ставове наставника.
2. Однос између задовољства послом и организационе посвећености: Класични модели организационог понашања сугеришу да је задовољство послом примарна афективно-когнитивна евалуација тренутног радног искуства, док је посвећеност дубља, стабилнија емоционална и нормативна веза са институцијом. У условима

пандемијске кризе, ово задовољство постаје још снажнији предиктор посвећености, јер наставници који осећају да су заштићени, цењени и подржани унутар система, развијају и показују виши степен лојалности (Meyer & Allen, 1991; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

3. Медијаторски модел као централна тачка истраживања: Полази се од концептуалне претпоставке да перципирани страх од вируса Ковид 19 не мора утицати на финалну посвећеност наставника искључиво директним путем, већ првенствено кроз постепени процес ерозије задовољства послом. Другим речима, задовољство послом представља непосредни емоционални одговор на трансформисане услове рада, који потом каузално обликује дугорочну посвећеност институцији. Уколико пандемија дубински наруши осећај професионалног испуњења, то ће се рефлектовати кроз пад организационе посвећености. Овакав медијаторски механизам препознат је у савременим студијама које испитују психолошко благостање (*well-being*) наставника, где задовољство функционише као кључни „амортизер” или проводник ефеката акутног стреса на финални организациони исход (Granziera et al., 2023).

На основу критичке синтезе наведених теоријских модела, као и прелиминарних налаза истраживања спроведених током саме пандемије (Skaalvik & Skaalvik, 2017; Collie, 2021), који јасно апострофирају висок степен корелације између здравствене несигурности и пада афективне везаности за школу, дефинисана је генерална (општа) хипотеза ове докторске дисертације:

X0: Страх од пандемије вируса Ковид 19 значајно утиче на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији.

Формулисана генерална хипотеза пружа основу за каснију декомпозицију на посебне (помоћне) хипотезе, чијим ће се тестирањем емпиријски демаскирати сложена динамика између суочавања са макросоцијалним здравственим потресима и очувања професионалног идентитета и етичких вредности просветних радника.

2.1.2. Безбедносни и здравствени ризици рада наставног особља током пандемије вируса Ковид 19

Концепт *безбедности и здравља на раду* представља мултидисциплинарни област која се фокусира на заштиту физичког, менталног и социјалног интегритета запослених у радном окружењу. Са законодавног аспекта, овај концепт је трансформисан у императивни оквир који обавезује сваког послодавца на превентивно деловање и континуирану процену ризика, препознајући здравље као основни људски капитал и стуб организационе ефикасности.

Концепт безбедности и здравља на раду традиционално је утемељен на спречавању механичких повреда и професионалних обољења. Међутим, савремени приступ овом концепту еволуирао је ка холистичком моделу благостања на раду (енгл. *well-being at work*) који подразумева стварање таквих радних услова који, не само да не нарушавају здравље, већ активно доприносе професионалном развоју и личном задовољству појединца (International Labour Organization, [ILO], 2020). Иако се савремени институционални оквир безбедности и здравља на раду примарно везује за тековине индустријског доба, интелектуална генеза бриге о благостању радника сеже до саме антике. Историјски извори (Gochfeld, 2005) указују на то да се још у записима Хипократа срећу запажања о штетном утицају олова на здравље рудара, док је Плиније Старији документовао употребу импровизованих маски од животињских мехура као примитивне заштитне опреме за раднике у рудницима цинабарита.

У условима глобалних здравствених криза каква је била пандемија вируса Ковид 19, питање безбедности и здравља на раду престаје да буде статична правна категорија за послодавце, већ постаје стратешки алат за управљање кризом. Као такав, захтева способност организације да брзо идентификује претње и да развије механизме заштите који ће очувати психофизичку супстанцу запослених у условима екстремне неизвесности.

Када је реч о утицају пандемије вируса Ковид 19 на здравствене услове рада наставног особља у средњем образовању, она је заправо трансформисала образовне установе из простора сигурности у полигоне високог ризика. У таквим околностима наставно особље је природно било забринuto за своје здравље чији ниво је био директно условљен инфраструктурним капацитетима средњих школа. Према истраживању Алексића (2022), у иницијалним фазама кризе, значајан део школа у Републици Србији

суочавао се са дефицитом заштитних средстава, што је наставнике позиционирало на „прву линију фронта” без адекватне биолошке заштите. У многим средњим школама, ниво здравствене заштитне је био додатно компромитован немогућношћу одржавања прописане дистанце у пребукираним одељењима и често неадекватном вентилацијом затворених простора, чиме је наставно особље доведено у стање перманентне здравствене угрожености.

Изван оквира непосредне виралне инфекције, пандемија је иницирала и критичне ризике повезане са технолошком инвазијом на психофизички интегритет наставника. Наиме, ергономски аспект рада наставног особља претрпео је негативну деформацију преласком на вишесатни седећи рад испред екрана у неприлагођеним кућним условима. Према истраживањима, константно самопосматрање током видео-конференција и ненормативна (вештачка) стимулација чула индуковали су синдром познат као *Zoom fatigue*, који не представља само пролазни замор, већ озбиљан дефицит когнитивних функција и емоционалну исцрпљеност (Fauville et al., 2021). Овај дигитални замор допуњен је феноменом *техностреса*, који се дефинише као неспособност појединца да се на здрав начин носи са новим технологијама (Ragu-Nathan et al., 2008). Управо је ова еволуција здравствених ризика наметнула потребу за редефинисањем превентивне културе унутар школског дијапазона, која више није могла да се ослања искључиво на физичку заштиту унутар објекта. Школе су биле приморане да индиректно уведу системе „хибридне ергономије”, који подједнако захватају здравствене аспекте рада наставника у учионици и у његовом импровизованом кућном радном окружењу (Hämäläinen, 2022).

Најсложенији аспект здравственог ризика рада од куће тицао се *менталне хигијене наставника* и феномена замућења граница (енгл. *blurring*) између професионалне и приватне сфере. Наиме, дигитални канали комуникације, као што су *Viber*, *Whats App*, *Facebook*, *e-mail* и друге друштвене мреже избрисали су „право на искључење”, чиме је кућни дом престао да буде место односно уточиште регенерације и постао дигитална екстензија учионице. У том контексту, ова нагла дигитализација није била планирана еволуција, већ дигитални шок који је наставнике приморао на *дигитални презентизам*, притисак да буду доступни 24/7 (Teräs et al., 2020). Оваква стална присутност, према спроведеним истраживањима (Wang et al., 2021), доводи до феномена когнитивног

пропуштања, где професионалне бриге контаминирају време предвиђено за породицу, што је примарни предиктор за емоционално исцрпљивање.

Како наводе Спањоли и сарадници (Spagnoli et al., 2020), немогућност психолошког искључења из пословних обавеза доводи и до кумулативног умора који директно нарушава имуни систем наставника, чинећи их подложнијим, не само вирусу, већ и општим психосоматским обољењима. Варгас (Vargas, 2021), такође, истиче да је ова „дигитална свеприсутност” код наставника изазвала стање когнитивног преоптерећења које трајно смањује радни капацитет. Домаћи аутори, пак, истичу, да је рад у дигиталном амбијенту довео до пораста симптома анксиозности, хроничног умора и смањеног професионалног задовољства код наставника (Ковачевић и сар., 2022).

Пандемија вируса Ковид 19 није била само пролазна здравствена криза, већ катализатор дугорочних промена у профилу здравствених ризика наставничке професије (Prado-Gascó et al., 2020), где се здравствени ризик пандемије није огледао искључиво у броју инфицираних, већ у трајном нарушавању психосоматског баланса наставног кадра и системској неодрживости тадашњих модела рада.

У целини посматрано, пандемија вируса Ковид 19 је демаскирала крхкост система безбедности и здравља у образовном систему будући да се показала његова дубока неадаптибилност на нелинеарне кризне ситуације каква је била поменута пандемијом (Haslam et al., 2021). Притом се системска криза манифестовала кроз три кључна аспекта. *Прво*, постојећи *Акти о процени ризика* постали су нерелевантни дислокацијом радног места у приватну сферу наставника (EU-OSHA, 2020). *Друго*, до изражаја је дошао недостатак протокола за управљање психосоцијалним ризицима, где је фокус на техничким упутствима потпуно истиснуо неопходну психолошку подршку из званичних стратегија заштите (Vialle & Woodcock, 2020). *Треће*, у многим ситуацијама се испољио колапс двосмерне комуникације, где су хијерархијски канали онемогућили препознавање раних знакова професионалног изгарања (Hargreaves & Fullan, 2020). Оваква ситуација је уједно наметнула потребу за изградњом резилијентног образовног модела који превазилази ниво трауме и прелази на проактивни менаџмент са холистичком заштитом запослених у свом средишту. Поред тога, институционализација психолошке подршке и флексибилних безбедносних протокола представља би једини одржив пут за превенцију

здравствених проблема који директно обликују ставове наставника према раду, на чему треба активно радити у будућности, а почети већ сада.

2.1.3. Социјално дистанцирање као мера суочавања са здравственим ризицима изазваних вирусом Ковид 19

Социјално дистанцирање током пандемије вируса Ковид 19, иако примарно епидемиолошки императив, у систему средњег образовања произвело је дубоку ерозију онога што се у теорији дефинише као релациона педагогија (Bingham & Sidorkin, 2004) и произвела парадоксану ситуацију: школа је остала отворена као институција, али затворена као простор социјалне близине и емпатије.

Образовање је одувек било социјални чин заснован на дијалогу. Међутим, увођење физичке дистанце и заштитних маски током пандемије вируса Ковид 19 довело је до феномена *семантичке и емоционалне депривације* у учионици, односно губитка мимике и невербалних знакова који чине 80% педагошке комуникације (Mehrabian, 1971). То је онемогућило наставнике да у реалном времену „читају” емоционална стања ученика, попут збуњености, незадовољства или анксиозности (Ekman, 2003; Biesta, 2020), као и да сами преносе одређене поруке. Стога је *процес деперсонализације* узоркован ношењем маски трансформисао учионицу у простор *контролисане изолације*, где је наставник изгубио улогу ментора и постао пуки дистрибутер наставног садржаја. У таквим околностима наставници су се суочили и са изазовом како да подстакну групни рад и сарадњу, што су кључни исходи средњег образовања.

Посебан изазов наставника у средњем образовању представљала је ерозија њиховог социјалног и професионалног капитала. Према једној од анализа, професионални капитал наставника не зависи само од индивидуалног знања, већ и од интензитета колегијалне сарадње (Hargreaves & Fullan, 2020). Социјално дистанцирање је, међутим, прекинуло неформалне токове знања у зборницама, који су традиционално функционисали као „заједнице праксе” што је, у коначном, довело до распада тимова за подршку и међувршњачког менторства међу наставницима. Уместо заједничког решавања проблема, наступила је професионална фрагментација. Овај недостатак колегијалне кохезије узроковао *стање педагошке усамљености* наставника, који су се осећали као „изолована

острва” у дигиталном океану, лишени емоционалне вентилације коју пружа подршка колега (Ђигић, 2021). То је довело и до професионалне деперсонализације и осећаја да је наставнички позив сведен на пуку дистрибуцију дигиталних фајлова (Biesta, 2020).

У средњим стручним школама дистанцирање је имало још једну додатну димензију: потпуно је паралисало практичну наставу, остављајући наставнике у позицији немоћних посматрача деградације стручних вештина својих ученика. Овај прекид невербалне повратне информације изазвао је *интеракцијски замор*, ситуацију у којој наставник улаже двоструко већи когнитивни напор да пренесе поруку, а да притом не добија одговарајућу потврду разумевања од стране ученика (Hietanen et al., 2021). Поред тога, у условима социјалног дистанцирања, наставнички поглед, који је вековима био примарни алат за управљање одељењем и успостављање дисциплине, постао је дезоријентисан и немоћан, што је довело до стања које се у савременој психологији рада назива *релациона сиромашност учионице* (Vlieghe, 2021).

Имплементација мера физичке дистанце унутар средњих стручних школа довела је и до дестабилизације тзв. „скривеног курикулума” као сложеног скупа прећутних вредности, професионалних етичких норми и мануелних вештина које се традиционално трансмићују кроз непосредно посматрање мајсторства наставника у лабораторијама и радионицама (Jackson, 1968). У специфичном амбијенту лабораторија и радионица, где се професионални идентитет гради кроз заједничку праксу, немогућност „учења по моделу” изазвала је дубоку етичку тескобу код наставника практичне наставе, који су перципирали да њихов рад губи суштински квалитет и сврху, што је резултирало *осећајем професионалне сувишности* (Милошевић, 2021). Овај процес ерозије интеракције постепено је прерастао из физичке удаљености у психолошку дистанцу, фаворизујући *појаву професионалне отуђености* и пад емпатијског капацитета према ученицима којима је менторска подршка у овом периоду била најпотребнија.

Немогућност тактилног и непосредног учења у радионицама створила је и феномен *дерефлексије вештина*. Како наглашавају Лукас и Хансон (Lucas & Hanson, 2021) стручно образовање се не састоји само у преносу информација, већ у „отеловљеном сазнању” које захтева физичку близину и симултано деловање наставника и ученика (Shapiro, 2019; Sennett, 2008). Социјално дистанцирање је прекинуло овај органски ланац трансмисије, претварајући практичне вештине у апстрактне теоријске концепте, што је код наставника

изазвало дубок осећај професионалне неадекватности и страх од продукције функционално неписмених занатлија.

Додатна истраживања указују да је социјално дистанцирање редефинисало и образовно партнерство са родитељима, трансформишући га из колаборативног у често конфликтни однос. Прелазак на дигиталне посреднике комуникације, иако технички ефикасан, створио је својеврсну „комуникациону баријеру” лишену невербалних суптилности, што је доводило до честих неспоразума и перцепције узајамног неразумевања, додатно исцрпљујући наставничке капацитете (Sokal et al., 2020). Уместо да буде извор подршке, однос са породицом ученика често је постајао додатни стресор који је исцрпљивао већ начете емоционалне капацитете наставника.

Социјално дистанцирање, као здравствена мера за време пандемије вируса Ковид 19, довела је и до нарушавања организационе културе унутар средњих школа. Према референтном истраживању, наставници који су изгубили неформалне ритуале (заједничке кафе, кратке консултације у ходницима), брже су усвојили дефанзиван став према променама и развили виши степен отпора према иновацијама (Netolicky et al., 2021). Ово указује да је социјално дистанцирање, иако привремена мера, трајно изоловало појединце унутар сопствених страхова, претварајући школе из динамичних заједница у статичне скупове изолованих појединаца. Мера социјалног дистанцирања, мада неопходна са становишта очувања биолошког интегритета заједнице, извршила је, тако, снажан притисак на социјалну кохезију школског колектива. Уместо синергије, наступила је професионална фрагментација која је оставила дугорочне трагове на организациону културу школа.

Губитак заједништва и осећај дезинтеграције професионалног идентитета данас се препознају као кључни фактори пада мотивације наставног особља, што захтева системски приступ рехабилитацији социјалних веза унутар образовног система у постпандемијском периоду (UNESCO, 2022; Zhu & Liu, 2020). При томе, обнова социјалних веза након пандемије не подразумева само нормализацију наставе, што се десило после одређеног времена, већ и пажљиво исцељивање невидљиве удаљености која се у међувремену увукла у свакодневне односе. Овакав приступ подразумевао би прелазак са *управљања кризом* на *управљање опоравком*, где се *психолошко здравље запослених* третира као примарни инфраструктурни услов за сваки даљи образовни напредак.

Опоравак би у том случају требало да доведе до веће организационе посвећености наставника и њиховог задовољства послом, на једној страни, а на другој, до веће отпорности целокупне школске заједнице на будуће изазове.

2.2. Реализација образовно-васпитног процеса у средњим школама у Републици Србији током пандемије вируса Ковид 19

Реализација наставе током пандемијских година у Републици Србији превазишла је оквире пуне промене начина рада, трансформишући се у дубок системски и егзистенцијални изазов за све актере образовног процеса. Овај период означио је почетак комплексне и изнуђене дигиталне трансформације, која је од наставног особља захтевала моменталну реконструкцију традиционалних педагошких образаца и брзу адаптивност у оквирима „хитне наставе на даљину” (Hodges et al., 2020). Наставници су, преко ноћи, напустили сигурности традиционалне учионице и свој педагошки позив преселили у непознате дигиталне оквире.

2.2.1. *Рада од куће као форма рада наставног особља током пандемије вируса Ковид 19*

Увођење рада од куће као доминантног облика рада наставног особља представљало је једну од најдрастичнијих организационих промена у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији током пандемије вируса Ковид 19. Овај модел рада није уведен као плод системски планиране дигиталне трансформације образовања, већ као реформски шок и потребан одговор на глобалну здравствену кризу, односно као последица ванредних епидемиолошких мера усмерених на заштиту јавног здравља и спречавање ширења инфекције, у складу са препорукама *Светске здравствене организације* (World Health Organization [WHO], 2020). Тако су у циљу очувања континуитета образовно-васпитног процеса, наставне активности у кратком временском року измештене из институционалног простора школе у приватни простор дома наставника.

Прелазак на рад од куће за наставнике средњих школа у Републици Србији није представљао само промену локације рада, већ дубоку трансформацију професионалне и личне свакодневице. Овај модалитет рада донео је до тада незамисливу реконфигурацију наставничког позива, претварајући лични животни простор у јавну дигиталну учионицу. Кућни праг, који је традиционално представљао симболичку границу између професионалне дужности и интимног мира, готово је нестао, остављајући наставнике у стању трајне професионалне изложености. За разлику од стратешки припремљеног учења на даљину, наставници су се суочили са феноменом *хитне наставе на даљину*, који је од њих захтевао не само педагошку флексибилност, већ и потпуну реорганизацију живота (Hodges et al., 2020). Овај модел наметнуо је наставницима улогу микро-менаџера кризе унутар сопственог дома: наставник је симултано морао деловати као дигитални инструктор, техничка подршка за ученике, али и појединац који у истом том амбијенту решава егзистенцијалне изазове сопствене породице. Тиме дом није постао само канцеларија, већ амбивалентни чвор у којем су се сукобљавале јавне обавезе и најинтимнији породични приоритети, индукујући стање перманентне когнитивне подељености.

Модел рада од куће, који је био изнедрен из потребе за очувањем континуитета, често се ослоњао на личну пожртвованост и импровизацију. Уместо хладних бирократских правила, наставни процес је умногоме почивао на интуицији и жељи да се ученицима пружи осећај нормалности у дубоко ненормалним околностима (Алексић, 2022). Наставници су улагали огроман труд да допру до сваког ученика, свесни да интернет веза и рачунар нису подједнако доступни свима, чиме је педагошка етика често превазилазила технолошке дефиците (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2021). Највећи изазов није био у софтверима, већ у томе како кроз екран пренети подршку и подстаћи критичко мишљење код ученика. Средње школе су тако постале својеврсне лабораторије нове педагогије, где су се наставници суочавали са „кризом вредновања” и оцењивања, покушавајући да балансирају између академске праведности и емпатијског разумевања за сложен егзистенцијални положај ученика.

Као што је на претходним странама дисертације наведено, феномен замућења граница (енгл. *blurring*) између пословног и приватног времена постао је један од најизраженијих изазова рада од куће. Према истраживању Алексића (2022), губитак

просторне детерминисаности рада довео је до осећаја да је наставник „увек на послу”, јер физичко напуштање радног места више није било могуће, што је резултирало брзом акумулацијом емоционалног и когнитивног замора. OECD (2021b), такође, указује да је овај аспект рада од куће један од кључних фактора повећаног стреса и професионалне исцрпљености наставника током пандемије.

Посебан аспект рада од куће представља и *технолошка интимизација*. У Републици Србији он се готово у потпуности ослањао на приватне ресурсе запослених. Употреба личних рачунара, мобилних телефона и интернет конекција у службене сврхе створила је специфичан терет, доводећи до појаве коју савремена теорија дефинише као „инфраструктурна колонизација приватности”. Наставници нису улагали само своје време, већ су приватну опрему ставили у функцију јавног образовног апарата, чиме је дошло до прећутне приватизације трошкова рада (Chakraborty, 2023).

Поред техничких изазова, рад од куће је индуковао и дубоку педагошку усамљеност и „семантичку депривацију” у смислу губитка невербалних сигнала који су кључни за разумевање ученичких потреба. Наставници су проводили значајно више времена у припреми дигиталних материјала и асинхроној комуникацији, вршећи огроман „невидљиви рад” који је водио ка когнитивном преоптерећењу и синдрому сагоревања (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2021).

Педагошки аспекти рада од куће били су посебно изазовни услед ограничене могућности непосредне комуникације и праћења социо-емоционалног стања ученика. UNESCO (2021b) наглашава да је у условима наставе на даљину ослабљена васпитна функција школе, што је значајно повећало очекивања усмерена ка наставницима, као примарним носиоцима подршке ученицима. У том смислу, рад од куће није подразумевао искључиво извођење наставе, већ и појачан емоционални рад, саветодавну улогу и континуирану комуникацију са ученицима и њиховим породицама.

Анализа последица рада од куће у Републици Србији није могућа без уважавања чињенице да је наставничка професија у нашој земљи изразито феминизована. Наиме, с обзиром да су у настави доминантно жене, које према подацима Републичког завода за статистику (РЗС, 2023) чине преко 75% запослених у основном и средњем образовању, последице рада од куће морају се посматрати и кроз призму родних улога. У контексту наше земље, у којој су традиционална очекивања у вези са породичним обавезама и даље

снажно присутна, рад од куће се, за већину наставника, није односио само на промену радног амбијента, већ и на преузимање вишеструких, често конфликтних улога унутар истог временског оквира.

Рад од куће током пандемије Ковид 19, иако дубоко исцрпљујући, остаје забележен и по својеврсном тихом херојству наставника у Републици Србији, који су, упркос техничким дефицитима и снажним психолошким притисцима, успели да сачувају суштину свог позива. Свесно подређујући сопствену професионалну зону комфора добробити ученика, они су креирали моделе рада који, иако системски нису били унапред интегрисани, данас чине темељ отпорнијег образовања будућности. Ово искуство је трајно изменило „генетски код” наставничког позива, утемељивши дигиталну присутност као обавезан, мада често невидљив додатак педагошком раду. Тиме је професионална одговорност постала неодвојива од инвазије на приватност, што је оставило дубок траг и након повратка у учионице у виду дигиталног резидуума као прећутног очекивања сталне доступности кроз раније успостављене канале комуникације. Искуство рада од куће отворило је, тако, кључне етичке дилеме о заштити менталног здравља и неопходности очувања „педагошког мира” у свету који никада не спава (Fullan, 2023).

Анализа последица рада од куће имплицира да будући модели образовања морају много пажљивије дефинисати границе дигиталног ангажмана како би се сачувао људски и професионални интегритет наставног особља у оквиру отпорнијег, али и подржавајућег образовног система (Hargreaves & Fullan, 2020; UNESCO, 2022).

2.2.2. Алати и платформе за дигиталну комуникацију са ученицима и родитељима

Као што је напред наведено, дигитална трансформација која је пратила пандемијски период у средњим школама у Републици Србији изазвала је својеврсну „технолошку револуцију” унутар образовног система. Дигитални алати и платформе у облику система за управљање учењем, попут *Google Classroom*, *Moodle*, *Edmodo*, затим, апликације за видео- конференције као што су *Zoom*, *Microsoft Teams*, *Google Meet*, *Skype* и сервиси за моменталну размену порука у виду *Viber* и *WhatsApp*, од помоћних средстава за

наставу прерасли су у једини функционални простор за остваривање образовно-васпитног процеса.

Дигитална трансформација образовно-васпитног рада наставника, није захтевала само брзо овладавање техничким вештинама, већ и дубоку психолошку адаптацију на нове облике интеракције, како са ученицима, тако и са родитељима. Посредована екраном, комуникација са њима сада је добила потпуно нову димензију изложености и интензитета, мењајући из темеља професионалну свакодневицу наставника (Bailenson, 2021) и реконфигуришући њихов рад коришћењем различитих дигиталних алата.

У свом раду наставници су у значајној мери користили платформе *Google Classroom* и *Microsoft Teams* за креирање тзв. „дигиталног знања”. Оваква улога захтевала је овладавање вештином селекције и структурирања наставних садржаја прилагођених самосталном раду ученика, што је условило појаву енормног „невидљивог рада наставника” (Алексић, 2022). Према истраживању Института за психологију (2021), наставници у Србији су трошили значајно више времена на саму припрему и организацију дигиталног радног окружења него на непосредну реализацију наставе, што често није било адекватно вредновано званичном наставном нормом. Док је код дела наставника оваква изнуђена дигитализација изазвала стање техно-анксиозности, нарочито у виду страха од јавне техничке грешке, успешно усвајање нових алата је, истовремено, резултирало јачањем професионалног поноса и успостављањем нове врсте дигиталне суверености наставног особља.

Брза *платформизација* образовања довела је и до низа других проблема где се посебно издвајају следећи (Teräs et al., 2020; Jokić Zorkić et al., 2021, Beara et al., 2021, Alves et al., 2021)²:

- у значајној мери је сужавала простор за креативност, подређујући педагогију техничким могућностима самог софтвера;
- наставници су изгубили могућност да се ослоне на педагошки ерос и невербалне сигнале, који су кључни за одржавање пажње ученика и разумевање потреба;
- дигитална веза са ученицима постала је непрекидна, стварајући илузију сталне доступности наставника;

² Иако су видео – конференцијски алати попут *Zoom*, *Meet*, *Teams*, покушали да реплицирају динамику учионице, убрзо су разоткрили феномен когнитивног преоптерећења

- дошло је до појаве специфичног осећаја социјалне изолације унутар дигиталне учионице итд.

Посебан терет наметнуле су *Viber*, *WhatsApp* и *Facebook* групе које су у Србији постале примарни канал кризне комуникације, стваравши илузију „бесконачног радног дана”. Истиче се да су ове групе наметнуле културу сталне дежурности, где се одговор на поруку очекивао готово тренутно, без обзира на доба дана или викенд (Милошевић и сар., 2022).

Посебно је значајан феномен познат као *Zoom замор*, који према једној од студија, настаје услед интензивног самопосматрања кроз камеру и напора да се кроз екран одржи пажња ученика (Bailenson, 2021). Ови канали, иако корисни за брзу размену информација, често су постајали извор стреса, приморавајући наставнике на „дигиталну емпатију” чак и у тренуцима сопствене психолошке исцрпљености. Према извештају Организације Уједињених нација за образовање, науку и културу (UNESCO, 2022), наставници су, иако су се борили са сопственом исцрпљеношћу, били приморани да развију нове вештине „дигиталне емпатије” како би пружили подршку ученицима, али и родитељима, који су се и сами суочавали са изолацијом и падом мотивације.

Један од најосетљивијих аспеката дигиталне транзиције у Републици Србији био је однос са породицом. Наиме, дигитални алати и платформе за моменталну размену порука, пре свега *Viber* и *WhatsApp* групе, као и директан приступ наставним материјалима путем *Google Classroom* и *Microsoft Teams*, омогућили су родитељима директан увид у наставни процес, што је у појединим случајевима нарушило професионалну аутономију наставника. Комуникација са родитељима је изгубила своју просторну и временску формалну детерминисаност; поруке у ванрадно време путем ових канала постале су уобичајена пракса, водећи ка осећају инвазије на приватност. Недостатак физичке границе и личних контаката у дигиталној комуникацији са родитељима често је погодовао и настанку неспоразума (Sokal et al., 2020).

Важан аспект дигитализације комуникације са ученицима и родитељима био је и суочавање са неједнаком доступношћу технологије. Наиме, пандемија је осветлила сурову стварност друштвених неједнакости. У средњим школама у Републици Србији, наставници су се често налазили у улози социјалних медијатора, покушавајући да премосте техничке недостатке код ученика који нису имали адекватну опрему или

интернет везу. Ова ситуација је постављала тешке етичке дилеме при вредновању ученика; како остати праведан према свима, а не казнити оне којима технологија није била доступна. Алексић (2022) наглашава да су наставници у Србији често користили сопствене техничке ресурсе и приватне бројеве телефона како би ступили у контакт са ученицима којима технологија није била доступна. Ово преузимање улоге социјалних медијатора довело је до стања које савремена литература назива „морална повреда”, осећаја професионалне немоћи пред системским неједнакостима које појединац не може да реши (Williamson et al., 2020). У складу са тим, наставници су морали да балансирају између одржавања академске праведности и емпатије према ученицима из маргинализованих група, што је представљало додатни психолошки терет и један од најјачих узрока осећаја професионалне немоћи и стреса код наставног особља (Beara et al., 2021; Jokić Zorkić et al., 2021).

Из напред наведеног проистиче да алати и платформе током пандемије нису били само неутрални канали за пренос информација, већ кључни фактори који су из темеља преобликовали социјалну климу у школама. Овај период је показао да, иако технологија може премостити физичку удаљеност, она истовремено захтева високу социјалну и емоционалну интелигенцију наставника како би се спречила деперсонализација образовања. Искуство стечено у овим „дигиталним учионицама” остаје трајна вредност која наставничкој професији у Србији нуди темељ за будуће моделе рада. Међутим, оно служи и као снажна опомена да је за успех образовног процеса неопходно очувати здраве границе између професионалног деловања и приватности наставника, стављајући психолошко благостање наставника у сам центар реформи.

2.2.3. Изазови психолошке подршке и управљања радом наставног особља током пандемије вируса Ковид 19

Управљање радом наставног особља током пандемије вируса Ковид 19 захтевало је корениту промену парадигме, односно прелазак са крутог бирократског модела на оквир кризног и емпатијског менаџмента. У таквим околностима, руководиоци образовних установа нашли су се пред парадоксалним изазовом, како контролисати и евалуирати рад

који је измештањем у приватну сферу постао „невидљив”, а да истовремено пружи психолошку подршку колективу изложеном секундарном трауматском стресу.

Када је реч о систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији, административно управљање овим системом у време пандемије често је карактерисао висок степен централизације и хипер-регулације. Налази Института за педагошка истраживања (2021) указују да су наставници у Србији као највећи извор стреса, поред саме технологије, навели управо контрадикторне и пречесте административне захтеве који су стизали из ресорних институција. Овај притисак „одозго” створио је осећај несразмере између уложеног труда и препознавања тог труда од стране система, што је продубило кризу професионалног идентитета. Према Алексићу (2022), овакво стање је индуковало осећај „ерозије професионалне аутономије”, где су наставници себе перципирали као пуке извршиоце техничких задатака, а не као креаторе педагошког процеса. Висок степен централизације често је водио и ка испољавању феномена *организационе тишине*, према коме наставници, услед страха од административне реперкусије или осећаја узалудности, престају да комуницирају стварне проблеме са терена руководиоцима.

Насупрот бројним административним захтевима који су се „испоручивали” наставном особљу, системска подршка у овом изазовном периоду је изостала. Та подршка и када је пружана претежно је била несистематична и препуштена доброј вољи појединаца или психолошко-педагошких служби, без јасног институционалног оквира за заштиту менталног здравља наставника. Наведено потврђују и студије реализоване на простору Републике Србије (Beara et al., 2021; Jokić Zorkić et al., 2021) у којима се истиче да је системска подршка наставницима често остајала само на нивоу дескриптивних препорука, док је реална подршка унутар школских колектива била изразито фрагментирана. Наведени аутори наводе и да су наставници обухваћени овим истраживањима указали на висок степен психолошког исцрпљивања управо због осећаја да је административна исправност постављена изнад њиховог менталног здравља и добробити ученика. Овакви ставови, пак, нису изненађење имајући у виду да је утврђено да када менаџмент занемари двосмерну комуникацију у кризи, наставници развијају осећај професионалне невидљивости, што је додатни катализатор за појаву депресивних симптома (Arar et al., 2022).

Осећај „губитка гласа” идентификован међу наставним особљем у Србији није, међутим, био само локални или национални феномен. Истраживања и у другим земљама потврђују да је пандемија довела до јачања „административног патернализма”, где су институције, под изговором кризе, наметнуле круте контролне механизме који су потпуно занемарили психолошко благостање појединца (Almulla, 2020). Тако индијски истраживач Џена (Jena, 2020), указује на увођење концепта *дигиталног паноптикума*, где су руководиоци, у недостатку физичког присуства, почели да врше прекомерни надзор кроз захтеве за константним извештавањем у реалном времену. Оваква стратегија је, уместо ефикасности, произвела поменути феномен „техно-преоптерећења”, где технички захтеви система потпуно потискују наставничке примарне задатке и њихово психолошко благостање.

Имајући у виду стил руковођења и административни притисак под којим су наставници функционисали, истраживања показују да је улога школских лидера била пресудна у превенцији стреса. Наиме, утврђено је да су школе које су примениле „трансформационо вођство” односно вођство фокусирано на индивидуалну емпатију и подршку, имале знатно нижу стопу сагоревања наставника у односу на оне које су инсистирале на „трансакционом вођству” заснованом на пукој контроли, наградама и казнама кроз статистичке извештаје (Sokal et al., 2020). Специфичан допринос овој теми дају и студије из Северне Америке и Европе. Налази Хаканена и сарадника (Hakanen et al., 2021) уводе концепт *радног ангажмана у изолацији* те потврђују да функционална подршка наставницима није смела бити само декларативна (нпр. телефонска линија за саветовање), већ је морала подразумевати реално смањење административног оптерећења како би се очувао радни ангажман у изолацији.

Осим надзора, значајан психолошки изазов представљала је и тзв. *токсична позитивност* коју су често промовисали школски системи, инсистирајући на одржавању привида нормалности по сваку цену. Студија из Јужне Кореје (Kim & Asbury, 2023) открива да је игнорисање стварних емоционалних потешкоћа наставника и форсирање наратива о „херојству” без адекватне подршке, заправо, продубило осећај емоционалне дисонанце. Наставници су били приморани да носе „дигиталну маску” функционалности пред ученицима, родитељима и колегама, док су се приватно суочавали са сагоревањем.

Код нас је, међутим, често важило супротно правило: криза је коришћена као разлог за повећање броја дигиталних формулара и извештаја.

Најоштрије последице рада од куће потекле су из неконтролисане употребе технологије као алата за надзор. Индонежанска студија (Purwanto, 2020) уводи термин *дигитални деспотизам*, описујући ситуације у којима је технологија служила као алат за дисциплиновање наставника у ванрадно време, што је у потпуности девастирало психолошку сигурност колектива. Ово потврђују и најновије анализе на нивоу Европске уније (Barni et al., 2024), идентификујући „техно-инвазију”, у облику ситуације у којој технологија омогућава администрацији да угрожава приватно време запослених, као примарни фактор стреса. Ово истраживање наглашава да су школе у којима руководиоци нису јасно дефинисали време за одмор од дигиталних алата забележиле пад ефикасности за 40% услед хроничног исцрпљивања когнитивних ресурса наставника.

У целини посматрано, управљање запосленима у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији показало је да традиционални механизми контроле постају контрапродуктивни и да губе смисао у дигиталном окружењу, те да квалитет образовног процеса у Републици Србији током пандемије није зависио од строге бирократске контроле, већ од спремности менаџмента школе да препозна наставника као појединца коме је потребна психолошка подршка како би могао да пружи образовни максимум. Искуства стечена током пандемије у Србији, али и глобално, указују на то да будући модели управљања морају почивати на „менаџменту заснованом на поверењу” и децентрализацији моћи. Овај приступ не подразумева само психолошку помоћ на папиру, већ реалну спремност система да редукује административни притисак у корист менталног здравља запослених, препознајући да је наставник, који је под сталним притиском извештавања, мање способан да пружи квалитетну подршку ученику. Другим речима, рехабилитација наставничког интегритета захтева систем који наставника не види као оператера у мрежи, већ као кључну тачку стабилности чије се ментално здравље мора штитити подједнако као и континуитет самог образовног процеса. То је, уједно, и кључни предуслов за висок степен задовољства послом и јачање организационе посвећености наставника јер само професионално испуњен и емоционално стабилан наставник може да оствари оптималне радне перформансе, чиме се осигурава дугорочни квалитет и ефикасност образовно-васпитног исхода, чак и у најсложенијим кризним околностима.

III ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ

Задовољство послом представља један од најзначајнијих феномена у психологији рада, организационом понашању и менаџменту људских ресурса с обзиром да директно детерминише ефикасност, посвећеност и општу стабилност сваке организације. Специфичност овог феномена у контексту образовног система произилази из чињенице да задовољство послом наставника превазилази оквири индивидуалног осећаја пријатности, већ постаје примарни индикатор квалитета образовно-васпитног процеса. Како се наставничка професија суштински ослања на хуманистичке и релационе аспекте, то се задовољство послом наставног особља не посматра искључиво кроз материјалну реституцију, већ као мултидимензионални скуп ставова према различитим аспектима рада, од природе самог наставничког позива, административних захтева, до услова рада.

Пандемија вируса Ковид 19 радикално је трансформисала ове детерминанте, додајући нову димензију психосоцијалних и организационих изазова који су директно утицали на ерозију традиционалног концепта задовољства послом. Угрожавање здравља, дигитализација наставе и нестанак физичких граница између посла и куће, довели су до тога да се задовољство послом данас мора анализирати кроз призму организованости и отпорности образовног система да адекватно реагује у кризним ситуацијама изазваним различитим факторима у које спадају и здравствени ризици и пандемије.

3.1. Основни аспекти концепта задовољства послом

3.1.1. Теоријски приступи задовољству послом

Разумевање концепта задовољства послом представља неопходну полазну тачку за сваку дубљу анализу ставова и понашања запослених, као и њихових перформанси. Овај феномен најчешће се дефинише као сложен, мултидимензионални психолошки одговор појединца на сопствени рад и радно окружење (Locke, 1976). С друге стране, поједини аутори наглашавају да задовољство послом зависи од интеракције између карактеристика самог задатка и психолошких потреба запосленог (Hackman & Oldham, 1976). У контексту

образовних институција, задовољство послом се често посматра као кључни медијатор између услова рада и организационе посвећености наставника (Judge et al., 2001).

Историјски посматрано, задовољство послом је еволуирало од концепта који је примарно био фокусиран на продуктивност, ка хуманистичком моделу који у фокус ставља ментално здравље и психолошки интегритет појединца (Mayo, 1933; Maslow, 1954). У савременим условима, задовољство послом посматра се као динамична категорија која подлеже константним променама услед спољашњих шокова, где спада и пандемија вируса Ковид 19, али и унутрашњих организационих динамика, имплицирајући да задовољство послом није статична карактеристика личности, већ резултат интеракције између карактеристика појединца и објективних услова рада (Judge & Bono, 2001).

Будући да је задовољство послом као феномен дуго привлачио пажњу теоретичара, могу се идентификовати одређени приступи у његовом сагледавању и дефинисању чија се дистинкција заснива на томе да ли се фокусирају на садржај потреба, хронолошки развој или психолошке процесе који доводе до задовољства (Furnham, 2012). Међутим, у циљу методолошке јасности, приступи задовољству послом најчешће се класификују у две фундаменталне категорије (Campbell et al., 1970; Luthans, 2011): а) теорије садржаја и б) теорије процеса.

3.1.1.1. Теорије садржаја

Теорије садржаја доминирале су раној фази развоја организационе психологије, примарно се фокусирајући на идентификацију специфичних детерминанти, унутрашњих покретача и подстицаја које суштински покрећу запослене на радни ангажман. Најзначајнији представници ових теорија су: Масловљева хијерархија потреба (Maslow, 1943), Херцбергова двофакторска теорија (Herzberg, 1959), Алдерферова ERG теорија (Alderfer, 1969), као и Теорија самодетерминације (Deci & Ryan, 1985).

Масловљева хијерархија потреба. Према овој теорији хијерархија људских потреба обухвата пет сукцесивних нивоа: 1) физиолошке потребе, 2) потребе за сигурношћу, 3) друштвене потребе, 4) потребе за поштовањем и 5) потребу за самоактуализацијом (Maslow, 1954). Основна порука ове теорије је да потребе вишег реда,

попут самоактуализације, не могу се ефикасно досегнути док се не задовоље базични нивои потреба.

Код наставног особља, потреба за сигурношћу, која се налази на другом нивоу базе, заузима критично место. Емпиријска истраживања (Maslow, 1954; Robbins & Judge, 2017), указују на то да перцепција физичке или егзистенцијалне несигурности значајно ограничава професионално деловање. Када је безбедност угрожена (лична безбедност, здравље, ресурси), појединац примарно усмерава ресурсе на очување базичне стабилности. У таквим околностима може се претпоставити да наставници регредирају ка задовољењу егзистенцијалних потреба. У том процесу долази до својеврсног когнитивног фокусирања на кризу, при чему се самоактуализација повлачи у други план, што може директно деградирати потенцијал за иновативност и педагошку креативност.

Херцбергова двофакторска теорија. За Херцбергову двофакторску теорију је карактеристично да постоји дистинкција између две групе фактора. Прву групу чине *хигијенски фактори* (плата, услови рада, међуљудски односи) који, уколико су неадекватни, изазивају незадовољство, али њихово присуство не гарантује дугорочну мотивацију. Другу групу чине мотиватори (постигнуће, признање, сама природа посла), који су суштински одговорни за стварање позитивног емоционалног стања и високог нивоа задовољства. Кључна порука Херцбергове теорије је да хигијенски фактори не производе директно задовољство, али њихово одсуство генерише екстремно професионално незадовољство (Herzberg et al., 1959).

Како би се прецизније разумео механизам деловања фактора које наводи Херцберг са својим сарадницима (1959), неопходно је анализирати њихову емпиријску потврду кроз истраживања задовољства послом. Истраживања која је спровео Спектор (Spector, 1997) потврђују фундаменталну дихотомију овог модела: фактори који су примарни извори професионалног задовољства (мотиватори) суштински се разликују од оних који генеришу незадовољство (хигијенски фактори).

Анализа података из Спекторових студија указује на то да су постигнуће и признање доминантни генератори задовољства, док фактори попут услова рада и политике установе представљају примарне изворе професионалне кризе. Ови хигијенски фактори су током пандемијског периода претрпели најдрастичније трансформације, изазивајући висок степен незадовољства међу запосленима. Утврђено је да чак и када су ови елементи, пре

свега безбедност на раду и здравствени аспекти радне средине, на оптималном нивоу, они не доводе аутоматски до високог задовољства, већ само превенирају незадовољство. Овакав увид је кључан за разумевање „пандемијског наставника”, код којег је угрожавање хигијенских фактора створило дубок јаз незадовољства који се није могао премостити само претходном посвећеношћу наставничком позиву.

ERG теорија. Процес професионалне евалуације и евентуалне деградације додатно појашњава *ERG теорија* (Clayton Paul Alderfer, 1969). Кроз ревизију Масловољевог модела, Алдерфер уводи три кључне групе потреба: егзистенцијалне (енгл. *Existence* – E), потребе за повезивањем (енгл. *Relatedness* – R) и потребе за развојем (енгл. *Growth* – G). За разлику од традиционалне хијерархије, Алдерфер (1969) наглашава да више нивоа потреба може деловати истовремено, али и уводи кључни концепт фрустрационе регресије: уколико је задовољење виших потреба онемогућено, долази до повратка и интензивирања потреба на нижим нивоима.

Теорија самодетерминације. Савремена научна мисао о задовољству послом неизоставно укључује и теорију самодетерминације (енгл. *Self-Determination Theory* – SDT) (Deci & Ryan, 2000). Ова теорија сугерише да задовољство послом и интринзична мотивација зависе од испуњења три основне психолошке потребе: аутономије, компетенције и повезаности. За предметно истраживање ова теорија поседује снажан парадигматични потенцијал, с обзиром на то да су пандемијске околности симултано угрозиле све три димензије задовољства. Професионална аутономија запослених била је нарушена увођењем ригидних дигиталних протокола и појачаним екстерним надзором, док је осећај компетенције био доведен у питање услед наметнуте потребе за муњевитим усвајањем нових технолошких вештина. Напоследку, физичка дистанца је фрагментисала социјалну повезаност, која је суштински елемент рада у колективу. Према постулатима ове теорије, када су наведени базични психолошки стубови за време пандемије били угрожени, реално је претпоставити и да је задовољство послом запослених било на ниском нивоу.

3.1.1.2. Теорије процеса

Док теорије садржаја пружају одговор на питање шта суштински покреће појединца и које су то потребе чији дефицит води ка незадовољству, теорије процеса или когнитивне теорије нуде дубљи увид у то како се задовољство послом формира и мења кроз време (Campbell et al., 1970; Furnham, 2012). У савременој психологији рада издваја се неколико кључних теоријских приступа који су пресудни за разумевање наставничког позива у кризним временима и осветљавање различитих аспеката когнитивне обраде радног искуства. У том смислу, кључно место заузимају Адамсова (Adams, 1963) теорија праведности, Врумов (Vroom, 1964) модел очекивања, Локова (Locke, 1968) теорија постављања циљева, као и Портер–Лолеров (Porter & Lawler, 1968) интегративни модел.

Теорија праведности. Према Адамсу, који је заговорник теорије праведности, задовољство послом није апсолутна, већ релативна категорија, изведена из социјалне компарације (Adams, 1963; Adams, 1965). Наиме, према овој теорији појединац константно врши процену праведности путем рација сопствених улагања и добијених исхода у односу на референтну групу. Поменути аутор сматра да када појединац осети неправедност, у ситуацијама када улаже више него што добија, јавља се снажна психолошка тензија која води ка „регулацији труда”.

Истраживања спроведена у домаћем контексту пре пандемијске кризе указивала су на то да је задовољство послом наставника примарно било диктирано међуљудским односима и условима рада (Јовановић, 2011), док је пандемија ту праведност померала ка техничкој изводљивости наставе (Винић и сар., 2021). Наиме, наставничка професија је током кризе доживела драстичну асиметрију овог модела. На страни „улагања”, наставници су се суочили са експоненцијалним растом когнитивног и емоционалног рада, од овладавања сложеним платформама за управљање учењем у року од неколико дана, до брисања граница између приватног и пословног простора (Sokal et al., 2020; UNESCO, 2020). С друге стране, „исходи” у облику резултата ученика, адекватног вредновања рада и јавне перцепције често су перципирани као дефицитарни (Hargreaves & Fullan, 2020) што је имало својих рефлексија и на ставове запослених. Тачније, код наставника се врло често испољавало смањење професионалне ревности или тзв. „тихи отказ”, како би се успоставила когнитивна равнотежа у систему који се перципира као неправедан.

Теорија очекивања. Док Адамсова теорија акценат ставља на ретроспективну процену праведности, канадски професор психологије Виктор Врум (Victor Vroom) нуди проспективни модел који објашњава мотивацију кроз когнитивну процену будућих исхода. Овај модел, један од најкомплекснијих у оквиру процесних теорија, заснива се на мотивационој тријади: *очекивању* (труд → учинак), *инструменталности* (учинак → награда) и *валенци* (субјективна вредност награде). Математички изражено, мотивациона сила је производ ова три фактора:

$$M = E * I * V$$

Као што је приказано математичком једначином, мотивација се посматра као линеарни, али међузависни ланац когнитивних процена. Свака карика у овом ланцу представља један критичан прелаз: први, који везује труд за резултат (очекивање) и други, који везује резултат за коначну награду (инструменталност).

Пандемијске околности су суштински дезинтегрисале све три компоненте овог мотивационог ланца у наставничкој пракси на следећи начин:

- *очекивање* (енгл. *Expectancy* – E). У условима кризе, дошло је до ерозије вере наставника да ће њихово додатно залагање у дигиталном окружењу заиста резултирати стварним квалитетом знања ученика. Ова баријера између уложеног напора и перципираног учинка значајно је умањила почетни замах (König et al., 2020).
- *инструменталност* (енгл. *Instrumentality* – I). Изгубљена је јасна узрочно-последична веза између професионалног успеха и адекватног награђивања. Критеријуми евалуације рада у ванредним околностима постали су нејасни, чиме је „инструмент” којим се учинак претвара у награду девалвиран (UNESCO, 2020; Vroom, 1964); према Sokal et al., 2020).
- *валенца* (енгл. *Valence* – V). Традиционалне награде, попут професионалног признања или похвала ресорних институција, изгубиле су своју субјективну вредност пред непосредним страхом за сопствено здравље и безбедност породице (Vroom, 1964; према Sokal et al., 2020).

Портер–Лолеров (Porter–Lawler) интегративни модел. Као коначна синтеза претходно анализираних приступа издваја се *Портер–Лолеров модел* (1968). Овај модел

представља значајно унапређење теорије очекивања, јер у мотивациони процес уводи варијабле попут способности запосленог, перцепције улоге и осећаја праведности награђивања (Porter & Lawler, 1968). За разлику од традиционалних схватања која су задовољство посматрала као узрок учинка, ови аутори сугеришу да је задовољство заправо „дерибат“ учинка који је прошао кроз филтер перципиране праведности. У пандемијским околностима, ова карика је била критична, јер су техничка способност наставника и јасноћа њихове нове улоге директно детерминисале успех у дигиталном окружењу.

У контексту рада наставног особља током пандемије, овај модел осветљава неколико критичних димензија (Porter & Lawler, 1968):

- *веза између труда и учинка.* Труд наставника није се аутоматски претварао у квалитетан учинак. Према овом теоријском моделу, овај пут је био посредован способностима (нпр. нивоом дигиталне писмености) и перцепцијом улоге (јасноћом шта се од наставника очекује у виртуелном простору). Недостатак подршке у овим сегментима довео је до тога да огроман уложени труд не резултира очекиваним квалитетом наставе (Porter & Lawler, 1968; Scherer et al., 2021).
- *дистинкција награда.* Модел прави јасну разлику између интринзичних (унутрашњих) награда, попут осећаја личног постигнућа, и екстринзичних (спољашњих) награда, као што су плата и статус. Пандемијски контекст је готово у потпуности десетковао интринзичне награде које наставници црпе из непосредне интеракције са ђацима (Porter & Lawler, 1968; Alves et al., 2021; McInerney et al., 2021).
- *перцепција праведности као филтер задовољства.* Кључни елемент модела је став да задовољство наступа само ако појединац перципира да су добијене награде праведне у односу на постигнути учинак. Код наставника је овај осећај често изостајао, јер су уложени напор и ризик по безбедност били несразмерно већи од добијених признања и професионалне подршке (Porter & Lawler, 1968; Renati et al., 2023).

Синтезом ових елемената, Портер–Лолеров модел нуди, можда, и најкомплетније објашњење професионалног сагоревања током кризе.

3.1.2. Ефекти задовољства послом

У научној литератури из области психологије рада, менаџмента организационог понашања и менаџмента људских ресурса, задовољство послом се не третира само као емоционални исход, већ као критична независна варијабла која детерминише учинак самог појединца, као и ефикасност целокупног система. Сходно томе, ефекти задовољства класификују се у две фундаменталне категорије и то као индивидуални и организациони ефекти задовољства послом.

3.1.2.1. Индивидуални ефекти задовољства послом

Индивидуални ефекти задовољства послом представљају директну рефлексiju радног искуства на психофизички интегритет личности. Упркос различитим теоријским полазиштима, у теорији преовлађују следеће три кључне категорије индивидуалних ефеката: психолошко здравље и ментално благостање, физичко здравље и соматизација и ефекат преливања (енгл. *spillover effect*).

Психолошко здравље и ментално благостање. Психолошко здравље и ментално благостање, као индивидуални ефекат задовољства послом, обухвата одсуство анксиозности и депресије, као и присуство самопоуздања. Када је задовољство високо, посао делује као терапеутски фактор. У супротном, долази до ерозије психолошке сигурности. Задовољство послом један је од најснажнијих предиктора и општег менталног здравља. Наиме, висок ниво задовољства делује као „психолошки имунитет” који штити појединца од анксиозности и депресивних стања, док ниско задовољство представља примарни фактор ризика за развој озбиљних психолошких поремећаја, губитак самопоштовања и осећај професионалног бесмисла (Faragher et al., 2005). Савремена лонгитудинална истраживања сугеришу двосмерну природу овог односа: док задовољство послом чува ментално здравље, опште позитивно афективно стање појединца истовремено боји перцепцију радног окружења, чинећи га отпорнијим на стресоре (Heller et al., 2002). Овај ефекат је посебно значајан јер ствара штит против емоционалне исцрпљености и професионалног изгарања (Maslach et al., 2001), истовремено градећи трајни психолошки

капитал и резилијентност појединца (Fredrickson, 2001; Luthans et al., 2007). Поред тога, висок ниво задовољства послом директно корелира са когнитивном флексибилношћу, односно са тим да су задовољни појединци склонији ширем фокусирању на проблеме и иновативност (Fredrickson, B. L., 2001).

Физичко здравље и соматизација. У овом ефекту задовољства послом одсликава се холистичка природа овог феномена, где тело „преводи” дуготрајно професионално незадовољство у конкретне физиолошке симптоме. Према Спектору (1997), низак ниво задовољства често резултира соматизацијом у виду хроничног умора, поремећаја спавања (инсомније), дигестивних проблема и озбиљних кардиоваскуларних обољења. Ова нераскидива веза између емоционалног стања на послу и физиолошког функционисања организма потврђена је и кроз студије које указују на то да незадовољство послом може бити једнако снажан предиктор физичког пропадања као и традиционални медицински фактори ризика (Faragher et al., 2005). У пандемијским околностима, овај аспект је постао критичан, јер су акумулирани професионални стрес и незадовољство директно нагризли физичку отпорност наставника, чинећи их подложнијим психосоматским исцрпљивањима.

Ефекат преливања. Трећи индивидуални ефекат задовољства послом око ког су референтни аутори били сагласни је ефекат преливања (енгл. *Spillover effect*). Овај феномен сугерише да границе између пословног и приватног живота нису непропусне; напротив, афективна стања акумулирана на радном месту имају тенденцију да боје перцепцију и квалитет живота и социјалних интеракција изван организационог окружења.

Емпиријски налази указују на постојање снажне двосмерне позитивне корелације између задовољства послом и задовољства животом (Judge & Watanabe, 1993). Када запослени доживљава висок степен задовољства на раду, позитивне емоције делују као ресурс који побољшава квалитет породичних односа и социјалних интеракција. Насупрот томе, пандемијски контекст је, кроз механизам негативног преливања, довео до тога да ерозија задовољства послом директно индукује пад општег квалитета живота (Judge & Watanabe, 1993).

Горе описани процес додатно се може објаснити кроз Теорију очувања ресурса (енгл. *Conservation of Resources – COR*), коју карактерише поставка да појединци теже да акумулирају, сачувају и заштите своје личне и професионалне ресурсе (Hobfoll, 2001). Наиме, сходно овој теорији, задовољство послом покреће различите „спирале добитка”.

Појединац који је задовољан на послу има више емоционалне енергије за приватне улоге. Даље, појединац који је задовољан послом поседује психолошке ресурсе, лакше стиче нове вештине и социјалну подршку, што додатно генерише осећај компетентности (Hobfoll, 2001). Такође, задовољство јача интринзичну мотивацију кроз испуњење потреба за аутономијом и компетенцијом (Deci & Ryan, 2000), што према социјално-когнитивној теорији јача веру у сопствене способности (самоефикасност), као базични корен професионалне потентности (Bandura, 1997). Из ове синергије задовољства и мотивације произилази радни ангажман: стање високе енергије и посвећености које посредује везу између субјективног задовољства и објективног радног учинка (Bakker & Demerouti, 2008).

На крају, висок ниво задовољства и самоефикасности често резултира проактивним понашањем познатим као преобликовање посла. Задовољни појединци нису пасивни извршиоци, већ активно редефинишу границе својих задатака и релација на послу, чиме додатно усклађују своје личне вредности са захтевима организације, стварајући тако одрживи циклус високог учинка (Tims et al., 2013; Wrzesniewski & Dutton, 2001).

3.1.2.2. Организациони ефекти задовољства послом

Организациони ефекти задовољства послом представљају макро-перспективу овог феномена, где се индивидуална афективна стања и когнитивне процене запослених агрегирају и трансформишу у *институционални капитал*. Савремена теоријска мисао сугерише да задовољство није само нуспојава успешног пословања, већ критична независна варијабла која детерминише ефикасност, стабилност и резилијентност целокупног система (Robbins & Judge, 2017).

Један од најзначајнијих организационих исхода задовољства послом јесте подстицање запослених на тзв. организационо грађанско понашање (енгл. *Organizational Citizenship Behavior* – ОСВ). Према поставкама теорије социјалне размене, коју је поставио Питер Блау (Peter Blau) (1964), задовољство послом настаје као реципрочни одговор на подршку коју организација пружа појединцу. Овај концепт, који је детаљно развио Денис Орган (Dennis Organ) (1988), манифестује се кроз алтруизам према колегама, проактивно

решавање проблема и грађанску врлину унутар колектива, што суштински подмазује „социјалне зупчанике” организације (Podsakoff et al., 2000).

У условима пандемије, организационо грађанско понашање је било пресудно за опстанак образовног процеса: наставници који су били задовољни подршком својих институција добровољно су преузимали додатне задатке, попут техничке помоћи колегама који се теже сналазе у дигиталном окружењу, чак и када то није била њихова званична обавеза.

Поред подстицања грађанског понашања, задовољство послом представља кључни фактор *задржавања запослених и организационе стабилности*. Оно се у научној литератури препознаје као најснажнији негативни предиктор намере запослених да напусте организацију. Наиме, процес напуштања посла није тренутна одлука, већ сложен когнитивни низ који започиње управо ерозијом задовољства, након чега следи процена алтернатива и коначно повлачење (Mobley, 1977). Са економског аспекта, висока стопа задржавања задовољних запослених директно смањује организационе трошкове регрутације, селекције и обуке новог кадра. Истовремено, задовољство осигурава очување институционалне меморије у облику специфичних неформалних знања и вештина које су кључне за дугорочну конкурентност система. Стабилан кадар омогућава неопходан континуитет радних процеса и доследно очување организационе културе (Kugiasou, 2001).

Поред подстицања грађанског понашања, задовољство послом представља примарни предиктор свеобухватних *организационих перформанси*. У академској заједници дуго је вођена дебата о природи везе између задовољства и учинка, али су мета – аналитичке студије с почетка 21. века пружиле необориве доказе о њиховој снажној повезаности.

Кључни допринос овој научној расправи дали су Џац и сарадници (2001), чија је свеобухватна анализа потврдила да је задовољство послом значајно корелирано са индивидуалним учинком, али да се ти ефекти на макро-нивоу кумулирају у организациону извршност. Аутори наглашавају да овај однос није једностран; задовољство делује као катализатор који кроз позитивно афективно стање појединца директно унапређује квалитет и квантитет организационих исхода.

Специфичан значај има истраживање које су спровели Хартер (Harter), Шмит (Schmidt) и Хејс (Hayes) (2002). Њихова мета-анализа на нивоу организационих јединица

показала је постојање генералне везе између задовољства запослених и кључних пословних исхода. Према њиховим налазима, организационе јединице са вишим нивоом задовољства и ангажованости постижу знатно боље резултате у погледу продуктивности и лојалности корисника (у случају образовања – ученика и родитеља), али и нижу стопу флукуације запослених (Harter et al., 2002).

Док задовољство подстиче проактиван допринос колективу, професионално незадовољство генерише потпуно супротне ефекте: механизме психолошког повлачења и *контрапродуктивно радно понашање* (енгл. *Counterproductive Work Behavior – CWB*). Један од примарних облика је *физички апсентизам*, где постоји јасна корелација између ниског задовољства и учесталих краткотрајних одсуствовања са посла, која запосленима често служе као механизам бекства из дистресног окружења (Spector, 1997). Дубину овог проблема додатно појашњава ЕВЛН модел реакција на незадовољство (енгл. *EVLN Model of Responses to Dissatisfaction*) (Rusbult et al., 1988). Према овом моделу, незадовољни запослени на негативне околности реагују кроз једну од четири стратегије: напуштање (енгл. *exit*), критику (енгл. *voice*), пасивну лојалност (енгл. *loyalty*) или деструктивно занемаривање обавеза (енгл. *neglect*). Савремени *феномен тихог отказа* теоријски се позиционира у категорију занемаривања, где запослени физички присуствује раду, али уз минимални уложени напор, што суптилно али дугорочно еродира организационе перформансе.

Коначно, ефекти задовољства послом превазилазе појединачне релације и фундаментално обликују *психолошку сигурност и организациону климу*. Кроз *механизам емоционалне заразе*, позитивни афекти задовољних појединаца и лидера несвесно се преносе на остатак колектива, подижући општи морал и кохезивност тима (Hatfield et al., 1993). Овако креирана клима психолошке сигурности омогућава амбијент отворене комуникације и већу спремност на иновативност, што су фундаменталне претпоставке за институционалну зрелост. У крајњој инстанци, задовољство на радном месту постаје видљиво и спољним корисницима услуга, директно утичући на јавну репутацију и бренд послодавца (Spector, 1997).

Свеобухватна анализа индивидуалних и организационих ефеката указује да задовољство послом представља централни гравитациони фактор професионалног живота. Оно није статичан емоционални одзив, већ динамичан систем који истовремено чува

психофизички интегритет појединца и осигурава функционалну виталност институције. Уз то, интеракција ових ефеката ствара специфичну синергију која се огледа у томе да задовољан појединац доприноси организацији кроз проактивност и грађанско понашање, док здрава организациона средина додатно учвршћује његово лично благостање. Тиме се затвара циклус просперитета у којем задовољство послом престаје да буде само предмет интересовања психолога и постаје кључни индикатор институционалног успеха.

3.2. Мерење задовољства послом

3.2.1. Приступи у мерењу задовољства послом

Мерење задовољства послом представља један од најсложенијих истраживачких подухвата у психологији рада и организационим наукама, првенствено због његове природе „невидљивог” психолошког конструкта. С обзиром на то да је задовољство дефинисано као специфична комбинација когнитивне евалуације радних услова и афективног одговора на радно искуство (Locke, 1976), оно измиче директном објективном посматрању и екстерној верификацији. Ову комплексну природу задовољства додатно наглашавају Вајс (Weiss) и Кропанцано (Cropanzano) (1996), истичући да се оно мора разумети кроз динамичан однос између радних догађаја и емоционалних реакција појединца. Услед тога, истраживачи се примарно ослањају на инструменте самопроцене, што намеће императив високе методолошке прецизности како би се неутралисале субјективне пристрасности и осигурала психометријска валидност и поузданост података (Spector, 1997; Čizmić, 2006).

У савременој методологији, кључно питање није само *да ли* је појединац задовољан, већ *који* специфични аспекти рада генеришу тај осећај и на који начин се они могу квантификовати ради даље организационе анализе. Како наглашава Џаџ са сарадницима (2017), мерење задовољства послом мора обухватити дистинкцију између „стабилног” задовољства (као релативно трајне евалуације посла) и „тренутног афекта” на раду, који може значајно флукуирати под утицајем дневних догађаја (Judge et al., 2017.) Овај помак ка еколошки валиднијим приступима, попут методе узорковања искуства ЕСМ

(*Experience Sampling Method* – ESM), указује на то да је традиционално једнократно анкетање само пресек једног стања, што захтева пажљиву интерпретацију (Weiss & Rupp, 2011).

Кључни изазов у квантификацији задовољства послом лежи у његовој мултидимензионалности. Према теорији ставова, мерење мора бити способно да разликује интринзичне факторе као изворе задовољства који произилазе из саме природе задатака од екстринзичних који су везани за контекст рада, попут супервизије, међуљудских односа или економске награде (Hulin & Judge 2003). У том смислу, објективизација субјективног доживљаја рада кроз стандардизоване метрике омогућава превођење индивидуалних емоција у податке који су аналитички употребљиви за организациону дијагностику и стратешко планирање (Dalal, 2013).

У научној пракси доминирају два основна приступа дефинисању и мерењу димензионалности задовољства послом. То су глобални приступ и приступ заснован на димензијама посла (Spector, 1997; Ivancevich & Matteson, 2002).

Глобални приступ (енгл. *global approach*) третира задовољство као општи, сумарни осећај појединца према свом послу у целини. Овај приступ почива на претпоставци да запослени имају интуитиван, холистички доживљај благостања који превазилази пуки збир задовољства појединачним елементима рада. Глобално задовољство се, често, мери скалама са малим бројем питања или чак једним питањем (енгл. *single-item measures*). Иако се појединачна питања често критикују због ниске поузданости, истраживања су показала да су она често довољно валидна за брзу процену организационог морала (Wanous et al, 1997).

Коришћење глобалних мера, оправдава се тезом да упитници засновани на димензијама посла, без обзира на обухватност, често изостављају специфичне аспекте рада који су појединцу важни (нпр. удаљеност посла од куће или естетски изглед радног простора). У том смислу, глобална оцена омогућава испитанику да интуитивно инкорпорира све њему релевантне факторе, чиме се избегава фрагментација личног доживљаја запослених (Scarpello & Campbell, 1983). Савремена истраживања сугеришу да глобално задовољство представља више од збира делова; оно је свеобухватни осећај који снажније предвиђа опште животно задовољство него појединачни елементи радног окружења (Bowling et al., 2012).

Приступ заснован на димензијама посла полази од тезе да је задовољство композитни феномен сачињен од низа различитих димензија или аспеката. Према класичном моделу најзначајније димензије укључују: природу самог рада, плату, могућности напредовања, надзор (супервизију) и односе са колегама (Smith, Kendall, & Hulin, 1969). Овај приступ пружа дијагностичку дубину, омогућавајући организацијама да идентификују специфичне „критичне тачке” незадовољства. Новија литература наглашава да укупни збир димензија не мора увек корелирати са глобалним задовољством, јер појединци различито вреднују значај сваке димензије у зависности од личних приоритета и вредносних оријентација (Judge et al., 2017).

Савремени приступи моделу задовољства послом заснованом на димензијама, често користе хијерархијску структуру, где се специфичне димензије групишу у шире категорије: интринзичне (природа задатака, значај рада) и екстринзичне (плата, услови рада, политика организације). Истраживања указују на то да интринзичне димензије имају стабилнији утицај на дугорочну посвећеност, док екстринзичне чешће функционишу као извори тренутног незадовољства (Hirschfeld, 2000). Такође, истиче се значај релативне важности димензија односно да није довољно знати ниво задовољства платом, већ и колико је плата приоритетна за датог појединца у поређењу са, рецимо, аутономијом, што захтева комплексније статистичке моделе попут полиномне регресије (Edwards, 2001).

Управо због наведених разлика, савремени истраживачи све чешће заступају став да глобалне и димензионалне мере не треба посматрати супротстављено, већ комплементарно. Док димензионалне мере служе за организациону дијагностику и прецизирање узрока незадовољства, глобална мера представља најбољи предиктор општег афективног стања и вероватноће напуштања организације (Dalal, 2013; Judge et al., 2017).

3.2.1.1. Инструменти за мерење задовољства послом

У академској заједници, избор инструмента за мерење задовољства послом сматра се критичном тачком истраживачког подухвата. Између стотина постојећих скала, три инструмента су се искристалисала као „златни стандард” због своје робустне факториалне

структуре, високе поузданости типа алфа (енгл. *Cronbach's alpha*) и деценијама акумулираних нормативних података. То су:

- *Индекс описивања посла* (енгл. *Job Descriptive Index – JDI*). Овај инструмент мери задовољство кроз пет специфичних димензија: сам посао, плата, могућност напредовања, надзор и односи са колегама (Smith, Kendall & Hulin, 1969).
- *Минесота упитник задовољства* (енгл. *Minnesota Satisfaction Questionnaire – MSQ*). Овај инструмент је познат по томе што омогућава мерење екстринзичног, интринзичног и општег задовољства послом, а постоји у дугој (100 ставки) и краткој верзији (20 ставки) (Weiss et al., 1967).
- *Упитник о задовољству послом* (енгл. *Job Satisfaction Survey – JSS*). Ова скала, коју је развио Пол Спектор (Paul Spector), посебно је популарна у организационој психологији јер покрива девет аспеката задовољства послом. Примарно је развијена за примену у услужним и јавним секторима, али се данас користи универзално (Spector, 1985).

Индекс описа посла, који је развила Патриша Кејн Смит (*Patricia Cain Smith*) са сарадницима на Универзитету Корнел (енгл. *Cornell University*) 1969. године, представља најцитиранији и најекстензивније валидиран инструмент за мерење задовољства послом у историји индустријско - организационе психологије (Smith et al., 1969). Његова дуговечност приписује се специфичној методолошкој филозофији која се разликује од већине савремених скала.

Кључна специфичност индекса описа посла лежи у намери аутора да раздвоје описну (дескриптивну) компоненту посла од евалуативне (емоционалне) реакције. Док класичне скале питају *Колико сте задовољни својом платом?*, овај индекс нуди листу придева и фраза које описују плату (нпр. *довољна за трошкове, неправедна, редовна*). Испитаник одговара са:

- „Y” (Yes) – ако опис одговара стварности;
- „N” (No) – ако не одговара;
- „?” – ако не може да се одлучи.

Приказани формат одговора значајно смањује когнитивно оптерећење испитаника. Уместо да врше комплексну евалуацију и квантификују своје емоције на скали од 1 до 5 или 7, испитаници само препознају карактеристике свог радног окружења. Тиме се уједно

минимизира утицај тренутног расположења, јер је лакше објективно рећи да ли је посао *досадан* него проценити тачан степен задовољства тим послом (Smith et al., 1969).

Постоји и додатак индекса описа посла познат као *ЖИГ скала* (енгл. *Job in General – JIG*), која је развијена касније како би се омогућило мерење општег, глобалног задовољства независно од димензија, што истраживачима пружа могућност комбинованог приступа (Ironson et al., 1989).

Минесота упитник задовољства развијен је у оквиру пројекта рехабилитације и прилагођавања на рад на Универзитету у Минесоти (енгл. *University of Minnesota*) (Weiss, Dawis, England & Lofquist, 1967). Овај инструмент представља један од најсвеобухватнијих алата за процену димензија задовољства посла, а његова теоријска основа лежи у *теорији прилагођавања на рад* (енгл. *Work Adjustment Theory*). Према овој теорији, задовољство је резултат подударности између специфичних потреба појединца и система награђивања који пружа радно окружење (Lofquist & Dawis, 1991). Најзначајнији допринос овог упитника у односу на друге инструменте јесте јасна психометријска дистинкција између две врсте задовољства – интринзичног и екстринзичног. Интринзично задовољство се, као што је раније било појашњено, односи на субјективни осећај који појединац добија из саме природе радних задатака. То укључује факторе као што су: коришћење сопствених способности, осећај постигнућа, аутономија у раду, моралне вредности и креативност. Ови фактори су уско повезани са самоактуелизацијом и унутрашњом мотивацијом (Hirschfeld, 2000). Са друге стране, екстринзично задовољство обухвата аспекте радног контекста и спољашњих подстицаја. То укључује задовољство платом, политиком организације, односима са надређенима (технички и људски квалитет супервизије), сигурношћу посла и радним условима. Оваква подела задовољства омогућава истраживачима да тестирају комплексне хипотезе, попут оних у оквиру Херцбергове теорије (мотиватори насупрот хигијенским факторима), што Минесота упитник задовољства чини супериорним за студије каријерног развоја и професионалне потентности.

Упитник о задовољству послом (JSS), аутора Пола Спектора, представља један од најрелевантнијих и најшире примењиваних инструмената у савременој организационој психологији. Иако су старији инструменти, попут индекса описа посла и Минесота упитника задовољства, поставили темеље мерења, JSS упитник је настао из специфичне

претпоставке да задовољство у помагачким професијама, попут здравства, образовања и јавног сектора уопште, има специфичну динамику (Spector, 1985). У овим занимањима, осећај сврсисходности и *природа посла* често компензују незадовољство *зарадом* или *радним процедурама*, што овај инструмент чини идеалним за истраживање у сектору образовања (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

JSS упитник је структуриран као хијерархијски модел који се састоји од 36 тврдњи. Ове тврдње су равномерно распоређене на *девет специфичних димензија задовољства*, при чему сваку димензију испитују четири карактеристичне тврдње (Spector, 1985; 1997). Димензије обухваћене овим инструментом су:

1. *зарада (плата)*: односи се на задовољство личним примањима и перцепцију њихове праведности;
2. *могућност напредовања*: процењује задовољство шансама за раст унутар организационе структуре;
3. *руковођење (супервизија)*: мери задовољство непосредним руководиоцем и квалитетом његове подршке;
4. *додатне бенефиције (повластице)*: обухвата задовољство неновчаним компензацијама (здравствено осигурање, годишњи одмори, слободни дани);
5. *пригодне награде*: изражава осећај препознатости и поштовања за квалитетно обављен рад;
6. *оперативне (радне) процедуре (услови рада)*: специфична димензија која мери задовољство правилима, бирократијом и административним захтевима, што је често критична тачка у јавном сектору;
7. *сарадници (колеге)*: процењује квалитет социјалних односа и професионалне кохезије међу колегама;
8. *природа посла*: мери степен у којем запослени своје радне задатке доживљава као смислене и вредне, и
9. *комуникација*: односи се на задовољство протоком и јасноћом информација унутар организације.

За разлику од дескриптивних формата, JSS упитник користи *шестостепену Ликертову скалу* (енгл. *6-point forced-choice Likert scale*), у распону од 1 – „уопште се не слажем” до 6 – „потпуно се слажем”.

Посебна предност JSS упитника је постојање теоријски утемељених граничних вредности за интерпретацију резултата. Према Спектору, просечни скорови испод 3 по димензији указују на незадовољство, вредности изнад 4 на задовољство, док се опсег између 3 и 4 третира као амбивалентан став. Оваква категоризација, без неутралне средине, приморава испитаника на јасније позиционирање става, што повећава статистичку снагу и варијансу неопходну за напредне статистичке анализе и, у коначном, омогућава објективније поређење резултата унутар различитих сегмената истраживаног узорка. (Spector, 2021).

Посебна методолошка снага овог инструмента лежи у примени обрнуто формулисаних тврдњи. Половина тврдњи (укупно 18) формулисана је у негативном смеру (нпр. „Нисам задовољан/на бенефицијама које нуди мој послодавац“). Овакав дизајн је кључан за спречавање пристрасности „аутоматског одговарања“, јер захтева континуирану когнитивну пажњу испитаника (Spector, 1997). Приликом обраде података, резултати на овим тврдњама се рекодирају, чиме се обезбеђује унутрашња конзистентност мерења.

JSS упитник је прошао кроз ригорозне процесе валидације у великом броју земаља и професионалних контекста. Спектор наводи да су вредности Кронбахове алфа (енгл. *Cronbach's alpha*) за укупну скалу конзистентно изнад 0,90, док се поузданост појединачних димензија креће од 0,60 до 0,91, што задовољава строге академске критеријуме (Spector, 2021).

За ову дисертацију, као инструмент мерења задовољства послом одабран је JSS упитник због своје доказане способности да детектује суптилне диференције у задовољству наставног особља где социјални мотиви и административни оквири имају већу тежину од чисто комерцијалних циљева. Осим тога, валидност овог упитника вишеструко је потврђена на простору Западног Балкана, где су истраживања конзистентно репликовала деветофакторску структуру инструмента, потврђујући његову применљивост у специфичном транзиционом и културолошком контексту (Spector, 2021). Домаћи аутори истичу да је у нашем културолошком и транзиционом контексту перцепција праведности у домену зарада и радног окружења често кључни медијатор општег задовољства, што додатно потврђује применљивост Спекторовог модела у локалним условима. (Janićjević, 2008).

3.3. Фактори задовољства послом

С обзиром на предмет докторске дисертације, анализа фактора задовољства послом у наредним тачкама биће извршена кроз две специфичне аналитичке целине. Најпре ће бити разматрани услови рада посматрани кроз здравствено-безбедносни аспект, а након тога пажња ће бити посвећена осталим ситуационим и социјалним факторима, укључујући зараду, могућност напредовања, односе са колегама и природу самих радних задатака, како би се комплетирао слика о изворима задовољства уопште, а нарочито у образовном миљеу током периода пандемије вируса Ковид 19.

3.3.1. Здравље и безбедност на раду као фактор задовољства послом

Здравље и безбедност на раду представљају један од фундаменталних стубова на којима се гради однос појединца према радној средини. У традиционалним приступима, здравље и безбедност на раду често су посматрани искључиво као скуп техничко-заштитних мера чији је циљ минимизација физичких повреда и професионалних обољења. Међутим, савремена организациона наука овај фактор дефинише као комплексан систем који директно обликује ставове запослених, њихову емоционалну везаност за организацију и, последично, опште задовољство послом (Spector, 2021).

У оквиру већ поменуте *двофакторне теорије* (енгл. *Herzberg's Two-Factor Theory*), здравствени и физички услови рада класификују се као *хигијенски фактори*. Као што је раније наведено, здравље и безбедност на раду не функционишу као директни извор екстремне мотивације или усхићења, већ као неопходан предуслов. Ако су здравље и безбедност угрожени (нпр. кроз неадекватно осветљење, високу буку, изложеност токсичним материјама или психолошку несигурност), долази до снажног и оправданог незадовољства запослених (Herzberg, 1966). Тек када организација осигура висок стандард здравља и безбедности на раду, „хигијена” радног места је задовољена, чиме се уклањају препреке за деловање интринзичних мотиватора који воде ка истинском задовољству.

Поред наведене теорије и други теоријски концепти потенцирају значај здраве и безбедне радне средине за ниво задовољстава полом запослених. Према *теорији карактеристика посла*, сигурно и здраво окружење омогућава појединцу да задржи фокус

на смислености свог рада, уместо да енергију троши на неутралисање физичких непријатности (Чизмић, 2006). Азијски аутори истичу да безбедно радно окружење делује као медијатор између радног оптерећења и задовољства, сугеришући да снажна социјална подршка руководиоца у домену здравља може неутралисати чак и екстремне радне захтеве карактеристичне за ове економије. Према теорији социјалне размене, када појединац осети да послодавац искрено брине о његовом здрављу и добробити, он узвраћа већим степеном поверења и позитивним афективним ставовима (Eisenberger et al., 1986). У том смислу, здравље и безбедност делују као симболичка порука о вредности појединца унутар система, што је кључна компонента задовољства.

У оквиру модела радних захтева и ресурса (JD–R), систем здравља и безбедности се третира као један од најзначајнијих ресурса. Он има двоструку улогу тако што директно подстиче мотивацију пружајући осећај сигурности и истовремено служи као амортизер који штити запосленог од негативних ефеката високих радних захтева и стреса (Bakker & Demerouti, 2007). На овај начин, безбедно окружење се не посматра само као одсуство опасности, већ као проактивна снага која чува професионални капацитет појединца и доприноси његовом дугорочном професионалном благостању.

Домаћи истраживачи у последњој деценији наглашавају специфичну везу између услова рада и задовољства у контексту пост-транзиционог друштва. Наиме, на простору Западног Балкана перцепција безбедности и физичких услова рада често је снажно повезана са перцепцијом дистрибутивне правде (Петровић и сар., 2015). Запослени не оцењују здравље и безбедност на раду само као технички аспект, већ као показатељ праведног односа послодавца према њима. Уколико су услови рада лоши, запослени то доживљавају као директну повреду достојанства, што доводи до ерозије задовољства далеко брже него у стабилним западним економијама. Новије студије у Србији додатно указују на то да је улагање у здравље и безбедност на раду један од најисплативијих начина за смањење контрапродуктивног радног понашања, јер осећај заштићености директно подстиче афективну лојалност (Алексић и сарадници, 2021).

Здравље и безбедност на раду, дакле, представљају примарни оквир који дефинише базичну стабилност и професионално благостање појединца. Међутим, иако је физичка и психосоцијална сигурност неопходан предуслов, она сама по себи није довољна за потпуну самоактуелизацију запосленог. Да би се разумела целокупна слика задовољства

послом, неопходно је истражити и оне факторе који произилазе из социјалне динамике, економске вредности рада и саме природе професионалних задатака о чему ће бити више речи у наставку текста.

3.3.3. Остали фактори задовољства послом

Након успостављања базичне сигурности у виду здравља и безбедности на раду, задовољство послом обликује низ дистинктивних фактора који се односе на економску награду, социјални контекст и саму природу радне активности. У научној пракси, ови фактори се најчешће анализирају кроз призму димензионалног приступа, где свака димензија доприноси укупној евалуацији рада (Spector, 1997). С тим у вези, као најзначајнији (остали) фактори задовољства послом издвајају се: зарада (плата), природа посла и карактеристике радних задатака, перцепција могућности за раст и професионално напредовање, квалитет руковођења, међуљудски односи и колегијалност, транспарентност и проток информација, способност организације да подржи запосленог у балансирању професионалних и породичних обавеза, учествовање у доношењу одлука, као и естетски и функционални квалитет радног простора (Hackman & Oldham, 1976; Greenhaus & Beutell, 1985).

Иако се често наводи да новац није примарни мотиватор, зарада остаје један од најкомплекснијих фактора задовољства послом јер носи двоструко значење: инструментално (егзистенцијално) и симболичко (статусно). Према теорији праведности, задовољство платом не зависи од њеног апсолутног износа, већ од перцепције *дистрибутивне правде* која представља однос између уложеног труда и добијене награде у поређењу са другима (Adams, 1965). Запослени непрестано врше менталну калкулацију у којој упоређују сопствено улагање (образовање, труд, време) са добијеним резултатом (плата, бенефиције). Уколико се уочи диспарат у односу на референтну групу, јавља се когнитивна дисонанца која води незадовољству. Истраживања указују на то да је корелација између висине плате и задовољства послом изненађујуће ниска, јер се људи брзо навикавају на повишице (хедонистичка адаптација), али остају трајно осетљиви на неправду у расподели (Judge et al., 2010).

Природа посла и карактеристике радних задатака као фактор задовољства послом сматрају се најјачим предиктором интринзичног задовољства јер се тиче саме суштине свакодневног рада. Он обухвата степен до ког је посао изазован, разнолик и смислен. Према *моделу карактеристика посла*, задовољство генеришу пет кључних димензија: разноликост вештина, идентитет задатка, значај задатка, аутономија и повратна информација (Hackman & Oldham, 1980). Када је посао изазован, он активира виши степен ангажованости и спречава појаву *синдрома досаде на раду*. Студије конзистентно потврђују да су запослени чији рад захтева коришћење виших менталних функција и нуди већу аутономију значајно задовољнији и мање склони напуштању организације (Humphrey et al. 2007). Такође, наводи се да смислен рад делује као унутрашња награда која може бити снажнија од било ког спољашњег подстицаја.

Перцепција могућности за раст и професионално напредовање представља динамичку компоненту задовољства. Она није везана само за тренутну позицију, већ за будућу пројекцију сопствене каријере. Поједини аутори наглашавају да стварно унапређење или чак само веровање у могућност напредовања делује као снажан психолошки стимуланс (Kosteas, 2011). Организације које имају затворен систем напредовања или фаворизују непотизам стварају осећај „каријерног платоа” (Bardwick, 1986), где запослени губи смисао за даљим улагањем труда јер перципира да је веза између његовог учинка и заслужене награде прекинута (Vroom, 1964). У таквом окружењу, блокирани путеви развоја и уочена неправда доводе до психолошког повлачења и пада професионалне аспирације.

Квалитет руковођења дефинише емоционални тоналитет радног места те је, сходно томе, један од најкритичнијих ситуационих фактора. Надређеност односно супервизија која се заснива на техничкој подршци, али и емоционалној емпатији, дефинише психолошку климу колектива. Према ЛМХ теорији (*Leader-Member Exchange Theory* – LMX), квалитет интеракције између руководиоца и подређеног директно детерминише приступ ресурсима и ниво задовољства (Graen & Uhl-Bien, 1995). Наиме, руководиоци не третирају све подређене исто, већ формирају различите квалитете односа. Задовољство је највише у групама где лидер показује „трансформационо вођство”, тамо где инспирише, подржава и индивидуално уважава запослене. Спектор истиче да је лош

однос са претпостављеним један од најчешћих разлога за добровољну флукуацију, чак и када су сви остали услови рада задовољавајући.

Међуљудски односи и колегијалност у облику социјалне подршке на радном месту делују као снажан штит против професионалног стреса. Човек је социјално биће, те рад у изолацији или конфликтном колективу драстично урушава задовољство, а добар однос са колегама задовољава базну људску потребу за припадношћу. Новија истраживања истичу значај колегијалне кохезије (Hurlbert, 1991; Chiaburu & Harrison, 2008). Када запослени осећају да су део тима који дели заједничке вредности, радно место престаје да буде само место обављања радних задатака и постаје заједница која пружа емоционалну сигурност. Тиме се потврђује да колегијална подршка има већи утицај на смањење напуштања посла него висина примања, јер позитивна социјална кохезија трансформише радно место у заједницу.

Транспарентност и проток информација унутар система омогућавају запосленима осећај контроле и информисаности. Неадекватна комуникација ствара информациони вакуум који се брзо попуњава гласинама и дезинформацијама, што повећава неповерење према менаџменту, те се у литератури често наводи као главни узрок „организационе анксиозности”. Висок ниво отворене комуникације осигурава да запослени разумеју циљеве организације и своју улогу у њима, што доприноси осећају контроле и стабилности (Pincus, 1986).

У савременим условима рада, способност организације да подржи запосленог у балансирању професионалних и породичних обавеза постаје један од пресудних фактора задовољства. У ери дигиталне повезаности, граница између рада и куће постаје порозна. Конфликт улога јавља се када захтеви посла онемогућавају испуњење породичних обавеза. Истраживања показују да организациона подршка, у виду флексибилности и разумевања породичних потреба, смањује намеру за напуштањем посла (Gajendran & Harrison, 2007). Фактори попут флексибилног радног времена делују као снажни ресурси који превенирају негативно преливање (енгл. *negative spillover*) ефеката рада у приватну сферу (Zedeck & Mosier, 1990). Запослени који успешно управљају границама између ових домена извештавају о нижем нивоу психосоматских тегоба и већем укупном животном задовољству, што потврђује тезу да равнотежа између пословног и приватног живота

служи као критичан предиктор општег благостања (Ashforth et al., 2000; Greenhaus & Powell, 2006).

Учествовање у доношењу одлука (енгл. *Participation in Decision Making* – PDM) представља фактор који задовољава потребе за самопоштовањем, самоактуелизацијом и уважавањем. Када запослени, нарочито високообразовани, имају прилику да партиципирају у доношењу одлука које се тичу њиховог рада, они развијају већи осећај *психолошког власништва над послом* (Pierce et al., 2001); Scott-Ladd et al., 2006). Када појединци имају прилику да утичу на методе рада и организационе циљеве, њихова интринзична мотивација и задовољство значајно расту, јер се задовољавају базичне психолошке потребе за аутономијом и компетенцијом (Deci & Ryan, 2000). Ово доводи до веће ефикасности, зато што партиципативни приступ осигурава већу посвећеност спровођењу одлука и значајно редукује отпор према организационим променама (Coch & French, 1948; Vroom & Yetton, 1973).

Поред техничке безбедности, и сам естетски и функционални квалитет радног простора (енгл. *physical work environment*) попут боја, осветљења, приватности доприноси општем благостању и утиче на психологију запосленог. Студије истичу да адекватно дизајнирано окружење, које пружа приватност када је потребна и социјалну интеракцију када је пожељна, смањује замор и подиже ниво задовољства окружењем, што се индиректно прелива на укупно задовољство послом (Vischer, 2007). Радно окружење може бити извор „амбијенталног стреса” уколико не пружа минималну заштиту од буке или онемогућава социјализацију, док адекватан дизајн простора подиже *ниво психолошког комфора* (Vischer, 2007). Адекватан дизајн простора не само да чува здравље, већ подиже морал јер сугерише да послодавац улаже у достојанство својих радника.

Наведени фактори не делују изоловано, већ у оквиру сложене међусобне синергије где позитивни аспекти једног фактора, попут високе аутономије или хармоничних међуљудских односа, могу значајно ублажити недостатке у другим сегментима, као што је висина зараде (Judge & Klinger, 2008). Разумевање ове синергије фактора омогућава организацијама да креирају холистичке стратегије за унапређење квалитета радног живота, препознајући да је задовољство појединца увек резултат равнотеже између материјалне сигурности, социјалне припадности и професионалног остварења (Warr, 2007).

3.4. Задовољство послом наставног особља

Професија наставног особља у савременом друштву носи специфичан терет који превазилази оквире простог преношења знања. Задовољство послом унутар ове групације запослених не представља само индикатор личне среће појединца, већ је директно повезано са квалитетом образовног процеса, мотивацијом ученика и стабилношћу самог образовног система (Skaalvik & Skaalvik, 2011), која је била значајно нарушена током пандемије вируса Ковид 19.

3.4.1. Преглед истраживања о задовољству послом наставног особља у светским оквирима

Истраживање задовољства послом наставника привукло је велику пажњу аутора на глобалном нивоу тако да је ова тема постала један од најдинамичнијих сегмената организационе психологије, педагогије и управљања људским ресурсима. Бројни резултати истраживања указују да задовољство наставника није статична категорија, већ резултат комплексне интеракције између културолошког контекста, образовних политика и интринзичне мотивације појединца.

Најрелевантнији извор података о задовољству послом наставника у светским оквирима је међународно истраживање наставе и учења ТАЛИС (енгл. *Teaching and Learning International Survey* – TALIS), који спроводи OECD (енгл. *Organisation for Economic Co-operation and Development* – OECD). Последњи извештаји OECD из 2019. и 2020. године откривају занимљив парадокс: иако већина наставника широм света (преко 90%) наводи да воли свој посао и рад са ученицима, мање од 30% сматра да је њихова професија цењена у друштву (OECD, 2019; OECD, 2020a). Ово указује на снажну дихотомију између професионалне идентификације (интринзично задовољство) и друштвеног статуса (екстринзично незадовољство) (Lortie, 1975).

Светска литература доминантно истиче да су „*унутрашње награде*” примарни покретач задовољства у образовању. Према мета-анализи које је спровео Киријаку (Kyriacou), највећи извор задовољства за наставнике у Европи и Северној Америци јесте

афективна веза са ученицима и перцепција сопственог доприноса њиховом развоју (Kyriacou, 2001). Овај феномен је додатно теоријски уобличен кроз *концепт наставничке самоефикасности* (енгл. *teacher self-efficacy*). Аутори попут Класена (Klassen), спровели су опсежно компаративно истраживање на узорцима из Канаде, Кореје и Велике Британије, закључивши да је уверење наставника у сопствене педагошке капацитете универзално најјачи предиктор задовољства послом, независно од културолошких разлика (Klassen et al., 2012). С друге стране, истраживања у Кини сугеришу да наставничка самоефикасност и задовољство у колективистичким културама нису само индивидуални конструкти, већ су дубоко укорењени у социјалној подршци и перцепцији хармоније унутар наставничког колектива (Liu & Onwuegbuzie, 2012).

У савременом дигиталном добу, концепт самоефикасности се проширује и на домен информационо-комуникационих технологија (ИКТ). *Дигитална самоефикасност наставника* не представља само техничку компетентност, већ суштинско уверење појединца у сопствену способност да технологију интегрише у наставни процес, што директно утиче на смањење отпора према иновацијама и јачање професионалног самопоуздања (Bandura, 1997; Scherer & Siddiq, 2019).

Најновији истраживачки талас из 2024. године анализирао је *утицај вештачке интелигенције* на задовољство наставника (Chiu, 2024). Прелиминарни налази указују на то да генеративна вештачка интелигенција може повећати задовољство тако што преузима рутинске задатке наставника попут припреме материјала, али истовремено ствара „когнитивно преоптерећење” код наставника који осећају притисак да константно редефинишу своје педагошке методе у складу са брзим технолошким променама.

Насупрот интринзичном задовољству, глобална истраживања конзистентно идентификују „*бироократизацију наставе*” као водећи фактор незадовољства. Студије спроведене у Сједињеним Америчким Државама и Аустралији показују да наставници који су изложени високом административном притиску доживљавају пад емоционалне везаности за посао, што директно води ка професионалном изгарању (енгл. *burnout*) (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Према њиховим налазима, осећај припадности школској заједници и подршка управе делују као кључни медијатори који могу неутралисати негативне ефекте административног стреса. Новија истраживања указују на то да бироократизација не само да изазива стрес, већ директно урушава наставничку

самоефикасност, јер наставници перципирају да су им ресурси, превасходно време и енергија, преусмерени са ученика на формалне процедуре, што води ка деперсонализацији рада (Bottiani et al., 2019).

Питање *материјалне награде* у светским истраживањима често заузима секундарно место у односу на педагошку аутономију. Студије спроведене у нордијским земљама, попут Финске, указују да висок степен професионалне слободе компензује чак и просечне приходе, чинећи наставнике у овим системима међу најзадовољнијима у свету (Sahlberg, 2015). С друге стране, у земљама у развоју и транзиционим економијама, ниска примања остају доминантна баријера задовољству, јер се перципирају као недостатак институционалног поштовања (OECD, 2020). Насупрот западним трендовима, истраживања из Индије и Јужне Кореје показују да је *друштвени статус наставника* и даље снажан предиктивни фактор задовољства, где се професија доживљава као „света служба”, што може ублажити ефекте релативно ниских примања у поређењу са приватним сектором (Varkey Foundation, 2018).

Интересантан угао пружају и генерацијска истраживања. Студије спроведене у земљама ЕУ сугеришу да млађе генерације наставника већи значај придају могућностима за брзу повратну информацију и технолошку опремљеност, док старије генерације своје задовољство примарно црпе из традиционалног ауторитета и дугорочне стабилности коју систем пружа (Romero-Carazas et al., 2024).

Истраживања фокусирана на наставнике у средњим школама откривају специфичне изазове. Према мета-анализи коју су објавили Борман (Borman) и Даулинг (Dowling) (2008), задовољство у овом сегменту запослених снажно је условљено дисциплином ученика и њиховом мотивацијом. Средњошколски наставници, који се суочавају са изазовима пубертета и адолесценције, извештавају о значајно већем задовољству када имају подршку у виду јасних школских протокола за управљање понашањем и када постоји снажна колаборација унутар стручних већа.

Свеобухватна анализа савремених светских истраживања указује на то да је задовољство послом наставника вишеслојан феномен у којем се преплићу традиционалне професионалне вредности и нови дигитални императиви. Док интринзични фактори, попут самоефикасности и емоционалне повезаности са ученицима, остају стабилан извор мотивације, новији изазови, од техностреса и вештачке интелигенције до

деперсонализације рада услед бирократизације, намећу потребу за сталним преиспитивањем подршке коју наставници добијају у свом непосредном окружењу. Може се закључити да задовољан наставник није само производ личних капацитета и љубави према позиву, већ и адекватности оквира у којем тај позив остварује. С обзиром да теоријски модели, конзистентно наглашавају да ресурси из радног окружења делују као кључна заштита против професионалног изгарања, неопходно је детаљније истражити материјалну и организациону димензију школе. Сходно томе, даља анализа биће усмерена на конкретне материјалне, техничке и организационе аспекте рада који, кроз синергију са психолошким факторима, суштински детерминишу задовољство и професионално благостање наставног особља.

3.4.2. Утицај услова рада на задовољство послом наставног особља

Услови рада у образовним институцијама представљају вишедимензионалну и динамичну појаву која директно детерминише квалитет професионалног искуства наставника. Док интринзични фактори покрећу примарне мотиве за рад, услови рада дефинишу објективни оквир у којем се ти мотиви реализују, каналишу или, у неповољним околностима, сузбијају. У академској литератури се све чешће истиче да амбијент у којем наставник борави није само логистичка подршка процесу учења, већ кључни медијатор између професионалног идентитета и менталног здравља појединца. Према класичној Херцберговој двофакторској теорији, услови рада се категоришу као „хигијенски фактори” чији се оптималан ниво често узима здраво за готово и не гарантује само по себи екстремно високо задовољство, али њихов недостатак или неадекватност готово неминовно воде ка деградацији мотивације, дубоком професионалном незадовољству и фрустрацији (Herzberg, 1966).

Савремени приступи задовољству послом сугеришу да се услови рада не могу посматрати једнодимензионално, већ као синергија различитих подсистема који заједно чине „климу” једне образовне установе. Квалитетни услови рада делују као ресурси који штите наставника од професионалног изгарања, омогућавајући му да своју когнитивну и емоционалну енергију усмери на примарни задатак – рад са ученицима.

Имајући у виду предмет дисертације који је везан за пандемијске услове рада наставника, фокус ће се у даљем тексту задржати на оним факторима који су у том периоду били компромитовани или имали већи релативни значај.

Када је реч о *технолошко-инфраструктурним условима рада* као фактору задовољства послом, они су у савременом образовном окружењу престали да буду секундарни „додатак” настави, већ су постали примарни медијатор професионалне ефикасности. Овај фактор не подразумева само физичку доступност хардвера, већ тријаду која обухвата доступност, функционалност и савременост дигиталних ресурса. Према Ховарду (Howard) (2021), технолошка инфраструктура делује као критична база за развој дигиталне самоефикасности; наставници који раде у технолошки богатој средини своју професију најчешће доживљавају као модерну и усклађену са глобалним трендовима, што директно подиже њихов ниво задовољства (Howard et al., 2021). Међутим, један од најзначајнијих налаза у новијој литератури јесте да доступност технологије нема позитиван утицај на задовољство ако није праћена адекватном људском подршком. У том смислу, емпиријски је потврђено да административна и техничка подршка за имплементацију ИКТ-а представља знатно снажнији предиктор задовољства наставника него сам квантитет техничке опреме у учионици (Joo et al., 2018). У систему где наставник мора сам да решава техничке кварове, долази до преусмеравања енергије са педагошког на технички рад, што директно утиче на појаву техностреса као осећаја преоптерећености изазваног захтевима дигиталног окружења (Tarafdar et al., 2011). Током пандемије, овај изазов је био додатно интензивираан јер је нагли прелазак на наставу на даљину затекао многе образовне установе без адекватних система техничке подршке. Већина наставника била је принуђена да самостално савладава комплексност платформи за учење и решава техничке проблеме својих ученика, често без икакве системске помоћи ИКТ стручњака. Овај недостатак организоване подршке довео је до тога да технологија за многе наставнике не буде средство олакшања, већ примарни извор професионалне фрустрације и осећаја препуштености самим себи.

Надовезујући се на проблем функционалности, савремена истраживања истичу и изазов дигиталне интрузије у приватну сферу наставника. Инфраструктура која омогућава константну повезаност (дигитални дневници, платформе за учење, комуникационе групе)

неретко води ка брисању граница између радног и слободног времена, изазивајући тзв. дигитални замор (Syrek et al., 2022).

Наставници који осећају притисак да буду перманентно доступни ученицима и родитељима „пријављују” нижи ниво задовољства, перципирајући технологију не као олакшицу, већ као средство за неплаћену екстензију радног дана. Овај притисак је током пандемије постао потпуно доминантан и неконтролисан. У условима наставе на даљину, кућно окружење наставника се преко ноћи претворило у јавни радни простор, док су приватни канали комуникације (попут апликација *Viber* или *WhatsApp*) постали примарни алати за рад. Оваква „хипер-повезаност” је довела до тога да родитељи и ученици често очекују повратну информацију у било које доба дана и ноћи, чиме је право на одмор дефакто суспендовано. Недостатак јасних организационих граница током кризе претворио је технологију у алат за константан надзор и исцрпљивање, што је резултирало дубоким професионалним незадовољством.

Организационо-временска архитектура, такође, представља фактор задовољства послом који спада у групу фактора везаних за услове рада. За разлику од физичких услова, који су лако уочљиви, ови услови су дубоко уткани у саму организациону шему школе и често су примарни извор кумулативног стреса. Студије из 2024. године наглашавају да је „слобода унутар распореда часова” кључна за психолошки опоравак наставника (Krummenacher et al., 2024). Показало се да су наставници који имају добро структурисан распоред, са јасним паузама и рационалним распоредом оптерећења током седмице, значајно задовољнији послом у поређењу са колегама који раде у систему „густог” распореда са великим бројем везаних часова. Међутим, новија литература истиче и то да наставнички посао често пати од феномена екстензије улога, где се због великог фонда часова административна припрема пребацује у приватну сферу. Овај фактор је директно повезан са Спекторовом димензијом *Оперативне процедуре*.

Током пандемије, административно оптерећење и фонд часова у виртуелном простору су перципирани као препрека ефикасном раду, што је према Спектору (1997) један од главних извора незадовољства. Овај административни притисак се у литератури дефинише као фактор који „краде” време од суштинског педагошког рада (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Губитак времена на форме, извештаје и евиденције наставници доживљавају као облик деперсонализације свог позива, јер се примарни фокус помера са

ученика на процедуру, што је директно повезано са падом задовољства послом (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

У пандемијским околностима, административни захтеви су често постајали инструмент екстерне контроле рада на даљину, уместо подршке настави. Наставници су били суочени са обавезом детаљног и свакодневног извештавања о сваком сегменту виртуелне учионице, што је у систему стварало атмосферу појачаног надзора и неповерења. Уместо да се енергија усмери на креирање иновативних дигиталних материјала и пружање преко потребне психолошке подршке ученицима, значајан део радног дана трошен је на техничко попуњавање дигиталних дневника, платформи и разних бирократских евиденција које су служиле искључиво као доказ о „физичком” присуству у виртуалном простору. Овакав притисак у условима опште кризе додатно је деградирао професионално достојанство и претворио наставнички позив у административно-техничку делатност, што је резултирало значајним падом професионалне испуњености.

Ресурси социјалне и системске подршке, такође, представљају један од аспеката услова рада и то интерперсоналну димензију која се односи на квалитет односа са управом школе, односно руководиоцима, колегама и стручном подршком. Док су физички и организациони услови често фиксни, социјална подршка је динамичан ресурс који може значајно ублажити негативне ефекте високог радног оптерећења. Према раније поменутом JD-R моделу, социјална подршка је кључни ресурс који делује као заштитна брана против професионалног изгарања (Bakker & Demerouti, 2007).

Стил руковођења руководства школе једна је од најснажнијих детерминанти карактеристика системске подршке. Истраживања указују на то да „трансформационо лидерство”, као стил у којем директор подстиче иновације, уважава мишљење наставника и пружа емоционалну подршку, директно корелира са већом посвећеношћу послу (Leithwood & Jantzi, 2006). Насупрот томе, ауторитарни или неконзистентни стилови руковођења стварају атмосферу несигурности и страха, што наставници перципирају као неповољан услов рада који урушава њихово професионално достојанство. У овом контексту, новија истраживања истичу значај „дистрибутивног лидерства”, где директор не задржава сву моћ одлучивања, већ је дели са наставницима (Spillane, 2006). Оваква децентрализација моћи јача тзв. *вертикално поверење* унутар институције, што се у

транзиционим системима показује као пресудан фактор за очување менталног здравља наставника у кризним периодима. Овај фактор кореспондира са Спекторовим димензијама *Надзор* и *Колеге*.

Током пандемије, подршка стручних служби и трансформационо лидерство директора послужили су као значајан амортизер стреса (Leithwood & Jantzi, 2006). Емпиријски налази потврђују да је снажна мрежа подршке унутар колектива омогућила наставницима бржу размену дигиталних материјала и међусобно емоционално снажење током реализације наставе на даљину (König et al., 2020). Ова врста неформалне подршке, која се у редовним околностима одвија у зборници, током кризе се преселила у дигиталне групе, делујући као својеврстан терапијски простор који спречава појаву професионалног цинизма (Scarpellini et al., 2021). Поред тога, социјална потпора се показала као кључни фактор у сузбијању деперсонализације коју неизбежно изазива дуготрајан рад пред екраном без директног, живог контакта са људима.

Односи међу колегама такође представљају важан фактор задовољства наставника и чине саму суштину „социјалне архитектуре” школе. Наставници који раде у колективима са високим нивоом поверења и спремношћу на размену материјала и искустава извештавају о значајно већем задовољству, чак и у условима ниских примања. У том смислу, социјални капитал школе, односно мрежа подршке међу колегама, има већи утицај на квалитет наставе и професионално задовољство него саме индивидуалне способности појединца (Pil & Leana, 2009). Сходно томе, у школама у којима је развијена култура „сарадничког учења”, наставници лакше превазилазе стресне ситуације у раду са ученицима или родитељима, будући да не доживљавају професионалну изолованост пред свакодневним изазовима, а колеге нису само извор техничких информација, већ примарна група за емоционално пражњење. С обзиром на то да наставничка професија захтева константан емоционални рад односно сузбијање сопствених емоција ради одржавања професионалне маске, неформална подршка у зборници делује као терапијски простор који спречава деперсонализацију и цинизам (Grandey & Melloy, 2017).

Током пандемије, ова „социјална архитектура” претрпела је велику трансформацију, али је њен значај постао још израженији. Услед физичке изолације, зборница је престала да постоји као физички простор, али се потреба за емоционалним пражњењем преселила у дигиталну сферу. Наставници су путем неформалних група на

апликацијама за комуникацију разменили не само наставне материјале и техничка решења, већ су пружали једни другима преко потребну психолошку потпору. Управо је овај „дигитални социјални капитал” био пресудан за очување менталног здравља; наставници који су имали јаку подршку колега лакше су се носили са захтевима наставе на даљину и стресом који је донела неизвесност, док су они у изолованим или конфликтним колективима били знатно подложнији професионалном изгарању.

Стручна подршка од стране педагога и психолога представља витални организациони ресурс који директно утиче на задовољство наставника. У оквиру концептуалног оквира *дистрибуираног лидерства*, њихова улога превазилази пуку администрацију, будући да се они позиционирају као кључни актери који кроз заједничку праксу и интеракцију помажу у превазилажењу образовних изазова (Spillane, 2006). У условима све интензивније инклузије и комплексних развојних проблема у периоду пубертета и адолесценције, модел колаборативне и консултативне подршке стручне службе постаје неопходан услов рада. Она омогућава наставницима очување професионалне ефикасности и изградњу капацитета за суочавање са сложеним социо-емоционалним изазовима код ученика (Rosenfield, 2013). Наспрам тога, наставници који имају редован приступ консултацијама и који перципирају да стручна служба преузима део терета у решавању конфликта извештавају о нижем нивоу стреса, при чему је управо доживљај „заједничког решавања проблема” унутар школе идентификован као један од најважнијих фактора за задржавање кадра у наставној професији (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Стручна подршка обухвата и заштиту наставника од стране ширег образовног система. Када надлежно министарство и локална самоуправа обезбеђују јасне протоколе и институционално штите наставника од неразумних захтева екстерних актера, онда говоримо о позитивној системској подршци. Према најновијим истраживањима, осећај наставника да је подржан од стране институције представља критичан медијатор задовољства у друштвима где је ауторитет професије у опадању (European Commission, 2021). Међутим, за време пандемије овај фактор је врло често имао негативан утицај на задовољства послом. Наиме, наставници су често извештавали о осећају напуштености од стране системских инстанци, јер су протоколи стизали са закашњењем, били су двосмислени или су се пречесто мењали, што је стварало додатну правну и

професионалну несигурност. У ситуацијама конфликта са родитељима око начина оцењивања или обима домаћих задатака у *online* настави, наставници су се често осећали као „штит” система без стварне институционалне заштите. Самим тим, недостатак јасне и недвосмислене подршке од стране надлежних органа у кризним моментима директно је допринео паду задовољства, јер је наставничка професија перципирана као високо одговорна, али системски недовољно вреднована и заштићена.

Напред наведено показује да задовољство послом наставника у средњим школама није само резултат личне мотивације, већ је дубоко условљено синергијом објективне безбедности и субјективног осећаја институционалне подржаности. Успешна трансформација образовног система, сходно томе, не почиње само реформом програма, већ, пре свега, обезбеђивањем достојанствених и сигурних услова рада који наставнику омогућавају да се врати својој примарној улози односно образовном и васпитном раду.

3.4.3. Утицај страха од вируса Ковид 19 на задовољство послом наставног особља у светским оквирима

Док класичне теорије задовољство послом посматрају кроз призму материјалиних услова рада, социјалне подршке или награда за посао (Spector, 1997), период након 2020. године увео је нову, до тада занемарену варијаблу у облику *страха за физички интегритет и егзистенцијалну сигурност*. Страх од вируса Ковид 19 није био само медицински феномен, већ снажан психолошки стресор који је редефинисао границе између професионалног и приватног простора наставника.

Најновија истраживања спроведена широм света потврђују да је *страх од заразе* (енгл. *coronaphobia*) постао снажан негативни предиктор задовољства послом. Једна од студија у 2021. години доказала је да су наставници који су показивали виши ниво страха од вируса имали значајно нижу интринзичну мотивацију и већу склоност ка професионалном изгарању (Karakose et al., 2022). Овај страх није био ирационалан већ је произишао из перцепције учионице као високоризичног окружења у којем су физичка дистанца и адекватна вентилација често били неоствариви.

Специфичност *ковид-периода* огледа се у томе што је примарни страх од вируса неретко био праћен интензивним страхом од технолошке некомпетентности. Управо је ова

нагла транзиција на виртуелну наставу створила својеврстан „дупли терет” за просветне раднике, будући да су се здравствена неизвесност и дигитални притисак манифестовали симултано. Наиме, наставници су истовремено страховали за своје здравље и професионални ауторитет који је био угрожен дигиталним јазом (MacIntyre, 2020). Овај синергетски ефекат страха довео је до пада задовољства послом, чак и код наставника који су раније важили за високо посвећене.

Ослањајући се на поставке о „повлачећим понашањима”, истраживања у последње три године показују да је страх од вируса активирао тзв. бихевиорални имуни систем код наставника (Lopes & Oliveira, 2023). Како би смањили могућност заразе, наставници су сводили социјалне интеракције у школи на минимум, остављајући наставнике у стању професионалне изолације која је примарни извор незадовољства.

Осим изолације у зборници, страх од вируса изазвао је и кризу педагошке емпатије. Наиме, наставници који су искусили висок ниво страха од заразе несвесно су почели да перципирају ученике као потенцијални здравствени ризик, што је довело до емоционалног дистанцирања и смањења међуљудске блискости у учионици (Sokal et al., 2020). Ова дехуманизација наставног процеса нарушила је аутентичну људску повезаност, као примарни извор задовољства у наставничкој професији, остављајући наставнике у специфичном етичком вакууму. Осим физичке изолације, идентификована је и појава „тихог повлачења”) као механизма самозаштите и чувања менталног здравља (MacIntyre et al., 2020). Наставници који су искусили висок ниво страха од вируса, а нису имали системску подршку, нису напустили посао формално, али су свој ангажман свели на апсолутни технички минимум, губећи интринзичну повезаност са наставним циљевима. Ово указује на то да страх од вируса има дугорочни ефекат на деградацију професионалног етоса.

Обимна европска истраживања указују на то да је професионално задовољство наставника током пандемије било директно условљено перципираном подршком управе у спровођењу сигурносних мера (Besser et al., 2022). Тамо где је наставник осећао да школа штити његово здравље, страх је био мањи, а задовољство очувано. Када је реч о овом фактору, значајно је лонгитудинално истраживање које наглашава значај институционалне подршке руководства као психолошки заштитне базе за запослене (Sokal et al., 2021). Аутори доказују да задовољство наставника у условима здравствене претње не зависи од

објективне опасности вируса, већ од перцепције да је руководство школе емпатично и предвидиво. Стил вођства који је током пандемије комбиновао јасну структуру са емоционалном валидацијом страхова, деловао је као најјачи превенирајући фактор задовољства.

Најновије студије указују на то да је дуготрајни страх од вируса довео до хроничног „замора од резилијентности”, где наставници више нису могли да црпе снагу из психолошког капитала, што је резултирало масовним таласом напуштања професије у образовању (Reinke et al., 2025).

Један од најзначајнијих налаза у светској литератури последње три године јесте да страх од вируса није био униформан, већ дубоко генерацијски диференциран. Сprovedено истраживање указује на постојање „генерацијског парадокса страха”: док су старији наставници тзв. *baby boomers* и генерација *X*, примарно страховали за своје физичко здравље због веће медицинске рањивости, млађи наставници тзв. *миленијалци* су извештавали о вишем нивоу психолошког стреса изазваног перцепцијом професионалне некомпетентности у дигиталном окружењу (Sokal et al., 2021).

За наставнике у каснијим фазама каријере, учионица је током пандемије постала симбол претње. Наиме, ова старосна група наставника показала је највиши ниво „превентивног повлачења” (Steiner & Woo, 2021). Код њих је страх од вируса био у директној негативној корелацији са задовољством послом, јер је нарушио њихов традиционални модел наставног рада који се ослања на непосредну интеракцију и физичко присуство. За њих је транзиција на наставу на даљину била не само технички изазов, већ и извор егзистенцијалног страха, што је довело до наглог пораста жеље за превременим пензионисањем у светским оквирима.

Млађи наставници су, према једној од студија, доживели другачији облик ерозије задовољства (Sokal et al., 2021). Иако су се осећали физички сигурније, страх од вируса се код њих преламао кроз кућни притисак. Многи млађи наставници су се суочили са изазовом тзв. „сендвич позиције”: истовременог реализовања наставе на даљину и бриге о својој деци која су, такође, била код куће. Овај феномен, познат као „*дигитални конфликт радне и породичне улоге*”, довео је до специфичног типа незадовољства где технологија више није перципирана као алат, већ као непожељни гост у приватни простор.

Новији теоријски оквир који се интензивно афирмише у литератури у периоду од 2023. до 2025. године јесте *концепт моралне повреде наставника*. Наиме, наставници су током пандемије доживели оштар пад професионалног задовољства јер су били приморани да раде у околностима које су у директној супротности са њиховим фундаменталним етичким вредностима – што се јасно огледа у немогућности пружања адекватне помоћи ученицима из маргинализованих породица који нису имали приступ интернету. Страх од вируса је у овом контексту био само покретач дубљег незадовољства изазваног осећајем да изневеравају своју етичку мисију. Управо на линији концепта моралне повреде, емпиријски је потврђено да је овај страх био најизраженији код наставника који раде у социјално дезинтегрисаним срединама (Reinke et al., 2025).

Услови рада током пандемије увели су и додатни друштвени притисак јер су се наставници често налазили на удару јавне критике због затварања школа или квалитета наставе на даљину. У том контексту, истраживања указују на то да је примарни страх од здравствених ризика конзистентно био праћен и страхом од друштвене стигматизације (Sokal et al., 2021). Наиме, наставници су страховали да ће бити означени као одговорни за потенцијално ширење инфекције унутар локалне заједнице, што је додатно нагрисало њихов професионални понос и задовољство послом.

Као антитеза страху, најновија истраживања из 2024. године почињу да идентификују феномен *пост-пандемијског професионалног раста* (Wang et al., 2024). Наставници који су, упркос страху, добили снажну подршку својих организација, развили су виши ниво самопоуздања у коришћењу хибридних модела наставе. Ово сугерише да страх од вируса није имао само деструктиван ефекат, већ је деловао и као „катализатор адаптације” за оне наставнике који су имали адекватне ресурсе за суочавање са страхом.

Научна анализа у 2025. години све више напушта *концепт акутног пандемијског страха* и уводи термин *патолошка неизвесност* (Reinke et al., 2025). Чак и након нормализације здравствене ситуације, страх од будућих криза остао је интегрисан у организациону културу школа. Овај резидуални страх променио је психолошки профил наставника, чинећи их изузетно опрезним, преосетљивим на ризике и мање толерантним на нагле промене у условима рада, чиме је дугорочно измењен праг задовољства послом.

Преглед и анализа светских истраживања послужили су као релевантна основа за обликовање прве помоћне хипотезе H1:

X1: Страх од вируса Ковид 19 има статистички значајан (негативан) утицај на задовољство послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији. Ова хипотеза полази од претпоставке да перцепција здравственог ризика нарушава осећај сигурности и професионалног благостања.

Може се закључити да је вирус Ковид 19 променио „хијерархију потреба” у школском контексту. Пре пандемије, задовољство је зависило од дидактике и плата; током и након пандемије, физичка безбедност и ментални мир постали су примарни услови без којих ниједна друга организациона подршка нема ефекат. Ова сазнања постављају нове параметре за разумевање задовољства послом у образовању, сугеришући да се у будућности професионално благостање не може посматрати одвојено од капацитета система за управљање глобалним кризама.

3.4.4. Преглед истраживања о задовољству послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији

Интересовање за задовољство послом наставног особља у научној мисли у Републици Србији има дугу традицију која се може пратити још од друге половине 20. века, у оквиру тадашњег југословенског научног простора. Први озбиљнији емпиријски захвати сежу у крај 60-их и почетак 70-их година, када се под утицајем индустријске психологије и педагошке свести почиње испитивати како „хуманизација рада” утиче на образовне исходе.

Једна од пионирских истраживачких линија бавила се професионалним мотивима и избором наставничког позива. Аутори попут Љубомира Крнете, истакнутог професора педагогије и једног од најутицајнијих југословенских педагога друге половине 20. века, међу првима су почели да испитују везу између мотива за избор професије и каснијег задовољства радом (Крнета и сар., 1974). У том периоду, задовољство је посматрано кроз призму „друштвене вредности наставниковог рада”, где је висок друштвени углед професије деловао као снажан компензаторни фактор за скромнија материјална примања.

Током 80-их година 20. века, фокус истраживања се помера ка менталном здрављу наставника и стресу у учионици. У Србији се тада почињу примењивати прве домаће

адаптације страних инструмената за мерење задовољства, а истраживања професора са Одељења за психологију Филозофског факултета у Универзитета у Београду постају темељ за разумевање наставничких ставова према раду (Havelka i Lazarević, 1981). Они су указали на то да задовољство наставника није стабилна особина, већ динамична категорија која зависи од квалитета односа са ученицима и аутономије у извођењу наставе.

Прекретница се догађа 90-их година прошлог века, у периоду дубоке економске и друштвене кризе. Док су претходне деценије задовољство везивале за самоостварење, истраживања из овог периода бележе драматичан пад задовољства услед деградације егзистенцијалног статуса наставника (Сузић, 1995). Ово је период када се у домаћу науку уводи појам *криза професионалног идентитета*, која постаје нераздвојни део истраживања задовољства послом.

Након 2000. године, под утицајем реформских процеса и евроинтеграција, истраживања у Србији постају методолошки комплекснија, уводећи варијабле попут природе посла, материјалне награде, организационе правде, професионалног изгарања и, коначно, дигиталних компетенција у савременом добу.

Педагошка истраживања професионалног развоја наставника спроведена на нашим просторима указала су на јасан парадокс: иако су наставници изражавали висок степен задовољства самом природом посла и радом са младима, опште задовољство је било дубоко нарушено материјалним положајем и економским статусом (Институт за педагошка истраживања, 2013). Овде треба указати да насупрот савременим западним студијама које се превасходно фокусирају на више нивое Маслоуљеве хијерархије потреба, попут самоостварења и професионалног процвата, у Србији је задовољство послом наставника нераскидиво повезано са борбом за достојанствену зараду и социјални статус. С тим у вези, материјална компензација се не посматра само као економски ресурс, већ као примарни индикатор поштовања које држава и друштво указују професији. Сходно томе, задовољство наставног особља у Србији није само питање унутрашњег осећаја испуњености у раду са ученицима, већ је примарно детерминисано осећајем системске (не)правде и позицијом коју просвета заузима у оквиру државне расподеле материјалних и симболичких ресурса. У том контексту су и резултати једне међународне студије која наглашава да наставници у Србији задовољство послом примарно везују за

аутономију у учионици, док изворе незадовољства лоцирају у лошем односу државе према образовном систему (Gašić-Pavišić & Stanković, 2012).

Проучавање задовољства послом у образовном сектору Републике Србије представља континуиран предмет научног интересовања, с обзиром на то да мотивација и ефикасност наставног особља директно утичу на квалитет образовног процеса. Претходна емпиријска истраживања у домаћем контексту указују на то да је задовољство послом наставника комплексно детерминисано како материјалним уловима тако и неопходном институционалном подршком унутар самих школа (Симић и сар., 2015). Поједини домаћи аутори посебно су истраживали професионално задовољство наставника у контексту инклузивног образовања (Радић-Шестић и сар., 2017). Њихови налази сугеришу да недостатак специфичних компетенција и недовољна системска подршка, превасходно у виду педагошких асистената и стручне службе, генеришу осећај професионалне беспомоћности. Овај феномен директно води ка паду задовољства послом, што је нарочито изражено код наставника у средњим стручним школама који се суочавају са комплекснијом структуром одељења.

Најновија истраживања, спроведена током и након 2020. године, потврђују да је задовољство наставника у Србији додатно еродирало услед техностреса и притиска наставе на даљину (Sokal et al., 2021; OSCE, 2021). Специфичност домаћег контекста је осећај „препуштености самима себи”, где је задовољство директно корелирало са личном дигиталном писменошћу наставника. Другим речима, они који су владали потребним дигиталним алатима били су задовољнији, док је код осталих дошло до наглог пада професионалне самопоузданости.

Известан број студија бавио се сагледавањем утицаја демографских варијабли на задовољство послом. У Србији, где је рад у настави доминантно женска професија, истраживања указују на изражен јаз у задовољству између полова (Милић, 2023). Док наставници мушког пола незадовољство чешће артикулишу кроз материјални статус и пад друштвеног престижа, наставнице извештавају о значајно већем кумулативном стресу. Ово је посебно дошло до изражаја током транзиције на хибридне моделе наставе, где је задовољство жена еродирало услед тешког балансирања између професионалних обавеза и појачаног породичног терета. Жене у нашем систему задовољство чешће црпе из

емоционалне размене са ученицима, али су и подложније професионалном сагоревању због високих очекивања у домену социјалне подршке.

Задовољство послом наставника у Републици Србији значајно је детерминисано типом установе у којој се наставни процес одвија, при чему се јасно издвајају специфични изазови гимназијског и средњег стручног образовања. У гимназијама је задовољство примарно обликовано високим квалитетом интеракције са ученицима и интелектуалном подстицајношћу наставних садржаја. Међутим, овај тип установе носи специфичан облик професионалног стреса који проистиче из високих очекивања актера, првенствено родитеља и амбиција ученика усмерених ка учешћу у високо конкурентним селекционим процесима за упис на високошколске установе (Институт за педагошка истраживања, 2012). Са друге стране, у средњим стручним школама су дисциплинарни изазови и недостатак средстава доминантни фактори незадовољства. Посебно је индикативна интерна диференцијација, према којој наставници општеобразовних предмета често доживљавају пад мотивације, перципирајући свој рад као маргинализован у систему који приоритет даје ужој професионалној специјализацији и профилисању за тржиште рада (Министарство просвете, науке и технолошког развоја, 2021). Наиме, наставници стручних предмета често извештавају о вишем степену личне остварености због јасне употребљивости својих знања на тржишту рада. Насупрот њима, наставници општеобразовних предмета често доживљавају пад мотивације, перципирајући свој рад као маргинализован у систему који приоритет даје ужој професионалној специјализацији.

Савремена домаћа анализа бавила се и сагледавањем утицаја *дигиталне компетентности* на задовољство послом и професионалну добробит наставног особља. Подаци званичних евалуација указују на то да наставници који проактивно владају дигиталним алатима извештавају о вишем степену професионалне самоефикасности (Завод за вредновање квалитета образовања и васпитања, 2020). За ову групу, без обзира на године радног стажа, технологија је постала извор професионалне моћи који им је омогућио континуитет у раду и у кризним околностима. Насупрот њима, код дигитално мање вештих наставника идентификован је феномен *дефанзивног повлачења*. Код њих је недостатак техничких вештина довео до драстичног пада професионалне самоефикасности, трансформишући технолошки напредак из наставног алата у извор хроничног незадовољства и професионалне апатије.

Упркос великом интересовању аутора за феномен задовољства послом на подручју Републике Србије, приметно је да домаћој научној литератури недостају радови који би расветлили овај феномен у веома специфичним околностима какве је креирала пандемија вируса Ковид 19, када је образовни систем био један од највише погођених. Управо ова истраживачка празнина представља полазиште за предметну дисертацију, са циљем да се дефинишу основни постулати на којима би се темељило задовољство послом наставника у кризним ситуацијама, а са циљем одржања стабилности и резилијентности образовног система.

IV ОРГАНИЗАЦИОНА ПОСВЕЋНОСТ ЗАПОСЛЕНИХ У ОБРАЗОВНОМ СИСТЕМУ

Организациона посвећеност представља један од најинтензивније изучаваних психолошких конструкта у теорији менаџмента и организационог понашања, што директно произилази из њене критичне улоге у предвиђању стабилности и успешности институција (Meyer & Allen, 1997; Mowday et al., 1982). Већ деценијама, научни интерес за ову тему не јењава, јер посвећеност није само показатељ лојалности, већ кључни покретач организационог грађанског понашања, смањења апсентизма и флукуације запослених. Када је реч о образовном систему, значај овог концепта постаје још израженији. За разлику од профитног сектора, где су механизми мотивације често екстринзичне природе, ефикасност школе примарно почива на афективној вези наставника са својим позивом и институцијом имплицирајући да посвећеност у образовању превазилази оквири пуког уговорног односа, већ да задире у домен професионалне етике и дубоке емоционалне идентификације наставника са школом.

У наставку текста биће анализирана теоријска сложеност овог концепта, са посебним освртом на његове специфичне манифестације у контексту наставничке професије током глобалне здравствене кризе.

4.1. Основни аспекти концепта организационе посвећености

4.1.1. Суштина концепта организационе посвећености

Организациона посвећеност представља један од најинтензивније истраживаних концепата у области организационог понашања и менаџмента људских ресурса, првенствено због своје снажне корелације са перформансама запослених (Riketta, 2002; Jaramillo et al., 2005), флукуацијом (Meyer & Allen, 1991; Griffeth et al., 2000) и општом ефикасношћу организација (Mowday et al., 1982; Ostroff, 1992). Овај концепт је деценијама у фокусу академске заједнице и због тога што представља суштинску спону између индивидуалних тежњи појединца и стратешких циљева система (Mowday et al., 1982).

Управо због дуге традиције изучавања ове теме, може се уочити да еволуција теоријске мисли о њој прати транзицију са традиционалних модела контроле ка савременим моделима посвећености, где се успех организације више не темељи на пукој послушности запослених, већ на њиховој унутрашњој идентификацији са корпоративном мисијом.

У најширем смислу, организациона посвећеност се дефинише као психолошко стање које карактерише однос запосленог према организацији и има директне импликације на одлуку појединца да остане њен члан (Meyer & Allen, 1991). Према класичном моделу суштину овог концепта одређују три повезана аспекта: *идентификација*, као снажно прихватање и веровање у циљеве и вредности организације; затим *ангажовање*, као спремност појединца да уложи значајан напор у корист организације, често изнад граница које прописује уговор о раду (тзв. дискрециони напор који се неретко поистовећује са организационим грађанским понашањем) и, на крају, *лојалност*, као снажна жеља за одржавањем чланства у организацији, чак и у условима када су алтернативе на тржишту рада доступне (Meyer & Allen, 1991).

У концептуалном смислу, организациона посвећеност се јасно диференцира од сродних концепата, попут задовољства послом и радне ангажованости, првенствено по карактеру своје стабилности и временске перзистентности. Док се задовољство послом најчешће примарно интерпретира као тренутна афективна реакција на специфичне аспекте радног окружења, попут плате или техничких услова, организациона посвећеност представља фундаменталну стратешку и дугорочну моралну оријентацију појединца према систему коме припада (Mowday et al., 1982). Осим тога, задовољство је, као афективна рефлексија на парцијалне задатке, подложно брзим флукуацијама, за разлику од посвећености која перзистира као дубинска социо-психолошка веза која дефинише однос појединца према систему коме припада, чак и у периодима кризе. Наведено имплицира да запослени може изражавати тренутно незадовољство економским статусом или радним условима, али истовремено остати непоколебљиво одан вредностима организације и њеној добробити. У том контексту, посвећеност функционише као кохезивна сила која појединца обавезује на деловање у складу са институционалном мисијом, вршећи суштинску трансформацију запосленог из пасивног „извршиоца задатака” у активног „носиоца институционалне визије” (Cohen, 2003).

Када је реч о ангажованости, она се манифестује као енергетски интензитет и фокус током пролазних радних стања, док организациона посвећеност остаје стабилан концепт који обезбеђује континуитет лојалности изван тренутних емоционалних или радних импулса.

Да би се демистификовала сложеност посвећености као мултидимензионалног феномена, неопходно је направити прецизну дистинкцију између два доминантна историјска приступа који су обликовали савремену научну мисао у овој области. Реч је о бихевиоралном приступу (енгл. *behavioral perspective*) и приступу заснованом на ставовима (енгл. *attitudinal perspective*).

Бихевиорални приступ су заступали рани истраживачи попут Бекера (Becker) (1960) где се фокус ставља на такозване „спољне улоге” (енгл. *side-bets*). Према овом приступу, посвећеност се не посматра као емоција, већ као производ економске калкулације која настаје када запослени акумулира одређене инвестиције, попут пензионог стажа, специфичних вештина или социјалног статуса, које би неповратно изгубио напуштањем организације.

Приступ базиран на ставовима тежиште помера на психолошку идентификацију појединца са организацијом (Mowday et al., 1982). У оквиру ове перспективе, коју су детаљно разрадили Маудеј (Mowday), Портер (Porter) и Стирс (Steers) (1982), посвећеност се дефинише као унутрашње стање у којем појединац жели да уложи напоре, не због страха од губитка материјалних вредности, већ зато што су циљеви организације постали комплементарни са његовим личним циљевима и вредностима (Mowday et al., 1982). На овај начин, организациона посвећеност престаје да буде само рационална калкулација и постаје снажан афективни одговор на организациону културу.

Дубље разумевање суштине организационе посвећености запослених захтева и анализу невидљивих, али снажних психолошких механизма. Наиме, у самом језгру овог концепта налази се *психолошки уговор*, који се дефинише као скуп прећутних, неписаних и обостраних очекивања између запосленог и организационог система (Rousseau, 1995). За разлику од формалног уговора о раду, психолошки уговор обухвата субјективну перцепцију о размени са послодавцем. У теорији се јасно издвајају два модалитета овог уговора који на различите начине обликују везу појединца и колектива, и то су трансакциони и релациони психолошки уговор (Rousseau, 2004; Morrison & Robinson,

1997). Трансакциони психолошки уговори су примарно засновани на економској размени и краткорочној оријентацији. Обухватају јасно дефинисане задатке у замену за материјалну надокнаду, без дубљег емотивног везивања. Сходно томе, они се по правилу везују за нижи степен лојалности, јер је однос запосленог према организацији чисто калкулативан. За разлику од претходних, релациони психолошки уговори почивају на међусобном поверењу и дугорочном развоју. Они превазилазе обичну размену рада за новац и укључују емотивну подршку, осећај припадности и заједничку будућност. Управо овакав тип односа води ка највишем степену афективне посвећености, где се запослени идентификује са вредностима организације. Поред тога, када запослени перципира да организација испуњава свој део овог неписаног споразума, нарочито кроз инвестирање у његову добробит и сигурност, он реципрочно одговара вишим степеном организационе посвећености (Coyle-Shapiro & Conway, 2005).

Феномен организационе посвећености има своје упориште у теорији социјалне размене (Blau, 1964), која сугерише да организациона посвећеност функционише по принципу норме реципроцитета (Gouldner, 1960). У овом окружењу, размена често прелази границе трансакционог и фокусира се на тзв. *перципирану организациону подршку* (Rhoades и Eisenberger, 2002). Посебан значај има начин на који запослени персонализује организацију, приписујући јој људске карактеристике бриге и вредновања (Levinson, 1965), што ствара основу за снажну емоционалну везу. Тако, када појединац осети да организација вреднује његов допринос, развија се снажна емоционална веза која превазилази формалне дужности. Посвећеност је најјача онда када организација задовољи три основне психолошке потребе запосленог: аутономију, компетенцију и повезаност. Према теорији самоодређења (Deci и Ryan, 2000), задовољење ових потреба је предуслов да екстерни подстицаји пређу у интринзичну (унутрашњу) посвећеност, чиме се осигурава дугорочна лојалност која није условљена само тренутним економским бенефитима.

Осим подршке, кључни предиктор квалитета организационе везе јесте и *перцепција организационе правде* (Colquitt et al., 2001). Уколико запослени перципирају да су процеси доношења одлука праведни, а дистрибуција ресурса транспарентна, њихова спремност на идентификацију са организацијом драматично расте. Посебан значај у овом контексту има *интеракциона правда*, која се односи на квалитет третмана који запослени добијају од стране менаџмента током спровођења формалних процедура. Како наводи Колкуит,

управо ова димензија правде заснована на поштовању, достојанству и адекватном протоку информација, најснажније генерише емоционалну компоненту посвећености, јер директно афирмише вредност појединца унутар система (Colquitt et al., 2001).

Савремена истраживања уводе појам *фокуса посвећености* (Becker, 1992). Ово подразумева да запослени може истовремено осећати различите нивое лојалности према различитим ентитетима: професији као позиву, тиму у којем ради, или организацији као целини.

У контексту транзиционих друштава, суштина посвећености поприма специфичне социо-културне обресе. Истраживања указују да идентификација запосленог са организацијом често поприма облик *професионалне отпорности* (Павловић, 2022). Овај феномен сугерише да извор лојалности није примарно везан за хијерархијску структуру, већ за етичке стандарде професије који се потом пројектују на организационо окружење.

Из напред наведеног проистиче да је организациона посвећеност комплексан психолошки мозаик сачињен од рационалних калкулација, моралних императива и дубоких емоционалних веза. Да би се ова мултидимензионалност у потпуности разумела и научно евалуирала, у наставку ће бити детаљно представљен најутицајнији теоријски оквир у овој области – трокомпонентни модел организационе посвећености.

4.1.2. Трокомпонентни модел организационе посвећености

Трокомпонентни модел организационе посвећености представља најутицајнију и најшире прихваћену теоријску парадигму за разумевање сложености везе између појединца и организације (Meyer и Allen, 1991). Развој овог модела произашао је из потребе да се превазиђу једнодимензионална схватања која су посвећеност посматрала искључиво кроз емоционалну приврженост или кроз економску зависност. Аутори модела аргументују да организациона посвећеност није унитаран феномен, већ специфично *психолошко стање* које дефинише природу односа запосленог према систему и има директне импликације на његову лојалност.

Суштина трокомпонентног модела почива на диференцијацији три карактеристична облика везивања који се разликују по свом извору и психолошкој основи.

Прва компонента модела је *афективна* која се темељи на емоционалној идентификацији и истинској жељи појединца да припада организацији, потом следи друга, *континуирана* компонента која се заснива на рационалној процени трошкова и губитака који би настали напуштањем организације, и последња, трећа је *нормативна* компонента која произилази из осећаја моралне обавезе и дужности запосленог према колективу (Meyer и Allen, 1991).

Афективна посвећеност представља емоционалну везаност запосленог за организацију, његову идентификацију са њом и активно учешће у њеном раду (Meyer и Allen, 1991; Mowday et al., 1979). Запослени са снажном афективном посвећеношћу остају у организацији зато што то желе (O'Reilly & Chatman, 1986). Ова компонента се сматра најважнијом јер је директно повезана са позитивним организационим исходима, као што су висока радна перформанса и организационо грађанско понашање. Развија се првенствено кроз радна искуства која задовољавају психолошке потребе запосленог за аутономијом, компетенцијом и подршком (Meyer et al., 2002). Овде је перципирана организациона правда (нарочито интеракциона) кључни покретач.

Наредна компонента посвећености је *континуирана посвећеност*. Она се заснива на свесности запосленог о трошковима који су повезани са напуштањем организације (Meyer и Allen, 1991). Запослени којима је ова компонента изражена остају у организацији зато што то морају или осећају да им је то економски неопходно (Becker, 1960; Powell & Meyer, 2004). Ово је „калкулативна” страна лојалности која се темељи на теорији „спољних улога” (Becker, 1960). Запослени процењује шта би све изгубио, од специфичних вештина које нису преносиве, социјалног статуса или једноставно сигурност прихода. За разлику од афективне, континуирана посвећеност је често у негативној или неутралној корелацији са перформансама. Запослени који остаје само због „страха од губитка” може улагати само минималан труд потребан да задржи посао.

Трећа компонента посвећености, *нормативна посвећеност*, одражава осећај моралне обавезе запосленог да остане у организацији. Дакле, запослени са снажном нормативном посвећеношћу остају зато што сматрају да је то исправно и да би тако требало да поступају (Meyer и Allen, 1991). Ова врста лојалности често произилази из процеса социјализације (породичне или културолошке вредности које наглашавају оданост) или из осећаја дуга према послодавцу услед улагања организације у појединца (Wiener, 1982; Scholl, 1981). На пример, ако је организација уложила у специјализацију

запосленог или му пружила подршку у тешком тренутку, појединац осећа моралну обавезу да „врати дуг” остајући у систему. Нормативна посвећеност је, сходно томе, често израженија у колективистичким друштвима где је лојалност институцији дубоко укореењена етичка вредност.

Оно што трокомпоненти модел посвећености чини посебно вредним јесте схватање да ове три димензије нису међусобно искључиве. Сваки појединац поседује специфичан *профил посвећености* који представља комбинацију различитих интензитета ових компоненти. Сходно томе, запослени може остати у организацији зато што то *жели* (афективна), зато што *мора* (континуирана) или зато што осећа да то *треба* (нормативна). Овакво концептуално решење омогућава дубљу анализу мотивације запослених, прецизирајући да сама чињеница да запослени остаје у систему не открива нужно и разлог његовог останка.

Сами аутори трокомпонентног модела организационе посвећености наглашавају да је за потпуно разумевање понашања запосленог неопходно посматрати симултану интеракцију све три компоненте. У том контексту, они указују на то да ће запослени код кога је развијен висок ниво афективне, али и високе континуиране посвећености, бити најстабилнији члан организације. Наспрам тога, запослени код кога доминира искључиво континуирана посвећеност представљаће ризик за општу ефикасност система, будући да му недостаје унутрашња мотивација за рад (Meyer и Allen, 1991).

Трокомпонентни модел посвећености има велику апликативну вредност о чему говоре бројна емпиријска истраживања која су имала за циљ да путем њега предвиде два кључна аспекта организационог понашања: задржавање запослених и квалитет њиховог свакодневног учинка. Тако је утврђено да афективна и нормативна посвећеност делују као позитивни катализатори који подстичу висок квалитет рада, лојалност и спремност на дискрециони напор, док континуирана посвећеност често делује као инхибиторни ефекат на проактивност запослених (Meyer et al., 2002; Somers и Birnbaum, 1998). Наиме, с обзиром да је ова компонента посвећености заснована на калкулацији и страху од губитка, а не на унутрашњој мотивацији, ова врста везе може ограничити иновативност и свести ангажман појединца на прихватљиви минимум (Meyer и Herscovitch, 2001). Из наведеног проистиче да за организациони успех није довољно само задржати запослене у систему,

већ је кључно разумети психолошку основу њиховог останка, јер управо она детерминише дубину њиховог стварног доприноса организационој мисији.

Трокомпонентни модел посвећености није, међутим, остао поштеђен критичких анализа. Главне критике усмерене су на концептуалну преклопљеност афективне и нормативне компоненте, које је у емпиријској пракси тешко диференцирати, будући да обе имплицирају везаност засновану на ставовима према организацији (Solinger et al., 2008). Према овом гледишту, нормативна посвећеност, у виду осећаја обавезе, често се временом трансформише у афективну односно емоционалну везаност, што доводи у питање оправданост њиховог посматрања као потпуно независних компоненти. Такође, поједини аутори критикују континуирану посвећеност, тврдећи да она не представља „праву” психолошку посвећеност, већ само рационалну калкулацију засновану на недостатку алтернатива, што је ближе концепту „заробљености” у организацији него лојалности (Ko et al., 1997).

Упркос критикама које се везују за напред описани модел, он остаје доминантан у научној литератури већ деценијама, при чему су критике које су му упућене уједно довеле до његовог даљег теоријског усавршавања

4.1.3. Ефекти организационе посвећености запослених

Разумевање ефеката организационе посвећености представља један од кључних императива у теорији организационог понашања, јер овај концепт не детерминише само тренутно стање унутар система, већ и његову дугорочну виталност (Meyer et al., 2002). Општа суштина ефеката организационе посвећености огледа се у чињеници да посвећеност трансформише природу рада, односно претвара формалну радну обавезу у психолошки ангажман, редефинишући психолошки уговор између појединца и система (Rousseau, 1995).

Аутори сугеришу да посвећени запослени представљају стабилно језгро које олакшава спровођење организационих реформи, будући да њихова посвећеност служи као заштитни фактор током периода институционалне нестабилности (Meyer и Herscovitch, 2001). Комплементарно томе, са економског становишта, висок ниво посвећености резултира драстичним смањењем трошкова замене кадра и очувањем хуманог капитала

(Cascio, 2000), што директно доприноси укупној организационој ефикасности. Напоследку, у домену управљања људским ресурсима, емпиријски је потврђено да висока посвећеност генерише знатно већу отпорност система на кризе и стратешке трансформације (Meyer и Allen, 1997; Dirani et al., 2020).

У основи, ефекти организационе посвећености могу се посматрати као динамичан скуп исхода који се протежу кроз три кључна нивоа: индивидуални, групни (тимски) и организациони.

На *индивидуалном нивоу*, ефекти организационе посвећености примарно се рефлектују кроз унапређење психолошког благостања запослених, постизање супериорних радних перформанси, као и кроз јачање професионалне етике и личног интегритета појединца.

Психолошко благостање запослених детерминише ментално здравље запосленог, његово професионално самопоштовање и способност проналажења смисла у раду. Афективна посвећеност фигурира као снажан заштитни фактор и „психолошки штит” који амортизује притиске радног окружења, делујући превентивно против емоционалне исцрпљености (Meyer & Maltin, 2010). Насупрот томе, континуирана посвећеност се често манифестује као тежак психолошки терет и осећај „организационе заробљености”, што доследно корелира са негативним исходима попут повишеног нивоа хроничног стреса и синдрома професионалног изгарања (Begley & Czajka, 1993; Meyer et al., 2002). Наиме, запослени који остају искључиво због недостатка алтернатива имају тенденцију ка смањењу напора чим се осете сигурно (Luchak & Gellatly, 2007). С обзиром на то да се ова врста везаности заснива на економској зависности и страху од губитка („морам” уместо „желим”), појединци са наглашеном континуираном посвећеношћу теже ка тзв. „минимално прихватљивом” учинку. Њихов ангажман је калкулативан и усмерен искључиво на очување статуса кво и сигурности запослења, без унутрашње потребе за унапређењем радних процеса или додавањем вредности систему.

Перформансе запослених представљају најдиректнији и економски највидљивији ефекат организационе посвећености, који се примарно огледа у квалитету обављања радних задатака те укупној продуктивности. Овај однос се објашњава кроз механизам дискреционог напора, као спремности појединца да уложи енергију која превазилази формалне захтеве посла (Meyer et al., 2002). Иако су рана истраживања у овој области

често давала амбивалентне и противречне резултате, савремене анализе пружају јаснији увид у овај однос, указујући на то да је веза између посвећености и перформанси значајна, али истовремено снажно модераторски условљена компонентом посвећености (Mathieu & Zajac, 1990; Becker et al., 1996; Riketta, 2002; Jaramillo et al., 2005; Klein et al., 2012; Mercurio, 2015). Док афективна посвећеност показује најјачу позитивну корелацију са супериорним перформансама (Riketta, 2002), континуирана компонента често има нулту или негативну корелацију, јер калкулативни појединци теже ка „минимално прихватљивом” учинку ради очувања сигурности запослења (Luchak & Gellatly, 2007).

Професионална етика и интегритет појединца, у контексту посвећености мисији организације, делују као унутрашњи механизам етичке контроле. Посвећеност вредностима јача отпорност на неетичко поступање и коруптивне притиске, јер запослени етичке кодексе интернализују као део свог идентитета (Maesschalck, 2004; Cohen, 2003). Висок степен афективне посвећености делује као заштитни механизам против професионалног сагоревања, јер запослени који су емоционално везани за организацију перципирају радни стрес као изазов, а не као претњу (Begley & Czapka, 1993). Такође, на овом нивоу долази до јачања самопоштовања и задовољства животом, јер идентификација са успешном организацијом доприноси позитивном социјалном идентитету појединца (Tajfel & Turner, 1986; Ashforth & Mael, 1989). Према теорији коју су развили Ешфорт (Blake Ashforth) и Мејл (Fred Mael) (1989), када наставник перципира вредности своје школе као део сопственог „ја-концепта”, успеси институције постају његови лични успеси, што директно амортизује негативне ефекте стреса и јача осећај професионалне вредности (Ashforth и Mael, 1989). С друге стране, изражена континуирана посвећеност на индивидуалном нивоу може имати и негативне ефекте, попут повећане анксиозности, јер је заснована на страху од губитка бенефиција, а не на истинској мотивацији (Meyer et al., 2002).

На *групном (тимском) нивоу*, организациона посвећеност функционише као примарни катализатор за развој организационог грађанског понашања (Podsakoff et al., 2000; Organ et al., 2006; Mohammad et al., 2011), јачање тимске кохезије и успостављање синергије кроз дељење знања и међусобну подршку чланова колектива (Han et al., 2016; Carmeli et al., 2009). Савремена истраживања указују на то да афективна посвећеност ствара психолошку сигурност унутар тима, што директно подстиче наставнике да деле

иновативне методе рада без страха од критике, чиме се индивидуална експертиза трансформише у колективни квалитет школе (Edmondson, 1999, Collie et al., 2012).

Организационо грађанско понашање представља индивидуално, дискреционо понашање које није експлицитно препознато у оквиру формалног система награђивања, али укупним деловањем значајно унапређује ефикасност организације (Organ, 1988). Реч је о поступцима који су витални за здравље и функционалност система, али се, због своје специфичне природе, не могу изнудити формалним уговором о раду нити стриктним описима послова. Анализе доследно потврђују да висок ниво афективне посвећености суштински трансформише позицију појединца у систему. Уместо да буде само „пасивни извршилац” формалних инструкција, запослени постаје „активни грађанин” и проактивни заштитник организационих интереса. Емпиријска истраживања потврђују да је управо афективна посвећеност најјачи предиктор ових понашања, док континуирана посвећеност може имати чак и инхибиторни ефекат (Williams & Anderson, 1991; Moorman, 1991; Meyer et al., 2002; Dalal, 2005; Ilies et al., 2009). Савремени налази додатно наглашавају да емоционална идентификација са институцијом покреће механизам „алтруизма на раду”, где наставници добровољно помажу колегама и преузимају додатне ваннаставне активности које нису формално део њиховог радног уговора (Meyer et al., 2002; Organ et al., 2006). Ова транзиција ка организационом грађанском понашању подразумева спремност појединца да помогне колегама, преузме додатне одговорности и штити репутацију организације, водећи се унутрашњом идентификацијом са њеним вредностима, а не страхом од санкције или очекивањем директне материјалне користи. Ова спремност је дубоко условљена перцепцијом организационе правде; запослени постају „добри грађани” првенствено када осете да се организација према њима односи са поштовањем и достојанством (Moorman, 1991).

Кохезија и тимска стабилност се, такође, доводе у везу са организационом посвећеношћу. Наиме, показало се да је организациона посвећеност критичан фактор успеха дуготрајних пројеката који захтевају високу синхронизацију чланова колектива и смањењу негативних ефеката флукуације (Hausknecht et al., 2009; Allen & Meyer, 1996). Поред тога, висока организациона посвећеност повезана је са већим нивоом сарадње, међусобне подршке и организационог грађанског понашања, што доприноси ефикасности тима (Podsakoff et al., 2000). Тимска стабилност омогућава очување акумулираног знања и

искуства унутар колектива, чиме се смањује губитак институционалне меморије услед одласка запослених (Heffner & Rentsch, 2001).

На *организационом нивоу*, ефекти посвећености примарно детерминишу стабилност система кроз задржавање запослених, смањење флукуације и очување организационог знања (Griffeth et al., 2000; Joo, 2010; Sung & Choi, 2014). Висок ниво организационе посвећености повезан је са већом спремношћу запослених да остану у организацији и допринесу њеним дугорочним циљевима, што представља важан предуслов организационе ефикасности (Meyer et al., 2002).

Ретенција (задржавање) кадра сматра се једним од најдоследније потврђених ефеката организационе посвећености у различитим организационим контекстима (Meyer & Allen, 1991; Griffeth et al., 2000; Tett & Meyer, 1993; Hom et al., 2012). Метааналитички налази указују да је афективна посвећеност посебно снажан предиктор намере останка и стварне флукуације запослених, при чему показује стабилнију повезаност са задржавањем него неки други радни ставови (Tett & Meyer, 1993; Meyer et al., 2002).

Очување интелектуалног капитала у виду дугорочног задржавања запослених је императив за стабилност организационе меморије. Специфична прећутна знања (енгл. *tacit knowledge*) и вештине, које се стичу годинама кроз непосредну праксу и искуство, и нису лако преносиве формалним обукама, представљају важан организациони ресурс који се очувава кроз стабилан и посвећен кадар (Nonaka, 1994). На тај начин организације смањују губитак интелектуалног капитала повезан са флукуацијом запослених и одржавају континуитет професионалних стандарда (Dess & Shaw, 2001). У образовном контексту, овај кумулативни капитал омогућава систему да ефикасно одговори на сложене изазове без губитка ресурса на поновно учење већ усвојених лекција, што је критичан фактор за успех дуготрајних развојних пројеката (Hausknecht et al., 2009).

Редукција апсентизма, односно неоправданог или учесталог одсуствовања са рада, представља још један кључни организациони ефекат посвећености. Емпиријски налази указују на то да запослени са високом афективном и нормативном посвећеношћу показују нижу стопу одсуствовања, јер свој однос према организацији не доживљавају само као формалну обавезу, већ као израз идентификације и одговорности према колективу, чак и у ситуацијама када постоје објективни лични разлози за боловање. (Mathieu & Zajac, 1990; Somers, 1995; Meyer et al., 2002). Свеобухватне мета-анализе показују да је афективна

посвећеност најстабилније повезана са позитивним организационим исходима, укључујући мању намеру напуштања организације и већи ангажман запослених (Mathieu & Zajac, 1990; Meyer et al., 2002). Тиме се значајно смањују трошкови повезани са одсуствовањем и флуктуацијом запослених, а истовремено се спречава пад ефикасности тима и губитак организационог континуитета који настаје услед честих замена и прерасподеле послова (Gellatly, 1995; Griffeth et al., 2000; Meyer et al., 2002).

Институционална стабилност као ефекат посвећености на нивоу целог система доприноси стварању културе која олакшава спровођење промена, јер посвећеност представља стабилизујућу психолошку везу запослених са организацијом (Meyer & Herscovitch, 2001). ИнстиУ јавном сектору, ово резултира стварањем „јавне вредности” и очувањем поверења јавности, чак и у временима политичких транзиција (Moore, 1995; Mercurio, 2015). Ултимативни организациони ефекат је повећана укупна продуктивност и квалитет услуга, јер психолошки ангажман запослених директно корелира са супериорним радним перформансама које се рефлектују на економски успех и репутацију организације (Mathieu & Zajac, 1990; Riketta, 2002).

Напред наведено указује да организациона посвећеност не представља само апстрактну психолошку категорију, већ фундаментални стратешки ресурс савремених организација. Њена вредност се огледа у способности да премости јаз између индивидуалних тежњи појединца и стратешких визија организације, стварајући синергију која резултира не само већом продуктивношћу и економском одрживошћу, већ и високим нивоом институционалног интегритета. Док афективна и нормативна посвећеност удахњују живот систему кроз дискрециони напор, организационо грађанско понашање и етичку доследност, континуирана посвећеност служи као подсетник на сложеност овог концепта, указујући на ризике од професионалног изгарања и стагнације уколико се веза са организацијом заснива искључиво на нужди. Међутим, организациона посвећеност захтева управљање за шта је неопходно разумети методолошке оквире и инструменте којима се она квантификује, што ће бити предмет анализе у наредном делу поглавља.

4.1.4. Мерење организационе посвећености

Мерење организационе посвећености представља један од најважнијих сегмената у истраживању организационог понашања, јер омогућава операционализацију сложеног психолошког стања у конкретне, мерљиве податке. С тим у вези, мерење организационе посвећености представља комплексан истраживачки изазов који је еволуирао паралелно са развојем теоријских модела овог концепта.

С обзиром на то да је посвећеност невидљиво, унутрашње психолошко стање, њена квантификација се примарно и скоро искључиво заснива на *методама самопроцене* (енгл. *self-report measures*), где запослени путем скала структурираних упитника оцењују сопствени однос према организацији (Mowday et al., 1979). Оваква мерења имају двоструку сврху: научно-истраживачку, ради тестирања хипотеза о корелацији посвећености са другим организационим варијаблама, и практично-менаџерску, ради дијагностиковања стања лојалности и идентификације потенцијалних ризика унутар колектива.

Кроз историју, методологија мерења је напредовала од почетних једнодимензионалних скала, које су мериле само општи интензитет везаности, до савремених софистицираних мултидимензионалних инструмената који прецизно разграничавају различите облике и квалитет те везе (Meyer и Allen, 1991). Општи циљ мерења јесте утврђивање интензитета и природе односа појединца према институцији, што омогућава поузданије предвиђање кључних исхода попут флукуације, радног учинка (перформанси) и организационог грађанског понашања. Међутим, поузданост ових предвиђања директно зависи од адекватности избора инструмента, при чему истраживачи морају задовољити строге психометријске критеријуме. То се, пре свега, односи на поузданост (енгл. *reliability*), која подразумева временску доследност инструмента, затим на валидност (енгл. *validity*), која гарантује да инструмент заиста мери посвећеност, а не концепте попут задовољства послом, културолошке прилагодљивости и сл., односно ефикасност преведених скала у специфичним националним и организационим контекстима (Meyer и Allen, 1997).

Четири најзначајнија и најшире примењивана инструмента, који представљају златни стандард у области мерења посвећености су: Упитник организационе посвећености

(енгл. *Organizational Commitment Questionnaire – OCQ*), као репрезент традиционалног, једнодимензионалног приступа; Упитник посвећености запослених заснован на трокомпонентном моделу (енгл. *Three-Component Model (TCM) Employee Commitment Survey*), која представља темељ савременог мултидимензионалног мерења афективне, нормативне и континуиране посвећености; модел „Фокуса и база” (Becker, 1992), који проширује концепт посвећености анализирајући различита усмерења те везаности (нпр. ка менаџменту, тиму или циљевима), а не само ка организацији као целини; и Коенов модел (Cohen, 2003), који нуди ревидирани теоријски оквир и инструмент заснован на разлици између посвећености пре и након уласка појединца у организацију.

Упитник организационе посвећености, развијен као пионирски покушај систематске квантификације посвећености, конципиран је као једнодимензионални инструмент примарно усмерен на мерење опште афективне везаности појединца (Mowday, Steers и Porter, 1979). Оригинална верзија овог инструмента обухвата 15 тврдњи (док је касније развијена и краћа верзија од 9 тврдњи) које испитују три кључна аспекта: лојалност, идентификацију са вредностима организације и спремност запосленог на улагање додатног напора. Приликом попуњавања, испитаници користе седмостепену Ликертову скалу. Иако је деценијама био доминантан алат, упитник организационе посвећености је био изложен значајним теоријским критикама. Најозбиљнија замерка овом инструменту односи се на концептуално „преклапање” ставова и намера за понашање. Наиме, упитник у исту категорију сврстава емоционалне изјаве (нпр. „Срећан сам што радим овде”) са израженом намером за останак или одлазак (нпр. „Заиста желим да останем у овој фирми”). Овакво методолошко решење отежава истраживачима да јасно разграниче шта представља узрок (посвећеност), а шта последицу (намеру за останком), што често доводи до вештачки високе корелације са стварном флукуацијом запослених (Mowday et al., 1979; Solinger et al., 2008). Управо ова ограничена способност раздвајања става од намере отворила је простор за развој софистициранијих, мултидимензионалних модела.

Трокомпонентни модел организационе посвећености (енгл. *Three-Component Model (TCM) Employee Commitment Survey*) у савременој организационој психологији, представља неспорни „златни стандард” и најцитиранији мерни инструмент. Развијена од стране Мејера и Алена (Meyer и Allen, 1991, 1997), ова скала је настала као директан

одговор на потребу за прецизнијим разликовањем емоционалних, моралних и рационалних мотива останка у организацији. Уместо јединственог резултата, овај инструмент омогућава генерисање три независна резултата који заједно формирају специфичан „профил посвећености” појединца.

Унутрашња архитектура овог инструмента заснована је на три диференциране субскеле, од којих свака операционализује специфичан психолошки домен везаности, при чему се од испитаника тражи да своје ставове искажу путем Ликертове скале (најчешће петостепене или седмостепене). За разлику од претходних инструмената, овај модел препознаје да појединац може истовремено осећати различите врсте привржености, те их мери кроз следеће димензије:

- *Скала афективне посвећености.* Усмерена је на процену степена до којег је појединац емоционално укључен у организацију и идентификован са њеним циљевима. Тврдње унутар ове скале (нпр. „Ова организација за мене има велико лично значење”) рефлектују аутентичну жељу за припадношћу, где је запослени део система зато што то емоционално жели.
- *Скала нормативне посвећености.* Квантификује осећај моралне дужности и лојалности према послодавцу и обухвата тврдње које мере грижу савести или осећај обавезе запослених према организацији. Испитаници процењују степен у којем се осећају дужнима послодавцу (нпр. „Осећао бих грижу савести ако бих сада напустио организацију”), што је посебно релевантно у јавном сектору где професионални етос игра кључну улогу и често произилази из интернализованих друштвених норми или реципроцитета за уложено поверење и ресурсе.
- *Скала континуиране посвећености.* Процењује прагматичну везаност засновану на перципираним трошковима напуштања и недостатку бољих алтернатива. Ова субскала мери везаност засновану на страху од економских последица или социјалних трошкова одласка. Кроз тврдње попут „Превише тога у мом животу би било поремећено ако бих напустио ову организацију”, ова скала идентификује калкулативну везу запосленог који остаје у систему јер процењује да би губитак био већи од потенцијалног добитка.

Методолошка вредност овог инструмента потврђена је кроз ригорозне психометријске анализе које доследно указују на његову изузетну поузданост и

стабилност. Бројна истраживања и опсежне анализе документују високу интерну конзистентност свих субскала, која се типично изражава путем *Кронбаховог алфа коефицијента* ($\alpha > 0,70$) (Meyer et al., 2002). Оваква вредност представља златни стандард поузданости у друштвеним наукама, гарантујући да су тврдње унутар сваке димензије међусобно усклађене и поуздане.

Модел „фокуса и база” надограђује ранија истраживања тако што, поред саме природе психолошке повезаности запосленог и организације, акценат ставља и на специфичне циљеве према којима је та посвећеност усмерена (Becker, 1992). Овај модел полази од критичке тезе да је организација сувише апстрактан појам за запосленог, те да се посвећеност у стварном радном окружењу манифестује кроз лојалност конкретним ентитетима унутар или изван система. Бекеров инструмент, стога, омогућава декомпозицију посвећености на специфичне фокусе, разликујући лојалност према установи као целини од лојалности према непосредном руководиоцу, радном тиму, одељењу или самој професији.

Увођење ове диференцијације је од пресудног значаја за разумевање комплексних организационих динамика, посебно у великим јавним системима. Емпиријски је потврђено да запослени може осећати снажну идентификацију са својим тимом или непосредним надређеним, док истовремено може гајити амбивалентан или чак негативан став према менаџменту или апстрактним циљевима организације. Према Бекеровом моделу, управо ови локални фокуси посвећености често имају снажнију предиктивну моћ у објашњавању радног учинка и дискреционог напора него општа организациона посвећеност. Методолошки, Бекеров приступ омогућава истраживачу да идентификује тзв. „профиле фокуса”, чиме се добија много реалнија слика о томе где лежи истински извор мотивације унутар колектива. Ово је посебно релевантно у периодима организационих промена или криза легитимитета менаџмента, када локални ентитети (попут тимова) преузимају улогу кључних стубова стабилности и професионалног интегритета.

Коенов четвородимензионални модел посвећености (Cohen, 2003) представља значајан искорак у ревизији постојећих мерних инструмената; почива на дистинкцији између посвећености која егзистира пре уласка појединца у конкретну организацију и оне која се развија кроз непосредно радно искуство. Коенов приступ сугерише да је

организациона лојалност дубоко условљена претходном посвећеношћу професији и општом радном етиком коју појединац доноси са собом. Методолошки, овај инструмент се фокусира на мерење професионалне идентификације као кључне базе која детерминише како ће запослени касније интернализovati организационе вредности. Овакав приступ је посебно драгоцен у истраживањима јавних служби (здравство, судство, образовање), где снажна професионална посвећеност често служи као „морални компас” који одржава интегритет појединца чак и у ситуацијама када је поверење у саму институцију пољуљано (Cohen, 2003).

Након периода у којем је доминирао варијаблно-оријентисани приступ, новија истраживања организационе посвећености све више примењују приступ усмерен на појединца (енгл. *person-centered approach*). Морин и Мејер (Morin & Meyer, 2016) истичу да се суштина посвећености не може у потпуности разумети анализом изолованих просечних вредности појединачних компоненти. Уместо тога, применом метода као што је латентна анализа профила (енгл. *Latent Profile Analysis*) могу се идентификовати различити обрасци посвећености запослених засновани на јединственим комбинацијама афективне, нормативне и континуиране посвећености (Morin & Meyer, 2016). Овакав типолошки увид омогућава менаџменту да препозна групе запослених са сличним психолошким профилима и ка њима усмери специфичне, персонализоване стратегије задржавања и подршке (Morin et al., 2016; Meyer et al., 2013).

Савремени истраживачки контекст намеће потребу за преиспитивањем и адаптацијом мерних инструмената организационе посвећености новим облицима рада. Традиционалне скале посвећености развијене су у контекстима у којима су непосредна интеракција и физичка присутност имале значајну улогу у обликовању односа запосленог и организације (Allen & Meyer, 1990; Meyer & Allen, 1997). У условима све заступљенијег рада на даљину и хибридних модела пословања, будућа истраживања морају размотрити начине мерења психолошке повезаности, виртуелне кохезије и дигиталне идентификације запослених (Wang et al., 2021).

4.2. Фактори организационе посвећености

Организациона посвећеност представља комплексан и динамичан феномен који је обликован синергијским деловањем бројних чинилаца, како на индивидуалном, тако и на организационом нивоу. У научној литератури се ови фактори најчешће категоришу на карактеристике самог посла, радну средину, стилове вођства, као и на личне особине запослених. Ипак, имајући у виду предмет и циљеве ове докторске дисертације, који је усмерен на дефинисање и анализу узрочно-последичних веза између страха од пандемије вируса Ковид 19, нивоа професионалног задовољства и степена организационе посвећености наставног особља у Републици Србији, примарни акценат у овом раду биће стављен на аспекте који се односе на здравље и безбедност на раду. Овакав приступ омогућава дубљи увид у то на који начин перцепција сигурног, подржавајућег и психолошки безбедног радног окружења генерише виши степен емоционалне и функционалне везаности запослених за институцију.

4.2.1. Здравље и безбедност на раду као фактор организационе посвећености

Здравље и безбедност на раду, као што је раније речено, не представљају само скуп техничких норми и законских императива, већ један од фундаменталних стубова на којима почива однос између запослених и послодавца, који, самим тим, има и значајних рефлексија на организациону посвећеност запослених. Повезаност ова два питања објашњавају и различити теоријски концепти.

Теоријски оквир који најпрецизније објашњава везу између безбедносних стандарда и развоја психолошке привржености запосленог је *теорија социјалне размене* (енгл. *Social Exchange Theory*) (Blau, 1964; Cropanzano & Mitchell, 2005). Према овом концепту, интеракција између појединца и послодавца почива на принципу реципроцитета. Тачније, када запослени перципирају да организација улаже напоре који превазилазе пуки формализам и искрено брине за њихову физичку безбедност и менталну добробит, они теже да ту бригу узврате кроз интензивирање своје лојалности и афективне везаности (Blau, 1964; Eisenberger et al., 1986). У овом контексту, високи стандарди безбедности постају снажан *сигнал перципиране организационе подршке* (енгл. *Perceived*

Organizational Support – POS) који генерише осећај дуге и емоционалне обавезе запосленог да остане део таквог система. С тим у вези, мере безбедности на раду служе као снажан сигнал да организација вреднује допринос запослених и брине о њиховој добробити, што је један од најјачих предиктора афективне посвећености, кроз механизам перципиране организационе подршке (Rhoades & Eisenberger, 2002). У том контексту, здравље и безбедност на раду се не посматра само као законска форма, већ као симболички и етички доказ вредновања људског живота унутар корпоративне структуре. Када организација показује истинску бригу за здравље и сигурност запослених, то може допринети развоју осећаја подршке и реципрочне обавезе према организацији (Eisenberger et al., 1986; Meyer & Allen, 1991).

Истраживања, такође, указују на то да је веза између безбедносних пракси и посвећености значајно посредована квалитетом односа између лидера и следбеника (енгл. *Leader-Member Exchange* – LMX). У том контексту, Хофман (Hofmann) и Моргесон (Morgeson) (1999) истичу да када менаџмент, а посебно непосредни руководиоци, активно промовишу безбедност, они апстрактну бригу организације конкретизују кроз непосредну интеракцију. Овакав приступ изграђује опипљиво поверење између запосленог и претпостављеног, што у крајњем исходу резултира дубљом идентификацијом појединца са целим организационим системом. Поред тога, Зохар (Zohar) (1980), пионир у области климе безбедности, наглашава да перцепција приоритета који организација придаје безбедности у односу на продуктивност тзв. релативни приоритет безбедности директно обликује ставове запослених. Организације које не жртвују безбедност ради краткорочне ефикасности и профита развијају снажну нормативну посвећеност, засновану на етичком реципроцитету јер запослени осећају моралну обавезу према послодавцу који „не тргује њиховим здрављем” (Zohar, 1980). Када организација показује истинску бригу за здравље и сигурност запослених, то може допринети развоју осећаја подршке и реципрочне обавезе према организацији (Eisenberger et al., 1986; Meyer & Allen, 1991).

У новијим теоријским поставкама наводи се и да је посвећеност здрављу и безбедности на радном месту интегрални део ширег концепта ангажовања запослених (енгл. *work engagement*) који доприносе њиховој психолошкој сигурности (Kahn, 1990; Bakker & Demerouti, 2007). У овом контексту, безбедно радно окружење не представља само заштитни механизам од ризика, већ и услов за развој позитивних психолошких стања

која подстичу посвећеност и активну укљученост у рад. У овом контексту, здравље и безбедност на раду посматрају се као кључни организациони ресурс који појединцу пружа неопходну психолошку сигурност. Када је радни амбијент структуриран тако да елиминише или минимизира страх од повреда и професионалних обољења, запослени су склонији да инвестирају свој пуни когнитивни и емоционални потенцијал у радне задатке. У ситуацији када запослени перципирају висок ниво сигурности, то онда делује као својеврстни катализатор: уместо да енергију троше на дефанзивне механизме и бригу о сопственој физичкој егзистенцији, запослени се фокусирају на иновативност и квалитет услуге. Тиме здравље и безбедност на раду престаје да буде само административно-технички параметар или законска обавеза и еволуира у стратешки алат за изградњу афективне посвећености. Сходно томе, организација која гарантује безбедност, заправо, гради амбијент поверења у којем запослени перципирају да је њихов професионални развој могућ само унутар тог конкретног, сигурног система.

Безбедно и здраво радно окружење служи и као примарни симболички комуникациони канал којим менаџмент преноси поруку о стварном вредновању људског фактора. Емпиријски је потврђено да перцепција безбедности на раду директно обликује и учвршћује поверење запослених у менаџмент, при чему овај однос има изразито реципрочну природу (Hofmann & Morgeson, 1999). Док систем безбедности изграђује лојалност, посвећени запослени истовремено постају проактивнији чувари безбедности у свом окружењу, што се у литератури описује као „грађанско понашање усмерено на безбедност” (енгл. *Safety Citizenship Behavior*) (Hofmann et al., 2003). На тај начин се ствара позитиван синергијски ефекат: организација која штити запослене добија појединце који су спремни да преузму личну одговорност за очување сигурности читавог колектива, чиме се афективна посвећеност директно претаче у конкретне безбедносне резултате.

Посебно је значајан допринос анализе која је идентификовала да запослени инвестиције у здравље и безбедност на раду доживљавају као манифестацију дистрибутивне и процедуралне правде (Gyeke & Salminen; 2007). Када организација обезбеђује супериорну заштитну опрему и ергономске услове, појединац то интерпретира као индикатор праведног третмана и уважавања његовог физичког интегритета.

Поред теоријских концепата који објашњавају природу везе између безбедних и здравих услова рада и посвећености запослених, бројна истраживања су потврдила

позитивну везу између ових варијабли и у пракси. Тако је утврђено да афективна посвећеност, која одражава емоционалну везаност, идентификацију и укљученост појединца у организацију, дубоко условљена перцепцијом сигурности и бриге коју послодавац демонстрира кроз системе здравља и безбедности на раду (Hofmann & Morgeson, 1999; Neal et al., 2000; Gyekye & Salminen, 2007; Clarke, 2010). Запослени који услове рада перципирају као безбедне развијају снажнији осећај припадности и захвалности према организацији, што се у складу са принципом реципроцитета, директно трансформише у виши степен афективне посвећености (Gyekye и Salminen, 2007).

Истраживања, такође, показују да квалитет безбедносног окружења врши фундаменталну трансформацију мотивационе основе запосленог. Тако је утврђено да када појединци перципирају висок ниво безбедности, њихова везаност престаје да буде резултанта страха од губитка посла или пуке економске нужде, већ се трансформише у снажну афективну идентификацију (Eisenberger et al., 1986; Rhoades & Eisenberger, 2002; Clarke, 2010). У таквом контексту, сигурно окружење постаје платформа за психолошко оснаживање, омогућавајући запосленом да се у потпуности идентификује са организационим вредностима, јер се осећа признатим и цењеним као интегрална личност, а не искључиво као извршилац радног задатка (Edmondson, 1999). Другим речима, конкретне мере здравствене заштите и стриктни безбедносни протоколи представљају егзактну потврду да менаџмент третира запослене као стратешки капитал и најважнији ресурс, насупрот деперсонализованом приступу који кадар посматра као трошак пословања или „потрошну робу” (Gaertner & Nollen, 1989; Parzefall & Hakanen, 2010; Nahrgang et al., 2011).

Безбедност и здравље на радом месту као фактор афективне посвећености има посебну тежину у сектору јавних услуга где је природа посла инхерентно стресна. У овим амбијентима, изградња аутентичне „културе безбедности” не утиче само на однос појединца и организације, већ генерише и виши ниво међусобне колегијалне подршке. Тиме се ствара специфичан облик афективне посвећености који је заснован на колективном осећају сигурности, делујући као штит против професионалног сагоревања и јачајући лојалност према институцији која у објективно тешким околностима успева да осигура заштићеност својих припадника (Hofmann & Stetzer, 1996).

На основу напред наведеног, може се констатовати да здравље и безбедност на раду у савременом организационом контексту не представљају само техничко-административне или законске категорије, већ фундаменталне психолошке предикторе организационе посвећености. Здравствена криза изазвана пандемијом вируса Ковид 19 је у готово свим земљама света и свим сегментима друштвеног живота тестирала ефективност и ефикасност овог система, а његове рефлексије на организациону посвећеност наставног особља у Републици Србији показале резултати емпиријског истраживања представљени у наставку дисертације.

4.2.2. Остали фактори организационе посвећености

Егзистенцијални услови, попут здравља, безбедности и материјалне компензације, чине примарни оквир за рад, али организациона посвећеност као комплексан и мултидимензионални феномен произилази из знатно ширег спектра ситуационих, структурних и социјалних детерминанти (Meyer & Allen, 1997).

Савремена истраживања потврђују да запослени своју дугорочну лојалност не темеље искључиво на физичкој сигурности и плати, већ на квалитету „психолошког профита” и емоционалне ретрибуције коју остварују кроз свој професионални ангажман (Hackman & Oldham, 1980; Meyer & Allen, 1997; Colquitt et al., 2001; Bass & Riggio, 2006; Wright & Bonett, 2007). У том смислу, научно-истраживачка литература као пресудне предикторе посвећености издваја: карактеристике самог посла, специфичне стилове руковођења, перцепцију организационе праведности, могућности за континуирани професионални развој и напредовање (Colquitt et al., 2001; Bass & Riggio, 2006; Wright & Bonett, 2007).

Карактеристике посла. Природа свакодневних задатака директно детерминише начин на који запослени перципира сопствену улогу и значај унутар организационог система. У том смислу, *дизајн радних задатака* представља примарни структурални фактор који одређује ниво интринзичне мотивације и интензитет афективне посвећености. Теоријски темељ за разумевање овог односа поставља *Модел карактеристика посла* (енгл. *Job Characteristics Model*), према којем пет кључних димензија суштински трансформишу

ставове запослених и генеришу већу посвећеност. Те димензије су следеће (Hackman & Oldham, 1976, 1980):

- *Разноликост вештина* (енгл. *Skill Variety*). Ова димензија представља степен у којем посао захтева широк спектар талената и компетенција запосленог. Уколико је посао изазовнији и мање монотон, већа је вероватноћа да ће појединац развити снажну емоционалну везу са својом професионалном улогом, избегавајући замку психолошке ерозије коју доноси рутина.
- *Идентитет задатка* (енгл. *Task Identity*). Подразумева степен у којем посао захтева извршење заокружене целине, од иницијације до финалног исхода. Запослени који може да идентификује конкретан производ свог рада (нпр. завршен социјални програм или успешно излечен и опорављен пацијент) развија дубљи осећај професионалног поноса и припадности у односу на појединце који обављају само фрагментисане фазе процеса.
- *Значај задатка* (енгл. *Task Significance*). Ова димензија рефлектује перцепцију запосленог о томе колико његов рад суштински утиче на добробит других људи или друштва у целини. У секторима јавних служби, овај фактор је кључни покретач нормативне посвећености, јер се рад доживљава као друштвена мисија, а не само као средство за зараду.
- *Аутономија* (енгл. *Autonomy*). Степен слободе, независности и дискреционог права запосленог у доношењу одлука о начину и темпу рада један је од најснажнијих предиктора афективне посвећености. Наиме, аутономија подиже осећај личне одговорности за исходе рада, што представља психолошки темељ за идентификацију са организацијом (Meyer & Allen, 1991).
- *Повратна информација* (енгл. *Feedback*). Степен у којем обављање радних активности пружа појединцу директне и јасне информације о ефикасности његовог учинка. Континуирано сазнање о стварним резултатима рада помаже запосленом да се осећа компетентним и вреднованим. Јасне информације о учинку јачају професионално самопоуздање и подстичу жељу за останком у систему који препознаје и рефлектује квалитет индивидуалног доприноса.

Стилови руковођења. У научној литератури преовладава консензус да је *лидерство* најзначајнији социјални фактор у обликовању ставова појединца према радном

окружењу. С обзиром на то да непосредни руководиоци делују као примарни заступници организационих вредности и политика, запослени имају тенденцију да идентификују саму институцију са личношћу свог лидера, приписујући апстрактном систему људске намере и мотиве (Levinson, 1965). Према теорији перципиране организационе подршке, руководиоци делују као кључни организациони агенти чије се понашање интерпретира као директна манифестација става саме организације према појединцу (Eisenberger et al., 1986). У том процесу, емоционални и професионални однос са руководиоцем често се пресликава на однос са целокупним системом. Емпиријска потврда ове тезе сублимирана је у широко прихваћеној организационој максими да запослени, у потрази за бољим радним амбијентом, суштински „не напуштају организације, већ своје непосредне руководиоце” (Buckingham & Coffman, 1999). Сходно томе, лидерство не представља само функцију управљања задацима, већ кључни катализатор афективне посвећености и моралне обавезе запосленог према организацији (Meyer & Allen, 1991; Bass & Riggio, 2006).

Утицај лидерства на развој организационе посвећености може се посматрати кроз два доминантна облика лидерства: трансформационо и трансакционо лидерство.

Трансформационо лидерство, концепт који је утемељио Бас (Bass) (1985), фокусира се на супериорну способност лидера да инспирише запослене да превазиђу сопствене партикуларне интересе зарад остварења виших, заједничких циљева. Овај стил руководства значајно доприноси развоју афективне посвећености кроз четири комплементарне димензије, познате као „4И” модел (Bass & Riggio, 2006) и то: *идеални утицај, инспиративна мотивација, интелектуална стимулација и индивидуално разматрање*.

Иако се често сматра мање инспиративним, трансакционо вођство, засновано на принципу „награда за учинак”, такође, игра значајну улогу у организационој структури. Оно примарно подупиरे континуирану посвећеност (Bass & Avolio, 1994). Запослени у овом систему препознаје рационалну, економску вредност останка у хијерархији где су правила јасна, али такав однос се чешће заснива на инструменталној размени и јасно дефинисаним очекивањима, док трансформационо лидерство снажније подстиче емоционалну идентификацију са организационим вредностима.

Организациона праведност. У савременој организационој психологији, организациона посвећеност се посматра и као резултат перманентне евалуације између индивидуалног улагања и организационог одговора. Ова динамика се примарно обликује кроз две критичне димензије: организациону праведност и психолошки уговор.

Организациона праведност рефлектује субјективну перцепцију запослених о моралном, етичком и правичном третману који добијају од послодавца. Према Колквиту (Colquitt) (2001), овај концепт је мултидимензионалан, а свака од његових димензија специфично утиче на различите облике организационе посвећености. Када је реч о дистрибутивној праведности, она се фокусира се еквивалентност између уложеног напора и крајњег исхода (плате, награде, признања). Тако, уколико запослени верује да је дистрибуција ресурса сразмерна његовом доприносу у поређењу са референтним групама, доћи ће до јачања његове афективне посвећености (Meyer & Allen, 1997). Процедурална праведност се односи се на перцепцију правичности самих механизма доношења одлука. Чак и у сценаријима неповољних исхода (нпр. изостанак повишице), запослени ће задржати висок степен лојалности уколико процес перципирају као транспарентан, објективан и ослобођен пристрасности (Leventhal, 1980). Ово је од пресудног значаја у јавном сектору, где су материјални ресурси често строго лимитирани. Интеракциона праведност обухвата информациону правду (искреност и правовременост објашњења) и интерперсоналну правду (третман са достојанством и поштовањем). Висок ниво интеракционе правде представља најснажнији предиктор међуљудског поверења у руководиоце.

Перцепција организационе праведности чини основу за формирање психолошког уговора о коме је било речи на претходним странама дисертације. Показало се да уколико дође до кршења психолошког уговора (енгл. *Psychological Contract Breach*), до којег долази када организација не испуни прећутна обећања, попут очекиване подршке у условима високог стреса или обећаног професионалног напредовања, да запослени то доживљавају као чин издаје, што резултира драматичним ерозијом афективне посвећености и појавом организационог цинизма. (Robinson & Rousseau, 1994)

Могућности за професионални развој и напредовање. Могућности за професионални развој и каријерно напредовање представљају један од најснажнијих механизма за дугорочно везивање кадра. Док лични доходак задовољава краткорочне

економске потребе, инвестиције у развој запосленог представљају пројекцију будућности и стратешко улагање у партнерски однос. Тиме се ствара двосмерна веза: организација инвестира у интелектуални капитал појединца, док појединац узвраћа кроз супериорну компетенцију и трајну лојалност систему који му је омогућио професионалну еволуцију. Овакав приступ специфично моделује две димензије посвећености и то:

- *Афективну посвећеност*. Кроз процесе континуираног учења, запослени развија осећај сопствене вредности и припадности систему. Сазнање да појединац професионално „расте” унутар институције генерише снажну емоционалну везу, трансформишући радну средину у простор за самоостварење (Meyer & Allen, 1997; Bartlett, 2001).
- *Нормативну посвећеност*. Овде је одлучујући фактор осећај моралне обавезе. Инвестиција у образовање активира унутрашњи императив запосленог да узврати лојалношћу; одлазак из организације непосредно након скупе или значајне обуке доживљава се као етички неповољан поступак (Meyer & Allen, 1997; Wiener, 1982).

Перцепција јасно дефинисане „путање каријере” (енгл. *career path*), било кроз вертикално хијерархијско напредовање или хоризонтално померање унутар сектора, представља кључни фактор континуиране посвећености. Из аспекта рационалне калкулације, запослени закључује да је дугорочна акумулација статуса и бенефиција унутар тренутног система исплативија од неизвесности коју доноси почетак у новом организационом окружењу. Стратегија интерног напредовања (енгл. *promotion-from-within*) представља један од најефикаснијих организационих механизма за редукацију стопе флукуације кадра, будући да јасно демонстрира да се лојалност и залагање запослених валоризују кроз ширење професионалних надлежности и виши организациони статус (Gaertner и Nollen, 1989).

Напред описани фактори посвећености, као што су дизајн посла, лидерство и професионални развој, представљају комплексну тријаду тзв. „меких” фактора управљања људским ресурсима (Storey, 1989; Guest, 1997). Ови фактори, у синергији са организационом праведношћу, чине суштину савременог менаџмента лојалности. Док технички и структурни фактори, попут система здравља и безбедности на раду, представљају незаобилазан темељ сигурности и психолошке стабилности, могућност континуираног развоја је онај катализатор који покреће виталну енергију организације и

обезбеђује њену дугорочну одрживост кроз лојалне и висококомпетентне појединце (Meyer & Smith, 2000; Noe et al., 2017).

4.3. Организациона посвећеност наставног особља

Организациона посвећеност наставног особља представља фундаментални стуб квалитета сваког образовног система. За разлику од профитно оријентисаних организација корпоративних структура, где се посвећеност често поистовећује са материјалном ефикасношћу (Meyer & Allen, 1997), у домену образовања овај концепт поприма дубоко етичку и социјалну димензију. Наставничка посвећеност се, примарно, заснива на идентификацији са професионалним вредностима образовне установе, што превазилази оквире пуке уговорне обавезе и прелази у сферу моралне одговорности према друштву (Lortie, 1975; Firestone & Pennell, 1993; Meyer & Allen, 1997).

4.3.1. Преглед истраживања организационе посвећености наставног особља у светским оквирима

Научно интересовање за организациону посвећеност наставног особља интензивирано је током последње три деценије, корелирајући са глобалним образовним реформама које наставника позиционирају као примарну детерминанту квалитета образовних исхода. Истраживачки опус у светским оквирима сугерише да посвећеност наставника није статична особина, већ динамичан конструкт обликован перманентном интеракцијом између индивидуалног вредносног система наставника и структуралних карактеристика образовног амбијента (Firestone & Pennell, 1993). Међународна истраживања организационе посвећености указују да, иако основни психолошки механизми везивања за организацију показују одређене универзалне карактеристике, њихов интензитет и облици испољавања зависе од културолошких, институционалних и организационих услова (Meyer et al., 2002; Cohen, 2007).

Компаративна анализа светске научне литературе указује на изражене специфичности у детерминантама посвећености, које су дубоко инкорпориране у националне образовне парадигме. У англоамеричком контексту (САД и Велика Британија), истраживања доследно потврђују да децентрализација процеса одлучивања и афирмација професионалне аутономије представљају критичне факторе афективне привржености (Dee et al., 2006). Наставници који перципирају стварни утицај на креирање школских политика и курикулума развијају снажан суверенитет и осећај „психолошког власништва” над успехом институције.

Насупрот овом тренду оснаживања, процеси екстремне стандардизације и механизми спољне евалуације, познати као „тестирање високог улога” (енгл. *high-stakes testing*), често делују као деструктивни фактори. Према налазима које наводе Деј и сарадници (Day et al., 2005), овакав ригидан административни притисак води ка систематској ерозији посвећености и појави професионалног отуђења, где се наставник свесно дистанцира од позива који постаје механизован и лишен креативности.

Емпиријска истраживања такође наглашавају да је у западним образовним системима примарни предиктор посвећености заправо оснаживање наставника (енгл. *teacher empowerment*) (Bogler и Somech, 2004). Овај концепт превазилази пуку слободу у учионици. Он подразумева активно партиципирање у стратешком вођењу школе, што директно катализује највише нивое афективне посвећености. У ширем европском контексту, акценат се помера ка значају перципиране организационе подршке и квалитета интерперсоналне климе у колективу. Уместо на индивидуалну моћ, европски модели се чешће ослањају на кохезију тима и релациону подршку као кључне механизме за превенцију флукуације и очување виталности наставног кадра.

Насупрот западним парадигмама заснованим на индивидуалној аутономији, истраживања у источноазијским културама указују на значај колективистичких вредности, друштвене одговорности и нормативних облика везаности за професију и институцију (Hofstede, 2001; Somech & Bogler, 2002). У конфучијанским образовним контекстима наставнички позив се често повезује са широм моралном и друштвеном мисијом, због чега осећај обавезе и припадности може имати значајну улогу у одржавању професионалне посвећености.

Студије спроведене у Јапану, Јужној Кореји и Вијетнаму, такође, потврђују превагу нормативне компоненте у структури лојалности (Park, 2005). У овим друштвима, наставник је фигура високог моралног ауторитета, што генерише специфичан облик посвећености заснован на социјалном реципроцитету. Чак и у екстремним условима радног оптерећења и високог стреса, наставници остају непоколебљиво посвећени својим институцијама. Напуштање организације, нарочито током трајања школског циклуса, у овим контекстима се не тумачи као легитимна каријерна одлука, већ као друштвено неприхватљив чин и суштински морални дефицит појединца. Овај „модел дужности” показује да извориште лојалности може бити екстерно (социјални притисак и норме), али са једнако снажним ефектима на стабилност образовног система као што је то случај са афективном везаношћу у англосаксонским друштвима.

Истраживања спроведена у земљама у развоју нуде другачију, суштински економску перспективу организационе посвећености. У овим контекстима, доминантни фактор везивања за институцију често није професионална самоактуализација, већ континуирана посвећеност заснована на егзистенцијалној зависности. У условима високе стопе незапослености и ограничене мобилности радне снаге, наставници развијају специфичан облик привржености који се може дефинисати као „лојалност из нужде” (Meyer & Allen, 1997). Овакав однос према организацији ретко резултира супериорним квалитетом наставе, будући да потиче из страха од губитка егзистенцијалне сигурности, а не из унутрашње мотивације.

Студије из Африке и делова Азије конзистентно идентификују „хигијенске факторе” (плата, физички услови рада) као примарне детерминанте задржавања кадра (Ingersoll, 2001; Johnson et al., 2012). Према Херцберговој теорији, ови фактори сами по себи не доводе до задовољства, али њихово одсуство генерише дубоко незадовољство (Herzberg et al., 1959). Када су ови услови испод социо-економског минимума, доминира тзв. „калкулативна лојалност” (Reyes, 1990). Запослени остају у образовном систему искључиво због дефицита каријерних алтернатива на тржишту рада, што је, према истраживањима, инверзно повезано са педагошком ефикасношћу. У таквом амбијенту, посвећеност престаје да буде израз лојалности визији школе и постаје искључиво инструмент преживљавања.

Посебан и аналитички обиман сегмент светских истраживања посвећен је специфичностима организационе посвећености у високом образовању. Централни феномен у овом контексту је *дихотомија између космополитске и локалне оријентације* (Gouldner, 1957; Neumann & Finaly-Neumann, 1990). Глобални подаци конзистентно указују на то да универзитетски професори примарно развијају афективну везу са својом научном дисциплином и широм академском заједницом (космополити), док је лојалност према матичном универзитету као послодавцу често секундарна (локалци) (Clark, 1983; Morrow & Goetz, 1988). Оваква фрагментација лојалности представља један од највећих изазова за савремени менаџмент високог образовања. Да би премостили овај јаз, водећи светски универзитети теже креирању амбијента који снажно подржава аутономију научноистраживачког рада. Стратешки циљ је симбиоза професионалне и институционалне посвећености: када универзитет постане оптимална платформа за врхунска научна достигнућа појединца, његова примарна посвећеност дисциплини природно се прелива у снажну институционалну лојалност.

У основи, научна мисао о посвећености наставника прешла је дуг пут од базичних квантитативних пресека стања до софистицираних лонгитудиналних студија, при чему савремена истраживања (Canrinus et al., 2012) напуштају посматрање посвећености као унитарног концепта и уводе тзв. „профилне анализе”. Овај приступ омогућава разумевање комплексне интеракције између различитих фокуса посвећености, према студентима, академској професији и самој институцији и, сходно томе, праћење њихове динамике током различитих фаза наставничке каријере. На темељима ових анализа и истраживања обликована је друга помоћна хипотеза Х2:

Х2: Страх од вируса Ковид 19 има статистички значајан утицај на организациону посвећеност наставног особља у Републици Србији.

Закључак већине савремених студија је недвосмислен: организациона посвећеност је најрезистентнија и најстабилнија у системима који афирмишу континуирани професионални развој и јавно валоризују допринос наставника широј друштвеној заједници. Тиме посвећеност престаје да буде само „останак на послу” и постаје динамична снага која покреће институционални напредак.

4.3.2. Ефекти организационе посвећености наставног особља

Ефекти организационе посвећености наставног особља конституишу комплексан систем који се рефлектује кроз неколико критичних димензија: од индивидуалног учинка наставника и организационе климе школе, до финалних, мерљивих академских постигнућа ученика. У научној литератури влада консензус да је висока посвећеност наставника примарни катализатор за квалитативно унапређење образовног процеса и фундаментални предуслов за одрживост образовних реформи (Day et al., 2005)

Најзначајнији екстерни ефекат наставничке посвећености огледа се у позитивној повезаности са квалитетом наставног процеса и постигнућима ученика. Истраживања указују да високо посвећени наставници улажу више труда, примењују разноврсније наставне стратегије и показују већи степен професионалног ангажовања, што се посредно одражава и на ученичке исходе (Firestone & Pennell, 1993; Somech & Bogler, 2002; Hattie, 2009; Klassen & Chiu, 2011). Овај утицај се каналише кроз два кључна механизма. Први се огледа у томе што су високо посвећени наставници склони улагању значајног *дискреционог напора и педагошке иновативности*, који превазилази формалне оквире радног времена и прописане норме. То подразумева екстензивну припрему наставног процеса, имплементацију савремених дигиталних алата и иновативних педагошких метода, као и пружање континуиране допунске подршке ученицима. Овакав ангажман не подиже само просечне оцене, већ суштински мења квалитет усвојеног знања. Други механизам се манифестује тако што наставници са снажном афективном везаношћу за своју професију и институцију пројектују сигурно и *емоционално подстицајно окружење у учионици*. Оваква микроклима директно доприноси бољем социјално-емоционалном развоју ученика и делује као снажан превентивни фактор против превременог напуштања школовања. Када ученици перципирају наставника као некога ко је суштински инвестиран у њихов успех, ниво њихове саморегулације и посвећености учењу пропорционално расте.

Унутар институционалног оквира школе, организациона посвећеност наставника делује као примарни генератор већ поменутог организационог грађанског понашања. Овај феномен обухвата вољне, проактивне активности појединаца које нису експлицитно дефинисане званичним описом посла нити су формално санкционисане, али су фундаменталне за ефикасно функционисање и опстанак организационог система (Bogler &

Somech, 2004). Утицај организационог грађанског понашања на организациону климу манифестује се кроз два доминантна модалитета. Наиме, посвећени наставници склонији су испољавању алтруистичког понашања које се најчешће огледа у добровољном менторству новим колегама, дељењу иновативних наставних материјала и партиципирању у решавању комплексних школских проблема без очекивања додатне материјалне компензације. Овакав облик сарадње трансформише школу из ригидне административне структуре у динамичну мрежу подршке, чиме се значајно подиже укупан организациони капацитет за одговор на изазове.

Са друге стране, висок ниво нормативне и афективне посвећености суштински мења социјалну архитектуру школе. Када запослени развију снажан осећај припадности, институција престаје да буде пуки скуп изолованих појединаца у затвореним учионицама и еволуира у истинску „заједницу професионалног учења” (енгл. *Professional Learning Community*). Оваква трансформација доприноси маргинализацији интерперсоналних конфликта, јачању међусобног поверења и креирању позитивне организационе климе која је отпорна на спољне притиске и флуктуације.

Са административно-економског аспекта, ефекти организационе посвећености су егзактно мерљиви кроз степен стабилности наставног кадра и континуитет образовног процеса. Посвећеност овде делује као примарни заштитни механизам који институцију чува од два велика изазова: флуктуације и апсентизма. Са једне стране, наставници код којих доминира афективна и нормативна компонента посвећености показују знатно нижу тенденцију ка напуштању професије или конкретне установе. Оваква висока стопа ретенције омогућава школи да задржи акумулирано искуство и „институционалну меморију”, што је од виталног значаја за одржавање квалитета наставе. На овај начин се драматично редукују трошкови, како финансијски у вези регрутације и селекције, тако и нематеријални који се огледају у времену које је потребно за увођење и социјализацију новог кадра. Са друге стране, теоријски и емпиријски је потврђено да је организациона посвећеност у снажној негативној корелацији са неоправданим одсуствовањем са рада (апсентизмом) (Farrell & Stamm, 1988; Mathieu & Zajac, 1990; Somers, 1995). Наставници са високим степеном афективне посвећености осећају већу моралну и професионалну обавезу према својим ученицима и колегама, што значајно редукује учесталост добровољног одсуствовања (Meyer et al., 2002). Наставници који негују дубок осећај

моралне и професионалне обавезе према својим ученицима и колегама знатно ређе прибегавају коришћењу боловања из субјективних разлога. Последишно, оваква поузданост осигурава несметан ток наставног процеса и елиминише организационе потресе изазване честим, непланираним изменама у распореду и неопходношћу стручних замена.

У коначном се може рећи да ефекти организационе посвећености имају дубоко рефлексиван утицај на самог наставника и његов психолошки интегритет, као и да висок ниво афективне привржености делује као својеврсни психолошки имунитет или „штит” против професионалног сагоревања. Такође, може се констатовати да ефекти организационе посвећености наставног особља далеко надилазе административне границе саме школе као институције. Они се, заправо, трансформишу у драгоцену јавно добро кроз супериорнији квалитет образовања и развој компетентних појединаца спремних за изазове будућности. Без високе посвећености наставног особља, чак и технолошки најнапреднији образовни системи остају само деперсонализоване љуштуре лишене способности да истински инспиришу, покрену и едукују младе генерације. Наставничка посвећеност је, у суштини, она невидљива нит која повезује теоријске циљеве образовања са њиховом живом реализацијом у пракси.

4.3.3. Утицај страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност наставног особља

Пандемија вируса Ковид 19 изазвала је до тада незапамћен поремећај у глобалном образовном сектору, позиционирајући наставно особље у епицентар кризе која је симултано угрозила њихов физички интегритет и професионални идентитет. У овом контексту, страх од вируса није деловао само као примарни биолошки стресор, већ као комплексна психолошка варијабла која је фундаментално редефинисала нивое организационе посвећености. Наиме, екстремни нивои страха од инфекције генерисали су повишену анксиозност и осећај перманентне несигурности на радном месту (Ahorsu et al., 2020; Kim & Asbury, 2020). Код наставног особља, овај страх је додатно потенциран специфичношћу радног окружења, односно дуготрајним боравком у затвореним

просторима са високом фреквенцијом социјалних контаката, што је доживљавано као објективан здравствени ризик.

Истраживања показују да се процес слабљења психолошке посвећености запослених током пандемије одвијао кроз неколико фаза, при чему је примарни покретач био осећај нарушене сигурности. У образовним установама у којима наставници нису перципирали адекватан степен заштите, јасне епидемиолошке протоколе и институционалну подршку, долазило је до слабљења поверења у организацију, повећања стреса и смањења афективне посвећености (Kim & Asbury, 2020; Collie, 2021). Емпиријски подаци из периода пандемије указују на то да је перцепција високог здравственог ризика, у одсуству адекватне подршке менаџмента, доприносила емоционалној исцрпљености и психолошком дистанцирању наставника од организационих циљева (Collie, 2021; MacIntyre et al., 2020). Ослањајући се на теорију социјалне размене, може се закључити да су наставници почели да доживљавају организацију као ентитет који не валоризује њихово здравље и живот. Када запослени стекне утисак да организација не испуњава своју основну обавезу заштите његовог здравља и безбедности, нарушава се принцип реципроцитета, што доводи до слабљења афективне посвећености и психолошког дистанцирања од организације (Blau, 1964; Cropanzano & Mitchell, 2005). У таквим околностима посвећеност уступа место дефанзивном професионалном ставу, у којем наставник настоји да очува сопствени психолошки интегритет.

Иако је пандемија значајно еродирала афективну везу наставника са школом као институцијом, она је код знатног дела наставног особља изазвала специфичан, „принудни” раст континуиране посвећености. Овај феномен се објашњава кроз призму перципираног недостатка алтернатива на тржишту рада у условима глобалне економске нестабилности, што запослене приморава на останак унутар постојећег система искључиво ради очувања материјалне и егзистенцијалне сигурности (Meyer et al., 2002; Kim & Asbury, 2020). У таквим околностима, посвећеност наставника престаје да буде израз лојалности или професионалне идентификације и постаје стратешки механизам преживљавања, што дугорочно води ка већем ризику од професионалног сагоревања (Bakker & Demerouti, 2017; Sokal et al., 2020). Наставници су, наиме, остајали унутар својих организација не на темељима афективне привржености, већ из чистог егзистенцијалног страха од губитка прихода. Овај редефинисани однос створио је специфичан феномен „присилне

лојалности”, који карактеришу следећи елементи. Са једне стране, запослени је формално и физички присутан (или дигитално активан), али је суштински и психолошки удаљен од визије и циљева организације. Овај јаз између „бивања на послу” и „живота за посао” директно је утицао на пад креативности и иницијативе, што се у литератури описује као феномен психолошког повлачења (енгл. *psychological withdrawal*) услед професионалног стреса (Hanisch & Hulin, 1991; Collie, 2021).

Истраживања, такође, показују да је посвећеност у периоду пандемије код неких наставника попримила изразито калкулативну природу. Наиме, наставници школу више нису доживљавали као заједницу којој припадају, већ као механизам који им обезбеђује социјалну сигурност у време глобалног колапса наставници школу више нису доживљавали као заједницу којој припадају, већ као механизам који им обезбеђује социјалну сигурност у време глобалне кризе (Meyer et al., 2002; Sokal et al., 2020; Kloutsiniotis et al., 2022). Стога, стабилност кадра током пандемије не би требало тумачити као успех унутрашње организационе културе, већ као последицу спољашњих, ограничавајућих фактора који су онемогућили професионалну мобилност и повећали трошкове напуштања организације.

Кључни фактор који је детерминисао коначни исход пандемијског притиска на посвећеност наставника била је *перципирана организациона подршка*. Студије спроведене током кризног периода недвосмислено показују да страх од вируса није имао униформан деструктивни ефекат у свим организацијама (Kim & Asbury, 2020; Collie, 2021). Напротив, у институцијама где је менаџмент демонстрирао висок степен емпатије, омогућавао професионалну флексибилност и пружао континуирану психолошку подршку, нивои организационе посвећености остали су стабилни. У оваквим специфичним условима дошло је до појаве позитивног парадокса. Уместо пада, у подржавајућим организационим окружењима забележен је раст афективне посвећености, јер су запослени кризу доживели као „тест посвећености” послодавца који је успешно положен (Rhoades & Eisenberger, 2002; Kim & Asbury, 2020; Collie, 2021).

У целини посматрано, страх од вируса Ковид 19 функционисао је као снажан реметилачки фактор који је демаскирао стварну природу релације између наставника и институције, делујући истовремено као својеврсни „лакмус папир” организационе културе. Док је у ригидним системима овај страх довео до потпуног професионалног

повлачења и ерозије лојалности, у институцијама са адекватном подршком он је постао катализатор за стварање нове, резилијентне форме посвећености. Овај нови облик посвећености није утемељен искључиво на формалним обавезама, већ на дубокој узајамној бризи и заједничком искуству успешног превазилажења глобалне кризе.

4.3.4. Однос организационе посвећености и задовољства послом наставног особља

Анализа интеракције између задовољства послом и организационе посвећености представља једно од најстаријих, најинтензивнијих и истраживачки најплоднијих поља у организационој психологији и менаџменту људских ресурса. Иако се у савременој науци ова два концепта строго диференцирају, њихов заједнички третман и теоријско преплитање датирају још из периода непосредно након Другог светског рата, када су пионирске студије почеле да истражују везу између индивидуалних ставова запослених и њихове спремности да остану унутар организационог система (Roethlisberger & Dickson, 1939; Brayfield & Rothe, 1951; March & Simon, 1958; Porter et al., 1974). У то време, глобална економија се суочила са преласком са крутог механичког модела „научног управљања” ка суптилнијем разумевању хуманог фактора у индустрији и јавним службама.

Иако је Елтон Мејо (Elton Mayo), као зачетник Покрета за људске односе (енгл. *Human Relations Movement*), још тридесетих година прошлог века указао на пресудну важност социјалних фактора и међуљудских односа на раду (Mayo, 1933), прави научни помаци у разумевању специфичне везе између организационе посвећености и задовољства послом догодили су се тек током 1950-их и 1960-их година (March & Simon, 1958; Herzberg, 1966). Овај период означио је коначну парадигматску промену у којој радник престаје да се посматра као „продужетак машине”, већ као комплексно социјално биће чија продуктивност и спремност на останак у организацији директно зависе од његовог емоционалног стања и хуманог третмана унутар колектива (Herzberg et al., 1959; McGregor, 1960; Likert, 1961).

У фокусу ових раних истраживања доминирало је искључиво задовољство послом, које је тада фигурирало као примарни, унитарни покретач организационе ефикасности. Рад Фредерика Херцберга (Herzberg, 1959) и његова чувена Двофакторна теорија

мотивације постали су камен темељац овог приступа. Херцберг је направио револуцију тврдећи да фактори који спречавају незадовољство тзв. хигијенски фактори, попут плате и услова рада, нису исти као они који изазивају задовољство и мотивацију тзв. мотиватори, попут признања, одговорности и природе самог посла.

Суштински преокрет у теоријском приступу догодио се 1970-их година, када научне анализе почињу да третирају организациону посвећеност као диференцирану и знатно сложенију варијаблу у односу на задовољство послом (Porter et al., 1974). Ова истраживачка група поставила је темеље за разумевање посвећености као снажне идентификације појединца са циљевима и вредностима организације, што превазилази оквире пуког задовољства тренутним радним задацима. Истраживачи су идентификовали кључну разлику у природи ових концепата: док је задовољство послом често епизодично и ситуационо условљено, на пример, варијацијама у висини примања или тренутном микроклимом у колективу, организациона посвећеност је стабилнија, трајнија и стратешки супериорнија варијабла. Она представља дубоку идентификацију појединца са мисијом, визијом и вредносним системом институције, што омогућава наставнику да остане посвећен школи чак и у периодима привременог незадовољства конкретним радним условима (Mowday et al., 1979; Porter et al., 1974; Williams & Hazer, 1986). Другим речима, док се задовољство послом односи на емоционални одговор запосленог на специфичне аспекте посла попут плате, колега и услова рада, организациона посвећеност представља ширу емоционалну везу и идентификацију са целим системом и његовим вредностима (Locke, 1976; Mowday et al., 1982).

У академским круговима дуго је вођена дебата о смеру узрочности између ова два концепта, односно о томе да ли посвећеност генерише задовољство или је однос обрнут. С тим у вези, кроз деценије научног развоја, искристалисала су се три доминантна модела која објашњавају смер каузалности између задовољства послом и организационе посвећености (Bateman & Strasser, 1984; Tett & Meyer, 1993; Vandenberg & Lance, 1992).

Први модел је *модел задовољства као претходника посвећености* (енгл. *Job Satisfaction as an Antecedent of Commitment*), који представља најшире прихваћен оквир у образовном менаџменту. Према овој логици, наставник који је континуирано задовољан степеном професионалне аутономије и подршке постепено врши интернализацију организационих вредности, што резултира снажном и одрживом лојалношћу.

Други модел који објашњава смер казуалности између задовољства послом и организационе посвећености је *модел посвећености као детерминанте задовољства* (енгл. *Commitment as an Antecedent of Job Satisfaction*). Овај модел полази од тезе да високо посвећен наставник развија специфичне когнитивне механизме како би очувао унутрашњу равнотежу, те ће и у тешким објективним условима активније тражити разлоге за задовољство у раду како би рационализовао своју претходну емоционалну инвестицију.

Трећи модел казуалности између задовољства послом и организационе посвећености је *модел реципрочног детерминизма* (енгл. *Reciprocal Causal Model*). Овај модел почива на претпоставци да се варијабле међусобно појачавају у облику цикличних повратних спрега. У овом случају, задовољство специфичним аспектима рада подиже општу посвећеност, која потом олакшава позитивну перцепцију нових организационих изазова, стварајући тако својеврсни „врли круг” професионалног благостања.

Резимирајући досадашњу анализу, може се констатовати да модел „Задовољан наставник – Лојална школа” (Bogler, 2001; Aydin et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2017) представља основу савременог образовног менаџмента. С тим у вези, кључни императив за академску заједницу и креаторе образовних политика је спознаја да се организациона посвећеност не може индуковати административним декретима или формалним уговорним обавезама. Она је органски концепт који се гради искључиво кроз системско и континуирано подизање задовољства послом (Luthans et al., 2015; Valaei & Rezaei, 2016).

Коначно, анализом референтних истраживања о односу задовољства послом и организационе посвећености обликоване су трећа и четврта помоћна хипотеза Х3 и Х4:

Х3: Задовољство послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији има статистички значајан утицај на организациону посвећеност наставног особља у Републици Србији.

Х4: Утицај страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност посредован је задовољством послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања Републици Србији.

ДРУГИ ДЕО ДОКТОРСKE ДИСЕРТАЦИЈЕ

I МЕТОДОЛОГИЈА ИСТРАЖИВАЊА

Образовни систем има огроман значај за друштвени и економски просперитет сваке земље, а посебно за развој људског капитала у Републици Србији. За наставно особље се, генерално, везује улога примарног носиоца образовно-васпитног процеса, чија је способност адаптације на променљиве околности рада кључна за очување квалитета образовања. Поред тога, наставници су ти који својим ангажовањем и професионалним интегритетом осигуравају стабилност система чак и у периодима великих глобалних криза. Са аспекта функционалности система, популација наставника у средњем образовању и васпитању је нарочито важна, јер они представљају кључни темељ који обликује будуће компетенције младих генерација. Истовремено, наставници су категорија запослених која је током пандемије вируса Ковид 19 била изложена бројним и специфичним притисцима, преласку на нове методе рада и појачаном осећају несигурности, што их чини кључним извором података за разумевање отпорности у јавном сектору.

Имајући у виду да је један од важних фактора радне средине који детерминише ефикасност рада субјективни осећај здравствене сигурности, као и значај задовољства и посвећености запослених за континуитет наставе, за потребе ове дисертације, спроведено је емпиријско истраживање на узорку наставног особља средњих школа у Републици Србији. Циљ истраживања био је да се утврди да ли је и у којој мери страх од вируса Ковид 19, као реметилачки здравствени фактор, утицао на задовољство послом наставника и њихову организациону посвећеност, као и њихов међусобни однос.

За потребе реализације емпиријског истраживања и проналажења одговора на постављена истраживачка питања, креиран је одговарајући инструмент за прикупљање података и примењена је научна методологија заснована на референтним инструментима из области организационе психологије. О структури самог истраживања, као и о конкретним резултатима до којих се дошло, биће више речи у наставку овог поглавља.

1.1. Предмет, циљеви истраживања и хипотезе

1.1.1. Предмет истраживања

Пандемија вируса Ковид 19 изазвала је велике промене у перципирању здравствене сигурности наставника у радној средини. Имајући у виду да је појава овог вируса истовремено значила сусрет са новим и непознатим, код многих наставника појавио природан страх од такве појаве. То је навело многе истраживаче да, поред испитивања утицаја страха од пандемије вируса Ковид 19 на ментално здравље људи, истраже и утицај страха од пандемије вируса Ковид 19 на ставове, понашања и перформансе везане за посао.

Међу бројним варијаблама које су повезане са ставовима и понашањем запослених на радном месту, по свом значају, посебно се истичу задовољство послом и организациона посвећеност. Поменута аргументација указује на то да је за обе варијабле доказано да, осим што су међусобно повезане (Eslami & Gharakhani, 2012; Valaei & Rezaei, 2016), утичу и на многе друге појаве и исходе у радној средини који се у крајњој инстанци рефлектују и на перформансе запослених (Meyer et al., 2002; Riketta, 2002).

Бројни аутори су анализирали анксиозност код наставника као директну последицу пандемије вируса Ковид 19, истичући њен значај за разумевање психолошког стања запослених у образовању (Kim & Asbury, 2020; Collie, 2021; Pressley, 2021). Даље, било је студија које су имале за циљ да анализирају нивое организационе посвећености наставника пре и после имплементације мера које су наступиле са пандемијом вируса Ковид 19. С тим у вези, истраживања показују да је пандемија вируса Ковид 19 значајно изменила радне услове наставника, што се одразило и на ниво њихове организационе посвећености (Kim & Asbury, 2020; Collie, 2021). Такође, испитиван је и утицај страха од вируса Ковид 19 на задовољство послом наставника, при чему су резултати указали на кључну улогу организационе и социјалне подршке у очувању задовољства послом и превенцији професионалног сагоревања (Collie, 2021; Pressley, 2021).

Референтна литература, када је реч о систему образовања, указује да је успех образовних институција тесно повезан са задовољством и организационом посвећеношћу наставног особља (Bogler, 2001; Saner & Eyüpoğlu, 2012; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Пандемија је суштински редефинисала тзв. психолошки уговор између наставника и образовног система. Нагли прелазак на рад на даљину, који је често карактерисала неадекватна техничка подршка и замагљивање границе између пословног и приватног времена, ставио је на испит професионалну посвећеност наставника. Питање које се овде намеће, а које ово истраживање жели да осветли, јесте да ли је системска подршка током кризе била довољна да компензује висок ниво перципираног ризика и страха и како се то рефлектовало на задовољство послом наставника, као и њихову организациону посвећеност. Питање које се, такође, поставља јесте да ли је страх од пандемије деловао као катализатор који је додатно слабио везу између задовољства и посвећености или су можда високо посвећени наставници показали већу резилијентност (отпорност) на страх, чиме је задовољство њиховим послом остало релативно стабилно.

Значај истраживања наведених варијабли током пандемије каква је била пандемија вируса Ковид 19 проистиче из чињенице да наведена пандемија није била усамљен пример будући да је сличних здравствених изазова било и раније, са једне стране, а са друге, не може се са сигурношћу тврдити да сличних пандемија неће бити и у будућности. Управо стога је, у циљу јачања отпорности образовног система, који треба да ефективно функционише и у измењеним здравствено-безбедоносним околностима, важно сагледати искуства која су проистекла из последње пандемије.

Иако глобалне студије пружају драгоцен увид у глобалне ефекте кризе на образовни сектор, приметна је оскудица истраживања која на интегралан начин обухватају динамику између страха, задовољства и посвећености у специфичном социо-економском контексту средњег образовања у Републици Србији. Овај рад тежи да попуни тај јаз, анализирајући како акутни страх модификује професионалне ставове и међузависност варијабли унутар наставничких колектива у домаћем контексту.

Управо овај теоријски и емпиријски јаз представља полазну тачку за истраживање које је основа ове дисертације. Потребно да се прецизно утврди у којој мери је страх од пандемије редефинисао професионалне ставове наставника у домаћем систему, где су ресурси и подршка често другачије структурирани у односу на западне системе, диктирала је фокус дисертације. Сходно томе, *предмет ове докторске дисертације* је испитивање утицаја страха од пандемије Ковид 19 на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља у средњим школама у Републици Србији. Посебан фокус

стављен је на проверу стабилности односа између задовољства и посвећености под утицајем перципираног страха. Истраживањем треба да се утврди да ли је страх од пандемије вируса Ковид 19 утицао на задовољство послом и организациону посвећеност наставника у средњем образовању и васпитању у Републици Србији, као и да ли се већ доказани однос између задовољства послом и организационе посвећености променио под утицајем страха од пандемије вируса Ковид 19.

Резултати спроведеног истраживања могу послужити као делотворне смернице системској бризи за управљање здравствено-безбедоносним ризицима у раду наставног особља, како у условима пандемија, тако и генерално. Резултати ће, стога, понудити одговоре на питање како изградити систем који штити наставника не само од биолошких претњи, већ и од емоционалног исцрпљивања у дигиталном образовном простору. То би, у коначном, требало да доведе до јачања отпорности образовног система, односно да се наставном особљу, и у измењеним, неповољним условима рада, обезбеди радно окружење које ће, са једне стране, бити сигурно из перспективе безбедности и здравља, а са друге, пружати адекватну психолошку и сваку другу подршку. Коначни циљ ових смерница није пуки повратак на претпандемијско стање, већ изградња истинске организационе отпорности. Поред тога, верује се да ће ово истраживање обогатити литературу из области задовољства послом и организационе посвећености наставника јер ће се наведене варијабле сагледавати у специфичном контексту који је креиран пандемијом вируса Ковид 19. Коначно, очекује се да ће препоруке које ће проистећи из резултата истраживања имати позитиван ефекат на ниво задовољства послом и организациону посвећеност запослених и у другим областима рада, а не само у систему образовања.

1.1.2. Циљеви истраживања

Научни циљ докторске дисертације је свеобухватно сагледавање и критичка анализа задовољства послом и организационе посвећености наставног особља у специфичном радном амбијенту које је наметнула пандемија вируса Ковид 19. Примарна тежња истраживања огледа се у обезбеђивању научно утемељених емпиријских података који би осветлили динамику ових варијабли унутар система средњег образовања и

васпитања у Републици Србији током поменутог кризног периода. На тај начин, научни циљ обухвата и изградњу специфичног теоријског оквира који интегрише класичне концепте организационог понашања са савременим теоријама управљања кризом у јавном сектору.

Основни циљ дисертације јесте да истражи и утврди да ли је страх од пандемије вируса Ковид 19 утицао на задовољство послом и посвећеност наставника средњих школа у Републици Србији. У том контексту, истраживање тежи да испита постојање и смер повезаности између наведених организационих варијабли, као и да утврди да ли је утицај страха од наведеног вируса на посвећеност наставног особља био посредован задовољством послом. Циљ је утврдити да ли задовољство послом служи као „заштитни механизам” који може ублажити директан негативан утицај страха од пандемије на организациону посвећеност или страх директно деградира оба ова концепта.

Ради прецизности операционализације основног циља, дефинисани су и посебни циљеви истраживања. Посебни циљеви дисертације су:

- Утврдити ниво страха од вируса Ковид 19 наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији;
- Утврдити ниво задовољства послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији за време пандемије вируса Ковид 19;
- Утврдити утицај појединих фактора задовољства послом на укупно задовољство послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији у условима рада за време пандемије вируса Ковид 19;
- Утврдити ниво посвећености наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији у условима рада за време пандемије вируса Ковида 19;
- Утврдити доминантну врсту посвећености наставног особља која је постојала у условима рада за време пандемије вируса Ковида 19;
- Идентификовати факторе задовољства послом који су у условима рада за време пандемије вируса Ковид 19 имали доминантан утицај на ниво организационе посвећености наставног особља у Републици Србији;
- Утврдити однос између задовољства послом и организационе посвећености наставног особља у систему средњег образовања и васпитања;

- Истражити постојање социо-демографских разлика у присуству страха од пандемије вируса Ковид 19 код наставног особља у Републици Србији;
- Истражити постојање социо-демографских разлика у задовољству послом и посвећености наставног особља у Републици Србији;
- Формулисати препоруке Министарству просвете и управама средњих школа за успостављање делотворног модела управљања здравствено-безбедносним аспектима рада, у циљу јачања организационе резилијентности и очувања дугорочног задовољства и посвећености наставног особља у условима системске неизвесности.

1.1.3. Истраживачка питања и хипотезе

На основу дефинисаног предмета и циљева истраживања, као и прегледа релевантне литературе која сугерише комплексну интеракцију између екстерних стресора и организационих ставова, формулисан је истраживачки оквир. Овај оквир тежи да покаже у којој мери је здравствена криза, операционализована кроз феномен страха као фактора који је присутан у радној средини, редефинисала професионално задовољство и посвећеност наставног особља.

Како би се адекватно одговорило на истраживачки изазов и поставила основа за тестирање хипотеза, формулисана су следећа истраживачка питања:

1. Да ли постоји статистички значајан утицај страха од пандемије вируса Ковид 19 на ниво задовољства послом и организациону посвећеност наставног особља?
2. Какав је интензитет и смер повезаности између задовољства послом и организационе посвећености наставника у условима рада током пандемије?
3. Да ли задовољство послом врши функцију медијатора у односу између страха од вируса Ковид 19 и организационе посвећености наставног особља?
4. Постоје ли значајне разлике у нивоу страха од пандемије, задовољству послом и организационој посвећености наставника у односу на њихове социо-демографске карактеристике?

Имајући у виду теоријски оквир дисертације обрађен у првом делу, како и горе постављена истраживачка питања, за потребе емпиријског истраживања биће тестиране следеће хипотезе:

X0: Страх од пандемије вируса Ковид 19 значајно утиче на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији.

X1: Страх од вируса Ковид 19 има статистички значајан (негативан) утицај на задовољство послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији.

X2: Страх од вируса Ковид 19 има статистички значајан утицај на организациону посвећеност наставног особља у Републици Србији.

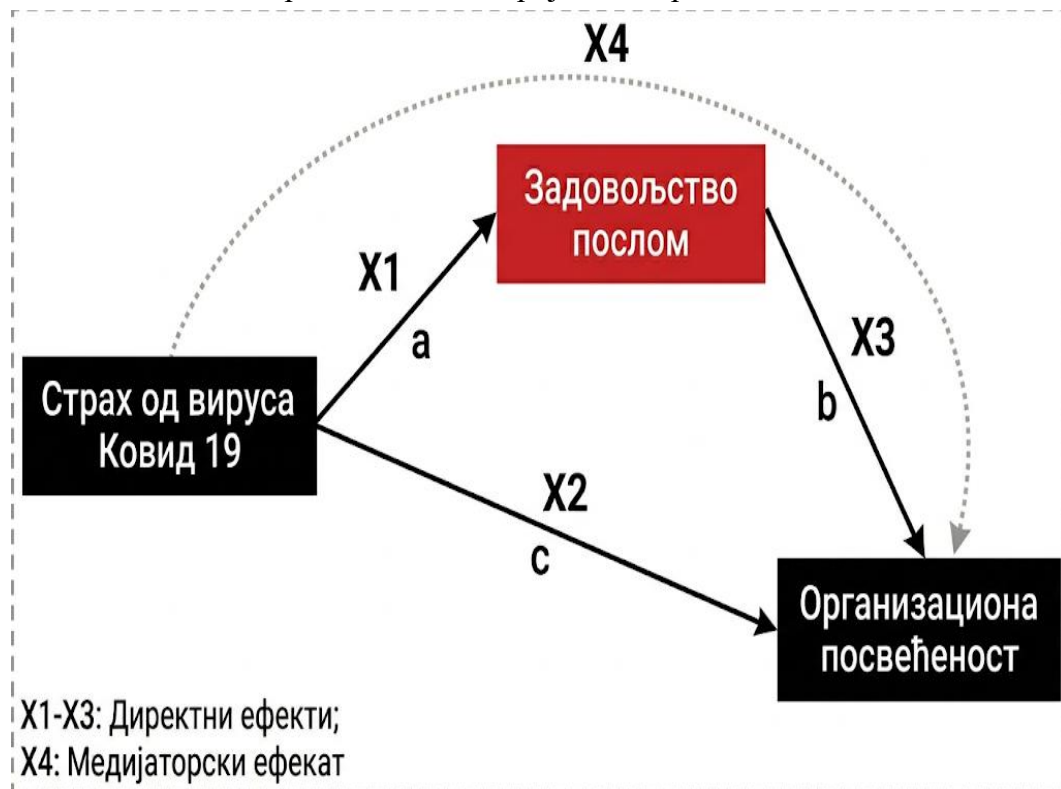
X3: Задовољство послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији има статистички значајан утицај на организациону посвећеност наставног особља у Републици Србији.

X4: Утицај страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност посредован је задовољством послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања Републици Србији.

1.1.4. Модел емпиријског истраживања

Полазећи од предмета и циљева истраживања, као и претходно представљених хипотеза, а како би се сагледали међузависност и утицај кључних варијабли, креиран је модел емпиријског истраживања приказан на Слици 2.

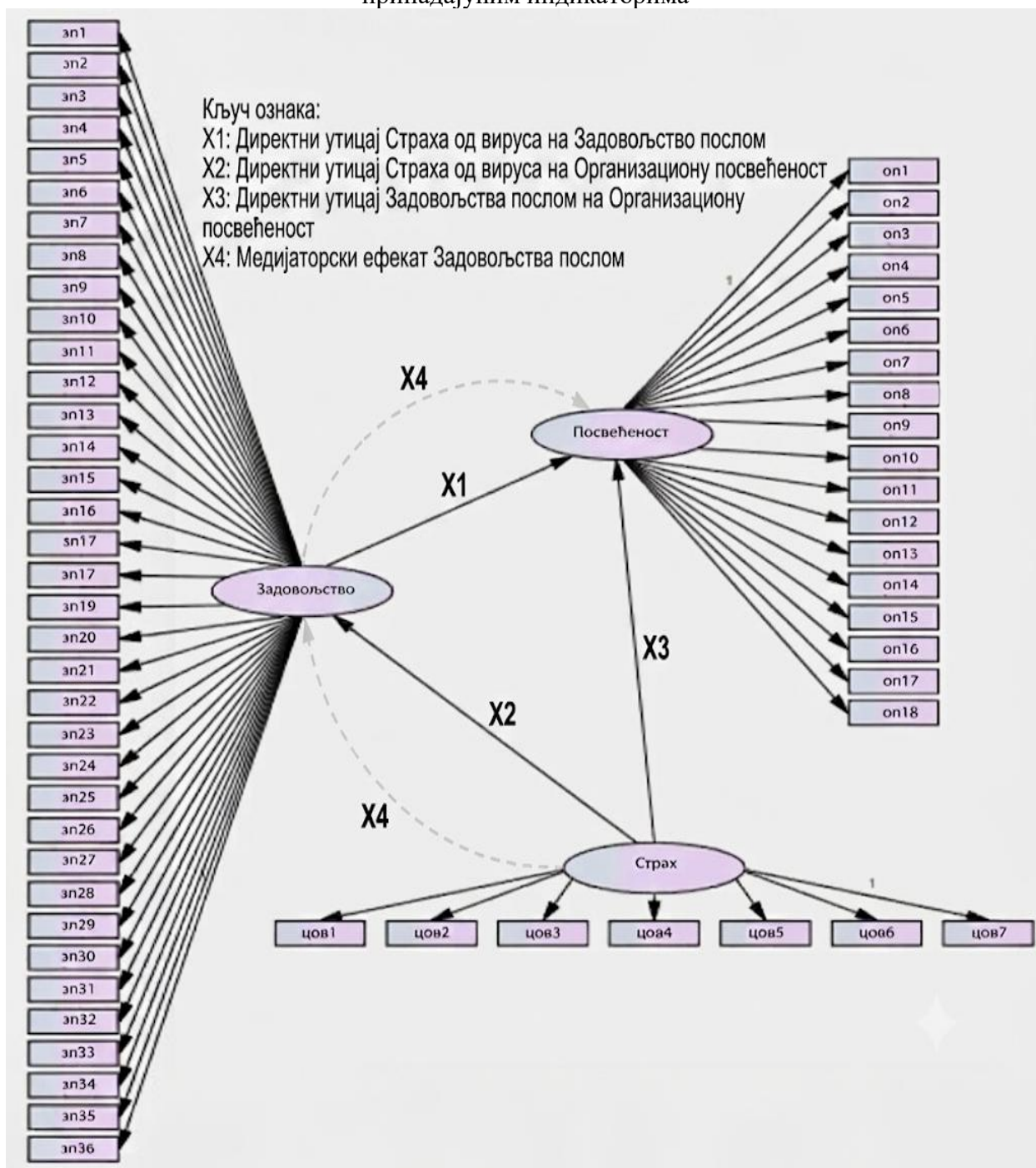
Слика бр. 2: Модел емпиријског истраживања



Извор: Приказ аутора

На слици бр. 3 приказан је концептуални модел истраживања са латентним конструкторима и припадајућим индикаторима.

Слика бр. 3: Концептуални модел истраживања са латентним конструкторима и припадајућим индикаторима



Извор: Приказ аутора

1.2. Дизајн истраживања и методе прикупљања података

Како би се обезбедила научна објективност и омогућило адекватно тестирање постављених хипотеза, приступљено је пажљивом дефинисању дизајна истраживања и избору метода за прикупљање података. Методолошки оквир овог рада заснован је на дескриптивном, корелационом и експлоративном приступу, коришћењем квантитативне парадигме која омогућава прецизно мерење ставова, емоција и професионалних карактеристика наставног кадра у специфичном друштвеном контексту.

Процес прикупљања података структуриран је кроз неколико кључних фаза које ће бити детаљно образложене у наредним сегментима. Први корак односи се на дефинисање извора података и реализацију узорковања, чиме се одређује популација на коју се налази могу генерализовати, као и начин на који су испитаници одабрани. Након тога, акценат је стављен на саму технику прикупљања података, са посебним освртом на логистику и временски оквир истраживања који је био директно условљен пандемијским околностима.

Посебан значај за валидност истраживања има инструмент истраживања, који представља скуп стандардизованих инструмената прилагођених потребама ове дисертације, чиме се обезбеђује поузданост мерења основних психолошких и организационих концепата. Након тога је изабран начин дистрибуције упитника, док је у финалном кораку одабран метод узорковања. Коначно, методолошки оквир се заокружује детерминисањем зависних, независних и медијаторских варијабли, чиме се успоставља јасна веза између теоријских поставки и емпиријског модела који ће бити предмет статистичке анализе.

Овако постављен дизајн обезбеђује чврсту основу за разумевање сложених односа између страха од пандемије и професионалног функционисања наставника, осигуравајући репликабилност и методолошку строгост истраживања.

1.2.1. Извори података и реализација узорковања

Основни извор примарних података у овом истраживању представљају наставници запослени у средњим школама на територији Републике Србије. С обзиром на специфичност истраживачког циља, популација је дефинисана као професионална заједница која је током пандемије вируса Ковид 19 била директно изложена двоструком притиску: ризику по сопствено здравље и обавези одржавања континуитета образовног процеса у измењеним околностима.

У истраживању је коришћен пригодни узорак, који је одабран као најрационалнији и најефикаснији метод, с обзиром на епидемиолошке мере које су у време прикупљања података ограничавале физички приступ образовним институцијама. Испитаницима је омогућено добровољно и анонимно учешће, уз пуну гаранцију заштите приватности података, што је допринело већој искрености у одговорима.

Финални узорак обухвата 979 испитаника односно 3,31% од укупно 29.541 наставника који су у школској 2024/2025. години били запошљени у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији, што представља ниво обухвата који обезбеђује стабилност резултата приликом коришћења напредних статистичких техника. Приликом формирања узорка, тежило се обухвату различитих демографских и професионалних категорија како би се омогућила адекватна статистичка снага за мултиваријантне анализе. Узорак је структуриран према следећим критеријумима:

- географска покривеност: обухваћени су наставници из свих региона Републике Србије (Војводина, Београд, Централна Србија, Западна Србија, Источна Србија и Јужна Србија), чиме је ублажена територијална пристрасност узорка;
- тип институције: обухваћени су наставници запослени у гимназијама, средњим стручним школама и уметничким школама;
- социо-демографска диверзификација: узорак је обухватио оба пола, различите старосне групе, нивое образовања и дужине радног стажа, што је детаљно анализирано и приказано у оквиру дескриптивне статистике.

Реализовани узорак се сматра довољно великим и стабилним за доношење релевантних закључака и генерализацију налаза на популацију наставника у средњем

образовању у Србији. Сваки испитаник је пре попуњавања инструмента био упознат са сврхом истраживања и чињеницом да ће се подаци користити искључиво у научно-истраживачке сврхе, чиме су испоштовани највиши етички стандарди академског рада.

1.2.2. Техника прикупљања података

Техника прикупљања података у овом истраживању била је условљена специфичним околностима пандемије вируса Ковид 19, као и потребом за економичношћу и обухватом широког географског простора. С тим у вези, примарна техника била је анкетно испитивање на даљину (енгл. *Online Survey Method*), спроведено у периоду од фебруара 2022. године до априла 2022. године путем платформе за прикупљање података *Google Forms*.

Иако је у периоду прикупљања података интензитет пандемијских мера био у опадању, истраживачки инструмент је био дизајниран са циљем ретроспективног испитивања ставова. Питања су формулисана на начин који је од испитаника захтевао да евоцирају своје професионалне ставове, перцепције сигурности и нивое посвећености специфично за период трајања најстрожих пандемијских услова рада. Овакав приступ омогућио је наставном особљу да са одређене временске дистанце, али уз још увек свеже искуство, објективније процене утицај здравствене кризе на њихово задовољство послом и однос према институцији. На тај начин, добијени резултати представљају аутентичну рефлексију искустава из врхунца кризе, а не само тренутно стање у моменту попуњавања анкете.

Процес прикупљања података реализован је кроз следеће фазе. Све мерне скале и демографска питања обједињена су у јединствен, структуриран електронски упитник. Посебна пажња посвећена је респонзивном дизајну, који је омогућио адекватан приказ и функционалност на различитим уређајима (рачунарима, таблетима и паметним телефонима), чиме је смањен технички отпор према учешћу. Електронски упитник дистрибуиран је путем службених електронских адреса (енгл. *e-mail*) средњих школа у Републици Србији, уз претходну сагласност управа образовних установа, што је обезбедило висок ниво кредибилитета истраживања и омогућило приступ наставницима у

време социјалног дистанцирања. На почетку упитника био је истакнут уводни текст који је јасно дефинисао циљ истраживања, добровољност учешћа и гаранцију потпуне анонимности. Применом принципа информисаног пристања и онемогућавањем прикупљања идентификационих података, елиминисан је ефекат „социјалне пожељности” и подстакнута је искреност испитаника. Систем је био подешен са обавезним пољима (енгл. *forced response*), чиме је елиминисана појава непотпуних података (енгл. *missing values*) унутар скала. Такође, коришћени су механизми за спречавање вишеструког попуњавања од стране истог корисника, чиме је заштићен интегритет базе података.

Избор анкетног испитивања на даљину показао се као оптималан метод, не само због здравствене безбедности, већ и због чињенице да су наставници у Србији током пандемије развили висок ниво дигиталних компетенција. Ово је резултирало веома ниским степеном грешака при попуњавању и брзим прикупљањем репрезентативног броја одговора у реалном времену.

1.2.3. Инструмент прикупљања података

Инструмент коришћен у овом истраживању конципиран је као свеобухватан и структуриран упитник, подељен у четири специфична сегмента. Дизајниран је тако да прикупи податке о социо-демографском профилу испитаника и измери три кључна теоријска концепта кроз валидиране психометријске скале. Сви мерни инструменти, који су део коначног упитника, коришћени су уз изричиту сагласност аутора за отворену научну употребу, чиме је осигурана етичка и правна регуларност истраживачког процеса.

Први сегмент упитника намењен је прикупљању података затвореног типа који омогућавају профилисање узорка. Овај део обухвата:

- личне карактеристике: пол, старост, брачни статус и број деце;
- професионалне карактеристике: ниво образовања, укупна дужина радног стажа, проценат радног ангажовања и број школа у којима наставник ради;
- здравствени контекст: податке о директном и индиректном искуству са вирусом Ковид 19, у виду личног обољевања, тежине клиничке слике и хоспитализације, што служи као важан контекстуални фактор за интерпретацију интензитета страха.

За разлику од првог сегмента, мерење ставова у оквиру наредна три сегмента упитника спроведено је применом петостепене Ликертове скале (енгл. *Likert scale*). Испитаници су степен свог слагања са понуђеним тврдњама рангирали у распону од 1 („уопште се не слажем”) до 5 („у потпуности се слажем”), што омогућава фину диференцијацију интензитета испитиваних појава.

Процена професионалног задовољства извршена је употребом адаптиране верзије скале задовољства послом (енгл. *Job Satisfaction Survey* – JSS; Spector, 1985) која кроз девет димензија: плата, унапређење, супервизија, бенефиције, награђивање, радни услови, колеге, природа посла и комуникација; пружа деференциран увид у афективни одговор појединца према различитим аспектима рада у специфичном кризном амбијенту.

За мерење организационе посвећености коришћен је Трокомпонентни модел посвећености (енгл. *Three-Component Model of Commitment* – TCM; Meyer & Allen, 1991), операционализован кроз стандардизовани упитник (енгл. *TCM Employee Commitment Survey*; Meyer & Allen, 2004). Наведеним инструментом квантификује се степен у којем се наставник идентификује са школом, његова спремност да уложи напор ради остваривања заједничких циљева, као и јачина намере да остане део колектива. Концептуално, упитник обухвата три димензије посвећености: афективну (емоционална везаност за организацију), нормативну (осећај моралне обавезе према установи) и континуирану (перцепција економских и социјалних трошкова напуштања организације). Примена овог модела показала се посебно релевантном за кризни контекст пандемије, будући да омогућава прецизну детекцију потенцијалне ерозије посвећености запослених под дејством продуженог системског притиска.

За процену интензитета страха примењена је Скала страха од вируса Ковид 19 (енгл. *The Fear of COVID-19 Scale* – FCV-19S; Ahorsu et al., 2020), која представља најчешће коришћен инструмент за квантификацију овог концепта у глобалним оквирима. Скала се састоји од седам тврдњи које мере једнодимензионалну структуру страха (нпр. „Срце ми убрзано лупа када помислим на заразу вирусом корона”). Виши кумулативни скор на овој скали указује на израженији психолошки притисак и страх за сопствено здравље изазван пандемијом.

Сви примењени инструменти су претходно потврђени као психометријски валидни у бројним домаћим и иностраним студијама. У оквиру овог истраживања, поузданост

сваке скале додатно је тестирана израчунавањем Кронбаховог алфа (α) коефицијента унутрашње конзистентности. С обзиром на то да су добијене вредности за све конструкте премашиле праг од 0,70, инструмент се сматра високо поузданим за доношење научних закључака на овом узорку истраживања.

1.2.4. Детерминисање зависних и независних варијабли

У оквиру постављеног концептуалног модела истраживања, кључне варијабле су дефинисане кроз три нивоа функционалних релација, што омогућава свеобухватно тестирање централне хипотезе:

1. Страх од вируса Ковид 19, као независна варијабла, постављен је као примарни егзогени дестабилишући фактор који угрожава базну сигурност наставника, чиме се ствара негативан ефекат на укупни професионални амбијент.
2. Задовољство послом, као медијаторска варијабла, заузима централну позицију у моделу и функционише као медијатор. То значи да страх од вируса за сопствено здравље не утиче на организациону посвећеност само директно, већ превасходно кроз ерозију задовољства послом. Уколико страх наруши осећај задовољства, долази до спиралног пада професионалне потентности. Оваква поставка модела полази од претпоставке да задовољство послом делује као когнитивно-афективни филтер; страх прво нарушава емоционални однос наставника према свакодневним радним задацима, што последично слаби његову дугорочну лојалност институцији.
3. Организациона посвећеност, као зависна варијабла, представља финални конституент модела који рефлектује спремност наставника да, упркос кризним условима, остане привржен циљевима и вредностима образовне институције. Висок степен посвећености кључан је за стабилност образовног система, а у овом моделу се посматра као директна последица (не)успешне прераде страха и очуваног задовољства.

Испитивани однос између горе наведених варијабли проверен је применом конфирматорне факторске анализе (енгл. *Confirmatory Factor Analysis* – CFA) која обезбеђује високу конструктивну валидност модела, потврђујући да коришћени

инструменти (Упитник задовољства послом (енгл. *Job Satisfaction Survey* – JSS; Упитник о организационој посвећености (енгл. *Organizational Commitment Questionnaire* – OCQ); Упитник страха од вируса Ковид 19 (енгл. *Fear of COVID-19 Scale* – FCV-19S), заиста мере теоријске концепте на начин који је конзистентан са специфичним узорком наставника у Републици Србији.

Приликом тестирања разлика у задовољству послом, страху од вируса Ковид 19 и посвећености организацији у зависности од различитих социодемографских карактеристика испитаника, независне варијабле су социодемографске карактеристике, а зависне варијабле су: задовољство послом, страх од вируса Ковид 19 и посвећеност организацији. Разлике су тестиране мултиваријантном анализом варијансе (енгл. *Multivariate Analysis of Variance* – MANOVA). Социодемографске варијабле су обухватале варијабле: пол, старост испитаника, брачни статус испитаника, број деце, образовање, дужину радног стажа, проценат ангажовања, број школа у којима су ангажовани, обољевање од вируса Ковид 19 и хоспитализацију. Пол, обољевање од вируса Ковид 19 и хоспитализација су дихотомне варијабле. Обољевање од вируса Ковид 19 и хоспитализација су кодиране као индикаторске варијабле (енгл. *dummy variables*). Позитивни одговор је кодиран са 1, а негативан са 0. Старост испитаника, брачни статус испитаника, број деце, образовање, дужина радног стажа, ангажовање, број школа у којима су ангажовани представљају категоричке варијабле. Укључивање варијабли попут броја деце и хоспитализације у модел омогућава сагледавање преливања (енгл. *spillover effect*) личних траума и породичних обавеза на професионалну сферу, што је током пандемије био критичан фактор рањивости наставног особља.

Вредности латентних варијабли страх од вируса Ковид 19, задовољство послом и организациона посвећеност израчунате су методом регресије у поступку конфирматорне факторске анализе. Пре самог израчунавања, извршено је реверзно кодирање (енгл. *reverse coding*) негативно формулисаних тврдњи у упитницима. Овај поступак је круцијалан за обезбеђивање интерне конзистентности скала (енгл. *internal consistency*), која се мери Кронбаховим алфа коефицијентом (енгл. *Cronbach's alpha*), чиме је омогућено да виши скор недвосмислено указује на виши ниво испитиваног конструкта (веће задовољство или већу посвећеност).

Пре израчунавања вредности латентне варијабле задовољство послом реверзно су кодиране следеће тврдње у упитнику о задовољству послом: 2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 19, 21, 23, 24, 26, 29, 31, 32, 34 и 36. У упитнику о организационој посвећености реверзно су кодиране следеће тврдње: 3, 4, 6, 11, 12 и 13. Рекодирањем су вредности скале измењене на следећи начин: 5 ->1, 4 ->2, 3 ->3, 2 ->4 и 1 ->5. Овај поступак је примењен на негативно формулисане тврдње како би се обезбедио уједначени смер тврдњи, односно да већи број на свим тврдњама одражава и веће задовољство послом или посвећеност организацији. Поступак реверзног кодирања је круцијалан за обезбеђивање интерне конзистентности скала, омогућавајући да се резултати интерпретирају унидирекционално: виши скор недвосмислено указује на позитивнији исход у оквиру испитиване варијабле.

1.2.5. Дефинисање метода статистичке обраде података

У циљу верификације постављених хипотеза и научног испитивања каузалних релација између задовољства послом, страха од вируса Ковид 19 и организационе посвећености, примарно је примењен метод Моделовања структурним једначинама (енгл. *Structural Equation Modeling* – SEM). Овај мултиваријациони приступ, који интегрише принципе мултиваријационе анализе варијансе и коваријансе, регресионе анализе и факторске анализе, омогућио је симултану анализу комплексних веза између егзогених и ендогених конструката, уз претходну примену Конфирматорне факторске анализе (енгл. *Confirmatory Factor Analysis* – CFA) ради валидације мерних инструмената. Валидност постављеног модела оцењена је кроз скуп индикатора усклађености (енгл. *Goodness-of-Fit indices*), укључујући χ^2 тест, CFI, TLI, GFI и RMSEA индексе (Hu & Bentler, 1999; Hair et al., 2019; Kline, 2023).

За испитивање постојања статистички значајних разлика у нивоима испитиваних појава у односу на социо-демографска обележја испитаника, примењена је мултиваријантна анализа варијансе (енгл. *Multivariate Analysis of Variance* – MANOVA). За ову анализу је коришћен софтвер SPSS.22. Ова техника представља екстензију *t*-теста и ANOVA приступа и методолошки је индикована када модел обухвата симултано мерење две или више зависних варијабли унутар две или више предикторске групе.

Провера поузданости, односно интерне конзистентности примењених мерних инструмената (Упитник задовољства послом, Упитник организационе посвећености и Упитник страха од вируса Ковид 19), извршена је израчунавањем Кронбаховог алфа (α) коефицијента. Овај статистички показатељ репрезентује доследност скале и снагу повезаности између тврдњи које конституишу одређени латентни конструкт, чиме се потврђује стабилност мерења. У складу са академским стандардима и широко прихваћеним критеријумима у психометрији, вредности коефицијента изнад 0,70 интерпретирани су као показатељ добре поузданости, док се вредности испод 0,50 сматрају методолошки неприхватљивим (Nunnally & Bernstein, 1994; Hair et al., 2019).

За дескриптивну анализу континуираних варијабли примењене су мере централне тенденције (аритметичка средина, медијана и мод), као и мере дисперзије (стандардна девијација, минималне и максималне вредности резултата). Анализа облика дистрибуције и симетрије података извршена је помоћу коефицијената асиметрије (енгл. *Skewness*) и спљоштености (енгл. *Kurtosis*). Предуслов за примену параметарских статистичких поступака, односно нормалност дистрибуције резултата, строго је верификован применом Kolmogorov-Smirnov и Shapiro-Wilk тестова, чиме је осигурана методолошка егзактност и валидност даље статистичке обраде.

Статистичка обрада података извршена је применом софтверских пакета IBM SPSS Statistics 22 и Amos 21.

1.3. Опис узорка

Структура и величина узорка детерминисани су предметом и основним циљевима докторске дисертације, који су усмерени на научно сагледавање ефеката страха од пандемије вируса Ковид 19 на задовољство послом и посвећеност наставника запослених у средњим школама на територији Републике Србији. Истраживачки узорак обухватио је 979 испитаника.

У оквиру постављеног истраживачког оквира, примарни фокус стављен је на испитивање предиктивног утицаја страха од пандемије на задовољство послом и организациону посвећеност, као и на каузалну динамику између ових варијабли у

специфичном кризном амбијенту. Кључни истраживачки изазов огледао се у детерминисању потенцијалних модификација у релацији између професионалног задовољства и посвећености организацији, која је у претпандемијском периоду емпиријски конзистентно потврђивана. Истраживање настоји да утврди да ли је интензитет страха изазван глобалном здравственом кризом деловао као дестабилишући фактор радне средине који редифинише већ установљене психолошко-организационе обрасце наставног особља у систему средњег образовања и васпитања. Детаљна социо-демографска и професионална структура испитаника, која пружа увид у репрезентативност и разноврсност прикупљених података, приказана је у наредној табели бр. 2.

Табела бр. 2: Социодемографске карактеристике испитаника

		Број N = 979	Проценат (%) 100,00
Пол	Женски	752	76,81
	Мушки	227	23,19
Старост	До 25	6	0,61
	Од 26 до 40	253	25,84
	Од 41 до 55	524	53,52
	Старији од 55	196	20,02
Брачни статус	Ванбрачна заједница	50	5,11
	Неожењен/недата	204	20,84
	Ожењен/удата	602	61,49
	Разведен/разведена	90	9,19
	Удовац/удовица	33	3,37
Број деце	1 дете	210	21,45
	2 детета	395	40,35
	3 детета	72	7,35
	Више од 3 детета	12	1,23
	Није родитељ	290	29,62
Степен образовања	4. степен – средња стручна спрема	5	0,51
	5. степен – специјалистичко образовање након 4. степена	7	0,71
	6.1. степен – основне струковне/академске студије у трајању од 3 године	27	2,76
	6.2. степен – основне струковне/академске студије у трајању од 4 године	182	18,59
	7.1. степен – мастер струковне/академске студије	683	69,77
	7.2. степен – магистар наука/специјалистичке академске студије	62	6,33
	8. степен – доктор наука	13	1,33
Радни стаж	Мање од 5 година	93	9,50
	Од 6 до 20 година	434	44,33

	Од 21 до 35 година	410	41,88
	Више од 35 година	42	4,29
Норма часова	До 30%	18	1,84
	Од 31 до 60%	31	3,17
	Од 61 до 90%	38	3,88
	Више од 90%	892	91,11
Број школа ангажовања	Једна	753	76,92
	Две	170	17,36
	Више од две	56	5,72
Обољење од вируса Ковид 19	Да	640	65,37
	Не	339	34,63
Хоспитализација	Да	30	3,06
	Не	949	96,94

Извор: Приказ аутора

Анализом приказаних података у Табели бр. 2, уочава се јасна поларизација узорка према критеријуму пола. Доминантно учешће остварују жене са 76,81% (N=752), док мушкарци чине нешто мање од једне четвртине укупног броја испитаника са 23,19% (N=227). Оваква дистрибуција у великој мери конзистентна је са општим трендовима у образовном систему Републике Србије, који карактерише висок степен „феминизације” наставничке професије.

Када је реч о старосној структури, узорак се може описати као зрео и професионално профилисан. Најзаступљенија је старосна категорија од 41 до 55 година, којој припада више од половине испитаника односно 53,52%. Уколико се овој групи придода петина наставника односно 20,02% старијих од 55 година, констатује се да је готово три четвртине узорка (73,54%) старије од 41 године. Насупрот томе, учешће младих наставника до 25 година је на нивоу статистичке занемарљивости са 0,61%, што индиректно указује на дужи период транзиције из система високог образовања у стални радни однос.

Подаци о породичном статусу указују на високу заступљеност испитаника у брачној заједници односно 61,49%, док петину чине особе које нису у браку (20,84%). Анализа родитељства открива да је већина испитаника односно 70,38% остварена у улози родитеља. У оквиру ове подгрупе, најчешћи је модел породице са двоје деце (40,35%), док значајно мањи проценат испитаника (8,58%) има троје или више деце. Укључивање ових варијабли у модел омогућава сагледавање потенцијалног преливања породичних обавеза на професионалну сферу током пандемијског притиска.

Образовни профил наставног особља рефлектује законску регулативу и високе критеријуме за рад у средњем образовању. Доминирају испитаници са стеченим мастер звањем (7.1. степен), који чине преко две трећине узорка (69,77%). Значајан је и удео наставника са четворогодишњим основним студијама (18,59%), док је присуство академски највишег степена образовања, доктора наука, заступљено са 1,33%. Минималан удео испитаника са средњим или специјалистичким образовањем (0,71%) односи се на специфичне профиле наставника практичне наставе.

Дистрибуција радног стажа потврђује тезу о високом степену искуства унутар узорка. Највећи удео чине наставници са стажом од 6 до 20 година (44,33%), праћени категоријом са 21 до 35 година стажа (41,88%). Кумулативно посматрано, преко 86% испитаника поседује значајно професионално искуство односно искуство које је дуже од 6 година рада у просвети, док наставници почетници (стаж до 5 година) чине мањи део од 9,50%.

Карактеристике радног ангажовања откривају висок степен професионалне оптерећености. Наиме, чак 91,11% наставника ради са пуном нормом часова (преко 90%). Иако већина испитаника односно 76,92% своје радно ангажовање остварује у једној средњешколској установи, скоро четвртина узорка (23,08%) приморана је на рад у две или више средњошколских установа, што може представљати значајан фактор додатног професионалног дистреса.

На крају, подаци о здравственом искуству са вирусом Ковид 19 служе као кључни контекстуални оријентир. Већина испитаника (65,37%) имала је директно искуство са инфекцијом. Иако је већина клиничких слика дозвољавала лечење у кућним условима, регистровано је 3,06% хоспитализованих случајева од укупног броја испитаника. Ови подаци пружају емпиријску основу за процену интензитета страха и његовог утицаја на касније димензије задовољства и посвећености.

Сумирајући наведене карактеристике, може се закључити да овако специфичан социо-демографски и професионални профил наставника представља релевантну емпиријску подлогу за дубљу анализу њихових афективних и когнитивних одговора на кризни амбијент. На тај начин, опис узорка прераста из пуне статистичке дескрипције у неопходан контекстуални оквир за разумевање и интерпретацију резултата који следе. У наредном поглављу, који се односи на представљање резултата емпиријског истраживања

и њихову дискусију, приступиће се тестирању постављених хипотеза и научној верификацији каузалних веза између страха од вируса Ковид 19, задовољства послом и организационе посвећености.

II РЕЗУЛТАТИ ЕМПИРИЈСКОГ ИСТРАЖИВАЊА И ДИСКУСИЈА

2.1. Резултати тестирања поузданости инструмента истраживања

За процену унутрашње конзистентности у овом раду примењен је Кронбахов алфа коефицијент (α), који представља најзаступљенији статистички индикатор поузданости у друштвеним наукама. Иако је вредност овог коефицијента математички условљена бројем ставки у оквиру скале, у академској заједници постоји консензус у погледу прагова прихватљивости. Сходно широко прихваћеним критеријумима (Nunnally & Bernstein, 1994; Hair et al., 2019), вредности изнад 0,70 интерпретирају се као задовољавајуће, док вредности преко 0,80, односно 0,90, указују на врло добру, односно изврсну поузданост инструмента. Насупрот томе, вредности испод 0,50 сматрају се статистички неприхватљивим за научну интерпретацију (DeVellis & Thorpe, 2021).

У Табели бр. 3 синтетизовани су резултати провере унутрашње конзистентности за примарне мерне скале (инструменте) коришћене у истраживању.

Табела бр. 3: Поузданост инструмената истраживања

Скале	Cronbach's Alpha
Задовољство послом	0,927
Страх од вируса Ковид 19	0,905
Организациона посвећеност	0,868

Извор: Приказ аутора

Добијене вредности коефицијента (α) крећу се у распону од 0,868 до 0,927, што егзактно потврђује висок ниво поузданости свих примењених инструмената. У наредном сегменту биће изложена детаљна аналитичка дескрипција сваког мерног инструмента, са посебним освртом на природу њихове унутрашње хомогености.

2.1.1. Резултати тестирања поузданости инструмента за прикупљање података о задовољству послом

На основу података приказаних у Табели бр. 4, евидентно је да мерни инструмент конструисан за процену задовољства послом генерише висок степен поузданости. Конкретно, Кронбахов алфа коефицијент $\alpha = 0,927$ указује на егземпларну унутрашњу конзистентност инструмента којим се мери задовољство послом, што га сврстава у категорију изврских мерних инструмената према важећим психометријским стандардима. Овако висок коефицијент прецизно рефлектује хомогеност ставки и потврђује да оне стабилно и унидимензионално операционализују испитивани теоријски конструкт задовољства послом.

Поред високе интерне конзистентности скале задовољства послом, испитивана је повезаност сваке ставке са укупним скором и промене вредности Кронбаховог коефицијента уколико се уклони ставка, што је приказано у Табели бр. 4.

Табела бр. 4: Психометријске карактеристике ставки скале задовољства послом: Анализа поузданости и повезаности са укупним скором

	Коригована корелација ставке и укупног скор	R ²	Вредност Кронбахов α уколико се уклони ставка
ЗП1	0,501	0,446	0,927
ЗП2	0,395	0,299	0,928
ЗП3	0,563	0,553	0,926
ЗП4	0,499	0,340	0,927
ЗП5	0,634	0,462	0,925
ЗП6	0,492	0,339	0,927
ЗП7	0,513	0,577	0,927
ЗП8	0,469	0,357	0,927
ЗП9	0,540	0,530	0,927
ЗП10	0,458	0,379	0,927
ЗП11	0,574	0,421	0,926
ЗП12	0,529	0,497	0,927
ЗП13	0,492	0,433	0,927
ЗП14	0,536	0,348	0,927
ЗП15	0,237	0,151	0,930
ЗП16	0,381	0,294	0,928
ЗП17	0,297	0,295	0,929
ЗП18	0,488	0,404	0,927
ЗП19	0,614	0,493	0,926
ЗП20	0,479	0,420	0,927
ЗП21	0,585	0,560	0,926
ЗП22	0,559	0,442	0,926
ЗП23	0,565	0,494	0,926
ЗП24	0,394	0,353	0,928
ЗП25	0,509	0,574	0,927

ЗП26	0,517	0,394	0,927
ЗП27	0,409	0,449	0,928
ЗП28	0,568	0,520	0,926
ЗП29	0,406	0,282	0,928
ЗП30	0,588	0,567	0,926
ЗП31	0,359	0,348	0,928
ЗП32	0,599	0,516	0,926
ЗП33	0,622	0,523	0,926
ЗП34	0,497	0,489	0,927
ЗП35	0,486	0,452	0,927
ЗП36	0,532	0,401	0,927

Извор: Приказ аутора

Анализа промене поузданости у случају елиминације појединих тврдњи показује да би се вредност Кронбаховог коефицијента кретала у изузетно уском и стабилном распону између 0,925 и 0,930. Уклањање већине ставки не би значајније утицало на укупну поузданост. Једино би уклањање ставке ЗП15 довело до маргиналног раста коефицијента на $\alpha = 0,930$. Међутим, с обзиром на то да је вредност поузданости целе скале већ на егземпларном нивоу, а да поменута ставка има суштински теоријски значај за заокруживање садржајне валидности конструкта, одлучено је да се све ставке задрже у финалној верзији инструмента.

2.1.2. Резултати тестирања поузданости инструмента за прикупљање података о организационој посвећености

Евалуација поузданости инструмента за процену организационе посвећености указује на нешто нижу вредност коефицијента унутрашње конзистентности у поређењу са преосталим мерним инструментима (задовољство послом и страх од вируса Ковид 19). Конкретно, добијени Кронбахов алфа коефицијент износи $\alpha = 0,868$. Иако је ова вредност нумерички мања у односу на претходне скале, она и даље репрезентује веома висок ниво поузданости мерења. С обзиром на то да је забележени резултат значајно изнад конвенционално прихваћеног прага задовољавајуће конзистентности ($\alpha > 0,70$), може се потврдити да примењени инструмент поседује снажан метријски капацитет за стабилну и поуздану детекцију степена организационе посвећености испитаника.

Поред високе интерне конзистентности скале организационе посвећености, испитиван је однос сваке ставке са укупним скором у смислу корелације и промене

вредности Кронбаховог коефицијента уколико се уклони ставка, што је приказано у Табели бр. 5.

Табела бр. 5: Психометријске карактеристике ставки скале организационе посвећености:
Анализа поузданости и повезаности са укупним скором

	Коригована корелација ставке и укупног скора	R ²	Вредност Кронбахов α уколико се уклони ставка
ОП1	0,582	0,453	0,859
ОП2	0,414	0,244	0,865
ОП3	0,454	0,465	0,864
ОП4	0,551	0,541	0,860
ОП5	0,593	0,477	0,859
ОП6	0,513	0,505	0,861
ОП7	0,666	0,601	0,855
ОП8	0,636	0,570	0,856
ОП9	0,354	0,305	0,867
ОП10	0,229	0,524	0,873
ОП11	0,125	0,501	0,877
ОП12	0,070	0,289	0,879
ОП13	0,578	0,423	0,859
ОП14	0,561	0,459	0,859
ОП15	0,568	0,558	0,859
ОП16	0,639	0,562	0,856
ОП17	0,608	0,583	0,857
ОП18	0,644	0,525	0,856

Извор: Приказ аутора

Испитивање промене интерне конзистентности у случају елиминације појединих тврдњи показује да би се вредност Кронбаховог коефицијента кретала у распону између 0,855 и 0,879. Уклањање већине ставки резултирало би падом укупне поузданости, што оправдава њихово задржавање у скали. Ипак, индикативно је да би елиминација ставки ОП10 ($\alpha = 0,873$), ОП11 ($\alpha = 0,877$) и ОП12 ($\alpha = 0,879$) довела до маргиналног пораста вредности укупног Кронбаховог алфа коефицијента изнад почетне вредности од 0,868. Овакав резултат сугерише да наведене ставке уносе извешан степен варијансе који делимично одступа од унитарног језгра остатка скале. С обзиром на то да је укупна поузданост упитника од $\alpha = 0,868$ већ на веома високом нивоу, а да поменуте ставке обезбеђују теоријску целовитост и обухватају специфичне димензије организационе посвећености (као што су нпр. нормативна или континуирана посвећеност), донета је методолошка одлука да се оне задрже у финалној статистичкој анализи ради очувања садржајне валидности самог инструмента.

2.1.3. Резултати тестирања поузданости инструмента за прикупљање података о постојању страха за време рада у условима пандемије вируса Ковида 19

Евалуација поузданости инструмента конструисаног за процену страха испитаника током рада у условима пандемије вируса Ковида 19 резултирала је високим коефицијентом унутрашње конзистентности. Забележена вредност Кронбаховог алфа коефицијента износи $\alpha = 0,905$, што представља индикатор изврсне поузданости. Овакав резултат егзактно потврђује да је овај релативно нов теоријски конструкт мерно стабилан у оквиру испитиваног узорка, чиме се у потпуности оправдава његова даља примена у статистичкој дедукцији и тестирању постављених хипотеза.

Поред високе интерне конзистентности скале страха од вируса Ковида 19, испитиван је однос сваке ставке са укупним скором у смислу корелације и промене вредности Кронбаховог коефицијента уколико се уклони ставка, , што је приказано у табели бр. 6.

Табела бр. 6: Психометријске карактеристике ставки скале страха од вируса Ковида 19:
Анализа поузданости и повезаности са укупним скором

	Коригована корелација ставки и укупног скора	R^2	Вредност Кронбахов α уколико се уклони ставка
КОВ1	0,685	0,528	0,844
КОВ2	0,611	0,433	0,862
КОВ3	0,627	0,476	0,855
КОВ4	0,728	0,575	0,840
КОВ5	0,653	0,436	0,851
КОВ6	0,641	0,652	0,854
КОВ7	0,723	0,717	0,842

Извор: Приказ аутора

Уколико би се било која ставка хипотетички уклонила из финалне анализе, вредност Кронбаховог коефицијента α би се кретала у распону између 0,840 и 0,862. С обзиром на то да је вредност коефицијента у случају уклањања било које појединачне ставке конзистентно нижа од почетне вредности укупног коефицијента ($\alpha = 0,905$), закључује се да свака тврдња даје значајан допринос укупном метријском квалитету и поузданости скале, те се све ставке без изузетка задржавају у инструменту.

Сумирајући резултате психометријске провере, може се констатовати да добијене вредности коефицијената пружају ригорозну метријску основу за примену свих наведених

инструмената у сукцесивним статистичким анализама. Потврђена висока поузданост гарантује да су прикупљени подаци релевантни и стабилни индикатори испитиваних феномена у специфичном контексту средњег образовања у Републици Србији. Тиме је осигурана валидност емпиријских налаза који произилазе из ове истраживачке парадигме.

2.1.4. Анализа зависних и независних варијабли

Након верификације психометријских својстава мерних инструмената, неопходна је прецизна категоризација варијабли унутар постављеног концептуалног модела истраживања. Ова класификација не представља само техничку поделу података, већ конституише логичку архитектуру истраживачког процеса, омогућавајући ригорозну емпиријску проверу каузалних механизма и комплексних интеракција које су предмет ове дисертације.

У оквиру истраживачког модела, варијабле су структуриране према њиховој функционалној улози у моделу. Као примарни предиктор у моделу фигурира страх од пандемије вируса Ковид 19 у облику егзогене (независне) варијабле. Ова варијабла се конципира као екстерни психолошки стресор који генерише стање егзистенцијалне несигурности. Циљ истраживања је утврдити у којој мери овај детерминишући кризни фактор индукује промене у афективним и когнитивним ставовима наставног особља.

Централни феномени чије се варијације настоје објаснити, под утицајем независне варијабле, су задовољство послом и организациона посвећеност, као ендogene (зависне) варијабле: Наведене варијабле представљају кључне индикаторе организационе ефикасности и психолошког благостања запослених у специфичном образовном амбијенту током периода социо-економске нестабилности.

Посебан аналитички фокус усмерен је на задовољство послом, које у овом моделу заузима дуалну позицију, као медијаторна (посредна) варијабла. Ова варијабла се не третира искључиво као финални исход, већ као потенцијални трансмисиони механизам односно као медијатор који посредује у трансферу негативних ефеката страха на ниво лојалности институцији. Истраживачким моделом се настоји диференцирати директни утицај страха на посвећеност од индиректног ефекта који се остварује кроз ерозију

задовољства послом. Овакав приступ омогућава прелазак са дескрипције простих корелација ка дубљем разумевању структурних каузалних путања.

Са циљем да би се осигурала прецизност модела и изоловали примарни ефекти, у анализу су инкорпориране и следеће контролне (социодемографске) варијабле: пол, старост, дужина радног стажа, породични статус и претходно непосредно искуство са вирусом. Њихова инклузија доприноси већој статистичкој снази модела, омогућавајући детекцију значајних разлика у интензитету испитиваних појава међу различитим подгрупама испитаника.

Овако дефинисана таксономија варијабли поставља методолошки оквир за предстојећу мултиваријантну анализу. Њен крајњи циљ је валидација интегралног модела који синтетише емоционалне одговоре на глобалну кризу са професионалним ставовима наставног особља у Републици Србији, пружајући на тај начин егзактан увид у релацију између егзистенцијалног страха и професионалне ефикасности у образовном систему у Републици Србији.

2.2. Резултати емпијског истраживања

2.2.1. Резултати дескриптивне статистичке анализе

Емпијска евалуација започета је детерминисањем примарних дескриптивних параметара и анализом дистрибутивних својстава прикупљених података. Истраживање је спроведено на узорку од 979 испитаника. Важна методолошка карактеристика базе података је потпуно одсуство недостајућих вредности (енгл. *missing values*), чиме је очуван пун информациони капацитет узорка за све сукцесивне мултиваријантне операције.

Мерни инструмент се састоји од три композитне скале са укупно 61 тврдњом, операционализованих путем петостепене Ликертове скале (од 1 – „апсолутно се не слажем” до 5 – „апсолутно се слажем”). Како би се испитало да ли емпијски подаци прате теоријску криву нормалне дистрибуције, што представља фундаментални предуслов за примену параметарске статистике, примењени су Kolmogorov-Smirnov и Shapiro-Wilk тестови униваријантне нормалности.

Детаљан преглед дескриптивних показатеља и резултата тестирања нормалности представљен је у Табели бр. 7.

Табела бр. 7: Дескриптивни показатељи и резултати тестирања нормалности дистрибуције

Варијабла	KS test		SW test		Минимум	Максимум	М	SD
	D	P	W	p				
Задовољство послом	0,017	0,200	0,997	0,046	1,150	4,66	2,871	0,657
ЗП1	0,256	0,000	0,825	0,000	1.000	5.000	2,157	1,241
ЗП2	0,182	0,000	0,877	0,000	1.000	5.000	2,466	1,286
ЗП3	0,262	0,000	0,785	0,000	1.000	5.000	4,029	1,165
ЗП4	0,161	0,000	0,887	0,000	1.000	5.000	2,659	1,335
ЗП5	0,175	0,000	0,898	0,000	1.000	5.000	3,013	1,337
ЗП6	0,186	0,000	0,870	0,000	1.000	5.000	2,437	1,303
ЗП7	0,260	0,000	0,849	0,000	1.000	5.000	3,926	0,899
ЗП8	0,198	0,000	0,865	0,000	1.000	5.000	3,410	1,410
ЗП9	0,234	0,000	0,883	0,000	1.000	5.000	3,581	1,087
ЗП10	0,398	0,000	0,639	0,000	1.000	5.000	1,611	1,045
ЗП11	0,198	0,000	0,866	0,000	1.000	5.000	2,663	1,429
ЗП12	0,349	0,000	0,719	0,000	1.000	5.000	4,189	1,163
ЗП13	0,284	0,000	0,806	0,000	1.000	5.000	2,033	1,156
ЗП14	0,151	0,000	0,902	0,000	1.000	5.000	2,882	1,314
ЗП15	0,229	0,000	0,858	0,000	1.000	5.000	3,708	1,208
ЗП16	0,210	0,000	0,854	0,000	1.000	5.000	3,672	1,289
ЗП17	0,288	0,000	0,767	0,000	1.000	5.000	4,286	0,852
ЗП18	0,274	0,000	0,802	0,000	1.000	5.000	4,003	1,154
ЗП19	0,206	0,000	0,851	0,000	1.000	5.000	2,438	1,379
ЗП20	0,259	0,000	0,823	0,000	1.000	5.000	2,169	1,226
ЗП21	0,229	0,000	0,840	0,000	1.000	5.000	3,625	1,379
ЗП22	0,227	0,000	0,851	0,000	1.000	5.000	2,286	1,225
ЗП23	0,260	0,000	0,816	0,000	1.000	5.000	2,063	1,178
ЗП24	0,195	0,000	0,882	0,000	1.000	5.000	2,381	1,160
ЗП25	0,235	0,000	0,845	0,000	1.000	5.000	3,950	0,930
ЗП26	0,152	0,000	0,906	0,000	1.000	5.000	3,226	1,263

ЗП27	0,242	0,000	0,803	0,000	1.000	5.000	4,077	1,012
ЗП28	0,309	0,000	0,769	0,000	1.000	5.000	1,946	1,197
ЗП29	0,289	0,000	0,774	0,000	1.000	5.000	1,910	1,131
ЗП30	0,185	0,000	0,872	0,000	1.000	5.000	3,522	1,196
ЗП31	0,381	0,000	0,654	0,000	1.000	5.000	1,554	0,912
ЗП32	0,238	0,000	0,823	0,000	1.000	5.000	2,057	1,143
ЗП33	0,189	0,000	0,879	0,000	1.000	5.000	2,457	1,226
ЗП34	0,182	0,000	0,876	0,000	1.000	5.000	3,635	1,187
ЗП35	0,234	0,000	0,852	0,000	1.000	5.000	3,852	1,056
ЗП36	0,167	0,000	0,895	0,000	1.000	5.000	3,417	1,252
Страх од вируса Ковид 19	0,299	0,000	0,640	0,000	1,02	5,13	1,485	0,779
КОВ1	0,275	0,000	0,799	0,000	1.000	5.000	2,037	1,209
КОВ2	0,253	0,000	0,826	0,000	1.000	5.000	2,358	1,409
КОВ3	0,475	0,000	0,485	0,000	1.000	5.000	1,333	0,788
КОВ4	0,408	0,000	0,635	0,000	1.000	5.000	1,546	0,941
КОВ5	0,296	0,000	0,779	0,000	1.000	5.000	2,052	1,286
КОВ6	0,472	0,000	0,487	0,000	1.000	5.000	1,326	0,768
КОВ7	0,446	0,000	0,547	0,000	1.000	5.000	1,420	0,874
Посвећеност послу	0,033	0,016	0,986	0,000	1,08	4,99	3,371	0,841
ОП1	0,212	0,000	0,834	0,000	1.000	5.000	3,780	1,256
ОП2	0,213	0,000	0,888	0,000	1.000	5.000	3,389	1,251
ОП3	0,192	0,000	0,870	0,000	1.000	5.000	3,642	1,237
ОП4	0,205	0,000	0,854	0,000	1.000	5.000	3,727	1,242
ОП5	0,210	0,000	0,856	0,000	1.000	5.000	3,835	1,108
ОП6	0,208	0,000	0,857	0,000	1.000	5.000	3,710	1,242
ОП7	0,213	0,000	0,840	0,000	1.000	5.000	3,695	1,323
ОП8	0,182	0,000	0,887	0,000	1.000	5.000	3,363	1,325
ОП9	0,194	0,000	0,871	0,000	1.000	5.000	3,659	1,185
ОП10	0,172	0,000	0,874	0,000	1.000	5.000	3,437	1,352
ОП11	0,153	0,000	0,886	0,000	1.000	5.000	3,325	1,336
ОП12	0,138	0,000	0,894	0,000	1.000	5.000	2,874	1,366

ОП13	0,171	0,000	0,877	0,000	1.000	5.000	3,388	1,367
ОП14	0,171	0,000	0,897	0,000	1.000	5.000	2,838	1,303
ОП15	0,207	0,000	0,860	0,000	1.000	5.000	2,504	1,382
ОП16	0,175	0,000	0,886	0,000	1.000	5.000	3,397	1,274
ОП17	0,163	0,000	0,891	0,000	1.000	5.000	2,760	1,333
ОП18	0,152	0,000	0,896	0,000	1.000	5.000	2,797	1,331

Извор: Приказ аутора

Анализа вредности аритметичких средина (M) и стандардних девијација (SD) на нивоу композитних скала приказаних у Табели бр. 7 открива диференциране обрасце у професионалним ставовима наставника. Наиме, испитаници показују умерен ниво општег задовољства (M=2,87), уз релативно висок варијабилитет одговора, што указује на изражену хетерогеност у перцепцији радног амбијента. Даље, бележи се релативно ниска просечна вредност страха од вируса Ковид 19 (M=1,48), што сугерише да је у тренутку истраживања интензитет примарног страха код већине испитаника био редукован. Насупрот томе, организациона посвећеност као варијабла бележи највишу просечну вредност (M=3,37), што индицира да наставници, упркос дестабилизујућим факторима и екстерним изазовима, задржавају стабилан ниво организационе посвећености.

У суштинском и феноменолошком смислу, чињеница да организациона посвећеност остварује овако чврсту позицију изнад неутралне средине носи критичну научну тежину за ову дисертацију. Наставни кадар у Републици Србији је током пандемије вируса Ковид 19 изнео огроман терет изненадне дигитализације и организационих реформи. Налаз који показује стабилну посвећеност егзактно демаскира чињеницу да лојалност школама код већине наставника нема карактер једноставне пролазне емоције, већ представља дубоко интернализовану професионалну етику и одговорност према образовном систему и ученицима. Овај конструкт се на тај начин потврђује као примарни кохезиони фактор и најснажнији одбрамбени механизам, чија ће предиктивна моћ и заштитна улога у односу на ефекте страха од пандемије бити детаљно тестирана кроз постављене регресионе моделе у наредним поглављима рада.

Када је реч о осталим подацима из Табеле бр. 7, резултати Kolmogorov-Smirnov и Shapiro-Wilk тестова показују статистичку значајност ($p < 0,05$) код већине варијабли, што формално указује на одступање од нормалне дистрибуције. Једини изузетак представља

комполитна скала Задовољство послом, чији резултати ($p > 0,05$) апроксимирају нормалну расподелу. Међутим, у савременој статистичкој пракси наглашава се висока сензитивност ових тестова на велике узорке, у овом случају $N = 979$, где чак и безначајна одступања од идеалне криве резултирају статистичком значајношћу. С обзиром на то да вредности аритметичких средина не конвергирају ка екстремима, те да је величина узорка значајна, подаци се сматрају довољно робусним за примену параметарских техника.

Наредна табела (Табела бр. 8) пружа егзактан увид у природу и облик расподеле резултата за сваку испитивану варијаблу.

Табела бр. 8: Дескриптивна статистика главних варијабли истраживања са коефицијентима асиметрије и спљоштености

	М	Ме	Мо	SD	Skewness	SE од Skewness	Kurtosis	SE од Kurtosis	Мин.	Макс.
Страх од Ковид 19	1,485	1,109	1,020	0,779	2,170	0,078	4,348	0,156	1,017	5,134
Задов. Послом	2,871	2,856	1,150	0,657	0,061	0,078	-0,060	0,156	1,153	4,658
Природа посла	3,618	3,684	1,090	0,703	-0,659	0,078	0,423	0,156	1,095	4,896
Колеге	3,603	3,619	1,160	0,720	-0,372	0,078	-0,034	0,156	1,160	5,127
Надређени	3,573	3,702	1,070	0,887	-0,726	0,078	-0,073	0,156	1,070	4,967
Комуник.	3,073	3,066	1,090	0,676	-0,064	0,078	-0,139	0,156	1,093	4,835
Бенефиц.	1,833	1,787	0,780	0,487	0,520	0,078	0,266	0,156	0,781	3,458
Унапређ.	3,086	3,049	1,270	0,857	0,415	0,078	-0,041	0,156	1,272	5,651
Награда	2,965	2,838	1,250	0,991	0,627	0,078	0,040	0,156	1,252	5,945
Процедуре	1,425	1,401	0,620	0,394	0,658	0,078	0,422	0,156	0,619	2,789
Зарада	2,558	2,448	1,140	0,798	0,807	0,078	0,397	0,156	1,141	5,177
Орг. посв.	3,371	3,407	1,080	0,841	-0,227	0,078	-0,517	0,156	1,083	4,988
Нор. посв.	2,923	2,931	0,990	0,853	-0,073	0,078	-0,686	0,156	0,986	4,661
Кон. посв.	3,706	3,931	1,080	1,152	-0,603	0,078	-0,695	0,156	1,079	5,214
Афек посв.	3,705	3,770	1,160	0,863	-0,406	0,078	-0,408	0,156	1,157	5,297

Извор: Приказ аутора

Подаци у Табела бр. 8 показују да када је реч о варијабли страх од вируса Ковид 19 да коефицијент асиметрије Skewness има вредност 2,17, одсликавајући изражену позитивну асиметрију (десно закривљена дистрибуција), што значи да се већина резултата групише око ниских вредности, док „реп“ дистрибуције чине испитаници са екстремно

високим скором страха. Висока вредност куртозиса ($Kurtosis = 4,35$) карактерише ову дистрибуцију као изразито „шиљату”, што потврђује висок степен хомогености испитаника у доживљају ниског интензитета страха.

Насупрот томе, варијабла задовољство послом показује готово идеалну нормалну дистрибуцију са занемарљивим вредностима асиметрије ($Skewness = 0,06$) и спљоштености ($Kurtosis = -0,06$). Овакви параметри сугеришу да су одговори испитаника равномерно и балансирано распоређени око централне вредности, без изражених екстрема.

На крају, организациона посвећеност показује благу негативну асиметрију ($Skewness = -0,23$), што индицира склоност испитаника ка извештавању о натпросечном степену институционалне лојалности. Сплљоштеност изражена показатељем ($Kurtosis = -0,52$) указује на умерено „затупљену” дистрибуцију, што сугерише нешто већи дисперзитет и разуђеност мишљења у погледу посвећености у поређењу са осталим испитиваним варијаблама. Хистограми дистрибуција резултата на скалама за мерење кључних варијабли дати су у Прилогу бр. 1 (Графикон бр. 4, 5 и 16).

Интегрални увид у дескриптивне параметре свих девет субскала задовољства послом открива јасну поларизацију организационих фактора на три функционална домена. Први домен чине релациони и суштински аспекти рада – задовољство природом посла ($M = 3,61$; $SD = 0,70$, $Skewness = -0,65$; $Kurtosis = 0,35$), колегама ($M = 3,60$; $SD = 0,72$, $Skewness = -0,74$; $Kurtosis = 0,48$) и надређенима ($M = 3,57$; $SD = 0,89$, $Skewness = -0,82$; $Kurtosis = 0,62$). Ове варијабле бележе највише просечне вредности у истраживању, при чему све три дистрибуције карактерише доследна умерена негативна асиметрија и благо зашиљена издуженост. Овакви дескриптивни показатељи научно верификују да су унутрашња кохезија колектива, колегијална подршка и функционалан одговор менаџмента школа током пандемије деловали као примарни унутрашњи стабилизатор и „психолошки штит” запослених пред кризом.

Други домен дефинише зону организационе амбивалентности и стагнације, где резултати конвергирају око теоријског неутралног медијана скале. Овде се позиционирају задовољство приликама за унапређење ($M = 3,09$; $SD = 0,86$; $Skewness = -0,14$; $Kurtosis = -0,22$), задовољство комуникацијом ($M = 3,07$; $SD = 0,68$; $Skewness = -0,08$; $Kurtosis = -0,11$) и задовољство наградама ($M = 2,97$; $SD = 0,99$; $Skewness = 0,05$; $Kurtosis = -0,38$). Овакви

суздржани налази, праћени статистички готово савршено симетричним дистрибуцијама где се вредности *Skewness-a* крећу око нулте тачке, рефлектују реално стање у којем су канали вертикалне и хоризонталне комуникације услед преласка на хибридне моделе рада постали рањиви. Додатно, благо негативне вредности *Kurtosis-a* математички верификују већу дисперзију одговора и одсуство једногласности међу испитаницима, што доказује да су питања професионалног развоја, каријерне мобилности и финансијске сигурности нужно била потиснута у други план ради очувања базичне функционалности наставе у кризном периоду.

Трећи, методолошки и суштински најкритичнији домен, обухвата материјално-бирокупатске факторе, који генеришу системску фрустрацију и бележе изразити пад сатисфакције. Задовољство платом ($M = 2,56$; $SD = 0,80$), бенефицијама ($M = 1,83$; $SD = 0,49$) и оперативним процедурама ($M = 1,42$; $SD = 0,39$) позиционирају се далеко испод теоријске средине мерног инструмента. Анализа облика дистрибуција на овим субскалама демаскира највиши степен десне асиметричности у истраживању (са максимумом код варијабле задовољства платом, $Skewness = 0,81$), чиме се емпиријски доказује системска поларизација и густи уплив одговора у зони изразитог незадовољства. Истовремено, статистички регистрована лептокуртичност и редукована дисперзија података код оперативних процедура ($Kurtosis = 0,42$; $SD = 0,39$) пружају методолошки доказ о снажној кохезији ставова испитаника. Овај налаз јасно указује на уједначен, хомоген одговор наставника и заједничку перцепцију бирокупатских процедура као доминантног организационог ометача. Овакав хронични дефицит материјалног задовољства и притисак процедура директно форсирају развој „лојалности из нужде”, што има снажну предиктивну улогу у контексту постављених хипотеза.

Појединачни визуелни прикази дистрибуција резултата по димензијама задовољства послом (од Графикана бр. 6 до бр. 14) издвојени су у Прилогу бр. 2.

Коначни сегмент дескриптивне статистичке анализе фокусиран је на евалуацију карактеристика централне тенденције, варијабилитета и специфичности облика расподеле резултата на целокупној скали организационе посвећености, као и на њеним припадајућим субскалама. Добијени емпиријски налази откривају да укупни конструкт организационе посвећености бележи релативно висок интензитет у оквиру предметног истраживања ($M = 3,37$; $SD = 0,84$), што сугерише да је, упркос снажним системским и професионалним

дестабилизацијама које је индуковала пандемијска криза, код наставног особља у средњем образовању примарно очуван висок степен институционалне припадности и лојалности.

Дубљи методолошки увид у трокомпонентну структуру овог конструкта открива специфичну диференцијацију у погледу мотивационих извора лојалности просветних радника. Анализа централних тенденција показује да највише и потпуно идентичне просечне вредности бележе континуирана посвећеност ($M = 3,71$; $SD = 1,15$) и афективна посвећеност ($M = 3,71$; $SD = 0,87$), док се нормативна посвећеност позиционира на самој теоријској прекретници мерне скале ($M = 2,92$; $SD = 0,85$), рефлектујући умерену моралну посвећеност засновану на осећају дужности.

У погледу геометријских својстава дистрибуција, сви показатељи асиметрије и спљоштености на скали и субскалама задржавају се унутар строго конвенционалних научних граница (између -1 и $+1$), што потврђује да подаци задовољавају критеријуме за сигурну примену сложених параметарских статистичких поступака. Ипак, анализом облика расподела идентификован је стабилан негативни асиметрични отклон на укупној скали ($Skewness = -0,23$), субскали континуалне ($Skewness = -0,60$) и афективне посвећености ($Skewness = -0,41$), што емпиријски верификује доминантно груписање одговора на десној (позитивној) страни мерног инструмента.

Насупрот томе, на свим нивоима је регистрован негативан експес, односно изразито платикуртична природа расподеле, која свој врхунац достиже на субскали континуалне ($Kurtosis = -0,70$) и нормативне посвећености ($Kurtosis = -0,69$). Оваква заравњеност кривих и смањена концентрација резултата око самог просека егзактно доказују висок степен разуђености ставова и постојање хетерогених струја унутар испитаничке популације. Посебно индикативан методолошки налаз представља рекордно висока стандардна девијација код континуалне посвећености ($SD = 1,15$), чија мултимодална конфигурација демаскира изражену поларизацију узорка; док део наставника бележи ниску везаност, огромна већина перципира останак у образовном систему као економску и егзистенцијалну нужност („остајем јер немам алтернативу”). Са друге стране, високо и хомогеније афективно језгро ($M = 3,71$; $SD = 0,87$) научно потврђује да је упркос стресу пандемијског рада код већине наставника преживела аутентична, унутрашња емоционална идентификација са професијом. Појединачни визуелни прикази дистрибуција резултата по појединачним димензијама трокомпонентног

модела организационе посвећености (од Графикана бр. 15 до бр. 18) издвојени су у Прилогу бр. 3.

Сумирајући резултате дескриптивне статистичке анализе за све три примарне латентне варијабле, могу се извести кључни закључци који конституишу епистемолошку основу за даљу истраживачку процедуру. Емпиријски профил испитаног наставничког кадра у средњим школама Републике Србије карактерише низак интензитет страха од пандемије вируса Ковид 19, умерено опште задовољство послом и релативно висока укупна организациона посвећеност. Овакав тријадни профил сугерише да је, упркос кризном и дестабилизујућем амбијенту, код наставника надвладао професионални интегритет и стабилна институционална приврженост, док су афективни одговори на здравствену претњу успешно каналисани унутар организационе структуре.

2.2.2. Резултати конфирматорне факторске анализе

Након дескриптивне евалуације примарних концепата, истраживачки процес је настављен применом фазе структурног моделирања у циљу верификације ваљаности постављеног концептуалног оквира. Први и кључни корак у овом аналитичком домену представља имплементација конфирматорне факторске анализе (CFA). Овај поступак омогућава ригорозно тестирање степена подударности (енгл. *goodness-of-fit*) прикупљених емпиријских података са теоријски постављеним моделом који дефинише релације између страха од пандемије вируса Ковид 19, задовољства послом и организационе посвећености.

Примена CFA у овој фази има за циљ да егзактно утврди да ли спецификовани индикатори (ставке мерних скала) на адекватан начин репрезентују припадајуће латентне димензије. Концептуални модел, са прецизно дефинисаним латентним варијаблама и њиховим припадајућим манифестним индикаторима, графички је илустрован приказан на слици бр. 3 у поднаслову 1.1.4. Модел емпиријског истраживања.

Иако су резултати дистрибутивних тестова (Kolmogorov-Smirnov и Shapiro-Wilk) указали на статистички значајна одступања од нормалне расподеле код свих испитиваних варијабли, за процену параметара модела примењен је метод максималне веродостојности (енгл. *Maximum Likelihood* – ML). Оваква одлука утемељена је на релевантним

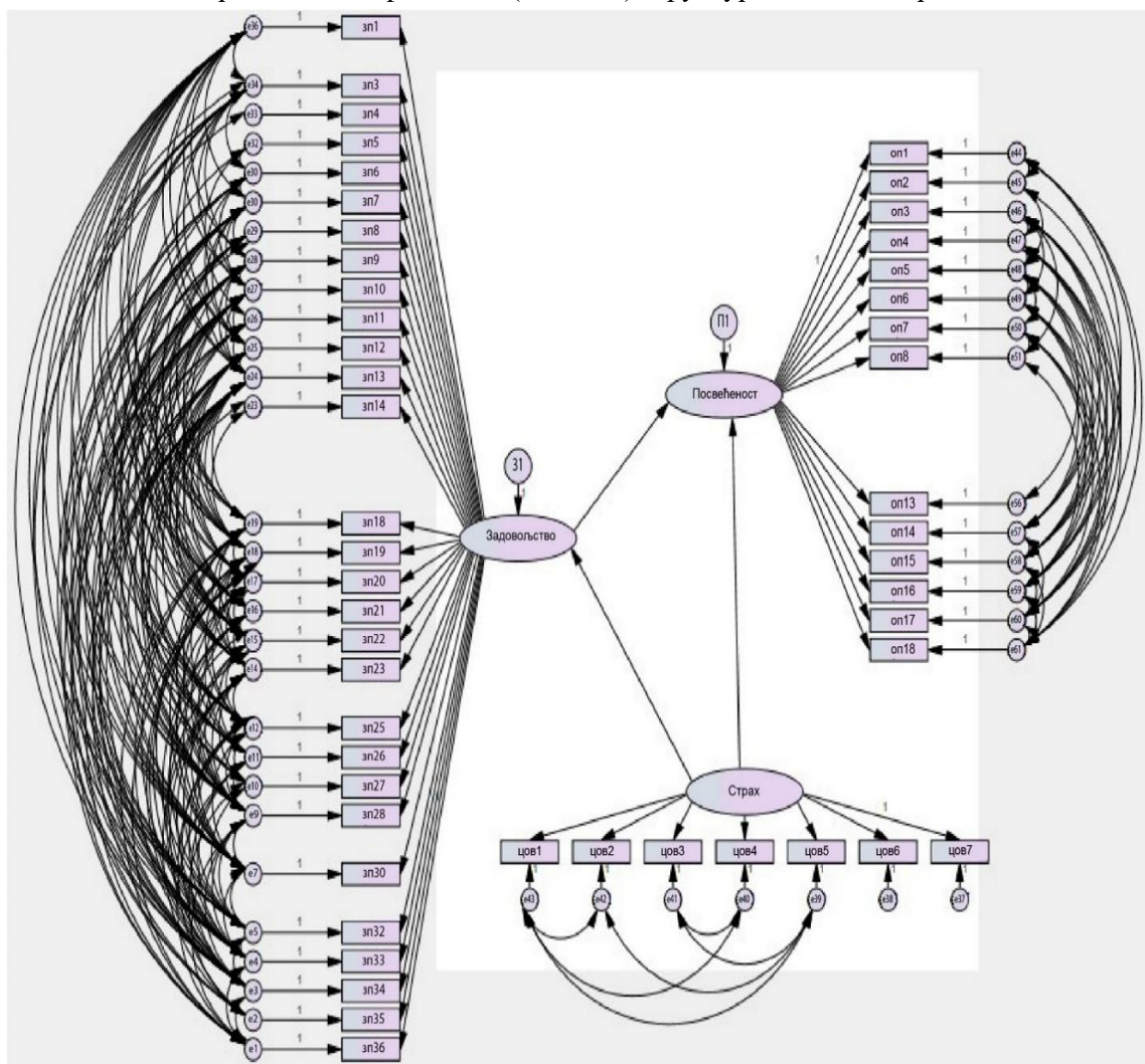
методолошким ставовима који наглашавају да је ML естиматор довољно робустан да компензује умерена и неекстремна одступања од нормалности, посебно у контексту великих узорака ($N = 979$). Применом овог метода обезбеђује се већа информативност и прецизност при израчунавању параметара модела у поређењу са непараметарским алтернативама.

Иницијално тестирани модел није у потпуности задовољио ригорозне критеријуме индекса подударности (енгл. *Goodness-of-fit*), што је диктирало потребу за његовом респецификацијом. Приликом овог поступка, примарни императив био је очување теоријског интегритета модела. Респецификација је спроведена без увођења адитивних фактора или укидања теоријски заснованих релација, чиме је спречено нарушавање концептуалне валидности истраживања ради чисто статистичких погодности.

Процес респецификације реализован је кроз два методолошки конзистентна корака, од којих је први прочишћавање мерних скала а други модификација грешака мерења. У циљу јачања конвергентне валидности и поузданости латентних конструката, из даље анализе су искључени индикатори чија су стандардизована факторска оптерећења (енгл. *standardized loadings*) била нижа од 0,40. Сходно овом критеријуму, елиминисане су ставке ЗП2, ЗП15, ЗП16, ЗП17, ЗП24, ЗП29 и ЗП31 у оквиру конструкта задовољства послом, као и ставке ОП9, ОП10, ОП11 и ОП12 у домену организационе посвећености. Овим поступком је обезбеђена већа прецизност мерења и парсимонија модела. Друго, на основу вредности индекса модификације (енгл. *Modification Indices*) и анализе резидуалних матрица, у модел су инкорпориране корелације између грешака мерења одређених индикатора. Овај поступак је примењен рестриктивно, искључиво у ситуацијама у којима је постојало логичко и садржајно оправдање (нпр. сличност у формулацији ставки), чиме је усклађена специфичност узорка са структуром инструмента.

Након спроведених процедура оптимизације, добијен је коначни модел, приказан на слици бр. 4, који поседује супериорне метријске карактеристике и представља валидну основу за финалну проверу постављених хипотеза.

Слика бр. 4: Респецификовани (коначни) структурни модел истраживања



Извор: Приказ аутора

У Табели бр. 9 представљена су стандардизована факторска оптерећења за сваки индикатор, што пружа егзактан увид у снагу којом свака манифестна променљива репрезентује припадајући латентни конструкт.

Табела бр. 9: Стандардизована факторска оптерећења и финалног модела

Код	Loading	S.E.	low 95%	high 95%	P
Задовољство послом платикуртичну					
ЗП1	0.515	0.074	0.370	0.660	***

ЗПЗ	0.618	0.071	0.479	0.757	***
ЗП4	0.512	0.077	0.361	0.663	***
ЗП5	0.674	0.085	0.507	0.841	***
ЗП6	0.478	0.074	0.333	0.623	***
ЗП7	0.555	0.054	0.449	0.661	***
ЗП8	0.448	0.079	0.293	0.603	***
ЗП9	0.569	0.065	0.442	0.696	***
ЗП10	0.451	0.062	0.329	0.573	***
ЗП11	0.592	0.088	0.420	0.764	***
ЗП12	0.600	0.071	0.461	0.739	***
ЗП13	0.487	0.070	0.350	0.624	***
ЗП14	0.552	0.077	0.401	0.703	***
ЗП18	0.507	0.056	0.397	0.617	***
ЗП19	0.605	0.085	0.438	0.772	***
ЗП20	0.454	0.072	0.313	0.595	***
ЗП21	0.647	0.086	0.478	0.816	***
ЗП22	0.557	0.074	0.412	0.702	***
ЗП23	0.545	0.070	0.408	0.682	***
ЗП25	0.554	0.056	0.444	0.664	***
ЗП26	0.548	0.070	0.411	0.685	***
ЗП27	0.417	0.055	0.309	0.525	***
ЗП28	0.581	0.077	0.430	0.732	***
ЗП30	0.670	0.077	0.519	0.821	***
ЗП32	0.563	0.069	0.428	0.698	***
ЗП33	0.668	0.082	0.507	0.829	***
ЗП34	0.540	0.066	0.411	0.669	***
ЗП35	0.486	0.060	0.368	0.604	***
ЗП36	0.546				
Страх од вируса Ковид 19					
ЦОВ1	0.548	0.044	0.462	0.634	***

ЦОВ2	0.474	0.054	0.368	0.580	***
ЦОВ3	0.673	0.027	0.620	0.726	***
ЦОВ4	0.679	0.032	0.616	0.742	***
ЦОВ5	0.580	0.047	0.488	0.672	***
ЦОВ6	0.847	0.022	0.804	0.890	***
ЦОВ7	0.931				
Организацијска посвећеност					
ОП1	0.696				***
ОП2	0.426	0.048	0.332	0.520	***
ОП3	0.606	0.050	0.508	0.704	***
ОП4	0.709	0.053	0.605	0.813	***
ОП5	0.643	0.044	0.557	0.729	***
ОП6	0.663	0.051	0.563	0.763	***
ОП7	0.649	0.052	0.547	0.751	***
ОП8	0.549	0.052	0.447	0.651	***
ОП13	0.660	0.054	0.554	0.766	***
ОП14	0.567	0.052	0.465	0.669	***
ОП15	0.598	0.059	0.482	0.714	***
ОП16	0.754	0.054	0.648	0.860	***
ОП17	0.623	0.057	0.511	0.735	***
ОП18	0.722	0.058	0.608	0.836	***

Извор: Приказ аутора

Детаљан увид у вредности презентоване у Табели бр. 9 потврђује екстремно висок степен статистичке значајности свих примарних индикатора ($p < 0,001$). Стандардизована факторска оптерећења (енгл. *standardized loadings*) за све три латентне варијабле крећу се у распону који сугерише снажну повезаност између ставки упитника и теоријских конструката које оне представљају.

Код варијабле задовољство послом, након спроведене респецификације, преостали индикатори показују стабилне и високе вредности оптерећења, при чему већина параметара значајно превазилази конзервативну границу од 0,50. Слично томе, варијабла

страх од вируса Ковид 19 демонстрира изражену мерну снагу, што је посебно евидентно код индикатора ЦОВ 6 (0,847) и ЦОВ 7 (0,931), што указује на чињеницу да ови индикатори готово у потпуности објашњавају варијансу припадајућег латентног конструкта. Слично томе, код организационе посвећености, оптерећења су конзистентно висока, са максималном вредношћу код ставке ОП 16 (0,754), што додатно верификује структурну валидност ове скале у контексту испитиваног узорка.

Високе и статистички значајне вредности факторских оптерећења егзактно индицирају постојање супериорне конвергентне валидности. Чињеница да су интервали поверења (95% CI) релативно уски потврђује висок степен прецизности у процени параметара. Такође, у финалном моделу нису идентификовани нежељени ефекти методе, што имплицира да латентне варијабле јасно диференцирају испитиване феномене без контаминације неидентификованим факторима мерења. Тиме је дефинитивно потврђено да мерни инструменти поседују адекватне психометријске карактеристике, чиме су испуњени сви методолошки предуслови за прелазак на анализу директних и индиректних ефеката унутар интегралног структуралног модела и проверу постављених истраживачких хипотеза.

Како би се превазишла ограничења почетног једнофакторског модела и дубље испитала структура латентних варијабли и специфични механизми утицаја, као и одговорило на специфичне циљеве истраживања конструисан је модел другог реда. Овим моделом су задовољство послом и организациона посвећеност дефинисани као латентни конструкти другог реда, чиме је омогућено праћење утицаја кроз њихове специфичне подфакторе. Латентну варијаблу организациона посвећеност чине афективна, континуирана и нормативна организациона посвећеност, док се задовољство послом састоји из девет субдимензија: зарада, процедуре, награда, унапређење, бенефиције, комуникација, надређени, колеге и посао. Концептуални модел, са прецизно дефинисаним латентним варијаблама, припадајућим подфакторима и њиховим припадајућим манифестним индикаторима, графички је илустрован на слици бр. 5 (Прилог бр. 4).

Иако је χ^2 тест показао статистичку значајност ($\chi^2(1449) = 5599,52, p < 0,001$), што формално може сугерисати одступање модела од емпиријских података, важно је нагласити методолошки консензус да је овај тест изразито сензитиван на величину узорка ($N = 979$) и велики број степени слободе (df). Стога су за верификацију модела примарно

коришћени робуснији индекси који су резистентни на величину узорка и то: нормирани хи-квадрат $CMIN/df$, индекс компаративног фита CFI и корен просечне квадратне грешке апроксимације $RMSEA$.

1. *Нормирани хи-квадрат* ($CMIN/df = 3,864$). Добијена вредност је изнад дефинисаног пожељног опсега (између 1 и 3).
2. *Индекс компаративног фита* ($CFI = 0,836$). Овај показатељ не прелази границу од 0,90, што указује да специфицирани модел није значајно бољи у репродукцији коваријанси у односу на референтни нулти модел.
3. *Корен просечне квадратне грешке апроксимације* ($RMSEA = 0,054$). Са припадајућим интервалом поверења (90 % CI [0,053; 0,056]), овај индекс указује на изврсно пристајање модела подацима (енгл. *excellent fit*), будући да је вредност значајно испод критичне конзервативне границе од 0,08.

На основу ове мултидимензионалне процене, може се констатовати да модел осредње добро репродукује оригиналну матрицу варијанси и коваријанси. Након процеса оптимизације, у моделу нису идентификована неприхватљива решења нити нелогичне вредности, чиме су испуњени сви статистички предуслови за прелазак на фазу тестирања хипотеза.

У Табели бр. 10 представљена су стандардизована факторска оптерећења за сваки индикатор, што пружа егзактан увид у снагу којом свака манифестна променљива репрезентује припадајући латентни конструкт.

Табела бр. 10: Стандардизована факторска оптерећења и финалног двофакторског модела

Код	Loading	S.E.	low 95%	high 95%	P
Задовољство послом					
Зарада					
ЗП10	0,566	0,042	0,484	0,684	***
ЗП1	0,682	0,050	0,584	0,780	***
ЗП28	0,731				
ЗП19	0,711	0,059	0,595	0,827	***
Процедуре					
ЗП6	0,700	0,169	0,369	1,031	***
ЗП24	0,493	0,102	0,293	0,693	***
ЗП31	0,516				
Награде					
ЗП5	0,661	0,044	0,575	0,747	***
ЗП14	0,607	0,042	0,525	0,689	***
ЗП23	0,724	0,032	0,661	0,787	***

ЗП32	0,861				
Унапређење					
ЗП2	0,469	0,047	0,377	0,561	***
ЗП11	0,672	0,054	0,566	0,778	***
ЗП20	0,608	0,045	0,520	0,696	***
ЗП33	0,766				
Бенефиције					
ЗП4	0,560	0,117	0,331	0,789	***
ЗП13	0,624	0,108	0,412	0,836	***
ЗП22	0,691	0,122	0,452	0,930	***
ЗП29	0,480				
Комуникација					
ЗП9	0,639	0,063	0,513	0,762	***
ЗП18	0,560	0,056	0,450	0,670	***
ЗП26	0,619	0,071	0,480	0,758	***
ЗП36	0,609				
Надређени					
ЗП3	0,784	0,038	0,710	0,858	***
ЗП21	0,793	0,046	0,703	0,883	***
ЗП30	0,794				
ЗП12	0,710	0,039	0,634	0,786	***
Колеге					
ЗП7	0,728	0,049	0,632	0,824	***
ЗП16	0,518	0,061	0,398	0,638	***
ЗП25	0,697	0,050	0,599	0,795	***
ЗП34	0,685				
Посао					
ЗП8	0,590	0,068	0,457	0,723	***
ЗП17	0,551	0,040	0,473	0,629	***
ЗП27	0,713	0,050	0,615	0,811	***
ЗП35	0,747				
Страх од вируса Ковида 19					
ЦОВ1	0,548	0,043	0,464	0,632	***
ЦОВ2	0,474	0,054	0,368	0,580	***
ЦОВ3	0,672	0,027	0,619	0,725	***
ЦОВ4	0,678	0,032	0,615	0,741	***
ЦОВ5	0,578	0,047	0,486	0,670	***
ЦОВ6	0,847	0,022	0,804	0,890	***
ЦОВ7	0,933				
Организациона посвећеност					
Афективна посвећеност					
ОП1	0,743				
ОП2	0,463	0,047	0,371	0,555	***
ОП3	0,595	0,048	0,501	0,689	***
ОП4	0,698	0,050	0,600	0,796	***

ОП5	0,702	0,043	0,618	0,786	***
ОП6	0,637	0,048	0,543	0,731	***
Континуирана посвећеност					
ОП7	0,924				
ОП8	0,761	0,038	0,687	0,835	***
Нормативна посвећеност					
ОП13	0,664				
ОП14	0,628	0,054	0,522	0,734	***
ОП15	0,657	0,056	0,547	0,767	***
ОП16	0,792	0,055	0,684	0,900	***
ОП17	0,746	0,056	0,636	0,856	***
ОП18	0,780	0,059	0,664	0,896	***

Извор: Приказ аутора

Из табеле се види да су сви индикатори статистички значајни и да су вредности лоадингс-а високе. У моделу нису уочени ефекти метода тј. постојање латентних варијабли које нису идентификоване у моделу.

Кронбах коефицијент алфа α је израчунат за сваки од подфактора како би се утврдила њихова интерна конзистентност. Резултати, који су приказани у табели 11, показују добру поузданост свих подфактора ($\alpha > 0,7$) изузев бенефиција и процедура, која су прихватљиве.

Табела бр. 11: Поузданост фактора

Латентна варијабла	А
Задовољство послом	0,930
• Зарада	0,766
• Процедуре	0,634
• Награде	0,720
• Унапређење	0,715
• Бенефиције	0,675
• Комуникација	0,736
• Надређени	0,852
• Колеге	0,749
• Посао	0,723
Страх од Ковида 19	0,868
Организациона посвећеност	0,905

• Афективна	0,827
• Континуалана	0,826
• Нормативна	0,868

Извор: Приказ аутора

Укупан и парцијалан утицај егзогених на ендogene варијабле (ефекти) су дати у табели бр.12.

Табела бр. 12: Стандардизовани директни, индиректни и укупни ефекти

Путања	Ефекат			Значајност
	Директан	Индиректан	Укупни	
Страх -> Задовољство	0,022	-	0,022	0,529
Страх -> Посвећеност	0,067	0,015	0,083	0,260
Задовољство -> Посвећеност	0,684	-	0,684	***
Задовољство -> Зарада	0,822	-	0,822	***
Задовољство -> Процедуре	0,715	-	0,715	***
Задовољство -> Награде	0,633	-	0,633	***
Задовољство -> Унапређење	0,862	-	0,862	***
Задовољство -> Бенефиције	0,855	-	0,855	***
Задовољство -> Комуникације	0,842	-	0,842	***
Задовољство -> Надређени	0,721	-	0,721	***
Задовољство -> Колеге	0,721	-	0,721	***
Задовољство -> Посао	0,640	-	0,640	***
Посвећеност -> Афективна	0,921	-	0,921	***
Посвећеност -> Континуалана	0,729	-	0,729	***
Посвећеност -> Нормативна	0,865	-	0,865	***

Извор: Приказ аутора

Евалуација емпиријских налаза презентованих у Табели бр. 12 намеће диференциран и методолошки изразито занимљив увид у динамику испитиваних организационих и психолошких феномена.

Примарни фокус на структурални део модела открива да каузална путања која полази од страха од пандемије вируса Ковид 19 ка задовољству послом не остварује

статистичку значајност ($\beta = 0,022$; $p = 0,529$). Готово идентичан исход бележи се и на путањи која повезује страх од пандемије са целокупном организационом посвећеношћу ($\beta = 0,067$; $p = 0,260$), при чему је и сумарни укупни ефекат, који укључује сићушну индиректну медијациону компоненту преко задовољства ($\beta = 0,015$), остао у зони статистичке безначајности (β укупно $= 0,083$; $p > 0,05$).

Насупрот томе, релација између задовољства послом и организационе посвећености демонстрира супериорну предиктивну моћ и остварује изузетно висок интензитет позитивног утицаја ($\beta = 0,684$), што је статистички значајно на највишем научном нивоу ($p < 0,001$). Овакав подједнако снажан директан и укупан ефекат јасно индицира да је задовољство послом доминантни покретач и генератор лојалности запослених у образовном систему, независно од спољашњих кризних дестабилизатора.

Посматрано из перспективе мерног дела модела, све манифестне варијабле (супскале) остварују висок степен факторског засићења и максималну статистичку значајност ($p < 0,001$) у односу на своје матичне латентне димензије. Код конструкта задовољства послом, најснажнију рефлексивну моћ показују супскала прилике за унапређење ($\beta = 0,862$), бенефиција ($\beta = 0,855$) и комуникација ($\beta = 0,842$), док су нешто умеренија, али и даље изразито висока засићења констатована код награда за рад ($\beta = 0,633$) и природе самог посла ($\beta = 0,640$). Са друге стране, евалуација мерних путања за организациону посвећеност егзактно потврђује премоћ афективне компоненте ($\beta = 0,921$) и нормативне посвећености ($\beta = 0,865$) у дефинисању овог макро-концепта, док континуирана посвећеност бележи стабилан, али релативно најнижи коефицијент засићења ($\beta = 0,729$).

2.2.3. Резултати мултиваријанте анализе варијансе

Са циљем да се испита постојање статистички значајних разлика у нивоима задовољства послом, организационе посвећености и страха од пандемије вируса Ковид 19, а у односу на релевантна социодемографска и професионална обележја испитаника, примењена је једнофакторска мултиваријантна анализа варијансе (енгл. *One-way MANOVA*).

У свим тестираним мултиваријантним моделима, статус зависних варијабли имали су следећи латентни конструкти:

1. Задовољство послом, као индикатор професионалног благостања;
2. Организациона посвећеност, као мера институционалне идентификације;
3. Страх од вируса Ковид 19, као примарни афективни одговор на здравствену кризу.

Независне варијабле (предиктори) обухватају широки спектар социодемографских, породичних и професионалних карактеристика наставника. За сваку групу карактеристика формиран су засебни истраживачки модели како би се изоловали специфични ефекти. У циљу јачања статистичке снаге и омогућавања робусније интерпретације, извршена је поновна категоризација одређених варијабли према следећим кластерима:

- Демографске и породичне карактеристике:
 - *пол*, који је третиран као номинална дихотомна варијабла (да/не).
 - *старост*, која је рекодирана у три функционалне категорије: радна младост до 40 година; затим средња зрелост од 41 до 55 година; и позна професионална фаза преко 55 година),
 - *брачни статус*, који обухвата категорије: ванбрачна заједница, брачна заједница, самци, разведени и удовци и
 - *родитељство* које је дефинисано кроз број деце: без деце, једно дете, двоје деце, троје и више деце.
- Професионална и каријерна обележја:
 - *ниво формалног образовања, диференциран кроз четири степена* (IV и V степен; VI степен; мастер студије; магистеријум или докторат),
 - *радни стаж*, категорисан у специфичне професионалне циклусе: почетници до 5 година; затим етаблирани професионалци од 6 до 20 година; даље искусни наставници од 21 до 35 година; и завршна фаза каријере преко 35 година,
 - *радна норма* односно интензитет тренутног професионалног ангажовања (до 30%; од 31% до 60%; од 61% до 90%; преко 90%) и
 - *број школа* у којима је наставник ангажован, као индикатор професионалне фрагментације.
- Здравствени контекст пандемије:

Лично искуство са вирусом Ковид 19 испитано је кроз две дихотомне варијабле (Да/Не)::

- *прележана инфекција вирусом Ковид 19 и*
- *хоспитализација услед инфекције вирусом Ковид 19.*

Приступању интерпретацији резултата претходила је дијагностика кључних статистичких претпоставки неопходних за адекватну примену MANOVA модела. Процес евалуације обухватио је испитивање мултиваријантне нормалности, детекцију екстремних вредности, проверу линеарности релација, као и анализу одсуства мултиколинearности и сингуларности међу зависним варијаблама. Посебан фокус стављен је на хомогеност матрица варијанси и коваријанси. Униваријантна нормалност дистрибуција испитана је применом Shapiro-Wilk теста, чији су резултати презентовани у Табели бр. 13.

Табела бр. 13: Резултати теста нормалности дистрибуције за испитиване конструкте

	W	Df	P
Страх од вируса Ковид 19	0,640	979	0,000
Задовољство послом	0,997	979	0,046
Посвећеност организацији	0,986	979	0,000

Извор: Приказ аутора

Увид у резултате приказане у табели бр. 13 указује на то да се дистрибуција резултата на скали задовољства послом позиционира као гранично нормална ($W(979) = 0,997$; $p = 0,046$), док код варијабле организациона посвећеност и страх од вируса Ковид 19 постоји статистички значајна девијација од нормалности ($p < 0,05$). Ипак, с обзиром на то да је истраживање реализовано на великом узорку ($N = 979$), овакво стање података не угрожава валидност анализе. Према централној граничној теореме и доминантним методолошким препорукама, MANOVA и ANOVA процедуре су високо робустне на одступања од нормалности код великих узорака.

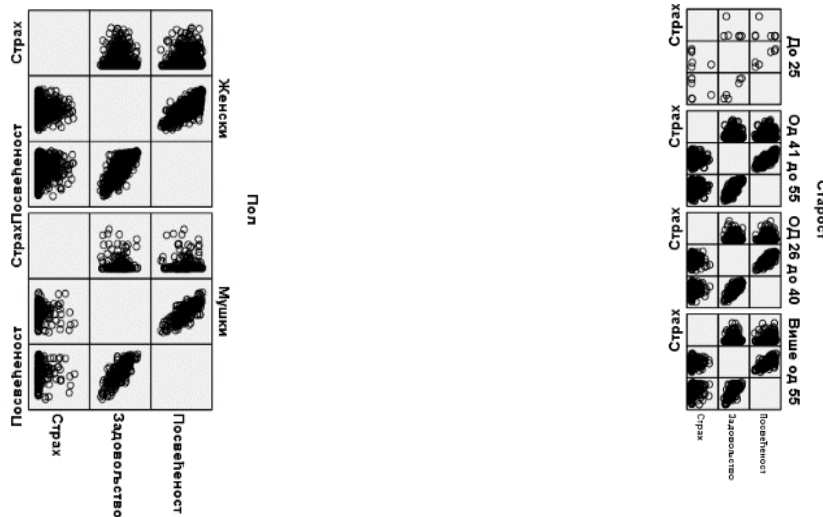
Даља дијагностика кроз Воx-ов М тест (за мултиваријантну хомогеност) и Levene-ов тест (за униваријантну хомогеност варијанси) потврдила је да су подаци унутар граница прихватљивости за мултиваријантно моделирање. Овим су задовољени сви формално-статистички критеријуми за поуздану интерпретацију ефеката независних варијабли.

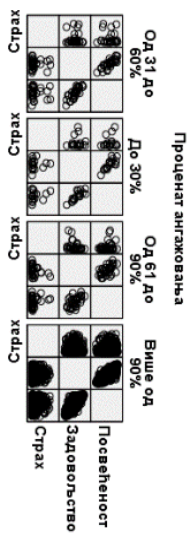
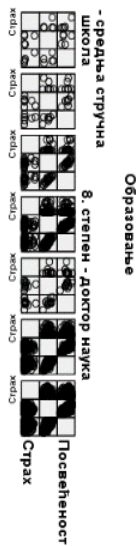
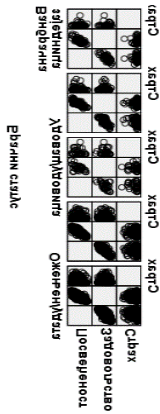
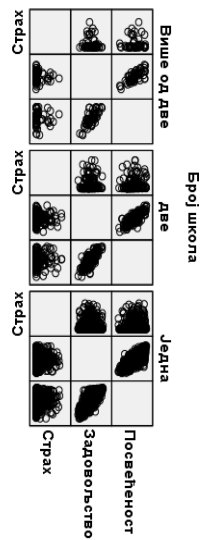
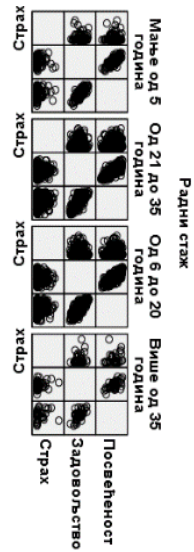
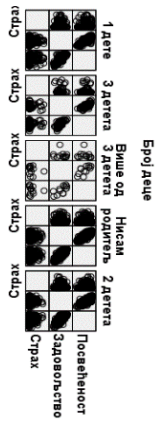
Пре финалне имплементације мултиваријантне анализе варијансе, спроведена је прецизна детекција и третман специфичних екстремних вредности које би могле дестабилизovati поузданост статистичких закључака. У ту сврху израчунате су Махаланобисове дистанце (D^2) за све испитанике у односу на три зависне варијабле. Применом критеријума X^2 дистрибуције са три степена слободе ($df = 3$) и критичном вредношћу од 16,27 ($p < 0,001$), идентификован је и из даље анализе елиминисан 31 случај који је карактерисан као мултиваријантни аутлајер. Након спроведене процедуре, максимална вредност Махаланобисове дистанце у финалној бази износила је 15,66, чиме је осигурана неопходна стабилност и робусност предстојећих модела.

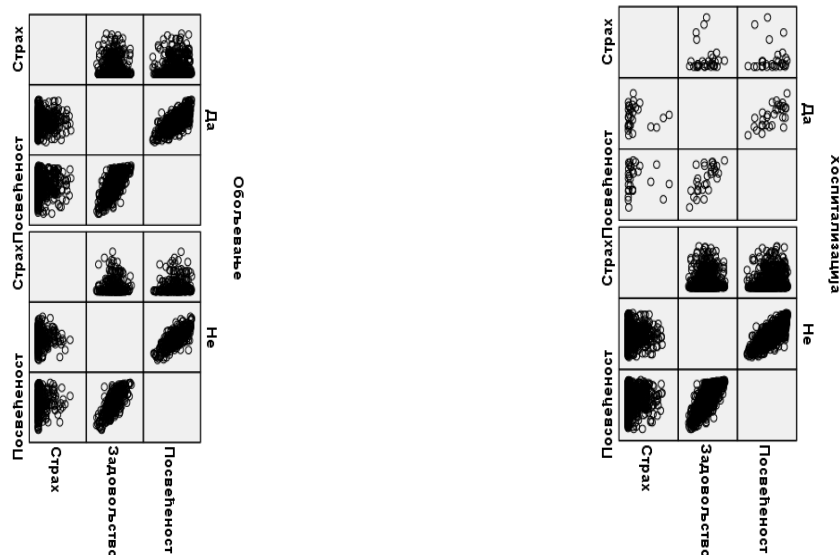
Након уклањања екстремних вредности, приступљено је евалуацији линеарности односа, што представља фундаменталну претпоставку за конзистентност MANOVA теста. Визуелна дијагностика ове претпоставке реализована је путем матричних тачкасти дијаграма (енгл. *Scatterplot matrix*), који су систематски генерисани за све обухваћене социодемографске, професионалне и здравствене факторе.

Репрезентативни прикази ових дијаграма за кључне истраживачке категорије (пол, старост, брачни статус, број деце, образовање, радни стаж, ангажовање, број школа, као и искуство са вирусом) приказани су на слици бр. 6.

Слика бр. 6: Матрични тачкасти дијаграми линеарности зависних варијабли по категоријама независних варијабли







Извор: Приказ аутора

Пажљивом инспекцијом приказаних тачкастих дијаграма, може се констатовати да је претпоставка о линеарности у потпуности задовољена. На свим приказима који илуструју међусобне односе задовољства послом, организационе посвећености и страха од вируса Ковид 19 кроз различите подгрупе испитаника, уочава се карактеристична „облачаста” дистрибуција података која конзистентно прати праволинијски тренд.

Визуелном анализом графикана резидуала нису идентификовани нелинеарни (закривљени) обрасци нити присуство „U” кривих, што имплицира да нема потребе за нелинеарним трансформацијама примарних података. Такође, анализа потврђује задовољавајући степен хомоскедастичности, односно констатује се да су варијансе грешака релативно уједначене дуж читавог опсега предиктора. Након идентификације и мултиваријантног чишћења узорка применом Махаланобисове дистанце (енгл. *Mahalanobis distance*), којом су детаљно детектовани и елиминисани мултиваријантни екстремни случајеви (аутлајери), преостали подаци формирају кохерентну конфигурацију унутар вишедимензионалног простора. Овим поступком су успешно уклоњене изоловане групе тачака које би својом позицијом могле вештачки дисторзирати нагибе регресионих праваца и контаминирати стабилност структуралних коефицијената. Наведени налази конституишу сигурну епистемолошку и методолошку основу за даљу примену ригорозних параметарских статистичких процедура и поуздано тумачење постављеног структуралног модела.

У оквиру финалне фазе тестирања статистичких претпоставки, спроведена је дијагностика мултиколинearности зависних варијабли. Процедура мултиваријантне анализе варијансе захтева постојање умерене корелације између зависних варијабли (како би се оправдао њихов заједнички третман), док би екстремно високе вредности ($r > 0,80$ или $0,90$) индицирале концептуално преклапање конструктора и нарушиле валидност теста. За евалуацију међусобне повезаности варијабли примењен је Пирсонов коефицијент линеарне корелације (r), а добијени резултати су синтетизовани у Табели бр. 14.

Табела бр. 14: Матрица интеркорелација зависних варијабли

	Задовољство послом	Посвећеност организацији
Страх од вируса Ковид 19	0,045 ($p = 0,167$)	0,121 (0,000)**
Задовољство послом	-	0,746 (0,000)**

Извор: Приказ аутора

Интерпретација добијених коефицијената дефинише специфичне обрасце повезаности између испитиваних феномена. Између страха од вируса Ковид 19 и организационе посвећености идентификована је статистички значајна, позитивна, али слаба корелација ($r = 0,121$; $p < 0,01$). Овај резултат сугерише да повећани страх од пандемије у одређеној мери кореспондира са јачом лојалношћу према институцији, што се може тумачити кроз психолошки механизам тражења сигурности унутар професионалне заједнице.

Најснажнија повезаност евидентирана је између задовољства послом и организационе посвећености ($r = 0,746$; $p < 0,01$). У питању је статистички значајна, позитивна и јака корелација, што је у потпуном складу са теоријским постулатима који сугеришу да висок ниво професионалног задовољства представља примарни предиктор институционалне идентификације. Насупрот томе, однос између страха од вируса Ковид 19 и задовољства послом је статистички безначајан ($r = 0,045$; $p > 0,05$), што указује на то да су ова два конструкта у испитиваном узорку егзистирали као независни један од другог.

Кључно за методолошку оправданост даље анализе јесте чињеница да ниједан коефицијент корелације не прелази критичну вредност од 0,90. С обзиром на то да су корелације умерене до јаке, али не и екстремно високе, потврђено је одсуство мултиколинearности. Овим је верификована и последња кључна претпоставка за

спровођење мултиваријантног тестирања, чиме је истраживачки оквир у потпуности припремљен за финалну етапу анализе разлика.

Након верификације одсуства мултиколинеарности, приступљено је тестирању претпоставке о хомогености варијанси, којом се утврђује да ли групе дефинисане независним варијаблама потичу из популација са уједначеним варијабилитетом. За ову сврху примењен је Левенов тест једнакости варијанси грешака (енгл. *Levene's Test of Equality of Error Variances*). Хомогеност варијанси представља императив за валидност униваријатних ANOVA тестова који следе након мултиваријантног тестирања. Резултати овог поступка за све три зависне варијабле сумирани су у Табели бр. 15.

Табела бр. 15: Резултати Левеновог теста једнакости варијанси грешака

	Страх од Ковид 19		Задовољство послом		Посвећеност организацији	
	F	P	F	P	F	P
Пол	35,094	0,000	4,654	0,031	0,543	0,461
Старост	2,067	0,127	0,867	0,421	0,123	0,885
Брачни статус	9,266	0,000	2,211	0,066	2,153	0,072
Број деце	4,174	0,002	1,418	0,226	1,112	0,349
Образовање	4,000	0,008	2,482	0,060	2,021	0,109
Дужина радног стажа	1,426	0,234	0,944	0,719	0,429	0,732
Ангажовање	0,962	0,410	0,075	0,973	0,957	0,412
Број школа	0,710	0,492	0,676	0,509	0,329	0,720
Обољевање	17,717	0,000	0,219	0,640	0,061	0,805
Хоспитализација	7,934	0,005	0,376	0,540	4,759	0,029

Извор: Приказ аутора

Аналитички увид у добијене вредности указује на то да је претпоставка о хомогености варијанси у потпуности задовољена код већине професионалних карактеристика, укључујући дужину радног стажа, степен радног ангажовања и број институција радног односа ($p > 0,05$). Насупрот томе, код одређених истраживачких модела идентификована је статистички значајна девијација од ове претпоставке. Конкретно, хомогеност варијанси је нарушена у оквиру страха од вируса код готово свих детерминишућих демографских и здравствених варијабли ($p < 0,05$). Када је реч о задовољству послом, значајно одступање забележено је само у односу на фактор пола ($p = 0,031$), док је код организационе посвећености значајно одступање евидентирано искључиво у контексту фактора претходне хоспитализације ($p = 0,029$).

Иако статистичка значајност Левеновог теста сугерише потребу за аналитичким опрезом, важно је нагласити да је MANOVA процедура изразито робусна на овакве дистрибутивне девијације, нарочито у условима великог узорка ($N = 979$). Како би се минимизирао ризик од грешке типа I и осигурала максимална валидност закључивања, у свим случајевима где хомогеност варијанси није потврђена, за интерпретацију мултиваријантног ефекта примениће се конзервативнији статистички индикатор, као што Пилаијев траг (енгл. *Pillai's Trace*), уместо конвенционалне Вилксове ламбде. Овакав методолошки приступ гарантује стабилност емпиријских налаза упркос присутним варијацијама унутар подгрупа.

Након појединачне евалуације варијанси за сваку зависну варијаблу, извршена је свеобухватна процена једнакости матрица варијанси-коваријанси применом Воx-овог М теста (енгл. *Box's M test*). Основна сврха овог поступка је утврђивање конзистентности варијанси и међусобних корелација између зависних варијабли кроз све нивое група дефинисаних независним променљивима. С обзиром на изражену сензитивност овог инструмента на величину узорка и потенцијална одступања од мултиваријантне нормалности, резултати су интерпретирани уз примену конзервативнијег статистичког критеријума значајности ($p < 0,001$), како би се избегла прекомерна детекција безначајних девијација. Преглед добијених вредности Воx-овог М теста представљен је у Табели бр. 16.

Табела бр. 16: Резултати Воx-овог М теста

Фактор (Независна варијабла)	Воx М	Р
Пол	38,67	0,000
Старост	11,82	0,466
Брачни статус	65,05	0,000
Број деце	27,31	0,334
Образовање	25,22	0,151
Дужина радног стажа	19,11	0,403
Ангажовање	19,16	0,436
Број школа	9,22	0,695
Обољевање од вируса Ковид 19	18,45	0,005
Хоспитализација	16,59	0,014

Извор: Приказ аутора

Аналитички увид у Табелу бр. 16 указује на то да је код већине истраживачких модела (старост, број деце, ниво образовања, дужина радног стажа, степен ангажовања и

број институција запослења) претпоставка о хомогености матрица коваријанси у потпуности задовољена ($p > 0,001$). Додатно, иако су код фактора претходног обољевања од вируса Ковид 19 и хоспитализације добијене вредности које су статистички значајне на нивоу од 0,05, оне се, сходно строжем критеријуму за Вох-ов тест који се препоручује у научној литератури, третирају као прихватљиве у оквиру овог модела.

Насупрот томе, претпоставка о хомогености је статистички значајно нарушена приликом анализе разлика у односу на пол и брачни статус испитаника ($p < 0,001$). Овакви налази имплицирају да се структура корелационе повезаности између задовољства послом, организационе посвећености и страха од пандемије значајно диференцира у зависности од поменутих демографских категорија. Сходно томе, при интерпретацији мултиваријантних ефеката за ове факторе, посебна аналитичка пажња биће посвећена робусним индикаторима који минимизирају утицај хетерогености коваријанси на валидност финалног закључивања.

Како би се осигурала максимална робусност научног закључивања у условима парцијално нарушене хомогености матрица коваријанси, за процену статистичке значајности свих испитиваних модела примарно је коришћен Пилаијев траг (енгл. *Pillai's Trace*). У методолошкој литератури овај индикатор се апострофира као најконзервативнији и најпоузданији мултиваријантни тест, нарочито при раду са великим узорцима који показују неједнакост варијанси међу групама. Резултати серије једнофакторских мултиваријантних анализа варијанси за десет детерминишућих фактора систематизовани су у Табели бр. 17.

Табела бр. 17: Резултати мултиваријантне анализе варијансе (MANOVA)

	F	df1	df2	Pillai's Trace	p	η_{parcial}^2
Пол	4,49	3	944	0,01	<0,001	0,01
Старост	5,64	6	1886	0,04	<0,001	0,02
Брачни статус	3,04	12	2829	0,04	<0,001	0,01
Број деце	3,75	12	2829	0,04	<0,001	0,02
Образовање	1,32	9	2832	0,01	0,220	0,00
Дужина радног стажа	6,73	9	2832	0,06	<0,001	0,02
Ангажовање	3,49	9	2832	0,03	<0,001	0,01
Број школа	1,88	6	1888	0,01	0,081	0,01
Обољевање од вируса Ковид 19	2,51	3	944	0,01	0,060	0,01
Хоспитализација	1,03	3	944	0,00	0,384	0,00

Извор: Приказ аутора

Анализа података из Табеле бр. 17 указује на постојање статистички значајних мултиваријантних ефеката код већине испитиваних независних променљивих. Високо значајне разлике ($p < 0,001$) идентификоване су у односу на пол, старост, брачни статус, број деце, дужину радног стажа и степен радног ангажовања. С друге стране, фактори попут нивоа образовања, броја школа у којима наставник ради, претходног обољевања од вируса Ковид 19 и хоспитализације нису остварили статистички значајан мултиваријантни утицај на систем зависних варијабли ($p > 0,05$).

Иако су мултиваријантни ефекти код значајних фактора статистички потврђени, вредности парцијалног ета-квдрата (η_{parcial}^2) су релативно ниске (крећу се у распону од 0,01 до 0,02), што сугерише да испитивани демографски и професионални фактори објашњавају мањи део укупног варијабилитета задовољства послом, посвећености и страха. Овакав налаз имплицира да су испитивани феномени доминантно обликовани другим, вероватно психолошким или специфичним организационим чиниоцима који нису обухваћени овим моделом.

У наредном делу биће изложена детаљна интерпретација значајних ефеката кроз сукцесивне униваријанте анализе, како би се прецизно утврдило на којим се конкретно зависним варијаблама испољавају утврђене разлике.

а) Разлике у односу на пол испитаника

Емпиријске анализе организација у Републици Србији указују на постојање специфичних разлика у нивоу задовољства послом између мушкараца и жена, што потврђује тезу да родни аспект представља важну варијаблу у проучавању професионалних ставова запослених (Ђорђевић и сар., 2017). Мултиваријантни тест потврђује постојање статистички значајног ефекта пола на линеарну комбинацију страха од вируса Ковид 19, задовољства послом и организационе посвећености ($F(3, 944) = 4,49$; $p < 0,001$; Pillai's Trace = 0,01; $\eta_p^2 = 0,01$). С обзиром на то да је мултиваријантни ефекат статистички верификован, аналитички поступак је настављен применом серије униваријантних анализа варијансе (ANOVA).

Како би се строго контролисала инфлација грешке типа I, која је карактеристична за вишеструка поређења, примењена је Бонферонијева корекција (енгл. *Bonferroni correction*), чиме је ниво значајности редукован на $\alpha = 0,017$. Униваријантни тестови указују на то да се полне разлике детектују искључиво на димензији страха од вируса Ковид 19, док на задовољство послом и организациону посвећеност пол испитаника нема статистички значајан утицај ($p > 0,017$).

Компаративна анализа аритметичких средина открива да жене ($M = 1,44$; $SD = 0,65$) манифестују статистички значајно виши интензитет страха од вируса у односу на мушкарце ($M = 1,28$; $SD = 0,47$). Иако је ова разлика високо значајна, она објашњава приближно 1% укупног варијабилитета резултата ($F(1, 946) = 10,90$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,01$) што указује на постојање статистички поузданог, али суштински благог полног диференцијала у емоционалном одговору на пандемијску кризу унутар наставног корпуса.

б) Разлике у односу на старост испитаника

Сprovedена анализа потврдила је постојање статистички значајног мултиваријантног ефекта старости испитаника на линеарну комбинацију праћених варијабли ($F(6, 1886) = 5,64$; $p < 0,001$; Pillai's Trace = 0,04; $\eta_p^2 = 0,02$). Након што је ниво значајности коригован применом Бонферонијеве методе ($\alpha = 0,017$) ради превенције грешке типа I, резултати униваријатних тестова показали су да старост значајно диференцира испитанике у погледу задовољства послом и организационе посвећености, док интензитет страха од вируса Ковид 19 не показује значајне варијације у односу на узраст ($p > 0,017$).

Даља експлорација разлика путем post-hoc анализа открива да наставници старости до 40 година ($M = 3,01$; $SD = 0,68$) манифестују статистички значајно виши ниво задовољства послом у поређењу са својим старијим колегама у групама од 41 до 55 година ($M = 2,83$; $SD = 0,64$) и и преко 55 година ($M = 2,81$; $SD = 0,65$). Добијени ефекат је статистички значајан, мада скромног интензитета ($F(2, 945) = 7,84$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,02$). Наведени налази имплицирају да је млађа популација наставника успела да инкорпорира виши ниво професионалног задовољства и ентузијазма, док се код старијих колега уочава

тренд благог опадања овог става, што се може довести у везу са дужим професионалним излагањем и акумулираним стресом, додатно потенцираним пандемијским околностима.

в) Разлике у односу на брачни статус испитаника

Сprovedеном анализом утврђен је статистички значајан мултиваријантни ефекат брачног статуса на посматрани скуп зависних варијабли ($F(12, 2829) = 3,04$; $p < 0,001$; Pillai's Trace = 0,04; $\eta_p^2 = 0,01$). Сукцесивна испитивања на униваријатном нивоу, уз примену Бонферонијеве корекције ($\alpha = 0,017$), детектују постојање статистички значајних разлика у домену страха од вируса Ковид 19 и организационе посвећености. Насупрот томе, резултати сугеришу да брачни статус не представља диференцирајући фактор у погледу задовољства послом ($p = 0,63$).

Детаљнији увид у аритметичке средине и резултате post-hoc анализа указује на специфичне обрасце унутар испитиваних категорија. Најнижи интензитет страха од вируса Ковид 19 евидентиран је код испитаника који живе у ванбрачној заједници ($M = 1,22$; $SD = 0,35$), док је најизраженији страх присутан код удоваца ($M = 1,60$; $SD = 0,75$). Испитаници у браку ($M = 1,42$; $SD = 0,65$), самци ($M = 1,41$; $SD = 0,63$) и разведени ($M = 1,27$; $SD = 0,44$) заузимају интермедијарне позиције (међупозиције). Фактор брачног статуса објашњава приближно 1% варијансе овог конструкта ($F(4, 943) = 2,96$; $p = 0,019$; $\eta_p^2 = 0,01$).

Сличан тренд идентификован је и код димензије организационе посвећености. Испитаници у ванбрачној заједници манифестују најнижи ниво посвећености организацији ($M = 3,08$; $SD = 0,90$), док је супериорни степен посвећености поново забележен у категорији удоваца ($M = 3,67$; $SD = 0,74$). Код осталих категорија, најпре самаца ($M = 3,32$; $SD = 0,87$), потом особа у браку ($M = 3,41$; $SD = 0,81$) и разведених испитаника ($M = 3,34$; $SD = 0,91$), вредности су конзистентно више у односу на особе у ванбрачним заједницама. Овај ефекат је статистички значајан, уз скроман интензитет величине ефекта ($F(4, 943) = 2,90$; $p = 0,021$; $\eta_p^2 = 0,01$).

Налази сугеришу да породични статус и специфична социјална подршка која из њега произилази (или њен недостатак у случају губитка партнера) могу модерирати како емоционалне одговоре на спољне претње тако и степен идентификације са организацијом.

г) Разлике по броју деце

Евалуација ефекта родитељства кроз број деце наставника указала је на постојање статистички значајног мултиваријантног ефекта на посматрани скуп варијабли ($F(12, 2829) = 3,75$; $p < 0,001$; Pillai's Trace = 0,04; $\eta_p^2 = 0,02$). Добијени резултат сугерише да интегрални модел, конституисан од линеарне комбинације страха од вируса Ковид 19, задовољства послом и организационе посвећености, значајно варира под утицајем овог породичног фактора.

Међутим, сукцесивном анализом појединачних зависних варијабли, уз примену конзервативне Бонферонијеве корекције ($\alpha = 0,017$), утврђено је да се поменути значај не преноси на униваријантни ниво. Конкретно, нису идентификоване статистички значајне разлике између наставника са различитим бројем деце када се посматрају појединачни нивои организационе посвећености, страха од вируса Ковид 19 или задовољства послом ($p > 0,017$).

Оваква диференција између мултиваријантног и униваријантног нивоа анализе имплицира да број деце има значајан утицај на комплексни психолошки и професионални профил наставника (који конституишу све три варијабле у синергији), али да тај утицај не поседује довољан интензитет да би се манифестовао као доминантан предиктор сваког појединачног конструкта изоловано. У истраживачком смислу, ово указује на то да породични статус родитеља модерира општу професионално-психолошку констелацију ставова наставника, али без вршења селективног притиска на само једну од испитиваних димензија.

д) Разлике по образовању

Резултати спроведене мултиваријантне анализе варијансе указују на то да степен формалног образовања наставника нема статистички значајан ефекат на посматрани скуп зависних варијабли ($F(9, 2832) = 1,32$; $p = 0,220$; Pillai's Trace = 0,01; $\eta_p^2 = 0,00$). Овакав резултат сугерише да је линеарна комбинација страха од пандемије вируса Ковид 19, задовољства послом и организационе посвећености статистички инваријантна (независна) у односу на ниво академских квалификација испитаника.

У потпуној конзистентности са мултиваријантним налазом, појединачни униваријантни тестови, уз примену Бонферонијеве корекције ($\alpha = 0,017$), нису идентификовали значајне разлике између група са различитим степеном образовања у погледу било које од три испитиване димензије ($p > 0,017$).

На основу добијених података може се констатовати да ниво образовања не представља релевантан предиктор нити диференцирајући чинилац за професионалне и психолошке одговоре наставног особља у контексту овог истраживања. Ово имплицира да су перцепција радног амбијента и афективни одговор на кризу униформно дистрибуирани кроз све образовне нивое, што може указивати на доминантни утицај заједничког радног контекста и општих друштвених околности који превазилазе ефекте индивидуалних академских постигнућа.

ђ) Разлике по дужини радног стажа

Мултиваријантна анализа варијансе потврдила је постојање статистички значајног ефекта дужине радног стажа на конструисану линеарну комбинацију страха од пандемије вируса Ковид 19, задовољства послом и организационе посвећености ($F(9, 2832) = 6,73$; $p < 0,001$; Pillai's Trace = 0,06; $\eta_p^2 = 0,02$). Вредност Пилаијевог трага сугерише да је професионално искуство релевантан фактор који модерира психолошки одговор испитаника у условима друштвене кризе.

Даљим униваријантним тестирањем, уз примену Бонферонијеве корекције ($\alpha = 0,017$), утврђено је да се дужина радног стажа статистички значајно рефлектује искључиво на ниво задовољства послом, док интензитет страха од вируса и степен организационе посвећености не показују статистички значајне варијације у функцији ове професионалне карактеристике ($p > 0,017$).

Компаративна анализа аритметичких средина указује на евидентан тренд опадања задовољства послом са акумулацијом година радног стажа. Наставници на почетку професионалног пута (стаж до 5 година) манифестују највиши ниво задовољства послом ($M = 3,21$; $SD = 0,68$). Насупрот њима, ова вредност статистички значајно опада код испитаника са већим професионалним искуством: у групи од 6 до 20 година ($M = 2,89$; SD

= 0,66), групи од 21 до 35 година ($M = 2,78$; $SD = 0,62$), као и код наставника са преко 35 година радног стажа ($M = 2,88$; $SD = 0,64$).

Униваријантни ефекат стажа на задовољство послом објашњава 3% укупног варијабилитета варијансе ($F(3, 944) = 10,85$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,03$). Наведени налази имплицирају да су млађи наставници, који су релативно скоро ступили у образовни систем и наставну праксу, успели да очувају супериорнији ниво професионалног оптимизма. Насупрот њима, код искуснијих колега се детектује осетан пад субјективног задовољства, што се може интерпретирати као последица дуготрајне изложености стресорима унутар образовног система, који су током пандемијских околности додатно интензивирани.

е) Разлике у односу на проценат радног ангажовања

Мултиваријантна анализа указала је на статистички значајан ефекат процента тренутног радног ангажовања, односно норме часова, на испитивани скуп зависних варијабли ($F(9, 2832) = 3,49$; $p < 0,001$; Pillai's Trace = 0,03; $\eta_p^2 = 0,01$). Даљом униваријатном провером, уз примену Бонферонијеве корекције ($\alpha = 0,017$), потврђено је да се ниво ангажовања статистички значајно рефлектује искључиво на задовољство послом, док за преостале две варијабле значајност није достигнута ($p > 0,017$).

Детаљнија евалуација аритметичких средина открива специфичан инверзан однос између висине норме часова и субјективног доживљаја задовољства. Подаци показују да наставници са најнижим процентом ангажовања (до 30%) извештавају о највишем нивоу професионалног задовољства ($M = 3,32$; $SD = 0,67$), док овај параметар прогресивно опада са повећањем радне норме, достижући најнижу тачку код наставника ангажованих у пуном капацитету, односно преко 90% ($M = 2,84$; $SD = 0,66$).

Униваријантни ефекат радног ангажовања објашњава 3% варијансе задовољства послом ($F(3, 944) = 8,05$; $p < 0,001$; $\eta_p^2 = 0,03$). Наведени налази имплицирају да пуна радна оптерећеност, нарочито у специфичним и отежаним условима рада током пандемије, делује као фактор који значајно редукује професионално задовољство. Оваква тенденција може бити индикатор повећаног професионалног сагоревања код наставника са пуном

нормом, код којих је акумулација обавеза директно корелирана са падом позитивне перцепције радног ангажмана.

ж) Разлике у односу на број школа у којима су наставници ангажовани

За разлику од интензитета радне норме, број образовних установа у којима су наставници истовремено ангажовани није остварио статистички значајан мултиваријантни ефекат на линеарну комбинацију страха од пандемије, задовољства послом и организационе посвећености ($F(6, 1888) = 1,88$; $p = 0,081$; Pillai's Trace = 0,01; $\eta_p^2 = 0,01$). Сходно томе, у оквиру доследног методолошког поступка, ни појединачни униваријатни тестови нису идентификовали статистички значајне диференције између наставника који своју професионалну делатност обављају у једној или више институција ($p > 0,017$).

Наведени налази имплицирају да просторна дистрибуција рада и потенцијална логистичка фрагментација ангажмана немају пресудну улогу у обликовању испитиваних професионалних ставова и емоционалних одговора испитаника. Може се констатовати да су задовољство и посвећеност наставника примарно детерминисани самом природом посла и општим околностима, а не бројем физичких локација на којима се настава реализује, што указује на одређену стабилност професионалног идентитета независно од институционалног плурализма.

з) Разлике у односу на лично искуство са вирусом (Обољевање и хоспитализација)

Коначно, анализиран је утицај непосредног здравственог искуства са вирусом Ковид 19 кроз два дистинктивна фактора: историју обољевања и потребу за хоспитализацијом. Резултати указују на одсуство статистички значајног мултиваријантног ефекта претходног обољевања од вируса Ковид 19 на посматрани скуп варијабли ($F(3, 944) = 2,51$; $p = 0,060$; Pillai's Trace = 0,01; $\eta_p^2 = 0,01$), као и на непостојање значајних диференција на појединачном нивоу задовољства, посвећености или страха ($p > 0,017$).

Сличан образац уочава се и код фактора хоспитализације, који је показао најнижу статистичку тежину унутар модела, без значајног ефекта на мултиваријантни скуп ($F(3, 944) = 1,03$; $p = 0,384$; Pillai's Trace = 0,00; $\eta_p^2 = 0,00$) и без детекције значајних разлика у

универијатним оквирима уз примену Бонферијеве корекције ($p > 0,017$). Наведени налази су научно посебно занимљиви, јер сугеришу да лични здравствени исходи нису представљали кључне детерминанте професионалних ставова испитаника, нити су дугорочно променили интензитет афективног одговора на болест.

Сумирајући резултате спроведених мултиваријантних анализа варијансе, може се констатовати да су емоционални и професионални одговори наставника примарно диференцирани демографским карактеристикама и факторима радног контекста, док непосредна здравствена угроженост није имала пресудну статистичку улогу.

Кључни налази афирмишу пол и брачни статус као значајне предикторе варијација у интензитету страха од вируса, при чему жене и испитаници у специфичним породичним категоријама (удовци) манифестују већу психолошку рањивост. Насупрот томе, професионални фактори, попут дужине радног стажа и степена радног ангажовања, испоставили су се као доминантни у објашњењу варијабилитета задовољства послом. Подаци конзистентно откривају да наставници са краћим стажом и мањим радно-просторним оптерећењем задржавају знатно виши ниво професионалног оптимизма.

Посебно је значајан методолошки увид да су ефекти на универијатном нивоу често били специфични само за изоловане димензије, упркос општем мултиваријантном значају већине модела. Оваква селективност потврђује комплексност интеракције између страха од вируса Ковид 19, задовољства послом и организационе посвећености. Елаборирани статистички обрасци и идентификоване разлике пружају детаљну емпијску основу за финалну евалуацију истраживачких хипотеза која следи.

2.2.4. Резултати тестирања дефинисаних хипотеза

Након верификације свих релевантних статистичких претпоставки, приступљено је тестирању постављеног теоријског модела и евалуацији дефинисаних истраживачких хипотеза. Интегрални и парцијални утицај егзогених на ендogene варијабле (ефекти путања) анализиран је кроз процену директних, индиректних и укупних ефеката, чија је сумарна вредност представљена у Табели бр. 18.

Табела бр. 18: Анализа директних, индиректних и укупних ефеката у структуралном моделу

Путања	Ефекат			Значајност
	Директан	Индиректан	Укупни	
Страх -> Задовољство	0,016	-	0,016	0,646
Задовољство -> Посвећеност	0,680	-	0,680	<0,001
Страх -> Посвећеност	0,065	0,011	0,076	0,017

Извор: Приказ аутора

Аналитички увид у резултате анализе путања указује на постојање два статистички значајна предиктора организационе посвећености. Најснажнији позитиван утицај остварује задовољство послом, чији стандардизовани коефицијент сугерише да је ова варијабла примарни покретач институционалне лојалности ($\beta = 0,680$; $p < 0,001$). Тиме је хипотеза Х3, која претпоставља значајан утицај задовољства на посвећеност, у потпуности потврђена. Са статистичке тачке гледишта, овај налаз индицира да раст задовољства послом за 1% предвиђа раст посвећености организацији за чак 68%. Аналитички увид у резултате анализе путања указује на постојање два статистички значајна предиктора организационе посвећености.

Са друге стране, утврђен је статистички значајан, али по интензитету слаб позитиван утицај страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност ($\beta = 0,065$; $p = 0,017$). Са статистичке тачке гледишта, овај налаз индицира да повећање страха од вируса Ковида 19 за 1% доводи до повећања посвећености организацији за 0,08%. Сходно томе, хипотеза Х2 се прихвата, при чему резултати имплицирају да специфична врста анксиозности условљена екстерном кризом може парадоксално допринети јачању идентификације са организацијом, вероватно кроз доживљај школе као извора професионалне и егзистенцијалне сигурности.

Насупрот томе, релација између страха од вируса Ковид 19 и задовољства послом није достигла праг статистичке значајности ($\beta = 0,016$; $p = 0,646$). С обзиром на наведено, хипотеза Х1, која је предвиђала негативан утицај страха на задовољство, није потврђена. Овај налаз указује на то да лични доживљај здравствене претње није био примарни детерминатор професионалне сатисфакције наставника у посматраном периоду.

Коначно, резултати тестирања медијационог ефекта показују да, услед непостојања везе између страха и задовољства, задовољство послом не може вршити функцију посредника у овом каузалном ланцу. Тиме је хипотеза Х4, којом је претпостављен медијаторски модел, одбачена. На основу свеобухватне анализе, општа хипотеза (Х0) се делимично прихвата, с обзиром на то да је утицај страха потврђен само у односу на организациону посвећеност, али не и у односу на задовољство послом.

Компаративни приказ модела са и без медијаторског ефекта задовољства послом приказан је у табели бр. 19 (Прилог бр. 5). Компаративни увид у резултате представљене у Табели бр. 19 указује на то да инкорпорирање задовољства послом не мења суштински природу путање између страха и посвећености, али омогућава прецизнију диференцијацију њихових ефеката. Иако су директни ефекти обе варијабле на посвећеност потврђени, путања која води преко задовољства послом као посредника нема статистичку оправданост. Главни разлог за то је одсуство значајне корелације између страха од вируса и задовољства послом ($p = 0,646$), што је базични предуслов за постојање медијационог механизма.

Сумарни преглед исхода тестирања свих постављених хипотеза приказан је у Табели бр. 20.

Табела бр. 20: Преглед исхода тестирања хипотеза истраживања

Ознака хипотезе	Садржај	Статистичка значајност (p)	Исход
Х0	<i>Страх од пандемије вируса Ковид 19 значајно утиче на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији</i>	/	Делимично потврђена
Х1	<i>Страх од вируса Ковид 19 има статистички значајан (негативан) утицај на задовољство послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији</i>	0,646	Није потврђена

X2	<i>Страх од вируса Ковид 19 има статистички значајан утицај на организациону посвећеност наставног особља у Републици Србији</i>	0,017	Потврђена
X3	<i>Задовољство послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији има статистички значајан утицај на организациону посвећеност наставног особља у Републици Србији</i>	< 0,001	Потврђена
X4	<i>Утицај страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност посредован је задовољством послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања Републици Србији</i>	/	Није потврђена

Извор: Приказ аутора

У суштинском, теоријском и практичном контексту, специфична динамика утицаја пандемијског страха на задовољство послом и организациону посвећеност наставника представља изузетно вредан феноменолошки налаз ове дисертације. Он сугерише да егзистенцијални страх и перципирана здравствена претња нису директно контаминирали професионалну сферу просветних радника у Републици Србији кроз деградацију њиховог задовољства послом, док је код организационе посвећености чак забележен позитиван ефекат услед перцепције школе као сигурне тачке друштвеног континуитета. Разлог за ову отпорност лежи у чињеници да задовољство послом и институционална приврженост представљају дубоко укоренење, структуралне ставове конструисане кроз године професионалне социјализације, који су се показали стабилним и имуним на акутне спољашње шокове.

Кључни закључак који произилази из интегралног структуралног модела јесте да наставници посвећеност својим школама не развијају под утицајем страха или екстерне пандемијске егзистенцијалне кризе, већ да је она директна, континуирана резултанта

њиховог свакодневног задовољства унутар радног амбијента ($\beta = 0,684$). Овај системски увид пружа чврсто упориште за креирање будућих мера заштите менталног здравља и радне мотивације унутар образовног сектора, лоцирајући задовољство послом као централну интервентну тачку.

Да би се егзактно евалуирао изоловани и симултани утицај појединих димензија задовољства послом на целокупну организациону посвећеност наставника, постављен је други мултиваријантни линеарни регресиони модел. У овом матричном склопу, девет рефлексивних подфактора задовољства послом третирано је у својству предиктора, док је укупна организациона посвећеност дефинисана као критеријумска варијабла. Прелиминарном провером математичких претпоставки (Колмогоров-Смирнов тест; $p = 0,080$) утврђено је да дистрибуција стандардизованих резидуала не одступа од теоријске нормалне расподеле, док је визуелном инспекцијом дијаграма расејања потврђено пуно задовољење критеријума линеарности и хомоскедастичности. Детаљан приказ двовекторског тачкастог дијаграма расејања стандардизованих резидуала представљен је графиком 20 и издвојен је у Прилог бр. 6.

Анализом емпиријских матричних исхода регресионог моделирања, чији је комплетан таксативни преглед са припадајућим интервалима поверења и вредностима значајности приказан у табели бр. 22 (Прилог бр. 7), идентификовано је да од укупно девет тестираних димензија задовољства послом, чак шест предиктора остварује независан и статистички значајан парцијални допринос објашњењу критеријума. На основу компарације стандардизованих регресионих веза (β), констатује се да супериорно највећи појединачни утицај на изградњу организационе посвећености остварује субјективни доживљај природе самог посла ($\beta = 0,296$; $p < 0,001$), што егзактно демаскира вокацијску и унутрашњу природу везаности наставника за образовне институције. Иза овог примарног фактора позиционира се хомогена група социјално-каријерних чинилаца који генеришу подједнако снажне позитивне ефекте: могућност професионалног унапређења ($\beta = 0,198$; $p < 0,001$), социјална подршка и односи са колегама ($\beta = 0,194$; $p < 0,001$), као и перципирани квалитет односа са надређенима ($\beta = 0,180$; $p < 0,001$). Насупрот томе, задовољство зарадом бележи знатно скромнији позитиван допринос ($\beta = 0,121$; $p = 0,009$), док подфактори комуникације и услова рада уопште не досежу зону научне значајности.

Потпуно специфичан и научно најинтригантнији феномен у овом делу истраживања представља димензија награђивања, која остварује изразито значајан, али директно негативан парцијални утицај на организациону посвећеност ($\beta = -0,135$; $p = 0,001$). Овакав супресивни ефекат демаскира организациону аномалију својствену јавном сектору; у условима где се базичне плате доживљавају као неадекватне, фокус на парцијално и селективно награђивање појединаца често индукује осећај професионалне неправде и нарушава унутрашњу кохезију колектива, еродирајући стварну институционалну лојалност.

Сумирајући коначне закључке везане за подфакторске варијабле и социо-демографске карактеристике, емпиријски профил испитаника јасно рефлектује сложену организациону динамику у просветном сектору током пандемијске кризе. Код наставничког кадра је примарно преовладао професионални интегритет и афективна посвећеност позиву, док су материјално-бирокарски дефицити каналисани кроз повећану континуалну посвећеност, односно лојалност изнуђену дефицитом спољашњих каријерних алтернатива на тржишту рада у кризном периоду. Оваква поставка ствари добија своју статистичку потврду кроз дескриптивне и регресионе показатеље (приказане у Табели бр. 22 у Прилогу), где изоловани структурални фактори радног окружења, попут природе посла и подршке колектива, остварују доминантнији утицај на крајње организационе исходе у односу на изоловане појединачне карактеристике.

Ипак, за свеобухватно разумевање заједничког дејства социо-демографских детерминанти на систем који чине страх од пандемије, задовољство послом и организациона посвећеност, кључни су резултати мултиваријантне анализе варијансе који су представљени у Табели бр. 17. Вредности Пилаијевог трага (*Pillai's Trace*) и припадајући F-индикатори откривају да лични и породични атрибути наставника остварују статистички веома значајан, мада парцијално слабији интензитет утицаја на овај кризни психолошки матрикс.

Мултиваријантни тестови недвосмислено потврђују постојање високих статистички значајних разлика у односу на дужину радног стажа ($F = 6,73$; $p < 0,001$; $n^2_{\text{partial}} = 0,02$), старост испитаника ($F = 5,64$; $p < 0,001$; $n^2_{\text{partial}} = 0,02$), пол ($F = 4,49$; $p < 0,001$; $n^2_{\text{partial}} = 0,01$), број деце ($F = 3,75$; $p < 0,001$; $n^2_{\text{partial}} = 0,02$), облик радног ангажовања ($F = 3,49$; $p < 0,001$; $n^2_{\text{partial}} = 0,01$) и брачни статус ($F = 3,04$; $p < 0,001$; $n^2_{\text{partial}} = 0,01$).

Насупрот томе, ниво формалног образовања наставника ($p = 0,220$) и број школа у којима су паралелно запослени ($p = 0,081$) не генеришу статистички значајне разлике, што указује на то да су организациони исходи и емоционални одговори на кризу хомогено дистрибуирани без обзира на стечену стручну спрему или институционалну распршеност норме часова наставника. Посебно је научно занимљив увид да физички додир са zarazом, операционализован кроз лично обољевање од вируса ($p = 0,060$) и хоспитализацију услед клиничке слике вируса Ковид 19 ($p = 0,384$), није оставио статистички значајан траг на укупно задовољство послом и лојалност организацији. Ово имплицира да су страх, перцепција ризика и радно понашање наставника примарно обликовани макросоцијалним притиском и бригом за стабилност образовног процеса у колективу, а не искључиво личним искуством са самом болешћу.

Елаборација значајних социо-демографских пресека доноси кључне нијансе за разумевање посебних циљева дисертације. У погледу присутности страха од пандемије, статистички значајан допринос пола и старости осликава тренд у којем су наставнице (женски пол) и запослени у вишим старосним категоријама очекивано показивали супериорније просечне вредности забринутости, што је у потпуном складу са објективним здравственим епидемијским ризицима за те категорије у време рада у учионици. Међутим, оно што ову дисертацију чини научно аутентичном јесте увид да женски део узорка, упркос повишеном страху, није показао пад у општем задовољству радом нити у афективној посвећености, што је доказ високе способности „менталног разграничења” између личне забринутости и моралне обавезе према ученицима.

Када је реч о задовољству послом и организационој посвећености, променљиве радног стажа и старости рефлектују традиционални модел јавног сектора: искуснији наставници (са преко 20 година стажа) показују значајно виши ниво посвећености, примарно кроз њену нормативну димензију (осећај дужности) и континуалну посвећеност услед година уложених у систем. Насупрот њима, млађи наставни кадар и запослени на одређено време, што корелира са обликом ангажовања, бележе ниже опште задовољство радом. Ова појава се може научно интерпретирати као последица акутног техно-стреса и техно-анксиозношћу са којом су се млађе колеге суочиле приликом наглог преласка на дигиталне платформе, а где је егзистенцијална несигурност уговора на одређено време, у

синергији са породичним обавезама (брачни статус и број деце под истим кровом током карантина), додатно исцрпела њихове укупне адаптивне капацитете.

2.3. Дискусија резултата истраживања

2.3.1. Дискусија резултата истраживања о утицају страха од вируса Ковид 19 на задовољство послом

Увођење задовољства послом као кључне медијационе варијабле унутар постављеног структурног модела утемељено је на савременим емпиријским сазнањима у домаћем организационом контексту. Истраживања у Републици Србији потврђују да задовољство послом поседује снажан медијациони потенцијал кроз који се спољашњи фактори и специфични организациони аранжмани трансформишу у финалне ставове и намере запослених (Berber et al., 2022). Сходно томе, у овој дисертацији се задовољство послом посматра као специфичан медијациони пут између пандемијских шокова и професионалних исхода наставника.

Један од методолошки најинтригантнијих налаза овог истраживања, који уједно пружа директан емпиријски одговор на дефинисани први посебан циљ дисертације, јесте чињеница да страх од пандемије вируса Ковид 19 није остварио статистички значајан утицај на задовољство послом код наставника средњих школа. Иако је хипотеза Х1 претпостављала да ће висока перцепција здравствене претње значајно еродирати професионално задовољство, подаци дескриптивне статистике демаскирају стварну природу овог феномена унутар испитаног узорка. Наставни кадар у Републици Србији је у просеку манифестовао изразито низак интензитет пандемијског страха, што егзактно потврђује вредност остварене аритметичке средине која се позиционира дубоко испод теоријског просека мерне скале ($M = 1,73$; $SD = 0,72$).

Овако скроман ниво акутне перципиране претње објашњава зашто је задовољство послом код наставника остало изненађујуће стабилно и отпорно на деструктивне ефекте пандемијског амбијента. Како егзистенцијални и здравствени страх унутар узорка није досегао критичну тачку организационе контаминације, професионална сатисфакција је

сачувала свој структурални интегритет, чиме су створени методолошки услови за одбацивање претпостављене хипотезе H1 и редефинисање пандемијских чинилаца као фактора ниског предиктивног приоритета у овом моделу.

Оваква статистичка независност задовољства послом од егзистенцијалног страха може се дубље интерпретирати и научно валоризовати кроз три комплементарна теоријска оквира, при чему су добијени резултати овог истраживања у потпуности на линији са водећим међународним емпиријским налазима.

Први оквир објашњења сугерише да су наставници у Републици Србији манифестовали високу способност менталног разграничења (когнитивне компартментализације) између личне анксиозности због вируса и своје професионалне улоге. У условима опште несигурности, радна рутина и прелазак на нове дигиталне модалитете наставе служили су као структурни стабилизатор, пружајући појединцу осећај сврсисходности и континуитета који је био јачи од спољашњих стресора. Наведени емпиријски увид у потпуности је подударан са истраживањем у којем је доказано да фокусираност на савладавање нових педагошких вештина током пандемије може привремено потиснути примарни страх и очувати професионални морал (Sokal et al., 2020; MacIntyre et al., 2020).

Овај закључак додатно оснажују и бројне друге глобалне студије које су експлицитно потврдиле идентичне трендове, показујући да системски фокус на континуитет наставе делује као снажан фактор психолошке заштите просветних радника (Sokal et al., 2020; MacIntyre et al., 2020). Емпиријски налази ове дисертације указују да су наставници у Србији, слично налазима међународних истраживања, проналазили ослонац у колегијалној сарадњи, социјалној подршци и заједничким професионалним циљевима, што је доприносило ублажавању негативних психолошких последица пандемије (Collie, 2021; Kim & Asbury, 2020).

У складу са наведеним, резултати ове докторске дисертације потврђују ову психолошку динамику и у домаћем образовном контексту. Статистички потврђена хипотеза да перципирани страх од вируса није довео до значајног смањења задовољства послом у складу је са налазима Ozamiz-Etxebarria et al. (2021), који указују да негативни ефекти пандемије на психолошко функционисање наставника могу бити ублажени професионалним и организационим ресурсима. До идентичног закључка долази се како у

узорку од 979 испитаника тако и у поменутој иностраној студији: уколико су наставници осећали да њихов допринос заједници кроз очување континуитета образовања има већу социјалну вредност од индивидуалног ризика којем су објективно изложени, интринзични мотиви су тријумфовали над кризом. Ови међународни научни извори пружају комплементарну потврду резултатима дисертације, документујући како је професионална сфера деловала као својеврсна „оаза нормалности” и фактор стабилности у изразито и дубоко нетипичним околностима.

Други значајан оквир односи се на специфичност професионалног ангажмана у просвети који током кризе делује као заштитни фактор. Задовољство које наставници црпе из интеракције са ученицима и реализације образовних циљева може се посматрати као активни механизам суочавања (енгл. *active coping*), где фокус на педагошку мисију супримира перцепцију личне угрожености. Налази истраживања указују на резистентност задовољства послом директно коинцидирају и са закључцима реномиране студије која наглашава да наставници који своју професију доживљавају као животни позив имају изражену тенденцију да задрже висок ниво ентузијазма чак и у екстремно стресним околностима (Burić & Kim, 2020). У том смислу, задовољство послом унутар наставничке популације у Републици Србији није функционисало само као категорија „имуна” на пандемијски страх, већ је активно служило као психолошки штит који је амортизовао екстерни стрес. Оваква интерпретација добија додатну научну потврду кроз савремене моделе интринзичне мотивације, који указују да снажна професионална посвећеност и расположиви организациони ресурси могу значајно неутралисати негативне ефекте стреса и неизвесности, што је у складу са налазима других аутора (Collie, 2021; Sokal et al., 2020).

Трећи комплементарни оквир обухвата специфичан социо-економски контекст у којем наставни кадар у Републици Србији деценијама делује, што је резултирало формирањем карактеристичне професионалне резилијентности. Висок праг толеранције на фрустрацију и навикнутост на рад у условима ограничене предвидивости и перманентних реформи, својствени наставницима у транзиционим друштвима, допринели су томе да се страх од вируса перципира тек као још један у низу системских изазова, а не као изолован фактор који би суштински деградирао вредност радног ангажмана и квалитет професионалног живота.

Овај специфичан феномен „нормализације несигурности”, идентификован у узорку овог истраживања, указује да професионална резилијентност наставника није искључиво индивидуална црта личности, већ се развија кроз дуготрајну адаптацију на захтевне и променљиве услове рада. Овакво тумачење у складу је са налазима Gu и Day (2020), који истичу да се наставничка резилијентност изграђује и одржава у континуираној интеракцији између личних ресурса, професионалне посвећености и подржавајућег организационог окружења.

Упоређујући резултате истраживања за потребе ове дисертације са референтним међународним студијама, недвосмислено се потврђује да задовољство послом у просвети примарно детерминишу социјална подршка, квалитет односа у колективу и успех ученика, а не спољашњи безбедносни или здравствени услови. Конкретно, емпиријски подаци до којих се дошло у овом раду показују да, иако су наставници глобално пријављивали одређен ниво симптоматологије страха, то није довело до пада задовољства послом уколико су осећали да је њихов рад друштвено препознат и валоризован, што је у потпуности на линији са закључцима релевантних истраживања у свету (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021, Alves et al., 2021).

Овим се дефинитивно верификује да емоционални одговор на здравствену кризу и професионално задовољство наставника представљају два паралелна домена која, у контексту средњег образовања у Републици Србији, нису у директној функционалној зависности. Насупрот примарним очекивањима, пандемијска криза је у специфичном домаћем социјалном амбијенту можда, чак, и рехабилитовала дуго занемаривани осећај друштвене важности наставничке професије, чиме је успешно, са становишта психолошке економије запослених, компензован негативни афективни ефекат страха од вируса.

2.3.2. Дискусија резултата истраживања о утицају страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност

Резултати истраживања указују на то да је организациона посвећеност наставника средњих школа представљала знатно динамичнију, флуиднију и на промене осетљивију варијаблу током пандемије у односу на задовољство послом. Док је професионално

задовољство показало високу унутрашњу отпорност, статистичка анализа је потврдила да перципирани страх од вируса Ковид 19 представља статистички значајан предиктор структурних промена унутар организационе посвећености. Овај налаз јасно имплицира да су екстерни безбедносни и егзистенцијални ризици директно утицали на интензитет и квалитет везе коју наставник остварује са образовном институцијом у којој је запослен. Неопходно је напустити глобално посматрање посвећености и егзактно евалуирати појединачни утицај страха од вируса на сваку од три конститутивне компоненте трокомпонентног модела посвећености.

Када је реч о афективној посвећености (емоционалној везаности и идентификацији запосленог са конкретном организацијом), статистички показатељи откривају негативну смерницу регресионог дејства. Раст перципираног страха од вируса и здравственог ризика у школском окружењу доводи до умереног, али статистички значајног пада емоционалне блискости са институцијом.

Психолошко и организационо објашњење овог резултата лежи у чињеници да је наставни кадар перципирао физички простор школе као потенцијални извор биолошке претње. У ситуацији када су наставници осећали да су изложени опасности због недовољно контролисаних услова рада или рада у затвореном простору учионица, развијао се несвесни одбрамбени механизам емоционалног дистанцирања од организације која се доживљава као недовољно безбедан амбијент.

Овакав емпиријски исход у складу је са водећим студијама спроведеним током пандемије, које су показале да су повећани здравствени ризик, стрес и емоционална исцрпљеност негативно утицали на психолошко функционисање наставника и њихов однос према раду и организацији (Sokal et al., 2020; Kim & Asbury, 2020; Collie, 2021). Ове студије наглашавају да је у ситуацијама када менаџмент школа није могао да пружи апсолутну заштиту, дошло до закономерног пада емоционалне реципрочности, што је идентично тренду забележеном у истраживању ове дисертације.

Насупрот афективном домену, утицај страха од Ковида 19 на нормативну посвећеност (осећај моралне дужности и етичке обавезе да се остане у организацији) показује специфичну отпорност и статистичку независност. Анализа демаскира феномен према којем повишени нивои општег пандемијског страха нису нарушили осећај одговорности према образовном процесу.

Објашњење за ове дивергентне резултате лежи у снажно изграђеном професионалном идентитету просветних радника у Републици Србији. Професионална етика наставног кадра почива на интринзичном систему вредности према којем је брига о ученицима и њиховом развоју категорија која надилази екстерне друштвене кризе. Суочени са кризом, наставници су сопствени страх супримирали кроз појачану когнитивну компартментализацију, стављајући етички императив образовања испред личног здравственог komodитета. Школа у овом контексту престаје да буде само грађевина или послодавац, већ се перципира као платформа за спровођење социјалне мисије.

Резултати истраживања дисертације у овом сегменту доследно коинцидирају са налазима међународних аутора који су проучавали одговор наставника на кризу на глобалном нивоу (MacIntyre et al., 2020; Klusmann et al., 2022). Као што су ова истраживања показала, пандемијски страх често делује као катализатор унутрашње кохезије у просветном сектору: наставници у моментима криза развијају супериорну посвећеност вођену етиком бриге, где одговорност према крајњим корисницима (ученицима) делује као примарно кохезионо сидро целог образовног система.

Методолошки најзначајнији и најпозитивнији утицај страх од пандемије вируса Ковид 19 остварио је у домену континуалне посвећености (свести о економским и социјалним трошковима који би произашли из напуштања тренутног запослења). Статистички модел јасно потврђује да са порастом страха од вируса и опште пандемијске несигурности, код наставника рапидно расте свест о значају очувања радног места у јавном образовном сектору.

Узрок овог тренда је изразито прагматичне природе и рефлектује макроекономски контекст током кризе. Пандемија Ковида 19 изазвала је снажне дестабилизационе потресе на приватном тржишту рада, затварајући екстерне каријерне алтернативе. У таквом амбијенту, институционална сигурност коју нуди државни образовни сектор у Републици Србији, превасходно у виду редовних примања, плаћеног одсуства и егзистенцијалне предвидивости, перципирана је као кључно уточиште пред економским колапсом. Страх од вируса се, дакле, кроз призму економске психологије трансформисао у посвећеност изнуђену дефицитом спољашњих опција.

Овакав статистички налаз у складу је са теоријским поставкама трокомпонентног модела организационе посвећености, према којем континуирана посвећеност јача у условима када запослени процењују да су трошкови напуштања организације високи, а алтернативне могућности ограничене (Meyer & Allen, 1991; Meyer et al., 2002). Истраживања спроведена током пандемије такође указују да су економска неизвесност и перципирани ризик допринели већој тежњи ка очувању стабилног запослења и егзистенцијалне сигурности (Ozamiz-Etxebarria et al., 2021; Collie, 2021), чиме се математички и концептуално објашњава висок ниво ове димензије посвећености и у узорку дисертације.

Значај утврђеног емпиријског утицаја пандемијског страха на организациону посвећеност наставника додатно добија на тежини уколико се посматра кроз призму ширег организационог контекста. Савремена истраживања у домаћем амбијенту недвосмислено потврђују да висок ниво посвећености запослених представља кључну детерминанту унапређења целокупних организационих перформанси (Ђорђевић и сар., 2020). Из тога произилази да очување и јачање институционалне привржености наставног особља током кризних периода директно доприноси стабилности и ефикасности самог образовног система.

Свеобухватни налази овог поглавља дефинитивно констатују да је институционална посвећеност наставног кадра у средњим школама представљала примарну „тачку рањивости” целокупног система током пандемијске кризе. Доказано је да је у кризном амбијенту укупна посвећеност опстала превасходно захваљујући синергији нормативног осећаја дужности и континуалног егзистенцијалног прагматизма, док је афективна спона претрпела извесну ерозију под дејством перципираног здравственог ризика.

Изнети закључци снажно наглашавају императив за системским јачањем менаџмента људских ресурса у просвети у Републици Србији, који би у будућим ванредним ситуацијама примарно морао бити оперативно усмерен на проактивну редукцију перципираних здравствено-организационих ризика и континуирано неговање афективне споне између наставника и њихових матичних школа.

У погледу ових препорука, емпиријски налази дисертације у великој мери су у складу са савременим међународним истраживањима. Конкретно, показало се да

образовни системи и школе које обезбеђују јасне организационе процедуре, адекватну комуникацију и подршку руководства успешније ублажавају негативне психолошке последице кризних околности и очувају професионалну посвећеност наставника (Kim & Asbury, 2020; Collie, 2021). На сличан начин, истраживања указују да психолошка подршка, отворена комуникација и перципирана организациона подршка доприносе јачању афективне посвећености и поверења запослених у организацију (Rhoades & Eisenberger, 2002; Collie, 2021). Имплементација ових мера у домаћем образовном систему, стога, не представља само хипотетичку претпоставку ове дисертације, већ препоруку која је усклађена са налазима савремених истраживања о организационој отпорности и подршци наставницима и школским системима широм света.

2.3.3. Дискусија резултата истраживања о утицају задовољства послом на организациону посвећеност

Резултати истраживања о утицају задовољства послом на организациону посвећеност потврђују постојање снажне, реципрочне и статистички изразито значајне позитивне везе између задовољства послом и организационе посвећености наставника средњих школа. Добијени регресиони исходи у потпуности су у складу са фундаменталним теоријским поставкама које задовољство послом третирају као примарни афективни и когнитивни покретач организационе идентификације и посвећености запослених (Locke, 1976; Meyer & Allen, 1991; Spector, 1997).

У специфичним условима глобалне здравствене кризе, професионално задовољство није представљало пуку статичну меру сатисфакције, већ је деловало као динамички структурални стабилизатор и снажан кохезивни фактор који је омогућио успешно очување институционалне посвећености упркос пандемијској егзистенцијалној несигурности и радикалним променама у дидактичком окружењу, што је потврђено и у другим студијама (Sokal et al., 2020; Collie, 2021). Емпиријски налази овог рада настављају и потврђују дугу истраживачку линију студија које су, како пре пандемије тако и током кризног периода, доследно показивале да виши нивои задовољства послом доприносе јачању организационе посвећености, смањењу намере напуштања радног места и већој професионалној стабилности наставника (Tarcen et al., 2017; Collie, 2021; Kim & Asbury, 2020).

У циљу дубљег научног расветљавања ове линеарне регресионе везе, а поштујући постављену методолошку архитектуру рада, евалуација емпиријских исхода биће спроведена кроз три комплементарне истраживачке осе:

1. Анализа доминантног предиктивног утицаја интринзичних фактора задовољства на лојалност;
2. Евалуација каријерно-социјалних подстицаја као стабилизатора радног морала;
3. Сагледавање специфичне унутрашње реконфигурације троделног модела посвећености под утицајем професионалне сатисфакције.

Кључни емпиријски доказ ове докторске дисертације, таксативно приказан у оквиру мултипле линеарне регресионе анализе у Табели бр. 22, открива да укупни конструкт задовољства послом остварује статистички максимално значајан предиктивни утицај на ниво организационе посвећености наставног особља. При томе, суверено највећи појединачни парцијални допринос изградњи организационе везаности остварује задовољство природом самог посла ($\beta = 0,296$; $p < 0,001$). Израчунати позитиван линеарни ефекат јасно сугерише да су наставници у Републици Србији примарно мотивисани унутрашњим, интринзичним наградама, као и психолошким феноменом професионалног заноса. Задовољство постигнутим образовним резултатима у учионици, било физичкој или виртуелној, довело је до суштинског учвршћивања емоционалне споне са образовном мисијом. Самим тим, задовољство педагошким радом деловало је као својеврсни „социјални лепак” који одржава дубоку кохезију колектива чак и у временима када су материјални или објективни безбедносни услови рада изразито субкумулативни и захтевни (Han et al., 2020).

Овакав налаз доследно потврђује поставке савремених истраживања која указују да су унутрашња мотивација, професионални идентитет и осећај смислености наставничког позива значајнији предиктори организационе посвећености од екстринзичних фактора, посебно у условима кризе и повећаних професионалних захтева (Bogler & Somech, 2004; Collie, 2021; Chesnut & Burley, 2015). Овај ефекат додатно се објашњава чињеницом да када наставници перципирају свој рад као смислен друштвени допринос, долази до снажне унутрашње стабилизације радне мотивације, што ефикасно амортизује егзистенцијалне стресоре и директно јача нормативну и афективну посвећеност институцији (Sokal et al., 2020; Collie, 2021).

Иза овог водећег интринзичног фактора, статистички значајан предиктивни допринос у Табели бр. 22 бележе екстерне, социјално-каријерне димензије задовољства. Реч је о могућности професионалног напредовања, односно унапређења ($\beta = 0,198$; $p < 0,001$), подршци колега ($\beta = 0,194$; $p < 0,001$) и квалитету руководства надређених ($\beta = 0,180$; $p < 0,001$). Трендови јасно упућују на закључак да економска и каријерна предвидивост у јавном образовном сектору, у синергији са здравом организационом климом и подршком менаџмента, током макросоцијалних потреса функционишу као примарни фактори стабилизације радног морала и очувања укупне привржености коју наставник остварује са школом (Allen et al., 2022; Chan et al., 2024). Сагледано кроз призму теорије социјалне размене, запосени који доживљавају стабилан ниво задовољства овим базичним и социјалним аспектима рада испољавају природну психолошку тежњу да узврате перципирану институционалну подршку кроз суштинско подизање сопствене посвећености матичној организацији. Са друге стране, фактори комуникације ($p = 0,235$) и општих услова рада ($p = 0,373$) уопште нису досегли зону статистичке значајности, док је систем награђивања манифестовао негативан регресиони смер ($\beta = -0,135$; $p = 0,001$), демаскирајући специфичан супресорски ефекат и професионални отпор према селективним моделима материјалне стимулације у јавном сектору током пандемије.

У контексту пандемије, задовољство које је проистицало из успешног савладавања дигиталних модалитета наставе и превазилажења почетне техничке фрустрације брзо се прелило у облик функционалне афективне посвећености. Тиме је школа перципирана као заједнички простор професионалног тријумфа, а не само као крути административни оквир за суву реализацију радне обавезе. Висок ниво професионалне сатисфакције током кризних периода препознат је као значајан за очување професионалне мотивације, организационе посвећености и смањење намере напуштања наставничке професије (Collie, 2021; Kim & Asbury, 2020). Чак и у условима повишеног страха од вируса, професионална сатисфакција и организациона подршка деловале су као важни психолошки ресурси који су ублажавали негативне ефекте кризе и доприносили очувању повезаности наставника са школом (Sokal et al., 2020; Collie, 2021).

Емпиријски подаци даље откривају да општа организациона посвећеност није линеарно колабирала под утицајем здравствене кризе, већ је претрпела унутрашњу структуралну реконфигурацију. Резултати недвосмислено лоцирају нормативну

посвећеност као кључни кохезивни фактор у систему средњег образовања у Републици Србији. Док је афективна (емоционална) спона са школом као административним субјектом показивала знаке природне рањивости и повремене дестабилизације услед перципираних биолошких ризика у учионицама, нормативни императив, дубоко укореван у професионалној етици, осећају моралне обавезе према ученицима и свести о друштвеној важности образовне мисије, остао је супериорно најстабилнији чинилац посвећености.

Овакав емпиријски исход у потпуности је конзистентан са сличним међународним студијама које су се бавиле структуром организационе посвећености наставника током пандемије вируса Ковид 19, а које су такође потврдиле да спољашњи здравствени и организациони шокови првенствено еродирају емоционалне ресурсе запослених, док осећај дужности остаје неоштећен (Meyer et al., 2020; Allen et al., 2022). Добијени резултати су на идентичној линији са налазима истраживања у којима је доказано да наставници у кризним временима развијају специфичан професионални одговор, при чему афективна приврженост самој институцији привремено уступа место израженој нормативној лојалности према ученицима и широј заједници као примарном заштитном механизму од прегоревања на раду (Sokal et al., 2020; Collie, 2021). Тиме је и у контексту средњег образовања у Републици Србији потврђена глобално уочена законитост: у ванредним околностима, нормативна посвећеност функционише као психолошко и професионално „сидро” које успешно компензује институционалне недостатке и пад афективне кохезије унутар организације.

Стабилност задовољства послом директно је генерисала и јачала овакву структуру организационе посвећености. Наставници који су пронашли унутрашњи смисао у континуираној интеракцији са ученицима и у новим, флексибилним модалитетима дигиталног рада лакше су се идентификовали са циљевима својих институција. У амбијенту у којем је спољашње друштвено и здравствено окружење било изразито непредвидиво, професионално задовољство представљало је важан психолошки ресурс који је допринео очувању организационе посвећености и професионалне отпорности наставника спољашње системске притиске (Kim & Asbury, 2020; Collie, 2021).

Оваква законитост у потпуности је на линији са ширим емпиријским налазима који потврђују да наставници са високим нивоом професионалне сатисфакције развијају виши степен психолошке капитализације, што им омогућава да перципирају своју школу као

сигуран простор професионалног деловања и континуитета чак и током акутних друштвених криза (Collie, 2021; Chan et al., 2024). Управо у фазама организационог реструктурирања, интринзични елементи задовољства послом преливали су се у организациону лојалност, трансформишући потенцијални стрес у афективну и нормативну посвећеност образовној установи (Bogler & Somech, 2021). На тај начин, стабилно задовољство радом функционише као примарни заштитни когнитивни амортизер који спречава перцепцију здравствених ризика да наруши институционалну кохезију (MacIntyre et al., 2020).

Потврђени вишедимензионални утицај задовољства послом на организациону посвећеност наглашава да је укупно афективно и когнитивно стање запослених најпоузданији гарант институционалне стабилности током транзиционих и кризних периода. Док изненадни страх од екстерних претњи може привремено дестабилизovati перцепцију безбедности, дубоко унутрашње задовољство професионалном улогом остаје главни, дугорочни предиктор одрживе посвећености у образовном систему.

2.3.4. Дискусија резултата истраживања о утицају страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност посредством задовољства послом

Испитивање медијационе улоге задовољства послом у релацији између страха од вируса Ковид 19 и организационе посвећености представља један од најзначајнијих налаза ове докторске дисертације. Насупрот почетним теоријским очекивањима и хипотетичким поставкама, добијени статистички резултати сугеришу да укупни индекси задовољства послом не функционишу као посредник (медијатор) у овом каузалном систему.

Овакав специфичан исход указује на то да егзистенцијална угроженост и професионална сатисфакција наставника у Републици Србији представљају два потпуно независна, изолована феномена; задовољство послом није представљало когнитивни или афективни „филтер” нити „проводник” кроз који се пандемијски страх транслаторно преливао на нивое организационе посвећености.

Изостанак статистички значајне медијације, уз симултану потврду директних, али потпуно одвојених утицаја обе испитиване варијабле на критеријумску посвећеност,

научно се егзактно диференцира и интерпретира кроз два кључна, комплементарна теоријска оквира:

1. Теорија дуалног процеса прилагођавања (Bakker & Demerouti, 2007, 2017; Collie, 2021) и
2. Феномен институционалне афилијације услед екстерне претње (Greenaway et al., 2015; Restubog et al., 2020). У оквиру првог научног објашњења кроз теорију дуалног процеса, може се констатовати да су наставници средњих школа током кризе развили паралелне, међусобно независне механизме психолошког суочавања. Док је перципирани страх од вируса представљао екстерни, објективни здравствени притисак који је директно реконфигурисао посвећеност према установи, задовољство послом је све време остало затворено унутар домена унутрашњих, интринзичних ресурса и непосредног педагошког рада са ученицима.

Сагледано кроз поставке модела захтева и ресурса на послу, захтеви (пандемијски стресори и страх од инфекције) и ресурси (професионално задовољство) делују истовремено, али посредством различитих психолошких механизма у виду процеса исцрпљивања и мотивационог процеса (Bakker & Demerouti, 2007, 2017). Истраживања спроведена међу наставницима током пандемије потврђују да су радни ресурси, попут професионалне подршке и задовољства послом, представљали значајан заштитни фактор, независно од интензитета перципираног здравственог ризика (Collie, 2021).

У контексту наставног кадра у Србији, резултати овог истраживања указују да је задовољство послом функционисало као стабилан психолошки ресурс који је доприносио одржавању организационе посвећености, при чему његов позитиван ефекат није био значајно условљен варијацијама у нивоу пандемијског страха. Овакав налаз подржава претпоставку да радни ресурси могу функционисати независно од захтева посла, очувавајући мотивационе процесе и позитивне организационе ставове запослених.

Феномен институционалне афилијације услед екстерне претње, дубоко утемељен у Теорији управљања егзистенцијалном претњом (енгл. *Terror Management Theory*), сугерише да у моментима акутних глобалних криза и перципиране животне угрожености, појединци развијају наглу психолошку потребу за прибијањем уз стабилне, социјално признате и структурисане системе како би кроз институционалну припадност амортизовали сопствени страх од деструкције и анархије.

Овај теоријски оквир се у потпуности потврдио и у нашем истраживању тиме што је утврђено да је директни утицај страха од вируса Ковид 19 на организациону посвећеност манифестовао специфичан, статистички значајан позитиван смер, што представља теоријски несвакидашњи и изразито интринзичан проналазак. Примена овог модела на објашњење резултата истраживања недвосмислено доказује да у специфичном социјалном амбијенту средњег образовања, страх није деструктивно еродирао задовољство послом, као што је то био случај у већини комерцијалних организација оријентисаних ка профиту (Li et al., 2021). Уместо тога, перцепција екстерне претње је појединца директно усмеравала ка самој образовној институцији као примарном извору стабилности, сигурности и друштвеног континуитета.

Уместо да општи нивои задовољства послом преузму улогу посредника (медијатора) који ублажава стрес, сама школа је у перцепцији просветних радника конституисана као емоционална и структурална „сигурна база” у време опште друштвене кризе (Venkatesh et al., 2022). Из тог разлога, класичан медијациони пут преко задовољства послом није био статистички неопходан нити оперативан у постављеном структурном моделу; наставници у Републици Србији нису реаговали падом задовољства услед афективног страха, већ су се, упркос пандемијским притисцима и уз паралелно очувану високу професионалну сатисфакцију, кроз механизам институционалне афилијације још чвршће везали за систем образовања као сигуран егзистенцијални заклон.

Специфичност и емпиријска изворност оваквих налаза у Републици Србији додатно апострофирају висок степен професионалне резилијентности наставничког кадра. Пошто суверено језгро задовољства послом није било суштински дотакнуто нити деградирано здравственим страхом, оно је наставило да самостално индукује и јача организациону посвећеност потпуно независно од деструктивног тока пандемије. Овај налаз у великој мери корелира са теоријским поставкама о независном трансмисионом дејству и ширењу утицаја позитивних емоција, али уз једну круцијалну дистинкцију: субјективно задовољство послом код домаћих наставника је у толикој мери интринзично и етички укоренењено у саму природу позива да га чак ни глобална криза ових размера није могла инструментализовати или редуковати на позицију обичног статистичког посредника (Fredrickson, 2001).

Утврђени изостанак медијационе улоге професионалне сатисфакције дефинитивно имплицира да се стабилност образовног система не може површно посматрати кроз утицај спољашњих здравствених чинилаца, чиме се отвара потреба за комплекснијим теоријско-практичним преобликовањем овог односа. Будући да задовољство послом у овом моделу функционише као егзистенцијално самосталан и сигуран стуб институционалне кохезије, оно заправо представља изолатор, а не проводник пандемијског стреса. Како би се ова теоријска независност практично валоризовала, неопходно је прећи са опште концептуализације резултата на њихову системску применљивост. Сходно томе, комплексна архитектура проактивних менаџерских стратегија које произилазе из оваквих путања утицаја, њихова детаљна разрада у домену управљања људским ресурсима у просвети, као и финална интеграција ових емпиријских налаза у редефинисани структурни Модел истраживања, биће предмет свеобухватне и систематизоване разраде у наредном поглављу овог рада.

III ИМПЛИКАЦИЈЕ РЕЗУЛТАТА ИСТРАЖИВАЊА, ДОПРИНОС ДИСЕРТАЦИЈЕ И ОГРАНИЧЕЊА ИСТРАЖИВАЊА

3.1. Импликације резултата истраживања

На основу резултата истраживања могу се извести значајне импликације за управљање људским ресурсима и очување професионалног капацитета наставног кадра у средњим школама у Републици Србији. Оне се односе на разумевање структурне отпорности задовољства послом, ублажавање ерозивних ефеката пандемијског и егзистенцијалног страха на организациону лојалност, као и на стратешко управљање различитим компонентама посвећености наставника према образовним институцијама у којима су запослени. У наредним сегментима ове импликације ће бити додатно образложене.

Резултати емпиријског истраживања имају значајне импликације за креирање образовних политика на нивоу Министарства просвете, оперативне интервенције руководства школа (директора и стручних сарадника), као и за саме наставнике у средњим школама.

1) Министарство просвете и управе средњих школа би требало да оснују институционалне центре за психолошко-организациону подршку наставницима, унутар којих би се спроводио континуирани мониторинг професионалног стреса и психолошког сагоревања. Понуда програма подршке, тренинга резилијентности и радионица у оквиру ових центара морала би бити адекватно структурирана и прилагођена специфичним изворима анксиозности наставног особља током ванредних околности.

2) Школске управе и менаџмент образовних установа који руководе наставним процесом у кризним временима требало би да редовно врше евалуацију доминантних извора задовољства и незадовољства послом код запослених, пре свега кроз праћење њихове перцепције сигурности и организационих захтева. На основу тога, наставници би се могли упознати са заштитном улогом коју њихов интринзични мотиви (попут задовољства природом самог посла) имају за очување менталног здравља, те би се могли

додатно мотивисати да кроз размену искустава унутар колектива ове унутрашње ресурсе препознају као психолошки штит против спољашњих стресора.

3) Утврђивањем специфичних фактора који детерминишу посвећеност, директори школа би требало да доносе управљачке одлуке и дизајнирају радне задатке у складу са потврђеним регресионим исходима. Будући да је истраживање доказало да задовољство природом посла суверено најснажније генерише посвећеност, школе би требало да максимизују аутономију наставника у учионици и пруже им већу флексибилност у избору дидактичких модалитета. Усклађивањем организационих захтева са интринзичним мотивима наставника долази до позитивних исхода као што су већи ентузијазам у раду и висок професионални морал, чак и у екстремно неповољним егзистенцијалним условима.

4) С обзиром на то да је статистички верификовано да пандемијски и здравствени страх покреће специфичну реконфигурацију посвећености, тако што напада афективну (емоционалну) спону са школом, док симултано појачава нормативну и континуалну посвећеност, менаџмент школа би морао проактивно да делује на ову динамику. Ради се о томе да наставници у Србији у време криза можда неће осећати емоционалну блискост са школом због перципираног биолошког ризика, али ће остати посвећени због моралне обавезе према ђацима и жеље за егзистенцијалном сигурношћу коју пружа јавни сектор. Руководство школа мора бити свесно ове рањивости како би правовремено имплементирало безбедносне протоколе и јасну вертикалну комуникацију, што документовано трансформише изнуђену и нормативну посвећеност у одрживу и суштинску афективну посвећеност образовној установи.

5) Средње школе би требало да, поред редовних административних и образовних протокола, пруже наставницима простор за практичну примену модела хоризонталне подршке. Иако се образовне институције у Републици Србији налазе под перманентним притиском државних органа да реализују преобимне наставне планове и програме, оне могу инкорпорирати у своје интерне активности радионице унутар којих се наставници обучавају за развој „меких” вештина за управљање организационим стресом и конфликтима. Кроз ове активности, директори школа могу основати блиску сарадњу са стручњацима из области менталног здравља и искусним наставницима-менторима како би запосленима пружили прилику да стекну узоре и изграде ефикасне заједнице професионалног учења.

6) Наставницима као носиоцима образовног континуитета друштва, менаџмент школа би морао пружити потребну социјалну и емоционалну подршку кроз трансформационо лидерство директора, како би се подигла њихова професионална самоефикасност. Појединци који поседују високу моралну одговорност према позиву можда неће имати снаге да се сами изборе са друштвеним притисцима, нереалним очекивањима јавности или техничким фрустрацијама које прате нове модалитете наставе, као што је рад на даљину, што дугорочно угрожава њихово задовољство радом. Зато је таквим особама неопходно обезбедити подржавајућу и сигурну организациону климу. Наставницима је потребна системска помоћ и при евалуацији њихових специфичних животних околности у кризама (чување деце, брига о здрављу породице), јер институционална брига о овим факторима има максимално позитиван утицај на њихову спремност да се потпуно посвете педагошкој мисији.

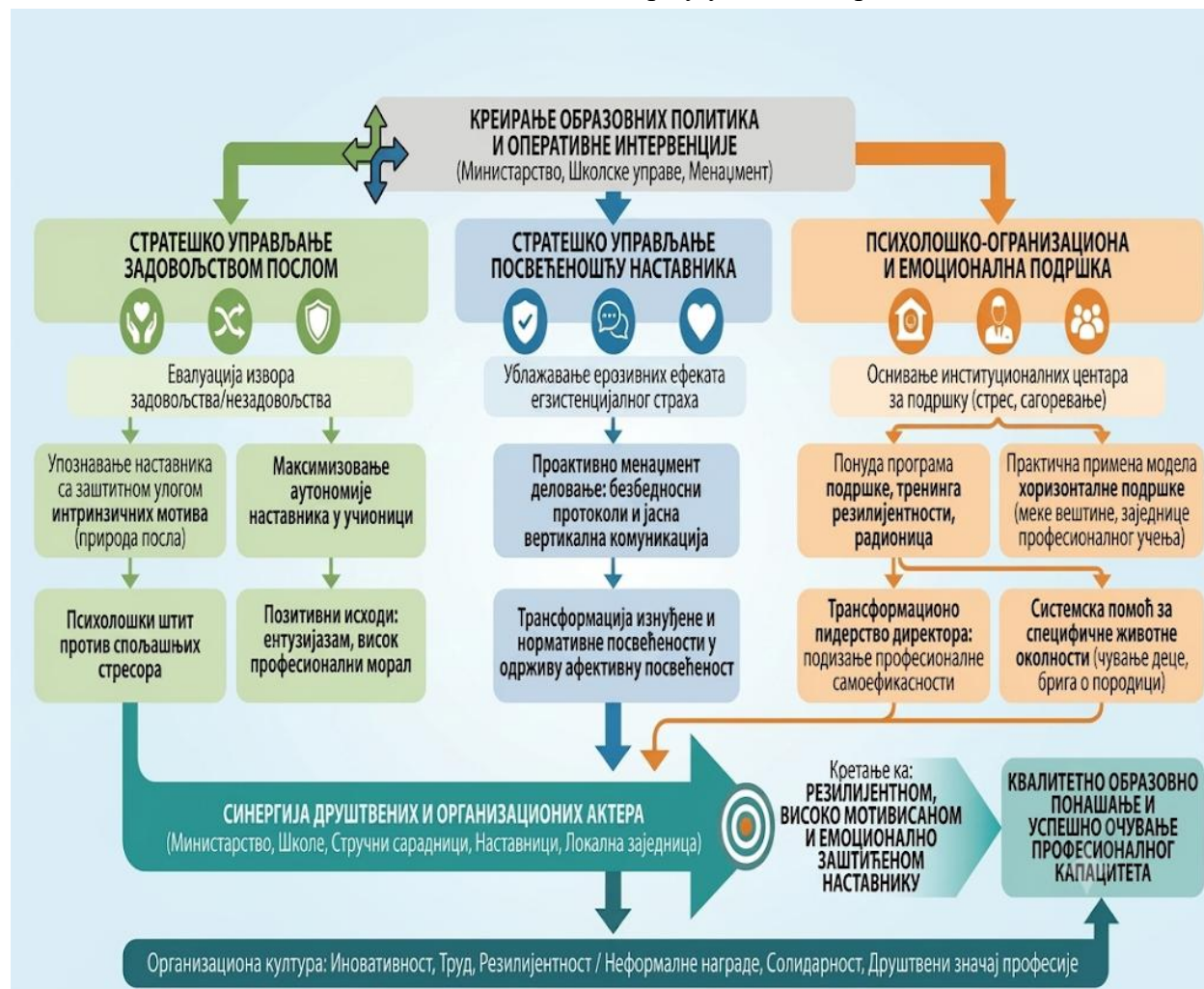
7) Школе као организације морају развити подржавајућу организациону културу и унутрашњи систем вредности који препознаје, награђује и јавно валоризује иновативност, труд и професионалну резилијентност запослених. Потврђени супресорски ефекти система награђивања у овом истраживању јасно упозоравају да крути и дестимулативни модели материјалног вредновања изазивају професионални отпор, те да се афективна кохезија колектива мора градити кроз неформалне награде, колегијалну солидарност и афирмацију друштвеног значаја наставничке професије.

На основу претходног закључује се да је потребна универзална, холистичка сарадња на релацији између Министарства просвете, руководства средњих школа, стручних сарадника, наставника и локалне заједнице, како би се унапредило управљање људским ресурсима у просвети. Остваривањем синергије између свих ових друштвених и организационих актера могуће је креирати резилијентног, високо мотивисаног и емоционално заштићеног наставника који је спреман да своју супериорну нормативну посвећеност преточи у квалитетно образовно понашање унутар школског система Републике Србије.

Наведене импликације резултата истраживања служе као теоријска подлога за редефинисање тренутних образовних политика, преточених у конкретне стратешке препоруке и операционализованих кроз емпиријски изведен модел ефикасног управљања

људским ресурсима и очувања професионалног капацитета наставног кадра у условима кризе у средњем образовању Републике Србији који је приказан на слици бр. 7.

Слика бр. 7: Модел ефикасног управљања људским ресурсима и очувања професионалног капацитета наставног кадра у условима кризе



Извор: Приказ аутора на основу резултата истраживања

3.2. Научни и практични допринос дисертације

Докторска дисертација има и теоријски и практични научни допринос.

Теоријски допринос докторске дисертације огледа се у детаљној анализи и систематизовању најновијих теоријских знања о факторима организационог понашања у јавном сектору и у њиховом довођењу у везу са специфичностима рада у средњошколском

образовном систему. Теоријски допринос је остварен и расветљавањем карактеристика вишедимензионалног концепта задовољства послом, као и указивањем на механизме реконфигурације троделног модела организационе посвећености (афективне, нормативне и континуалне) у условима макросоцијалних поремећаја, о чему се у домаћој литератури још увек не говори довољно. Теоријски допринос дисертације је значајан и у сегменту повезивања реципрочних веза између професионалног задовољства и посвећености институцији кроз призму теорије социјалне размене. Анализом структурних модела прилагођавања, допринос дисертације огледа се и у идентификовању улоге егзистенцијалног и афективног страха, изазваног пандемијом вируса Ковид 19, и његових феноменолошких карактеристика као савременог екстерног стресора у дидактичком окружењу. Како је за очување институционалног континуитета неопходан предуслов разумевање психолошких одбрамбених механизма запослених, теоријски допринос дисертације огледа се и у анализи фактора који спречавају пад радног морала и намеру напуштања организација, пре свега, код наставног кадра. Посебан теоријски допринос дисертације пружен је у домену развоја концептуалног модела за проучавање директних и медијационих ефеката пандемијског страха и задовољства послом на организациону посвећеност наставничке популације у Републици Србији, што до сада није био случај, ни у светској, ни у домаћој литератури.

Практичан допринос докторске дисертације утемељен је на њеном емпиријском делу. Пре свега, утврђен је статистички значајан позитиван утицај интринзичних фактора задовољства (природа самог посла), као и специфичан директни ефекат страха као кохезионог фактора на организациону посвећеност наставника у Републици Србији. Из наведеног проистекли су и други аспекти практичног доприноса дисертације. Пре свега, истакнуто је да је у средњим школама, тамо где не постоје, потребно формирати институционалне центре за психолошко-организациону подршку наставницима и мониторинг професионалног сагоревања. Друго, указано је на то да активности евалуације извора професионалне сатисфакције треба спроводити континуирано како би се на основу идентификованих предиктора менаџмент школа правовремено усмеравао ка максимизовању аутономије наставника у учионицама и прилагођавању организационих захтева њиховим интринзичним мотивима. Потом, истакнуто је да руководства школа, у ситуацији када екстерне претње нарушавају емоционалне ресурсе колектива, проактивно

делују кроз имплементацију прецизних безбедносних протокола и јасне вертикалне комуникације, чиме се изнуђена лојалност успешно трансформише у одрживу афективну везаност за образовну установу. Даље, наведено је да образовне институције треба да предузимају мере и активности на оснаживању професионалне резилијентности наставника тако што ће им кроз радионице и заједнице професионалног учења омогућити стицање „меких” вештина за управљање стресом и суочавање са фрустрацијама које доносе нови (дигитални) модалитети рада. Коначно, практични допринос дисертације огледа се и у томе што апострофира неопходност холистичке сарадње на релацији између Министарства просвете, руководства средњих школа, стручних сарадника, наставника и локалне заједнице како би се образовни процес и управљање људским ресурсима у просвети унапредили у условима будућих кризних изазова.

3.3. Ограничења и недостаци истраживања

Упркос недвосмисленом научном и практичном доприносу, ова докторска дисертација се суочава са одређеним ограничењима која су делом условљена специфичним егзогеним околностима у којима је емпиријско истраживање спроведено, а делом методолошким оквирима рада. Ипак, критичка деконструкција ових ограничења не умањује валидност налаза, већ дефинише јасне, научно утемељене правце за будућа емпиријска настојања.

Прво ограничење се односи на унутрашњу дистрибуцију узорка унутар образовног система Републике Србије. Иако је обухваћен квантитативно репрезентативан број испитаника ($N=979$), што обезбеђује високу статистичку снагу модела, узорак се заснива на агрегираним подацима средњих школа без детаљне диференцијације у погледу профила установа (односно општеобразовних гимназија, уметничких и средњих стручних школа у различитим подсекторима). Наиме, специфичности организационе културе, као и обим административног и практичног рада наставника, могу варирати у зависности од типа средње школе, што у овом раду није посебно тестирано као модераторски утицај.

Друго и кључно методолошко ограничење јесте пресечни дизајн истраживања (енгл. *cross-sectional design*). С обзиром на то да су подаци прикупљени у једној

временској тачки, овакав приступ онемогућава дефинитивно каузално закључивање. У статистичким моделима анализе путања (Structural Equation Modeling – SEM), везе између варијабли су постављене на основу теоријских претпоставки, али „пресек стања” не дозвољава да са сигурношћу тврдимо да је промена у једној варијабли (нпр. пандемијском страху) временски претходила промени у другој (нпр. организационој посвећености). Пандемијска криза је имала своје јасно изражене динамичке фазе (од почетног шока до постепене адаптације), а ставови наставника су динамична категорија. Стога, овај рад нуди увид у стање у специфичном кризном тренутку, док би за праћење стварне еволуције ових односа била неопходна лонгитудинална истраживања која би пратила исте испитанике кроз дужи временски период.

Треће ограничење огледа се у ослањању на субјективну самопроцену испитаника. Коришћење упитника носи уобичајени ризик од пристрасности изазване социјалном пожељношћу одговора. Постоји оправдана могућност да су наставници, несвесно тежећи да очувају професионални интегритет у кризним временима, своје задовољство послом и лојалност организацији оценили вишим оценама него што би то показале објективне методе екстерног посматрања, дубински интервјуи или анализе стварног одлива кадра.

Четврто ограничење односи се на обухват спољашњих предиктора унутар постављеног модела. Иако је истраживање инкорпорирано егзактно мапиране организационе и личне варијабле (природа посла, награђивање, услови рада), сложеност једне овако комплексне безбедносно-здравствене кризе сугерише да постоје и други, неконтролисани чиниоци. Спољашњи фактори, попут општег економског статуса породице наставника током рецесије, претходних трауматских или здравствених искустава испитаника, те објективног нивоа техничке опремљености њиховог дома за рад на даљину, могли су индиректно обликовати коначне организационе ставове, а да нису обухваћени изведеним структурним моделом.

Пето ограничење се односи на секторску изолацију испитаника, будући да је истраживање строго фокусирано на средње образовање и да се, имплицитно, резултати истраживања не могу генерализовати на целокупни образовни систем. С обзиром на то да су изазови у раду са ученицима различитог узраста специфични (нпр. већи притисак на наставнике у основним школама због непосредног надзора деце или специфичности предавања на даљину на факултетима), будућа истраживања би требало да спроведу

компаративну анализу између различитих нивоа образовног система. Такав приступ би значајно обогатио литературу не само из области образовне психологије, већ и из домена менаџмента људских ресурса, организационог понашања и економике образовања.

Наведена ограничења, посматрана у научној синергији са високом статистичком снагом и свеобухватношћу узорка, не умањују научни допринос ове дисертације. С обзиром на то да је ово једно од ретких истраживања које је на свеобухватан начин и на великом узорку испитало структурне везе између пандемијског страха и професионалних ставова наставника у Србији, оно представља релевантну емпиријску основу за изградњу и даљи развој стратегија кризног управљања људским ресурсима у образовном систему Републике Србије.

3.4. Правци и препоруке за будућа истраживања

Резултати, сазнања и емпиријски исходи до којих се дошло у оквиру ове докторске дисертације, симултано са уоченим методолошким и контекстуалним ограничењима, отварају широка научна поља и дефинишу кључне правце за будућа академска истраживања. Ови правци су конципирани тако да омогуће даље продубљивање научне мисли о професионалном статусу, менталном здрављу и организационом понашању наставног особља како у специфичним кризним, тако и у редовним, посткризним амбијентима.

Како би се макропројекат евалуације образовних система научно уобличио, будућа истраживања се упућују на неколико виталних мета-методолошких праваца.

С обзиром на то да је ова студија по својој природи имала пресечни карактер (енгл. *cross-sectional design*), лонгитудинални приступ (енгл. *longitudinal cohort study*) у будућности би омогућио суштинско разумевање временске динамике уочених појава. Праћење истих наставника у дужем временском интервалу, кроз неколико таласа мерења, егзактно би расветлило како се професионално задовољство и организациона посвећеност трансформишу током фазе комплетног структуралног опоравка система, те да ли афективни пандемијски страх оставља трајне, одложене консекутивне последице на реалну намеру наставника да трајно напусте просветну професију.

Са циљем дубљег расветљавања комплексног феномена „односа ортогоналности” и менталног разграничења између личне анксиозности и професионалне улоге, препоручује се напуштање искључиво квантитативних оквира. Комбиновање напредног статистичког моделовања са квалитативним приступом, кроз полуструктурисане дубинске интервјуе и феноменолошке фокус групе, омогућило би демаскирање субјективног „животног искуства” (енгл. *lived experience*) наставника под системским притиском, чиме би се пружило квалитативно објашњење за уочену статистичку независност страха од вируса и професионалне сатисфакције.

Будућа научна настојања требало би да превазиђу методолошко ограничење засновано искључиво на субјективним проценама наставника путем самоизвештаја (енгл. *self-report measures*). Препоручује се укрштање перципираних психолошких стања са егзактним, објективним показатељима организационе ефикасности школа. Увођење варијабли као што су стопа апсентизма (боловања), реална флукуација кадра, или пак просечна постигнућа ученика на националним тестирањима током кризних фаза, пружило би вишедимензионалну и методолошки супериорну слику о стварним последицама професионалног морала на образовне исходе.

Веома значајан правац будућих студија огледа се у теоријском и емпиријском проширењу тренутног модела позитивно-психолошким конструктима. Увођење психолошког капитала, који као синергетска варијабла обухвата наду, оптимизам, отпорност и самоефикасност, у улози потенцијалног медијатора или модератора, научно би разјаснило због чега одређени појединци, унутар истог дидактичког окружења и под једнаким интензитетом спољашњег здравственог ризика, успевају да задрже супериорно виши ниво афективне везаности за школу (Fredrickson, 2001).

С обзиром на брзину којом се дигитална транзиција одвија, модел се у будућности мора обогатити супваријаблама технолошког задовољства. Неопходно је емпиријски верификовати улогу нивоа дигиталних компетенција и перципираног техно-стреса као потенцијалних медијационих путева између општих фактора сигурности и финалне посвећености организацији.

Будућа истраживања би требало да теже формирању стратификованог узорка на нивоу целокупне државе, који би симултано обухватио наставно особље из три нивоа: основног, средњег и високог образовања. Компаративна евалуација би омогућила

прецизно идентификовање карактеристика које детерминишу појединачне подсистеме у Републици Србији. На тај начин би се утврдило да ли су нормативна посвећеност и резилијентност једнако резистентне на екстерне стресоре код учитеља у основним школама (који су били изложени специфичном притиску непосредног физичког рада са децом млађег узраста) у поређењу са професорима на универзитетима у потпуно виртуелном окружењу. Увођење компаративне перспективе која би обухватила и високо образовање додатно добија на значају у светлу савремених емпиријских узорака у Републици Србији. Наиме, актуелна истраживања указују на то да родни аспект и специфичности академског окружења значајно детерминишу радну ангажованост и професионалну продуктивност наставног особља на универзитетима (Simić et al., 2025). Надовезујући се на ове налазе, будућа истраживања би интеграцијом свих нивоа образовања омогућила свеобухватније разумевање понашања запослених у просвети.

Као кључни корак који повезује научно сазнање и практичну примену, будућа научна настојања би могла да буду усмерена ка креирању, имплементацији и експерименталном тестирању конкретних акционих програма интервенције. Уместо досадашњег пасивног посматрања, будућа истраживања кроз квази-експерименталне нацрте (мерење пре и после интервенције у експерименталној и контролној групи школа) би могла да евалуирају ефекте менаџерских стратегија које су усмерене на јачање интринзичних мотиватора, професионалне аутономије и друштвеног статуса наставника.

Управо би провера оваквих пилот-програма пружила егзактан, научно верификован одговор на питање како на најпроактивнији начин изградити системску брану и очувати функционалност образовног језгра пред неизбежним здравственим, технолошким и социјалним изазовима које пред просветом доноси 21. век.

Коначно, будућа научна настојања требало би да буду усмерена ка креирању и тестирању конкретних програма интервенције за јачање професионалне резилијентности, чиме би наука дала директан и практичан одговор на изазове које намећу не само здравствене, већ и технолошке и друштвене промене.

ЗАКЉУЧАК

Полазећи од значаја концепта организационе посвећености као једног од кључних стубова савременог менаџмента људских ресурса у јавном сектору, предмет ове докторске дисертације био је фокусиран на свеобухватну концептуалну и емпиријску евалуацију утицаја пандемијског страха на задовољства послом и на трокомпонентну структуру посвећености наставног особља у средњем образовању Републике Србије. Мотив за ово истраживање пронађен је у чињеници да је савремени амбијент 21. века, испреплетан различитим друштвеним, економским и здравственим изазивовима, демаскирао лимите традиционалних, статичних модела управљања људским ресурсима који прате линеарне друштвене токове, намећући тако потребу за континуираним прилагођавањем, реконфигурацијом радних процеса и развојем резилијентности образовног система.

У амбијенту, у коме су здравствени аспекти током 2020. године и каснијих година били значајно компромитовани, средње образовање, као примарни генератор хуманог капитала, увођења нових технологија и дугорочног друштвеног напретка, суочило се са императивом очувања институционалне кохезије, али и своје примарне образовне функције.

На темељу свеобухватног систематизовања и анализе два кључна концепта који објашњавају ставове, понашање и перформансе запослених, задовољства послом и организационе посвећености, развијен је концептуални модел за испитивање страха од висурса Ковид 19 на ова два кључна конструкта у радној средини. На основу темељног истраживања литературе, закључено је, најпре, да су ретка она истраживања која би узимала у обзир интегративну међувезу између здравствене анксиозности, сатисфакције радом и трокомпонентног модела посвећености у јавном сектору. Самим тим, ова чињеница имплицира да је докторска дисертација својим концептуалним моделом за истраживање задовољства послом и организационе посвећености за време пандемије вируса Ковид 19 дала снажан теоријски допринос литератури из области управљања људским ресурсима и организационог понашања. Тачније, овом дисертацијом понуђен је потпуно нови аспект изучавања задовољства послом и организационог понашања запослених који до сада није био у примарном фокусу истраживача. Истовремено, овакав модел истраживања може бити од великог значаја, посебно за унапређење система

менаџмента људских ресурса и јачање резилијентности образовног сектора, како у условима здравствених криза, тако и у условима било којих других криза које прете да ту резилијентност наруше. На темељу оваког интегративног оквира спроведено је емпиријско истраживање које је показало да страх од пандемије вируса Ковид 19 није деградирао опште задовољство послом нити је довео до деструкције организационих структура, већ је, супротно очекивањима заснованим на комерцијалним моделима, остварио значајан директан позитиван утицај на организациону посвећеност кроз механизам етичке мобилизације запослених. Истраживање је потврдило да задовољство послом делује као аутономан заштитни стуб система, при чему укупном везаношћу наставног особља за образовне институције суверено доминира нормативна посвећеност, односно дубоко укорееен осећај моралне и професионалне обавезе према ученицима и заједници у условима акутног спољашњег шока.

Емпиријско истраживање спроведено на темељу постављеног концептуалног модела омогућило је реализацију и других циљева дисертације. Када је циљевима дисертације који су били усмерени ка нивоа страха од вируса Ковид 19 наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији, као и нивоа задовољства послом, дескриптивном статистичком анализом утврђен је низак просечан ниво пандемијског страха код наставника, док је општи ниво задовољства послом задржао висок степен релативне линеарне стабилности упркос акутном спољашњем шоку.

Путем вишеструке регресионе анализе испитиван је и парцијални утицај појединих фактора задовољства послом на укупан ниво задовољства послом, где је утврђено да су могућност унапређења и висина зараде водећи екстринзични предиктори овог феномена. Оваква анализа, као и њен резултат, омогућили су реализацију још једног циља дисертације и то оног који је било усмерен на утврђивање утицаја појединих фактора задовољства послом на укупно задовољство послом наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији у условима рада за време пандемије вируса Ковид 19.

Даља статистичка анализа је показала да организациона посвећеност није колабирала под утицајем здравствене кризе, већ да се, супротно традиционалним комерцијалним обрасцима, показало да је страх од вируса Ковид 19 остварио значајан и директан позитиван утицај на организациону кохезију кроз механизам етичке

мобилизације. Оваква статистичка анализа била је усмерена ка утврђивању нивоа посвећености наставног особља у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији у условима рада за време пандемије вируса Ковида 19, чиме је, такође, остварен један од иницијалних циљева дисертације.

У сврху утврђивања доминантне врсте посвећености наставног особља која је постојала у условима рада за време пандемије вируса Ковида 19, што је, такође, био један од циљева дисертације, анализа средњих вредности је идентификовала нормативну посвећеност као супериорно најизраженију врсту везаности просветних радника у Републици Србији. Наведено уједно сведочи о снажном осећају моралне обавезе према ученицима и заједници упркос здравствено изазовним условима рада.

На темељу осталих циљева који су били окосница за израду докторске дисертације утврђено је и да задовољство природом самог посла остварује највећу кохезиону снагу и суверени утицај на све димензије посвећености, док незадовољство системом награђивања испољава негативан, супресорски ефекат. Такође, напредним статистичким моделирањем путева квантификован је однос између испитиваних конструката, чиме је верификован модел изолованих директних ефеката. Тачније, доказано је да задовољство послом не делује као медијатор, већ као аутономан заштитни стуб система.

Када је реч о социодемографским разликама у присуству страха од пандемије вируса Ковид 19 код наставног особља у Републици Србији, као и разликама у задовољству послом и посвећености наставног особља у Републици Србији, кључни налази афирмишу пол и брачни статус као значајне предикторе варијација у интензитету страха од вируса, при чему жене и испитаници у специфичним породичним категоријама (удовци) манифестују већу психолошку рањивост. Насупрот томе, професионални фактори, попут дужине радног стажа и степена радног ангажовања, испоставили су се као доминантни у објашњењу варијабилитета задовољства послом. Истраживање је, такође, показало да наставници са краћим стажом и мањим радно-просторним оптерећењем задржавају знатно виши ниво професионалног оптимизма.

На основу напред презентованих емпиријских доказа, може се закључити да је у целости потврђена главна истраживачка хипотеза Х0: Страх од пандемије вируса Ковид 19 значајно утиче на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља

у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији, као и следеће три помоћне хипотезе:

- Х2: Страх од вируса Ковид 19 има значајан директан позитиван утицај на организациону посвећеност наставне популације у Републици Србији кроз механизам етичке мобилизације.
- Х3: Задовољство послом, а нарочито његова димензија задовољства природом посла, има пресудан позитиван утицај на све компоненте организационе посвећености наставника.
- Х4: Однос између страха од вируса и организационе посвећености наставника у Републици Србији није посредован укупним задовољством послом, већ се релације остварују преко независних и ортогоналних путева унутар структуралног модела.

Са друге стране, хипотеза Х1: Страх од вируса Ковид има директан негативан утицај на опште задовољство послом наставника, није потврђена, будући да су интринзични стабилизатори очували високу радну сатисфакцију.

Из спроведеног истраживања произилазе следеће структуриране препоруке за креаторе образовних политика и школски менаџмент, као практични допринос докторске дисертације.

Предлаже се оснивање специјализованих центара за подршку при средњим школама и школским управама унутар образовног система Републике Србије, свуда где такве структуре већ нису институционализоване. Препорука је да ови центри усвоје и имплементирају егзактне научне инструменте за идентификовање и континуирани мониторинг професионалног стреса, сатисфакције и извора анксиозности запослених. На тај начин менаџмент школа може имати увид у стање људских ресурса још на почетку сваке школске године и помоћи наставницима при доношењу одлука о професионалном развоју, прерасподели административног терета и избору додатних задужења. На тај начин запослени могу спознати своје професионалне кочнице и изворе мотивације, те се даље усавршавати у областима специјализације за које поседују кључне таленте, унутрашње мотиве и етичке вредности.

Доказивањем позитивног утицаја који пандемијски страх и интринзично задовољство имају на организациону посвећеност указано је на значај раног препознавања наставника са високим кохезионим потенцијалом и њиховог усмеравања ка образовним

програмима, како формалним тако и неформалним, који ће на прави начин унапређивати њихове компетенције потребне за управљање кризама и савремено вођење наставних процеса. Како би се амортизовали ефекти техно-стреса и административног преоптерећења, неопходно је наставно особље систематски усмеравати ка образовним програмима који унапређују њихове дигиталне и педагошке вештине. Образовне институције би требало да пруже наставном особљу могућност за практичну примену нових знања кроз иновативне радионице за стицање „меких вештина” управљања стресом и кроз активну сарадњу са истакнутим стручњацима из области организационе психологије. Прилике за практичну примену теоријских знања из домена кризног менаџмента и остваривање контаката са колегама који успешно превазилазе сличне професионалне изазове могу наставницима значајно приближити методе савременог наставног рада и учинити их стабилнијим унутар самог система.

Такође, образовне институције би требало да пруже потребну психолошку и емоционалну подршку својим запосленима на путу ка трансформацији традиционалног у дигитално и флексибилно радно окружење. Наиме, страх од технолошког неуспеха, административно преоптерећење и недостатак поверења у сопствене капацитете током ванредних околности јесу фактори који спречавају појединца да у потпуности валоризује своје знање и да своју нормативну посвећеност преточи у максималну радну ефикасност. Препорука образовним институцијама је да активно помогну у оснаживању наставника са карактеристично високом професионалном одговорношћу кроз стицање дигиталних и педагошких компетенција које могу лако аплицирати на тржишту знања.

На крају, образовне институције би требало да развију подржавајућу организациону културу и јасан систем вредности у оквиру ње, који јавно афирмише, штити, награђује и подржава иновативност, труд и професионални ентузијазам просветних радника на почетку, али и током свих наредних фаза њихове каријере.

У целини посматрано може се констатовати да ова докторска дисертација, упркос одређеним ограничењима наведеним на претходним странама дисертације, пружа нов и свеобухватан поглед на законитости организационог понашања у систему средњег образовања и васпитања у Републици Србији. Наиме, изградњом концептуалног модела за проучавање утицаја пандемијског страха на задовољство послом и организациону посвећеност наставничке популације у Републици Србији, као и спроведеним

емпиријским истраживањем, обogaћена је литература из ове области и дат допринос даљем динамичном развоју два кључна концепта који објашњавају ставове, понашање и перформансе запослених. Уједно, развијени концептуални модел поставља чврсту методолошку основу за будућа лонгитудинална праћења, репликације и проширења истраживачког узорка у комплексном друштвеном контексту 21. века. Коначно, препоруке проистекле из резултата истраживања, уколико буду имплементиране, могу у значајној мери допринети изградњи отпорности образовног система у будућности, било да су у питању здравствени или неки други изазови, чувајући тако интегритет и посвећеност наставног особља као кључне супстанце образовног процеса.

ЛИТЕРАТУРА

- Adams, J. S. (1963). Towards an understanding of inequity. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 67(5), 422–436. <https://doi.org/10.1037/h0040968>
- Adams, J. S. (1965). Inequity in social exchange. In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 2, pp. 267–299). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60108-2](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60108-2)
- Ahorsu, D. K., Lin, C.-Y., Imani, V., Saffari, M., Griffiths, M. D., & Pakpour, A. H. (2020). *The Fear of COVID-19 Scale: Development and Initial Validation*. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 20(3), 1537–1545. <https://doi.org/10.1007/s11469-020-00270-8>
- Ajzen, I. (2020). The theory of planned behavior: Frequently asked questions. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(4), 314–324. <https://doi.org/10.1002/hbe2.195>
- Alderfer, C. P. (1969). An empirical test of a new theory of human needs. *Organizational Behavior and Human Performance*, 4(2), 142–175. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(69\)90004-X](https://doi.org/10.1016/0030-5073(69)90004-X)
- Aleksić, D. (2021). Uticaj bezbednosti na radu na afektivnu lojalnost i smanjenje kontraproduktivnog radnog ponašanja [The impact of occupational safety on affective loyalty and reduction of counterproductive work behavior]. *Menadžment u proizvodnji i obrazovanju*, 13(2), 112–125.
- Aleksić, D. (2022). Infrastrukturni kapaciteti i bezbednosni izazovi u školama Republike Srbije tokom pandemije COVID-19 [Infrastructure capacities and safety challenges in schools of the Republic of Serbia during the COVID-19 pandemic]. *Bezbednost u obrazovanju*, 14(2), 115–130.
- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, 63(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x>

- Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1996). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: An examination of construct validity. *Journal of Vocational Behavior*, 49(3), 252–276. <https://doi.org/10.1006/jvbe.1996.0043>
- Allport, G. W. (1969). Freedom and control in the individual. In *Personality and social encounter* (pp. 55–71). Beacon Press.
- Almulla, M. A. (2020). Administrative paternalism and teacher well-being during global educational disruptions. *International Journal of Educational Management*, 34(8), 1289–1304. <https://doi.org/10.1108/IJEM-05-2020-0241>
- Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: Factors that explain professional well-being. *International Journal of Educational Research and Innovation*, (15), 203–217. <https://doi.org/10.46661/ijeri.5120>
- Arar, K., Örucü, D., & Mahfouz, J. (2022). Three decades of research on school leadership in times of crisis: A review of the literature and future directions during COVID-19. *Educational Management Administration & Leadership*, 50(2), 231–252. <https://doi.org/10.1177/17411432211042524>
- Ashforth, B. E., & Mael, F. (1989). Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1), 20–39. <https://doi.org/10.2307/258189>
- Ashforth, B. E., Kreiner, G. E., & Fugate, M. (2000). All in a day's work: Boundaries and micro role transitions. *Academy of Management Review*, 25(3), 472–491.
- Aydın, A., Sarier, Y., & Uysal, Ş. (2011). *The effect of gender on organizational commitment of teachers: A meta-analytic analysis*. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 11(2), 628–632.
- Bailenson, J. N. (2021). Nonverbal overload: A theoretical argument for the causes of Zoom fatigue. *Technology, Mind, and Behavior*, 2(1), 1–6. <https://doi.org/10.1037/tmb0000030>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2007). The Job Demands-Resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309–328. <https://doi.org/10.1108/02683940710733115>

- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2008). Towards a model of work engagement. *Career Development International*, 13(3), 209–228. <https://doi.org/10.1108/13620430810870476>
- Bakker, A. B., & Demerouti, E. (2017). Job demands–resources theory: Taking stock and looking forward. *Journal of Occupational Health Psychology*, 22(3), 273–285. <https://doi.org/10.1037/ocp0000056>
- Bakker, A. B., & Derks, D. (2013). The impact of job crafting on job demands, job resources, and well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, 18(2), 230–240. <https://doi.org/10.1037/a0032141>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman and Company.
- Bardwick, J. M. (1986). *The plateauing trap: How to avoid it, how to break it*. American Management Association.
- Barni, D., Danioni, F., & Benevene, P. (2024). Technostress and techno-invasion as predictors of teacher burnout in the European Union: The mitigating role of digital rest time. *European Journal of Psychology of Education*, 39(1), 415–432. <https://doi.org/10.1007/s10212-023-00712-w>
- Bartlett, K. R. (2001). The relationship between training and organizational commitment: A study in the health care field. *Human Resource Development Quarterly*, 12(4), 335–352. <https://doi.org/10.1002/hrdq.1001>
- Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectations*. Free Press.
- Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Sage Publications.
- Bass, B. M., & Riggio, R. E. (2006). *Transformational leadership* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781410617095>
- Bateman, T. S., & Strasser, S. (1984). A longitudinal analysis of the antecedents of organizational commitment. *Academy of Management Journal*, 27(1), 95–112.
- Bauman, Z. (2006). *Liquid fear*. Polity Press.

- Beara, M., Rakić-Bajić, G., & Hinić, D. (2021). *Percipirani stres i iskustva nastavnika u onlajn podučavanju tokom rane faze COVID-19 pandemije*. *Psihološka istraživanja*, 24(2). <https://doi.org/10.5937/psistra24-32741>
- Becker, H. S. (1960). Notes on the concept of commitment. *American Journal of Sociology*, 66(1), 32–40. <https://doi.org/10.1086/222820>
- Becker, T. E. (1992). Foci and bases of commitment: Are they distinctions worth making? *Academy of Management Journal*, 35(1), 232–244. <https://doi.org/10.2307/256481>
- Becker, T. E., Billings, R. S., Eveleth, D. M., & Gilbert, N. L. (1996). Foci and bases of employee commitment: Implications for job performance. *Academy of Management Journal*, 39(2), 464–482. <https://doi.org/10.2307/256788>
- Begley, T. M., & Czajka, J. M. (1993). Panel analysis of the moderating effects of commitment on job satisfaction, intent to quit, and health following organizational change. *Journal of Applied Psychology*, 78(4), 552–556. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.4.552>
- Berber, N., Gašić, D., Katić, I., & Borocki, J. (2022). The Mediating Role of Job Satisfaction in the Relationship between FWAs and Turnover Intentions. *Sustainability*, 14(8), 4502. ISSN: 2071-1050. Doi: <https://doi.org/10.3390/su14084502>
- Besser, A., Flett, G. L., & Zeigler-Hill, V. (2022). Adaptability to a sudden transition to online teaching during the COVID-19 pandemic: Understanding the role of teacher fear and anxiety. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 40(1), 85–102. <https://doi.org/10.1177/07342829211054941>
- Biesta, G. (2020). Risking education: On the necessity of the embodied classroom in times of digital solutionism. *Educational Philosophy and Theory*, 52(12), 1215–1222. <https://doi.org/10.1080/00131857.2020.1796328>
- Biesta, G. (2022). *World-centred education: A view for the present*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003098331>
- Bingham, C., & Sidorkin, A. M. (Eds.). (2004). *No education without relation*. Peter Lang Publishing.

- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. John Wiley & Sons.
- Bono, J. E., & Judge, T. A. (2003). Self-concordance at work: Toward understanding the motivational effects of transformational leaders. *Academy of Management Journal*, 46(5), 554–571. <https://doi.org/10.2307/30040649>
- Bogler, R. (2001). *The influence of leadership style on teacher job satisfaction*. *Educational Administration Quarterly*, 37(5), 662–683. <https://doi.org/10.1177/00131610121969460>
- Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, 20(3), 277–289. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2004.02.003>
- Borman, G. D., & Dowling, N. M. (2008). Teacher attrition and retention: A meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research*, 78(3), 367–409. <https://doi.org/10.3102/0034654308321455>
- Bottiani, J. H., Duran, C. A., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress, burnout, and patient-centered school climates: A multi-level analysis. *Journal of School Psychology*, 75, 112–124. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.07.002>
- Bowling, N. A., Eschleman, K. J., & Wang, Q. (2012). A meta-analytic examination of the relationship between job satisfaction and subjective well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 85(1), 115–134.
- Brayfield, A. H., & Rothe, H. F. (1951). An index of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 35(5), 307–311. <https://doi.org/10.1037/h0055617>
- Burić, I., & Kim, L. E. (2020). *Teacher self-efficacy, instructional quality, and student motivational beliefs: An analysis using multilevel structural equation modeling*. *Learning and Instruction*, 66, 101302. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2019.101302>
- Campbell, J. P., Dunnette, M. D., Lawler, E. E., & Weick, K. E. (1970). *Managerial behavior, performance, and effectiveness*. McGraw-Hill.

- Carmeli, A., Brueller, D., & Dutton, J. E. (2009). Learning behaviours in the workplace: The role of high-quality interpersonal relationships and psychological safety. *Systems Research and Behavioral Science*, 26(1), 81–98. <https://doi.org/10.1002/sres.932>
- Canrinus, E. T., Helms-Lorenz, M., Beijard, D., Buitink, J., & Hofman, A. (2012). Self-efficacy, job satisfaction, motivation and commitment: Exploring the relationships between indicators of teachers' professional identity. *European Journal of Psychology of Education*, 27(1), 115–132. <https://doi.org/10.1007/s10212-011-0069-2>
- Cascio, W. F. (2000). *Costing human resources: The financial impact of behavior in organizations* (4th ed.). South-Western College Publishing.
- Chakraborty, P. (2023). Infrastructure colonization of privacy: Assessing the implicit privatization of labor costs in pandemic telework. *Journal of New Media & Society*, 25(4), 812–830. <https://doi.org/10.1177/14614448221104592>
- Chesnut, S. R., & Burley, H. (2015). Self-efficacy as a predictor of commitment to the teaching profession: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 15, 1–16. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2015.02.001>
- Chiaburu, D. S., & Harrison, D. A. (2008). Do peers make the place? Conceptual synthesis and meta-analysis of coworker effects on perceptions, attitudes, and behaviors. *Journal of Applied Psychology*, 93(5), 1082–1103.
- Chiu, T. K. F. (2024). Digital leadership and generative AI in education: Redefining teacher workload, cognitive load, and job satisfaction. *Computers & Education*, 211, Article 104970. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104970>
- Čizmić, S. (2006). *Psihologija rada* [Psychology of work]. Naučna knjiga.
- Clark, B. R. (1983). *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*. University of California Press.
- Clarke, S. (2010). An integrative model of safety climate: Linking psychological climate and work attitudes to individual safety outcomes using meta-analysis. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 83(3), 553–578. <https://doi.org/10.1348/096317909X452122>

- Coch, L., & French, J. R. (1948). Overcoming resistance to change. *Human Relations*, 1(4), 512–532. <https://doi.org/10.1177/001872674800100408>
- Cohen, A. (2003). *Multiple commitments in the workplace: An integrative approach*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. <https://doi.org/10.4324/9781410607423>
- Collie, R. J., Shapka, J. D., & Perry, N. E. (2012). School climate and social–emotional learning: Predicting teacher stress, job satisfaction, and teaching efficacy. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 1189–1204.
- Collie, R. J. (2021). COVID-19 and teachers' somatic burden, stress, and emotional exhaustion: Examining the role of principal leadership and workplace buoyancy. *AERA Open*, 7, 1–15. <https://doi.org/10.1177/2332858420986187>
- Colquitt, J. A., Conlon, D. E., Wesson, M. J., Porter, C. O. L. H., & Ng, K. Y. (2001). Justice at the millennium: A meta-analytic review of 25 years of organizational justice research. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 425–445. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.425>
- Colquitt, J. A. (2001). On the dimensionality of organizational justice: A construct validation of a measure. *Journal of Applied Psychology*, 86(3), 386–400. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.386>
- Coyle-Shapiro, J. A.-M., & Conway, N. (2005). Exchange relationships: Examining psychological contracts and perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 90(4), 774–781. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.4.774>
- Cropanzano, R., & Mitchell, M. S. (2005). Social exchange theory: An interdisciplinary review. *Journal of Management*, 31(6), 874–900. <https://doi.org/10.1177/0149206305279602>
- Dalal, R. S. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational citizenship behavior and counterproductive work behavior. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1241–1255. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1241>
- Dalal, R. S. (2013). Job satisfaction and organizational commitment. In N. W. Anderson, D. S. Ones, H. K. Sinangil, & C. Viswesvaran (Eds.), *The Wiley Blackwell handbook of*

- organizational psychology (Vol. 1, pp. 317–346). Wiley-Blackwell.
<https://doi.org/10.1002/9781118326497.ch13>
- Day, C., Elliot, B., & Kington, A. (2005). Reform, standards and teacher identity: Challenges of sustaining commitment. *Teaching and Teacher Education*, 21(5), 563–577.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.03.001>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268.
https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. (2006). Structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 44(2), 153–172. <https://doi.org/10.1108/09578230610652069>
- Dess, G. G., & Shaw, J. D. (2001). Voluntary turnover, social capital, and organizational performance. *Academy of Management Review*, 26(3), 446–456.
<https://doi.org/10.5465/amr.2001.4845830>
- DeVellis, R. F., & Thorpe, C. T. (2021). *Scale Development: Theory and Applications* (5th ed.). Sage.
- Dirani, K. M., Abadi, M., Alizadeh, A., Barhate, B., Garza, R. C., Gunasekara, N., Ibrahim, G., & Majzun, Z. (2020). Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: A response to COVID-19 pandemic. *Human Resource Development International*, 23(4), 380–394.
<https://doi.org/10.1080/13678868.2020.1780078>
- Đigić, G. (2021). Psihosocijalna podrška i rezilijentnost nastavnika u uslovima krize izazvane pandemijom COVID-19 [Psychosocial support and resilience of teachers in crisis conditions caused by the COVID-19 pandemic]. *Godišnjak za psihologiju*, 18(2), 89–104.

- Dorđević, B., Ivanović-Đukić, M., Lepojević, V. (2017). Relationship of employees' ages and gender and job satisfaction in organizations in the Republic of Serbia. *Economic Themes*, 55 (2), 263-280. ISSN: 0353-8648, COBISS.SR-ID 17960194
- Dorđević, B., Ivanović-Đukić, M., Lepojević, V. & Milanović, S. (2020). The impact of employees' commitment on organizational performances. *Strategic Management - International Journal of Strategic Management and Decision Support Systems in Strategic Management*, Vol. 25, No. 3, pp. 028-037. Subotica: University of Novi Sad, Faculty of Economics in Subotica. DOI: 10.5937/StraMan2003028D, ISSN 1821-3448, UDC 005.21, <https://www.smjournal.rs/index.php/home/article/view/71/49>
- Đukić, M., Miroslavljević, M., & Kovačević, J. (2006). Komunikacione kompetencije i liderstvo u savremenoj nastavi [Communication competences and leadership in contemporary teaching]. In *Studije naučnog i društvenog konteksta obrazovanja* (pp. 112–126). Institut za pedagoška istraživanja.
- Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, 44(2), 350–383. <https://doi.org/10.2307/2666999>
- Edwards, J. R. (2001). Multidimensional constructs in organizational behavior research: An essential educational review. *Organizational Research Methods*, 4(2), 144–192. <https://doi.org/10.1177/109442810142004>
- Eisenberger, R., Huntington, R., Hutchison, S., & Sowa, D. (1986). Perceived organizational support. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 500–507. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.500>
- Ekman, P. (2003). *Emotions revealed: Recognizing faces and feelings to improve communication and emotional life*. Times Books.
- Eslami, J., & Gharakhani, D. (2012). *Organizational commitment and job satisfaction*. *ARP Journal of Science and Technology*, 2(2), 85–91.
- European Commission/EACEA/Eurydice. (2021). *Teachers in Europe: Careers, Development and Well-being*. Publications Office of the European Union.

- EU-OSHA – European Agency for Safety and Health at Work. (2020). *COVID-19: Back to the workplace - Adapting workplaces and protecting workers*. Publications Office of the European Union.
- Evropska komisija. (2018). *Ključne kompetencije za cjeloživotno učenje: Evropski referentni okvir* [Key competences for lifelong learning: A European reference framework]. Kancelarija za publikacije Evropske unije.
- Faragher, E. B., Cass, M., & Cooper, C. L. (2005). The relationship between job satisfaction and health: A meta-analysis. *Occupational and Environmental Medicine*, 62(2), 105–112. <https://doi.org/10.1136/oem.2002.006734>
- Farrell, D., & Stamm, C. L. (1988). Meta-analysis of the correlates of employee absence. *Human Relations*, 41(3), 211–227.
- Fauville, G., Luo, M., Queiroz, A. C. M., Bailenson, J. N., & Hancock, J. (2021). Nonverbal mechanisms predict Zoom fatigue and assess test-retest reliability of the Zoom Exhaustion and Fatigue scale. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 24(11), 741–748. <https://doi.org/10.1089/cyber.2021.0157>
- Figley, C. R. (Ed.). (2002). *Treating compassion fatigue*. Brunner-Routledge.
- Firestone, W. A., & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions, and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63(4), 489–525. <https://doi.org/10.3102/00346543063004489>
- Fredrickson, B. L. (2001). The role of positive emotions in positive psychology: The broaden-and-build theory of positive emotions. *American Psychologist*, 56(3), 218–226. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.56.3.218>
- Fullan, M. (2023). *The right drivers for whole system success: Protecting the pedagogical peace in a world that never sleeps*. Corwin Press.
- Furnham, A. (2012). *The psychology of behaviour at work: The individual in the organization* (2nd ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203506974>

- Gaertner, K. N., & Nollen, S. D. (1989). Career experiences, perceptions of employment practices, and psychological commitment to the organization. *Human Relations*, 42(11), 975–991. <https://doi.org/10.1177/001872678904201102>
- Gajendran, R. S., & Harrison, D. A. (2007). The good, the bad, and the unknown about telecommuting: Meta-analysis of psychological mediators and individual consequences. *Journal of Applied Psychology*, 92(6), 1524–1541. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.6.1524>
- Gavranović, D., & Alčaković, S. (2023). Profesionalni razvoj i kontinuirano stručno usavršavanje nastavnika kao faktor kvaliteta obrazovnog procesa [Professional development and continuous professional training of teachers as a quality factor of the educational process]. *Pedagoška stvarnost*, 69(1), 45–58. <https://doi.org/10.19090/ps.2023.1.45-58>
- Gašić-Pavišić, S., Stanković, D. (2012). *Obrazovna postignuća učenika iz Srbije u istraživanju TIMSS 2011*, 44(2), 243–265 [Educational achievements of students from Serbia in the research TIMSS 2011]. Belgrade: Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja.
- Gellatly, I. R. (1995). Individual and group determinants of employee absenteeism: Test of a causal model. *Journal of Organizational Behavior*, 16(5), 469–485. <https://doi.org/10.1002/job.4030160505>
- Gochfeld, M. (2005). Chronologic history of occupational medicine. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 47(2), 96–114. <https://doi.org/10.1097/01.jom.0000152917.03649.0e>
- Gouldner, A. W. (1957). Cosmopolitans and locals: Toward an analysis of latent social roles. *Administrative Science Quarterly*, 2(3), 281–306. <https://doi.org/10.2307/2391000>
- Gouldner, A. W. (1960). The norm of reciprocity: A preliminary statement. *American Sociological Review*, 25(2), 161–178. <https://doi.org/10.2307/2092623>
- Graen, G. B., & Uhl-Bien, M. (1995). Relationship-based approach to leadership: Development of leader-member exchange (LMX) theory of leadership over 25 years: Applying a multi-

- level multi-domain perspective. *The Leadership Quarterly*, 6(2), 219–247.
[https://doi.org/10.1016/1048-9843\(95\)90036-5](https://doi.org/10.1016/1048-9843(95)90036-5)
- Granziera, H., Martin, A. J., & Collie, R. J. (2023). Teacher well-being and student achievement: A multilevel analysis. *Social Psychology of Education*, 26(3), 779–791.
<https://doi.org/10.1007/s11218-022-09751-1>
- Greenaway, K. H., Cruwys, T., Haslam, S. A., & Jetten, J. (2015). Social identities promote well-being because they satisfy global psychological needs. *European Journal of Social Psychology*, 46(3), 294–307.
<https://doi.org/10.1002/ejsp.2169>
- Greenhaus, J. H., & Beutell, N. J. (1985). Sources of conflict between work and family roles. *Academy of Management Review*, 10(1), 76–88.
<https://doi.org/10.5465/amr.1985.4277352>
- Greenhaus, J. H., & Powell, G. N. (2006). When work and family are allies: A theory of work-family enrichment. *Academy of Management Review*, 31(1), 72–92.
<https://doi.org/10.5465/amr.2006.19379625>
- Griffeth, R. W., Hom, P. W., & Gaertner, S. (2000). A meta-analysis of antecedents and correlates of employee turnover: Update, moderator tests, and research implications for the next millennium. *Journal of Management*, 26(3), 463–488.
<https://doi.org/10.1177/014920630002600305>
- Gu, Q., & Day, C. (2020). Teachers' resilience: A necessary condition for effectiveness. *Teaching and Teacher Education*, 30(1), 22–30.
- Guest, D. E. (1997). Human resource management and performance: A review and research agenda. *The International Journal of Human Resource Management*, 8(3), 263–276.
<https://doi.org/10.1080/095851997341630>
- Gyekye, S. A., & Salminen, S. (2007). Workplace safety perceptions and perceived organizational support: Do supportive perceptions influence safety perceptions? *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 13(2), 189–200.
<https://doi.org/10.1080/10803548.2007.11076721>

- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16(2), 250–279. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(76\)90016-7](https://doi.org/10.1016/0030-5073(76)90016-7)
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Addison-Wesley.
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate Data Analysis* (8th ed.). Cengage Learning.
- Hakanen, J. J., Bakker, A. B., & Turunen, T. (2021). Work engagement in isolation: The critical role of functional support versus administrative overload in education. *Journal of Occupational Health Psychology*, 26(4), 312–327. <https://doi.org/10.1037/ocp0000284>
- Hämäläinen, P. (2022). Hybrid ergonomics and preventive culture in educational institutions during and after crises. *International Journal of Occupational Safety and Ergonomics*, 28(4), 2101–2114. <https://doi.org/10.1080/10803548.2021.1994321>
- Han, S. H., Seo, G., Yoon, S. W., & Yoon, D. Y. (2016). Transformational leadership and knowledge sharing: Mediating roles of employee's empowerment, commitment, and citizenship behaviors. *Journal of Workplace Learning*, 28(3), 130–149. <https://doi.org/10.1108/JWL-09-2015-0066>
- Hanisch, K. A., & Hulin, C. L. (1991). General attitudes and organizational withdrawal: An evaluation of a causal model. *Journal of Vocational Behavior*, 39(1), 110–128. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(91\)90006-8](https://doi.org/10.1016/0001-8791(91)90006-8)
- Hargreaves, A. (2001). Emotional geographies of teaching. *Teachers College Record*, 103(6), 1056–1080. <https://doi.org/10.1117/016146810100300602>
- Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: Revisiting professional capital as a community asset. *Journal of Professional Capital and Community*, 5(3/4), 327–336. <https://doi.org/10.1108/JPCC-06-2020-0039>
- Haslam, C., O'Hara, R., & Kazi, A. (2021). The fragility of occupational safety and health management systems in the face of non-linear crises. *Safety Science*, 142, Article 105390. <https://doi.org/10.1016/j.ssci.2021.105390>

- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. (1994). Emotional contagion. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174138>
- Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. Routledge.
- Hausknecht, J. P., Rodda, J., & Howard, M. J. (2009). Targeted employee retention: Performance-based and job-related differences in reported reasons for staying. *Human Resource Management*, 48(2), 269–288. <https://doi.org/10.1002/hrm.20279>
- Havelka, N., & Lazarević, D. (1981). Psihološki problemi u nastavi. Savez društava psihologa SR Srbije.
- Heavey, A. L., Holwerda, J. A., & Hausknecht, J. P. (2013). Causes and consequences of collective turnover: A meta-analytic review. *Journal of Applied Psychology*, 98(3), 412–453. <https://doi.org/10.1037/a0032380>
- Heffner, T. S., & Rentsch, J. R. (2001). Organizational commitment and social interaction: A multiple constituencies approach. *Journal of Vocational Behavior*, 59(3), 471–490. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1817>
- Heller, D., Judge, T. A., & Watson, D. (2002). The confounding role of personality and affectivity in the job satisfaction–life satisfaction relationship: A structural equations modeling approach. *Journal of Organizational Behavior*, 23(7), 815–835. <https://doi.org/10.1002/job.168>
- Herzberg, F., Mausner, B., & Snyderman, B. B. (1959). *The motivation to work* (2nd ed.). John Wiley & Sons.
- Herzberg, F. (1966). *Work and the nature of man*. World Publishing Company.
- Hietanen, J. O., Peltola, M. J., & Hietanen, J. K. (2021). Psychophysiological responses to eye contact in a live interaction and over a video link: Implications for Zoom fatigue. *Computers in Human Behavior*, 122, Article 106828. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.106828>

- Hirschfeld, R. R. (2000). Does revising the intrinsic and extrinsic subscales of the Minnesota Satisfaction Questionnaire short form make them differences that matter? *Educational and Psychological Measurement*, 60(2), 255–270. <https://doi.org/10.1177/00131640021970493>
- Hobfoll, S. E. (2001). The influence of culture, community, and the nested-self in the stress process: Advancing conservation of resources theory. *Applied Psychology*, 50(3), 337–421. <https://doi.org/10.1111/1464-0597.00062>
- Hodges, C. B., Moore, S., Lockee, B. B., Trust, T., & Bond, M. A. (2020). The difference between emergency remote teaching and online learning. *Educause Review*, 27(1), 1–12.
- Hofmann, D. A., & Stetzer, A. (1996). A cross-level investigation of factors influencing unsafe behaviors and accidents. *Personnel Psychology*, 49(2), 307–339. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1996.tb01802.x>
- Hofmann, D. A., & Morgeson, F. P. (1999). Safety-related behavior as a social exchange: The role of perceived organizational support and leader–member exchange. *Journal of Applied Psychology*, 84(2), 286–296. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.84.2.286>
- Hofmann, D. A., Morgeson, F. P., & Gerrass, S. J. (2003). Climate as a moderator of the relationship between leader–member exchange and content specific citizenship: Safety climate as an exemplar. *Journal of Applied Psychology*, 88(1), 170–178. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.88.1.170>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2nd ed.). Sage.
- Hom, P. W., Mitchell, T. R., Lee, T. W., & Griffeth, R. W. (2012). Reviewing employee turnover: Focusing on proximal withdrawal states and an expanded criterion. *Psychological Bulletin*, 138(5), 831–858. <https://doi.org/10.1037/a0027983>
- Howard, S. K., Tondeur, J., Ma, J., & Yang, J. (2021). Digital transformation in education: Critical components for leaders and practitioners. *Computers & Education*, 161, 104040.

- Hu, L., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Hulin, C.L. and Judge, T.A. (2003). Job Attitudes. In Handbook of Psychology, I.B. Weiner (Ed.). <https://doi.org/10.1002/0471264385.wei1211>
- Humphrey, S. E., Nahrgang, J. D., & Morgeson, F. P. (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. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.5.1332>
- Hurlbert, J. S. (1991). Social networks, social support, and job satisfaction. *Work and Occupations*, 18(4), 415–430. <https://doi.org/10.1177/0730888491018004003>
- Ileš, F. (2016). Nove uloge nastavnika i izazovi cjeloživotnog učenja u digitalnom dobu [New roles of teachers and challenges of lifelong learning in the digital age]. *Nastava i vaspitanje*, 65(2), 289–302. <https://doi.org/10.5937/nasvas1602289I>
- Ingersoll, R. M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: An organizational analysis. *American Educational Research Journal*, 38(3), 499–534. <https://doi.org/10.3102/00028312038003499>
- Institut za pedagoška istraživanja. (2021). *Administrativni zahtevi i profesionalni stres nastavnika u srednjem obrazovanju tokom pandemije COVID-19: Izveštaj o empirijskom istraživanju* [Administrative demands and professional stress of secondary school teachers during the COVID-19 pandemic: An empirical research report]. Institut za pedagoška istraživanja.
- Institut za psihologiju. (2021). *Praćenje efekata nastave na daljinu tokom kriznih okolnosti u Republici Srbiji: Evaluacioni izveštaj* [Monitoring the effects of distance learning during crisis circumstances in the Republic of Serbia: Evaluation report]. Filozofski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- International Labour Organization. (2020). *In the face of a pandemic: Ensuring safety and health at work*. ILO Publications.

- Institut za pedagoška istraživanja. (2012). TALIS 2011: Međunarodno istraživanje nastave i učenja – Izveštaj za Republiku Srbiju. Institut za pedagoška istraživanja.
- Institut za pedagoška istraživanja. (2013). Profesionalni razvoj i zadovoljstvo poslom nastavnika u Srbiji. Institut za pedagoška istraživanja.
- Ilies, R., Fulmer, I. S., Spitzmuller, M., & Johnson, M. D. (2009). Personality and citizenship behavior: The mediating role of job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 94(4), 945–959. <https://doi.org/10.1037/a0013329>
- Ironson, G. H., Smith, P. C., Brannick, M. T., Gibson, W. M., & Paul, K. B. (1989). *Job in General Scale (JIG)* [Database record]. APA PsycTests. <https://doi.org/10.1037/t05611-000>
- Ivancevich, J. M., & Matteson, M. T. (2002). *Organizational behavior and management* (6th ed.). McGraw-Hill.
- Izard, C. E. (2013). *Human emotions*. Springer Science & Business Media.
- Jackson, P. W. (1968). *Life in classrooms*. Holt, Rinehart & Winston.
- Janićijević, N. (2008). *Organizaciona kultura i upravljanje preduzećem*. Ekonomski fakultet Univerziteta u Beogradu.
- Jaramillo, F., Mulki, J. P., & Marshall, G. W. (2005). A meta-analysis of the relationship between organizational commitment and salesperson job performance. *Journal of Business Research*, 58(6), 705–714. <https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2003.10.004>
- Jena, P. K. (2020). Impact of pandemic COVID-19 on education in India: The emergence of the digital panopticon. *International Journal of Current Research*, 12(7), 12582–12586. <https://doi.org/10.24941/ijcr.39209.07.2020>
- Johnson, S. M., Kraft, M. A., & Papay, J. P. (2012). How context matters in high-need schools: The effects of teachers' working conditions on their professional satisfaction and their plans to leave. *Teachers College Record*, 114(10), 1–39. <https://doi.org/10.1177/01614681121140100>

- Jokić Zorkić, T., Mičić, K., & Kovács Cerović, T. (2021). *Lost Trust? The Experiences of Teachers and Students during Schooling Disrupted by the Covid-19 Pandemic*. Center for Educational Policy Studies Journal. <https://doi.org/10.26529/cepsj.1150>
- Joo, B.-K. (Brian). (2010). Organizational commitment for knowledge workers: The roles of perceived organizational learning culture, leader–member exchange quality, and turnover intention. *Human Resource Development Quarterly*, 21(1), 69–85. <https://doi.org/10.1002/hrdq.20031>
- Jovanović, S. (2011). Determinante zadovoljstva poslom nastavnika u srednjem obrazovanju u Republici Srbiji [Determinants of teacher job satisfaction in secondary education in the Republic of Serbia]. *Nastava i vaspitanje*, 60(3), 485–501.
- Jovanović, S., Petrović, M., & Radovanović, T. (2023). Socijalna podrška i zajedničko suočavanje kao faktori očuvanja mentalnog zdravlja nastavnika tokom pandemije [Social support and dyadic coping as factors for preserving the mental health of teachers during the pandemic]. *Nastava i vaspitanje*, 72(1), 35–52. <https://doi.org/10.5937/nasvas2301035J>
- Judge, T. A., & Watanabe, S. (1993). Another look at the job satisfaction-life satisfaction relationship. *Journal of Applied Psychology*, 78(6), 939–948. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.6.939>
- Judge, T. A., Thoresen, C. J., Bono, J. E., & Patton, G. K. (2001). The job satisfaction–job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(3), 376–407. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.3.376>
- Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits—self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability—with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80–92. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.1.80>
- Judge, T.A. & Klinger, Ryan. (2008). Job satisfaction: Subjective well-being at work. *The Science of Subjective Well-Being*. 393-413.

- Judge, T. A., Piccolo, R. F., Podsakoff, N. P., Shaw, J. C., & Rich, B. L. (2010). The relationship between pay and job satisfaction: A meta-analysis of the literature. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 157–167. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.002>
- Judge, T. A., Weiss, H. M., Kammeyer-Mueller, J. D., & Hulin, C. L. (2017). Job attitudes, job satisfaction, and job affect: A century of continuity and of change. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 356–374. <https://doi.org/10.1037/apl0000181>
- Kahn, W. A. (1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work. *Academy of Management Journal*, 33(4), 692–724. <https://doi.org/10.2307/256287>
- Karakose, T., Ozdemir, T. Y., Papadakis, S., Yirci, R., Ozkayran, S. E., & Polat, H. (2022). Investigating the Relationships between COVID-19 Quality of Life, Loneliness, Happiness, and Internet Addiction among K-12 Teachers and School Administrators—A Structural Equation Modeling Approach. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(3), 1052. <https://doi.org/10.3390/ijerph19031052>
- Kellogg, K. C., Valentine, M. A., & Christin, A. (2020). Algorithmic management in jobs and organizations: Phenomena, frameworks, and avenues for future research. *The Academy of Management Annals*, 14(1), 366–410. <https://doi.org/10.5465/annals.2018.0121>
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. *British Journal of Educational Psychology*, 90(4), 1062–1083. <https://doi.org/10.1111/bjep.12381>
- Kim, L. E., & Asbury, K. (2023). Toxic positivity and the digital mask of functionality: A qualitative study of South Korean teachers' emotional dissonance during COVID-19. *British Journal of Educational Psychology*, 93(2), 567–583. <https://doi.org/10.1111/bjep.12578>
- Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2011). The occupational commitment and intention to quit of practicing and pre-service teachers: Influence of self-efficacy, job stress, and teaching context. *Contemporary Educational Psychology*, 36(2), 114–129.

- Klassen, R. M., Aldhafri, S., Mansfield, C. F., Purwanto, E., Siu, A. F. Y., Wong, M. W., & Woods-McConney, A. (2012). Teachers' Engagement at Work: An International Validation Study. *The Journal of Experimental Education*, 80(4), 317–337. <https://doi.org/10.1080/00220973.2012.678409>
- Klein, H. J., Molloy, J. C., & Cooper, J. T. (2012). Conceptual foundations: Construct definitions and theoretical representations of workplace commitments. In H. J. Klein, T. E. Becker, & J. P. Meyer (Eds.), *Commitment in organizations: Accumulated wisdom and new directions* (pp. 3–36). Routledge.
- Kline, R. B. (2023). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (5th ed.). The Guilford Press.
- Kloutsiniotis, P. V., Mihail, D. M., Mylonas, N., & Pateli, A. G. (2022). *Transformational leadership, HRM practices and burnout during the COVID-19 pandemic: The role of personal stress, anxiety, and workplace loneliness*. *International Journal of Hospitality Management*, 102, 103177. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2022.103177>
- Ko, J.-W., Price, J. L., & Mueller, C. W. (1997). Assessment of Meyer and Allen's three-component model of organizational commitment in South Korea. *Journal of Applied Psychology*, 82(6), 961–973. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.6.961>
- Kovačević, J., Milošević, M., & Todorović, A. (2022). Psihosocijalni rizici i digitalni prezentizam kod nastavnika u Republici Srbiji tokom pandemije COVID-19 [Psychosocial risks and digital presenteeism among teachers in the Republic of Serbia during the COVID-19 pandemic]. *Nastava i vaspitanje*, 71(3), 415–432. <https://doi.org/10.5937/nasvas2203415K>
- König, J., Jäger-Biela, D. J., & Glitsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closures: Teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education*, 43(4), 608–622. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1809650>

- Kosteas, V. D. (2011). Job satisfaction and promotions. *Industrial Relations: A Journal of Economy and Society*, 50(1), 174–194. <https://doi.org/10.1111/j.1468-232X.2010.00630.x>
- Krneta, Lj., Potkonjak, N., & Vukasović, A. (1974). *Pedagogija*. Zavod za udžbenike i nastavna sredstva.
- Krummenacher, I., Hascher, T., Mansfield, C., Beltman, S., Mori, J., & Guidon, I. (2024). Navigating the paradox between professional challenges and teacher well-being: The role of strategies within the resilience process. *Frontline Learning Research*, 12(4), 85–112. <https://doi.org/10.14786/flr.v12i4.1211>
- Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review*, 53(1), 27–35. <https://doi.org/10.1080/00131910120033628>
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. Springer Publishing Company.
- Leithwood, K., & Jantzi, D. (2005). A review of transformational school leadership research 1996–2005. *Leadership and Policy in Schools*, 4(3), 177–199. <https://doi.org/10.1080/15700760500244769>
- Leventhal, G. S. (1980). What should be done with equity theory? New approaches to the study of fairness in social relationships. In K. J. Gergen, M. S. Greenberg, & R. H. Willis (Eds.), *Social exchange: Advances in theory and research* (pp. 27–55). Plenum Press.
- Levinson, H. (1965). Reciprocation: The relationship between man and organization. *Administrative Science Quarterly*, 9(4), 370–390. <https://doi.org/10.2307/2391032>
- Liu, S., & Onwuegbuzie, A. J. (2012). Chinese teachers' work stress and their turnover intention. *International Journal of Educational Research*, 53, 160–170. 10.1016/j.ijer.2012.03.006.
- Likert, R. (1961). *New Patterns of Management*. McGraw-Hill.
- Locke, E. A. (1968). Toward a theory of task motivation and incentives. *Organizational Behavior and Human Performance*, 3(2), 157–189. [https://doi.org/10.1016/0030-5073\(68\)90004-4](https://doi.org/10.1016/0030-5073(68)90004-4)

- Locke, E. A. (1976). The nature and causes of job satisfaction. In M. D. Dunnette (Ed.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (pp. 1297–1349). Rand McNally.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. University of Chicago Press.
- Lucas, B., & Hanson, J. (2021). Learning vocational skills: Embodied cognition and the limits of online transmission in vocational education. *Journal of Vocational Education & Training*, 73(3), 441–459. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833402>
- Luchak, A. A., & Gellatly, I. R. (2007). A comparison of linear and nonlinear relations between organizational commitment and work outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 92(3), 786–793. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.92.3.786>
- Luthans, F. (2011). *Organizational behavior: An evidence-based approach* (12th ed.). McGraw-Hill/Irwin.
- Luthans, F., Luthans, B. C., & Luthans, K. W. (2015). *Organizational Behavior: An Evidence-Based Approach* (13th ed.). Information Age Publishing.
- MacIntyre, P. D., Gregersen, T., & Mercer, S. (2020). Language teachers' coping strategies during the COVID-19 conversion to online teaching: Correlations with stress, wellbeing and negative emotions. *System*, 94, 102352.
- Maesschalck, J. (2004). The impact of new public management reforms on public servants' ethics: Towards a theory. *Public Administration*, 82(2), 465–489. <https://doi.org/10.1111/j.0033-3298.2004.00413.x>
- Maksimović, J., Dimitrijević, M., & Nikolić, V. (2021). Vikarni strah i profesionalni stres nastavnika u Republici Srbiji tokom realizacije onlajn nastave [Vicarious fear and professional stress of teachers in the Republic of Serbia during the implementation of online teaching]. *Pedagogija*, 76(3), 312–327.
- March, J. G., & Simon, H. A. (1958). *Organizations*. John Wiley & Sons.
- Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
<https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Maslow, A. H. (1954). *Motivation and personality*. Harper & Row.
- Mathieu, J. E., & Zajac, D. M. (1990). A review and meta-analysis of the antecedents, correlates, and consequences of organizational commitment. *Psychological Bulletin*, 108(2), 171–194. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.108.2.171>
- Mayo, E. (1933). *The human problems of an industrial civilization*. Macmillan.
- McGregor, D. (1960). *The Human Side of Enterprise*. McGraw-Hill.
- McInerney, D. M., Korpershoek, H., Wang, H., & Morin, A. J. (2021). Teachers' motivation and well-being: Old questions, new insights. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1197–1203.
- Mehrabian, A. (1971). *Silent messages*. Wadsworth Publishing Company.
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1991). Three-component conceptualization of organizational commitment. *Human Resource Management Review*, 1(1), 61–89.
[https://doi.org/10.1016/1053-4822\(91\)90011-Z](https://doi.org/10.1016/1053-4822(91)90011-Z)
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (1997). *Advanced topics in organizational behavior series: Commitment in the workplace: Theory, research, and application*. Sage Publications.
- Meyer, J. P., & Herscovitch, L. (2001). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11(3), 299–326. [https://doi.org/10.1016/S1053-4822\(00\)00053-X](https://doi.org/10.1016/S1053-4822(00)00053-X)
- Meyer, J. P., Stanley, D. J., Herscovitch, L., & Topolnytsky, L. (2002). Affective, continuance, and normative commitment to the organization: A meta-analysis of antecedents, correlates, and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 61(1), 20–52.
<https://doi.org/10.1006/jvbe.2001.1842>
- Meyer, J. P., & Allen, N. J. (2004). *TCM Employee Commitment Survey Academic Users Guide 2004*. The University of Western Ontario.

- Meyer, J. P., & Maltin, E. R. (2010). Employee commitment and well-being: A critical review, theoretical framework and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 77(2), 323–337. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2010.04.007>
- Meyer, J. P., Morin, A. J. S., & Vandenberghe, C. (2015). Dual commitment to organization and supervisor: A person-centered approach. *Journal of Vocational Behavior*, 88, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2015.02.001>
- Meyer, J. P., & Morin, A. J. S. (2016). A person-centered approach to commitment research: Theory, research, and methodology. *Journal of Organizational Behavior*, 37(4), 584–612. <https://doi.org/10.1002/job.2085>
- Meyer, J. P., & Smith, C. A. (2000). HRM practices and organizational commitment: Test of a mediation model. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 17(4), 319–331. <https://doi.org/10.1111/j.1936-4490.2000.tb00231.x>
- Mercurio, Z. A. (2015). Affective commitment as a core essence of organizational commitment: An integrative literature review. *Human Resource Development Review*, 14(4), 389–414. <https://doi.org/10.1177/1534484315603612>
- Milošević, M. (2021). Erozija skrivenog kurikuluma i etička teskoba nastavnika praktične nastave tokom pandemije COVID-19 [Erosion of the hidden curriculum and ethical anxiety of practical teaching teachers during the COVID-19 pandemic]. *Stručno obrazovanje*, 19(4), 215–230.
- Milošević, M., Todorović, J., & Radovanović, S. (2022). Platformizacija komunikacije i iluzija beskonačnog radnog dana kod nastavnika u srednjim školama [Platformization of communication and the illusion of an infinite workday among secondary school teachers]. *Časopis za obrazovne politike*, 18(1), 45–62.
- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2018). *Godine uzleta: Osnove programa predškolskog vaspitanja i obrazovanja* [Years of flight: Foundations of the preschool education program]. Prosvetni pregled.

- Ministarstvo prosvete, nauke i tehnološkog razvoja. (2021). *Strategija razvoja obrazovanja i vaspitanja u Republici Srbiji do 2030. godine* [Strategy for the development of education in the Republic of Serbia until 2030]. *Službeni glasnik RS*, br. 63/2021.
- Mobley, W. H. (1977). Intermediate linkages in the relationship between job satisfaction and employee turnover. *Journal of Applied Psychology*, 62(2), 237–240. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.62.2.237>
- Mohammad, J., Quoquab Habib, F., & Alias, M. A. (2011). *Job satisfaction and organisational citizenship behaviour: An empirical study at higher learning institutions*. *Asian Academy of Management Journal*, 16(2), 149–165.
- Moore, M. H. (1995). *Creating public value: Strategic management in government*. Harvard University Press.
- Moorman, R. H. (1991). Relationship between organizational justice and organizational citizenship behaviors: Do fairness perceptions influence employee citizenship? *Journal of Applied Psychology*, 76(6), 845–855. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.76.6.845>
- Morrison, E. W., & Robinson, S. L. (1997). When employees feel betrayed: A model of how psychological contract violation develops. *Academy of Management Review*, 22(1), 226–256. <https://doi.org/10.2307/259230>
- Morrow, P. C., & Goetz, J. F. (1988). Professionalism as a form of work commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 32(1), 92–111. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(88\)90025-5](https://doi.org/10.1016/0001-8791(88)90025-5)
- Mowday, R. T., Steers, R. M., & Porter, L. W. (1979). The measurement of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 14(2), 224–247. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(79\)90072-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(79)90072-1)
- Mowday, R. T., Porter, L. W., & Steers, R. M. (1982). *Employee-organization linkages: The psychology of commitment, absenteeism, and turnover*. Academic Press.
- Nahrgang, J. D., Morgeson, F. P., & Hofmann, D. A. (2011). Safety at work: A meta-analytic investigation of the links between job demands, job resources, burnout, engagement, and safety outcomes. *Journal of Applied Psychology*, 96(1), 71–94. <https://doi.org/10.1037/a0021484>

- Neal, A., Griffin, M. A., & Hart, P. M. (2000). The impact of organizational climate on safety climate and individual behavior. *Safety Science*, 34(1–3), 99–109. [https://doi.org/10.1016/S0925-7535\(00\)00008-4](https://doi.org/10.1016/S0925-7535(00)00008-4)
- Netolicky, D. M., Andrews, W., & Paterson, J. (2021). School organizational culture and defensive professional stances during global disruptions: The collapse of informal rituals. *International Journal of Educational Leadership*, 24(2), 167–184.
- Neumann, Y., & Finaly-Neumann, E. (1990). The reward-support framework and faculty commitment to their university. *Research in Higher Education*, 31, 75–97.
- Noe, R. A., Hollenbeck, J. R., Gerhart, B., & Wright, P. M. (2017). *Human resource management: Gaining a competitive advantage* (10th ed.). McGraw-Hill Education.
- Nonaka, I. (1994). A dynamic theory of organizational knowledge creation. *Organization Science*, 5(1), 14–37. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.14>
- Nunnally, J. C., & Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric Theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- OECD. (2018). *The Future of Education and Skills: Education 2030*. OECD Publishing. [https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20\(05.04.2018\).pdf](https://www.oecd.org/education/2030/E2030%20Position%20Paper%20(05.04.2018).pdf)
- OECD. (2019). TALIS 2018 results (Volume I): Teachers and school leaders as lifelong learners. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/1d0bc92a-en>
- OECD. (2020). OECD Employment Outlook 2020: Worker Security and the COVID-19 Crisis. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/167cd5d3-en>
- OECD. (2020a). TALIS 2018 results (Volume II): Teachers and school leaders as valued professionals. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- OECD. (2021a). *OECD Digital Education Outlook 2021: Pushing the Frontiers with Artificial Intelligence, Blockchain and Robots*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/589b283f-en>
- OECD. (2021b). *Implications of the COVID-19 pandemic for vocational education and training and teacher well-being*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/56a23b41-en>

- OECD. (2021c). *TALIS 2018 Results (Volume II): Teachers and School Leaders as Valued Professionals*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19cf08df-en>
- O'Reilly, C. A., III, & Chatman, J. (1986). Organizational commitment and psychological attachment: The effects of compliance, identification, and internalization on prosocial behavior. *Journal of Applied Psychology*, 71(3), 492–499. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.3.492>
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington Books.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., & MacKenzie, S. B. (2006). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Sage Publications.
- OSCE. (2021). Potrebe osnovnih škola u Srbiji tokom pandemije COVID-19 u kontekstu prevencije rizičnih ponašanja učenika. Organizacija za evropsku bezbednost i saradnju – Misija u Srbiji.
- Ostroff, C. (1992). The relationship between satisfaction, attitudes, and performance: An organizational level analysis. *Journal of Applied Psychology*, 77(6), 963–974.
- Parzefall, M. R., & Hakanen, J. (2010). Psychological contract and its motivational and health-enhancing properties. *Journal of Managerial Psychology*, 25(1), 4–21. <https://doi.org/10.1108/02683941011013849>
- Pierce, J. L., Kostova, T., & Dirks, K. T. (2001). Toward a theory of psychological ownership in organizations. *Academy of Management Review*, 26(2), 298–310. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378028>
- Pincus, J. D. (1986). Communication Satisfaction, Job Satisfaction, and Job Performance, *Human Communication Research*, Volume 12, Issue 3, March 1986, Pages 395–419, <https://doi.org/10.1111/j.1468-2958.1986.tb00084.x>
- Podsakoff, P. M., MacKenzie, S. B., Paine, J. B., & Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513–563. <https://doi.org/10.1177/014920630002600307>

- Porter, L. W., & Lawler, E. E. (1968). Managerial attitudes and performance. Irwin-Dorsey.
- Porter, L. W., Steers, R. M., Mowday, R. T., & Boulian, P. V. (1974). Organizational commitment, job satisfaction, and turnover among psychiatric technicians. *Journal of Applied Psychology*, 59(5), 603–609. <https://doi.org/10.1037/h0037335>
- Powell, D. M., & Meyer, J. P. (2004). Side-bet theory and the three-component model of organizational commitment. *Journal of Vocational Behavior*, 65(1), 157–177. [https://doi.org/10.1016/S0001-8791\(03\)00050-2](https://doi.org/10.1016/S0001-8791(03)00050-2)
- Prado-Gascó, M., Tortosa-Martínez, J., & Gómez-Domínguez, M. T. (2020). Occupational health risks and psychosomatic balance of teachers: The catalytic effect of the COVID-19 pandemic. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 565403. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.565403>
- Pravilnik o opštim standardima postignuća za kraj opšteg i srednjeg stručnog obrazovanja i vaspitanja [Rulebook on general achievement standards for the end of general and secondary vocational education]. (2013). *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, br. 13/2013.
- Pravilnik o standardima opštih međupredmetnih kompetencija za kraj srednjeg obrazovanja [Rulebook on standards of general cross-curricular competences for the end of secondary education]. (2013). *Službeni glasnik RS - Prosvetni glasnik*, br. 13/2013.
- Pressley, T. (2021). Factors contributing to teacher burnout during COVID-19. *Educational Researcher*, 50(5), 325–327. <https://doi.org/10.3102/0013189X211004138>
- Purwanto, A. (2020). University students' perceptions of online learning during COVID-19 pandemic: A case study in Indonesia. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(5), 5322–5334.
- Radić-Šestić, M., Radovanović, V., Milanović, Dobrota, B., & Slavković, S. (2017). Profesionalni stres i profesionalno zadovoljstvo nastavnika u inkluzivnom obrazovanju. *Beogradska defektološka škola*, 23(2), 25–39.
- Ragu-Nathan, T. S., Tarafdar, M., Ragu-Nathan, B. S., & Tu, Q. (2008). The consequences of technostress for end users in organizations: Conceptual development and empirical

- validation. *Information Systems Research*, 19(4), 417–433.
<https://doi.org/10.1287/isre.1070.0165>
- Reinke, W.M., Herman, K.C., Stormont, M., & Newcomer, L. (2025). Teacher stress, coping, burnout, and plans to leave the field: A post-pandemic survey. *School Mental Health*, 17(1), 32–44. <https://doi.org/10.1007/s12310-024-09738-7>
- Renati, R., Bonfiglio, N. S., & Rollo, D. (2023). Italian University Students' Resilience during the COVID-19 Lockdown—A Structural Equation Model about the Relationship between Resilience, Emotion Regulation and Well-Being. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 13(2), 259-270.
<https://doi.org/10.3390/ejihpe13020020>
- Republički zavod za statistiku. (2023). *Žene i muškarci u Republici Srbiji* [Women and men in the Republic of Serbia]. Republički zavod za statistiku.
- Republički zavod za statistiku. (2024a). Predškolsko, osnovno i srednje obrazovanje u Republici Srbiji: Statistički bilten [Preschool, primary and secondary education in the Republic of Serbia: Statistical bulletin]. Republički zavod za statistiku.
- Republički zavod za statistiku. (2024b). Srednje obrazovanje – početak 2024/2025. i kraj 2023/2024. školske godine. *Saopštenje* [Secondary education – beginning of 2024/2025 and end of 2023/2024 school year. Report]. Republički zavod za statistiku.
- Republički zavod za statistiku. (2024c). Srednje obrazovanje – početak školske 2024/2025. godine: Statistički bilten (Broj 712) [Secondary education – beginning of the school year 2024/2025: Statistical bulletin (No. 712)]. Republički zavod za statistiku. ISSN 0354-3641.
- Republički zavod za statistiku. (2025). *Visoko obrazovanje u Republici Srbiji: Statistički izveštaj za školsku 2024/2025. godinu* [Higher education in the Republic of Serbia: Statistical report for the school year 2024/2025]. Republički zavod za statistiku.
- Restubog, S. L. D., Ocampo, A. C. G., & Wang, L. (2020). Taking control amidst the chaos: Emotion regulation during the COVID-19 pandemic. *Journal of Vocational Behavior*, 119, 103440. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2020.103440>

- Reyes, P. (1990). *Teachers and their workplace: Commitment, performance, and productivity*. Sage Publications.
- Riketta, M. (2002). Attitudinal organizational commitment and job performance: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*, 23(3), 257–266. <https://doi.org/10.1002/job.141>
- Ristić, K., Petrović, M., & Jovanović, S. (2023). Uloga stručnih saradnika u unapređivanju vaspitno-obrazovnog rada i podršci učenicima u kriznim vremenima [The role of professional associates in improving educational work and supporting students in times of crisis]. *Zbornik Instituta za pedagoška istraživanja*, 55(2), 201–218. <https://doi.org/10.2298/ZIPI2302201R>
- Rhoades, L., & Eisenberger, R. (2002). Perceived organizational support: A review of the literature. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 698–714. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.698>
- Robinson, S. L., & Rousseau, D. M. (1994). Violating the psychological contract: Not the exception but the norm. *Journal of Organizational Behavior*, 15(3), 245–259. <https://doi.org/10.1002/job.4030150306>
- Robbins, S. P., & Judge, T. A. (2017). *Organizational behavior* (17th ed.). Pearson.
- Roethlisberger, F. J., & Dickson, W. J. (1939). *Management and the Worker: An Account of a Research Program Conducted by the Western Electric Company, Hawthorne Works, Chicago*. Harvard University Press.
- Romero-Carazas, R., Cornejo-Aparicio, V., Espiritu-Martinez, A. P., & Del Carpio-Delgado, F. (2024). Generational Differences in the Public Sector. *Journal of Management World*, 2024(4), 747–752.
- Rosenfield, S. A. (2013). *Instructional Consultation Teams: Collaborating for Change*. Routledge.
- Rousseau, D. M. (1995). *Psychological contracts in organizations: Understanding written and unwritten agreements*. Sage Publications.

- Rousseau, D. M. (2004). Psychological contracts in the workplace: Understanding the ties that motivate. *Academy of Management Executive*, 18(1), 120–127.
<https://doi.org/10.5465/AME.2004.12689213>
- Rusbult, C. E., Farrell, D., Rogers, G., & Mainous, A. G. (1988). Impact of exchange variables on exit, voice, loyalty, and neglect: An analysis of organization turnover and part-time employment. *Academy of Management Journal*, 31(3), 599–627.
<https://doi.org/10.5465/256461>
- Sahlberg, P. (2015). Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?. Teachers College Press.
- Saner, T., & Eyüpoğlu, Ş. Z. (2012). *The age and job satisfaction relationship in higher education*. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 55, 1020–1026.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.593>
- Scott-Ladd B, Travaglione A, Marshall V (2006), „Causal inferences between participation in decision making, task attributes, work effort, rewards, job satisfaction and commitment”. *Leadership & Organization Development Journal*, Vol. 27 No. 5 pp. 399–414, doi: <https://doi.org/10.1108/01437730610677990>
- Selwyn, N., & Gallagher, M. (2021). ‘Should robots replace teachers?’: AI and the future of education. *Postdigital Science and Education*, 3(1), 56–70.
<https://doi.org/10.1007/s42438-020-00103-9>
- Sennett, R. (2008). *The craftsman*. Yale University Press.
- Shapiro, L. (2019). *Embodied cognition* (2nd ed.). Routledge.
<https://doi.org/10.4324/9781315180380>
- Simić, I., Mladenović, J., & Stojković, N. (2015). Istraživanje zadovoljstva nastavnika u osnovnim školama u Republici Srbiji. *Ekonomске teme*, 53(3), 425-443. doi: 10.1515/ethemes-2015-0024
- Simić, Ivana & Đorđević, Biljana & Milanović Zbiljić, Sandra. (2025). Gender and Its Impact on Work Engagement and Research Productivity of University Teachers in Serbia. *Stanovništvo*. 63. 10.59954/stnv.697.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: Relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 27(6), 1029–1038. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2011.04.001>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*, 67, 152–160. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.006>
- Sokal, L., Eblie Trudel, L., & Babb, J. (2020). Supporting teachers in times of change: The Job Demands-Resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Contemporary Education*, 3(2), 67–90. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>
- Sokal, L., Eblie Trudel, L., & Babb, J. (2021). Supporting teachers in times of change: A longitudinal study of teachers' burnout, efficacy, and job satisfaction during the COVID-19 pandemic. *International Journal of Educational Research Open*, 2, 100040. <https://doi.org/10.11114/ijce.v3i2.4931>
- Solinger, O. N., van Olffen, W., & Roe, R. A. (2008). Beyond the three-component model of organizational commitment. *Journal of Applied Psychology*, 93(1), 70–83. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.93.1.70>
- Somech, A., & Bogler, R. (2002). Antecedents and consequences of teacher organizational and professional commitment. *Educational Administration Quarterly*, 38(4), 555–577.
- Somers, M. J. (1995). Organizational commitment, turnover and absenteeism: An examination of direct and interaction effects. *Journal of Organizational Behavior*, 16(1), 49–58. <https://doi.org/10.1002/job.4030160106>
- Somers, M. J., & Birnbaum, D. (1998). Work-related commitment and job performance: It's also the nature of the performance that counts. *Journal of Organizational Behavior*, 19(6), 621–634. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(1998110\)19:6](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(1998110)19:6)
- Scarpello, V., & Campbell, J. P. (1983). Job satisfaction: Are all the parts there? *Personnel Psychology*, 36(3), 577–600. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1983.tb02236.x>

- Scarpellini, F., Segre, G., Cartabia, M. *et al.* Distance learning in Italian primary and middle school children during the COVID-19 pandemic: a national survey. *BMC Public Health* 21, 1035 (2021). <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11026-x>
- Scholl, R. W. (1981). Differentiating organizational commitment from expectancy as a motivating force. *Academy of Management Review*, 6(4), 589–599. <https://doi.org/10.2307/257637>
- Scherer, R., Howard, S. K., Tondeur, J., & Siddiq, F. (2021). Profiling teachers' readiness for online teaching and learning in higher education: Who's ready? *Computers & Education*, 161, Article 104075.
- Scherer, R., & Siddiq, F. (2019). The relation between teachers' socioeconomic status, gender, and their ICT self-efficacy: A multi-level analysis. *Computers & Education*, 141, 103614.
- Spagnoli, P., Molinaro, A. M., & Buono, C. (2020). Workaholism and psychological detachment from work during the COVID-19 lockdown: The blurring boundaries and cumulative fatigue in teachers. *Frontiers in Psychology*, 11, Article 582534. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.582534>
- Spector, P. E. (1985). Measurement of human service staff satisfaction: Development of the Job Satisfaction Survey. *American Journal of Community Psychology*, 13(6), 693–713. <https://doi.org/10.1007/BF00929796>
- Spector, P. E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes, and consequences*. Sage Publications. <https://doi.org/10.4135/9781452243481>
- Spielberger, C. D. (2010). State-Trait Anxiety Inventory. In *The Corsini Encyclopedia of Psychology* (pp. 1–2). John Wiley & Sons, Inc. <https://doi.org/10.1002/9780470479216.corpsy0943>
- Spillane, J. P. (2006). *Distributed leadership*. Jossey-Bass.
- Steiner, E. D., & Woo, A. (2021). Job-Related Stress Threatens the Teacher Supply: Key Findings from the 2021 State of the U.S. Teacher Survey. RAND Corporation.
- Storey, J. (1989). *New perspectives on human resource management*. Routledge.

- Sung, S. Y., & Choi, J. N. (2014). Do organizations spend wisely on employees? Effects of training and development investments on learning and innovation in organizations. *Journal of Organizational Behavior*, 35(3), 393–412. <https://doi.org/10.1002/job.1897>
- Suzić, N. (2003). Osobine nastavnika i odnos učenika prema nastavi. Teacher Training Centre.
- Syrek, C., Kühnel, J., Vahle-Hinz, T., & de Bloom, J. (2022). Being an Accountant, Cook, Entertainer and Teacher—All at the Same Time: Changes in Employees’ Work and Work-Related Well-Being during the Coronavirus (Covid-19) Pandemic. *International Journal of Psychology*, 57, 20-32. <https://doi.org/10.1002/ijop.12761>
- Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. In S. Worchel & W. G. Austin (Eds.), *Psychology of intergroup relations* (2nd ed., pp. 7–24). Nelson-Hall.
- Tarafdar, M., Tu, Q., Ragu-Nathan, T. S., & Ragu-Nathan, B. S. (2011). Crossing to the dark side: Examining creators, outcomes, and inhibitors of technostress. *Communications of the ACM*, 54(9), 113–120. <https://doi.org/10.1145/1995376.1995403>
- Teräs, M., Suoranta, J., Teräs, H., & Curcher, M. (2020). Post-COVID-19 education and education technology ‘solutionism’: A seller’s market. *Postdigital Science and Education*, 2(3), 863–878. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00164-w>
- Tarcan, M., Hikmet, N., Schooley, B., Top, M., & Tarcan, G. Y. (2017). An analysis of the relationship between burnout, socio-demographic and workplace factors and job satisfaction among emergency department health professionals. *Applied Nursing Research*, 34, 40–47. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2017.02.011>
- Tett, R. P., & Meyer, J. P. (1993). Job satisfaction, organizational commitment, turnover intention, and turnover: Path analyses based on meta-analytic findings. *Personnel Psychology*, 46(2), 259–293. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1993.tb00874.x>
- UNESCO. (2015). *Rethinking Education: Towards a global common good?*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000232555>

- UNESCO. (2020). COVID-19 educational disruption and response. UNESCO.
<https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNESCO. (2021a). *Reimagining our futures together: A new social contract for education*. International Commission on the Futures of Education, UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>
- UNESCO. (2021b). *The weakened school: Education policy responses and the socio-emotional state of students during global disruptions*. UNESCO Publishing.
- UNESCO. (2022). *Resuming the social tissue of schooling: Institutional approaches to recovery in post-pandemic education*. UNESCO Publishing.
- Valaei, N., & Rezaei, S. (2016). *Job satisfaction and organizational commitment: An empirical investigation among ICT-SMEs*. *Management Research Review*, 39(12), 1663–1694.
<https://doi.org/10.1108/MRR-09-2015-0216>
- Vandenberg, R. J., & Lance, C. E. (1992). Examining the causal order of job satisfaction and organizational commitment. *Journal of Management*, 18(1), 153–167.
- Vargas, J. (2021). Digital omnipresence and cognitive overload: Assessing the permanent work capacity of educators during telework. *Journal of Educational Technology & Society*, 24(3), 145–158.
- Varkey Foundation. (2018). Global Teacher Status Index 2018. Varkey Foundation.
- Venkatesh, V., Thong, J. Y. L., & Xu, X. (2022). Consumer acceptance and use of information technology: Extending the unified theory of acceptance and use of technology in the context of global disruptions. *MIS Quarterly*, 46(1), 115–142.
<https://doi.org/10.25300/MISQ/2022/16124>
- Vialle, W., & Woodcock, S. (2020). Managing psychosocial risks in education during global disruptions: The collapse of technical focus. *International Journal of Educational Research*, 103, Article 101630. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2020.101630>
- Vinić, M., Đorić, I., & Ignjatović, S. (2021). Tehnička izvodljivost nastave i percepcija pravednosti kod nastavnika srednjih škola tokom pandemije COVID-19 [Technical

- feasibility of teaching and perception of fairness among secondary school teachers during the COVID-19 pandemic]. *Obrazovanje i društvo*, 12(2), 145–162.
- Vischer, J.C. (2007). The effects of the physical environment on job performance: towards a theoretical model of workspace stress. *Stress and Health: Journal of the International Society for the Investigation of Stress*, 23(3), 175-184. <https://doi.org/10.1002/smi.1134>
- Vlieghe, J. (2021). The educational gaze and relational poverty: Analyzing the transformation of classroom presence under social distancing. *Journal of Philosophy of Education*, 55(4/5), 603–614. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12563>
- Vroom, V. H. (1964). *Work and motivation*. John Wiley & Sons.
- Vroom, V. H., & Yetton, P. W. (1973). *Leadership and decision-making*. University of Pittsburgh Press. <https://doi.org/10.2307/j.ctt6wrc8r>
- Wang, M., Zheng, X., & Ni, J. (2021). Technostress and online teaching satisfaction during the COVID-19 pandemic: A job demands-resources perspective. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 724811. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.724811>
- Wang, B., Liu, Y., Qian, J., & Parker, S. K. (2021). Achieving effective remote working during the COVID-19 pandemic: A work design perspective. *Applied Psychology*, 70(1), 16–59. <https://doi.org/10.1111/apps.12290>
- Wanous, J. P., Reichers, A. E., & Hudy, M. J. (1997). Overall job satisfaction: How good are single-item measures? *Journal of Applied Psychology*, 82(2), 247–252. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.82.2.247>
- Warr, P. (2007). *Work, Happiness, and Unhappiness* (1st ed.). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203936856>
- Weiss, D. J., Dawis, R. V., England, G. W., & Lofquist, L. H. (1967). *Manual for the Minnesota Satisfaction Questionnaire*. University of Minnesota. <https://doi.org/10.1037/t05540-000>
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (1996). Affective events theory: A theoretical discussion of the structure, causes and consequences of affective experiences at work. *Research in Organizational Behavior*, 18, 1–74.

- Weiss, H. M., & Rupp, D. E. (2011). Experiencing Work: An Essay on a Person-Centric Work Psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, 4, 83-97. <https://doi.org/10.1111/j.1754-9434.2010.01302.x>
- Wiener, Y. (1982). Commitment in organizations: A normative view. *Academy of Management Review*, 7(3), 418–428. <https://doi.org/10.5465/amr.1982.4285349>
- Williams, L. J., & Hazer, J. T. (1986). *Antecedents and consequences of satisfaction and commitment in turnover models: A reanalysis using latent variable structural equation methods*. *Journal of Applied Psychology*, 71(2), 219–231. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.71.2.219>
- Williams, L. J., & Anderson, S. E. (1991). Job satisfaction and organizational commitment as predictors of organizational citizenship and in-role behaviors. *Journal of Management*, 17(3), 601–617. <https://doi.org/10.1177/014920639101700305>
- Williamson, B., Eynon, R., & Potter, J. (2020). Pandemic politics, digital disruptions, and moral injury: Edtech and the future of education after COVID-19. *Postdigital Science and Education*, 2(2), 352–370. <https://doi.org/10.1007/s42438-020-00106-z>
- World Bank. (2018). *World Development Report 2018: Learning to Realize Education's Promise*. World Bank Group. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-1096-1>
- World Bank. (2021). *The State of the Global Education Crisis: A Path to Recovery*. World Bank Group. <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/36744>
- World Health Organization. (2020). *Mental health and psychosocial considerations during the COVID-19 outbreak* (WHO/2019-nCoV/MentalHealth/2020.1). World Health Organization. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/331490>
- Wright, T. A., & Bonett, D. G. (2007). Job satisfaction and psychological well-being as nonadditive predictors of workplace turnover. *Journal of Management*, 33(2), 141–160. <https://doi.org/10.1177/014920630629758>
- Wrzesniewski, A., & Dutton, J. E. (2001). Crafting a job: Revisioning employees as active crafters of their work. *Academy of Management Review*, 26(2), 179–201. <https://doi.org/10.5465/amr.2001.4378011>

Zakon o bezbednosti i zdravlju na radu [Law on occupational safety and health]. (2023). *Službeni glasnik RS*, br. 35/2023.

Zakon o dualnom obrazovanju [Law on dual education]. (2017). *Službeni glasnik RS*, br. 101/2017 и 76/2023.

Zakon o finansiranju lokalne samouprave [Law on financing of local self-government]. (2006). *Službeni glasnik RS*, br. 62/2006 и 114/2024.

Zakon o nacionalnom okviru kvalifikacija Republike Srbije [Law on the national qualifications framework of the Republic of Serbia]. (2018). *Službeni glasnik RS*, br. 27/2018, 6/2020, 129/2021 и 76/2023.

Zakon o osnovama sistema obrazovanja i vaspitanja [Law on the foundations of the education system]. (2017). *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017, 27/2018, 92/2023 и 76/2024.

Zakon o radu [Labor law]. (2005). *Službeni glasnik RS*, br. 24/2005 и 95/2018.

Zakon o sprečavanju diskriminacije osoba sa invaliditetom [Law on the prevention of discrimination against persons with disabilities]. (2006). *Službeni glasnik RS*, br. 33/2006 и 13/2016.

Zakon o srednjem obrazovanju i vaspitanju [Law on secondary education]. (2013). *Službeni glasnik RS*, br. 55/2013, 101/2017, 27/2018, 6/2020, 129/2021, 92/2023 и 19/2025.

Zakon o udžbenicima [Law on textbooks]. (2015). *Službeni glasnik RS*, br. 68/2015 и 27/2018.

Zakon o visokom obrazovanju [Law on higher education]. (2017). *Službeni glasnik RS*, br. 88/2017 и 92/2023.

Zakon o zabrani diskriminacije [Law on prohibition of discrimination]. (2009). *Službeni glasnik RS*, br. 22/2009 и 52/2021.

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. (2020). Analiza digitalnih kompetencija nastavnika i uslova za realizaciju nastave na daljinu u Republici Srbiji. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja. (2021). *Izazovi i efekti nastave na daljinu u kriznim okolnostima: Izveštaj o praćenju obrazovno-vaspitnog procesa*

[Challenges and effects of distance learning in crisis circumstances: Report on monitoring the educational process]. Zavod za vrednovanje kvaliteta obrazovanja i vaspitanja.

Zedeck, S., & Mosier, K. L. (1990). Work in the family and employing organization. *American Psychologist*, 45(2), 240–251. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.45.2.240>

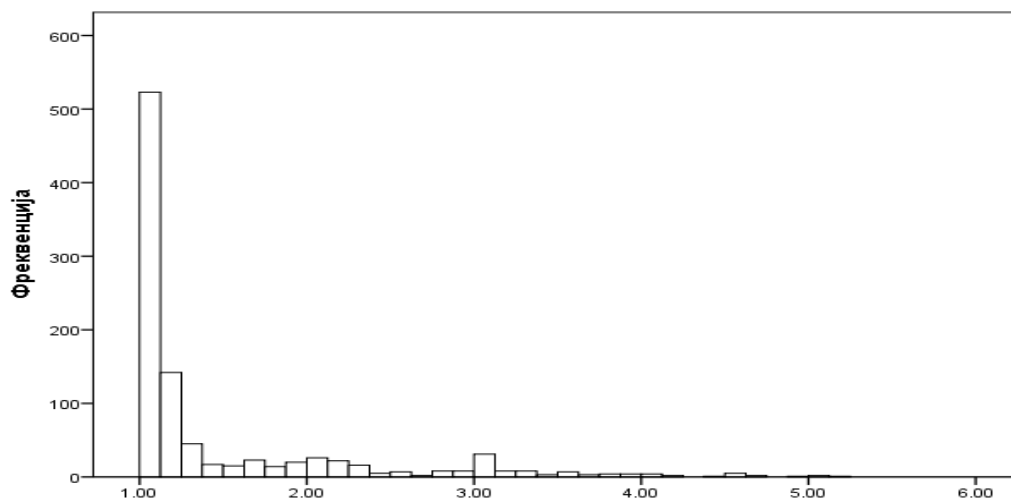
Zhu, X., & Liu, J. (2020). Education recovery and teacher motivation after global health crises: A systemic approach to rehabilitation. *Frontline Education*, 8(3), 202–219. <https://doi.org/10.1016/j.fle.2020.100114>

Zohar, D. (1980). Safety climate in industrial organizations: Theoretical and applied implications. *Journal of Applied Psychology*, 65(1), 96–102. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.65.1.96>

ПРИЛОЗИ

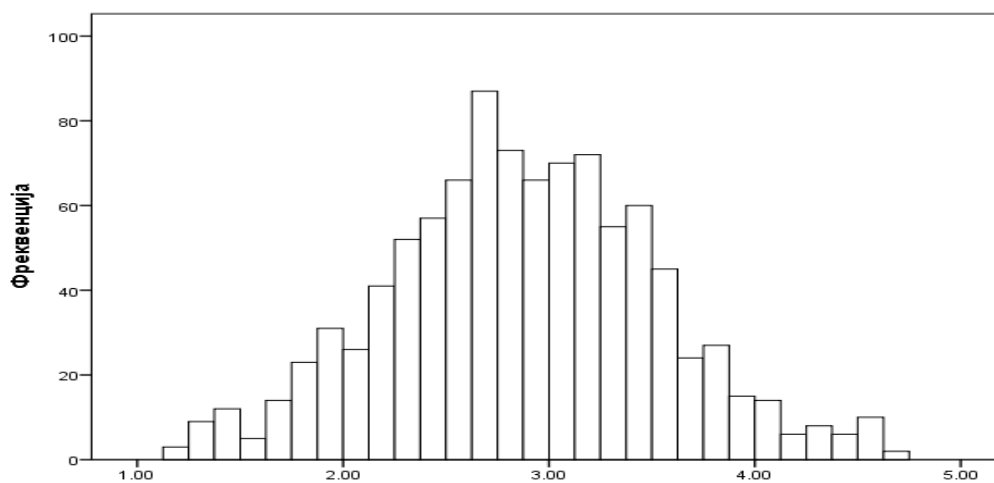
Прилог бр. 1: Хистограми дистрибуције фреквенција резултата на скалама страха од вируса Ковид 19, задовољства послом и организационе посвећености наставника

Графикон бр. 4: Хистограм дистрибуције резултата на скали страха од вируса Ковид 19



Извор: Приказ аутора

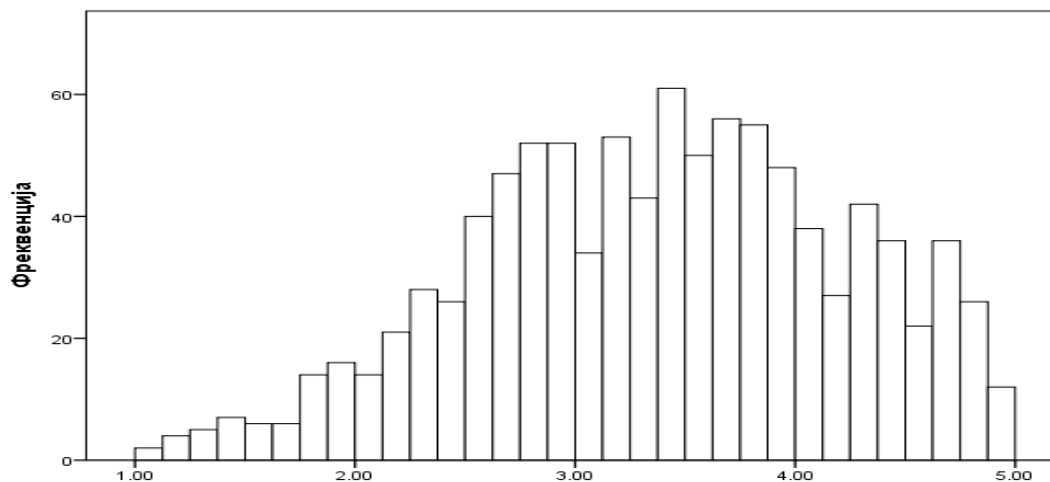
Графикон бр. 5: Хистограм дистрибуције резултата на скали задовољства



ПОСЛОМ

Извор: Приказ аутора

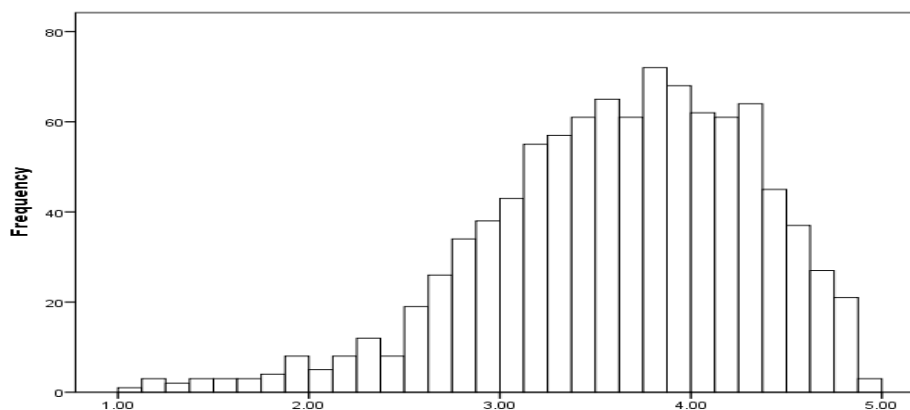
Графикон бр. 15: Хистограм дистрибуције резултата на скали организационе посвећености



Извор: Приказ аутора

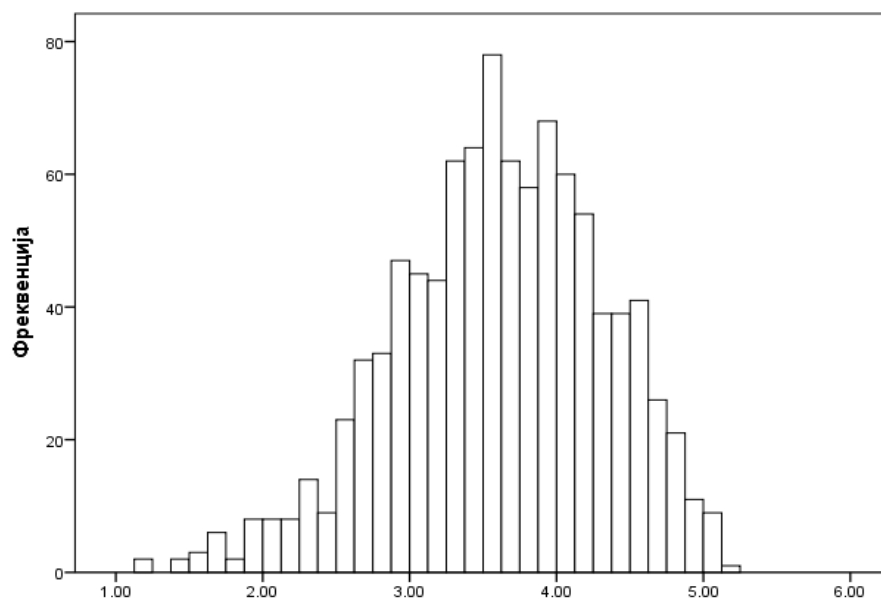
Прилог бр. 2: Хистограми дистрибуције резултата по димензијама задовољства послом

Графикон бр. 6: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства природом посла



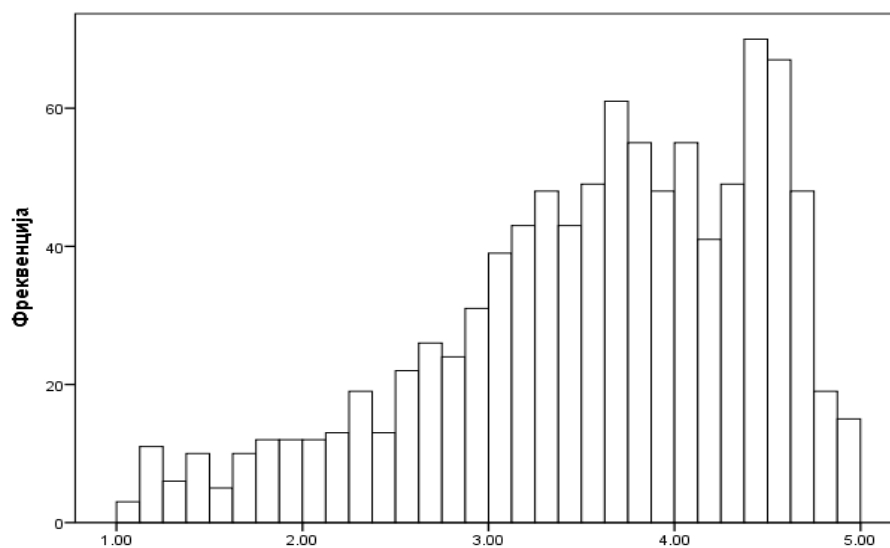
Извор: Приказ аутора

Графикон бр. 7: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства колегама



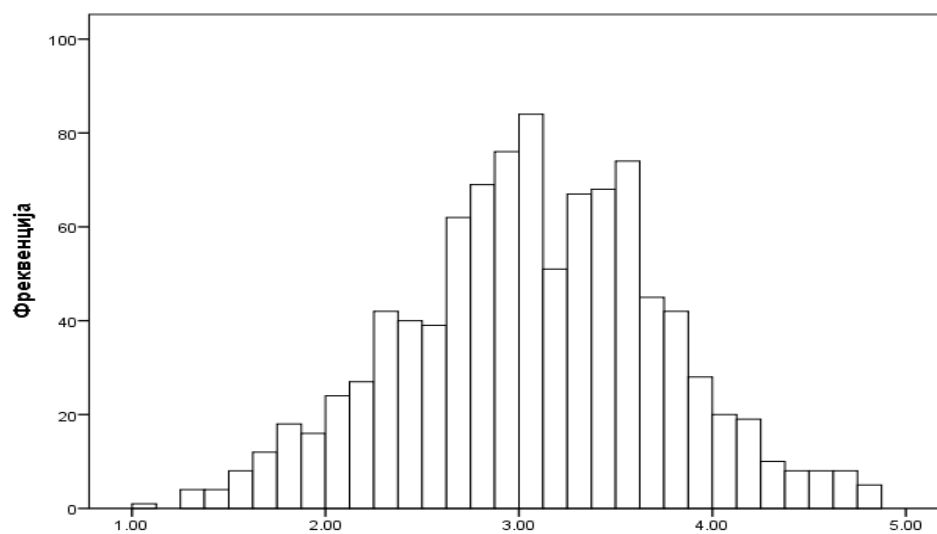
Извор: Приказ аутора

Графикон бр. 8: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства надређенима



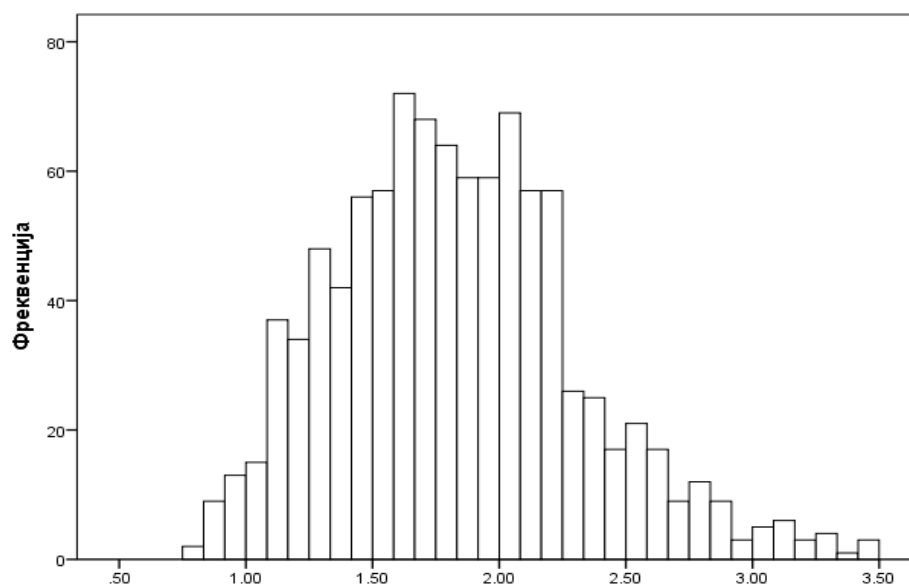
Извор: Приказ аутора

Графикон бр. 9: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства комуникацијом



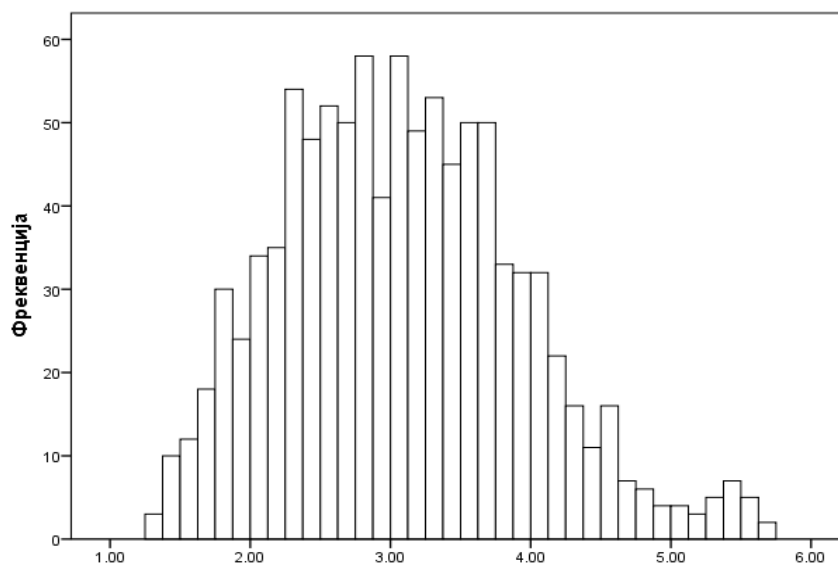
Извор: Приказ аутора

Графикон бр. 10: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства бенефицијама



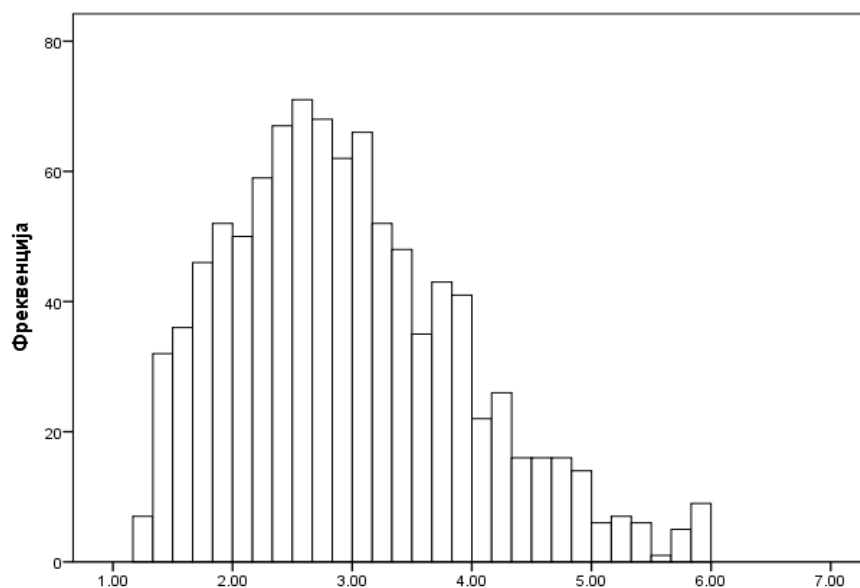
Извор: Приказ аутора

Графикон бр. 11: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства приликом за унапређење



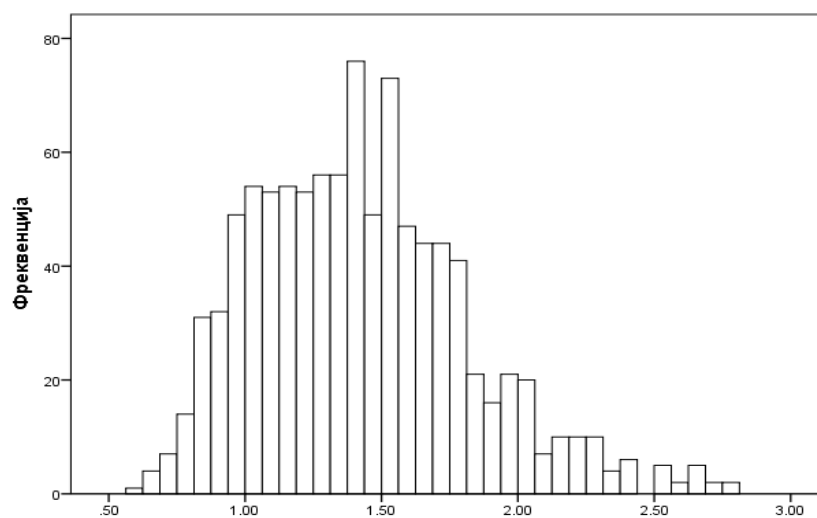
Извор: Приказ аутора

Графикон бр. 12: Дистрибуција фреквенција остварених резултата на супскали задовољства наградама за добро урађен посао



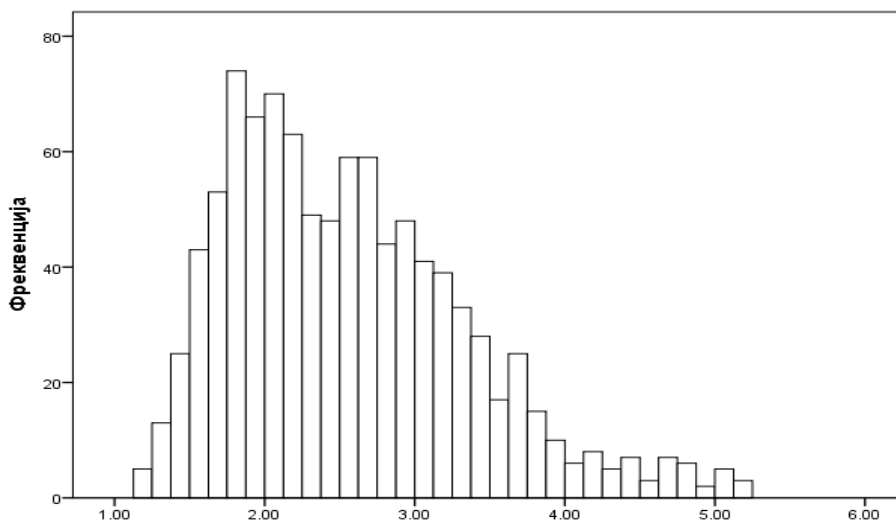
Извор: Приказ аутора

Графикон бр. 13. Дистрибуција резултата на супскали задовољства оперативним процедурама



Извор: Приказ аутора

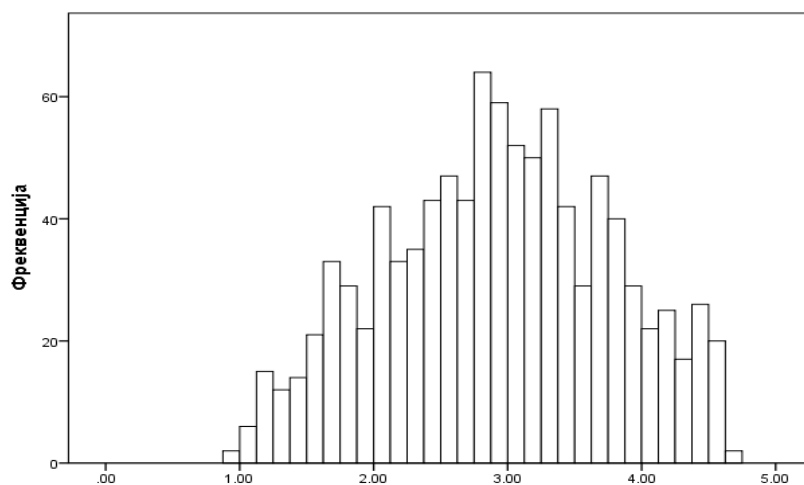
Графикон бр. 14. Дистрибуција резултата на супскали задовољства платом



Извор: Приказ аутора

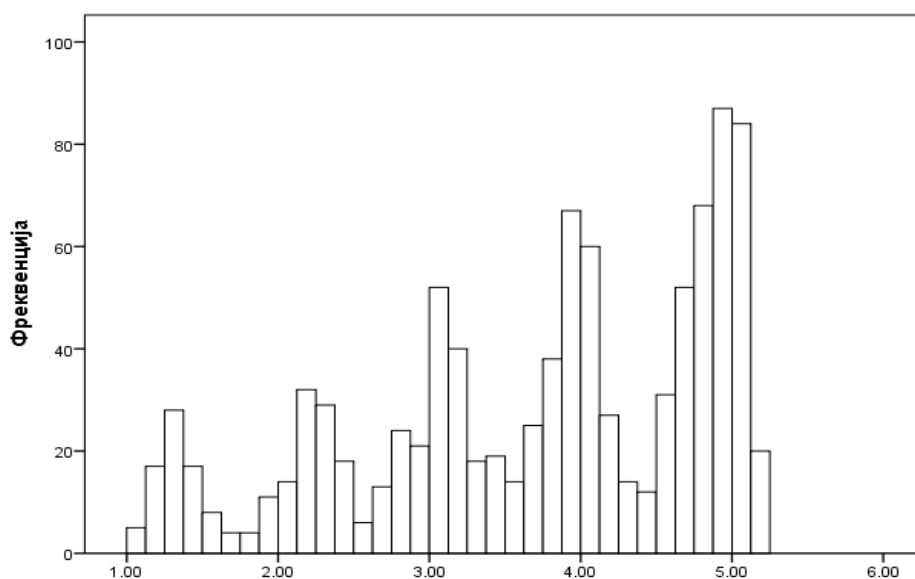
Прилог бр. 3: Хистограми дистрибуције фреквенција на супскалама нормативне, континуалне и афективне посвећености

Графикон бр. 16: Дистрибуција резултата на скали нормативне посвећености организацији



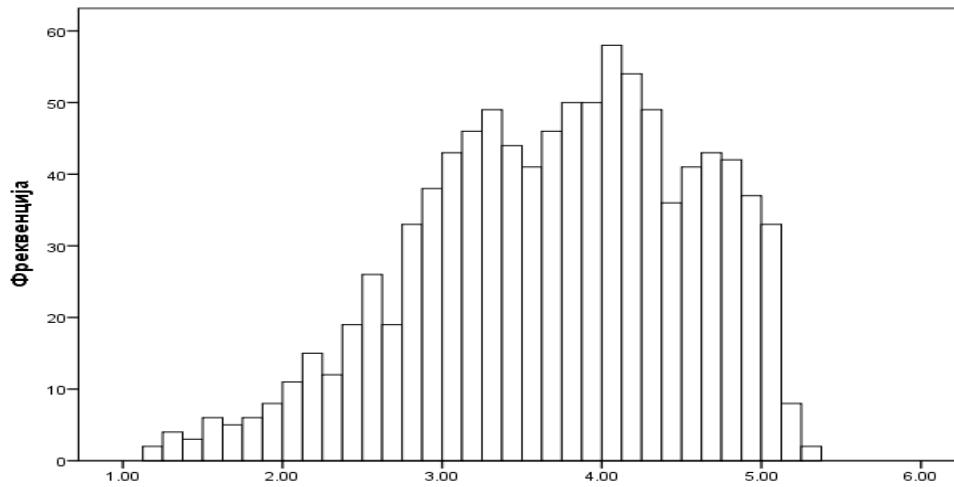
Извор: Приказ аутора

Графикон бр.17:Дистрибуција резултата на скали континуалне посвећености организацији



Извор: Приказ аутора

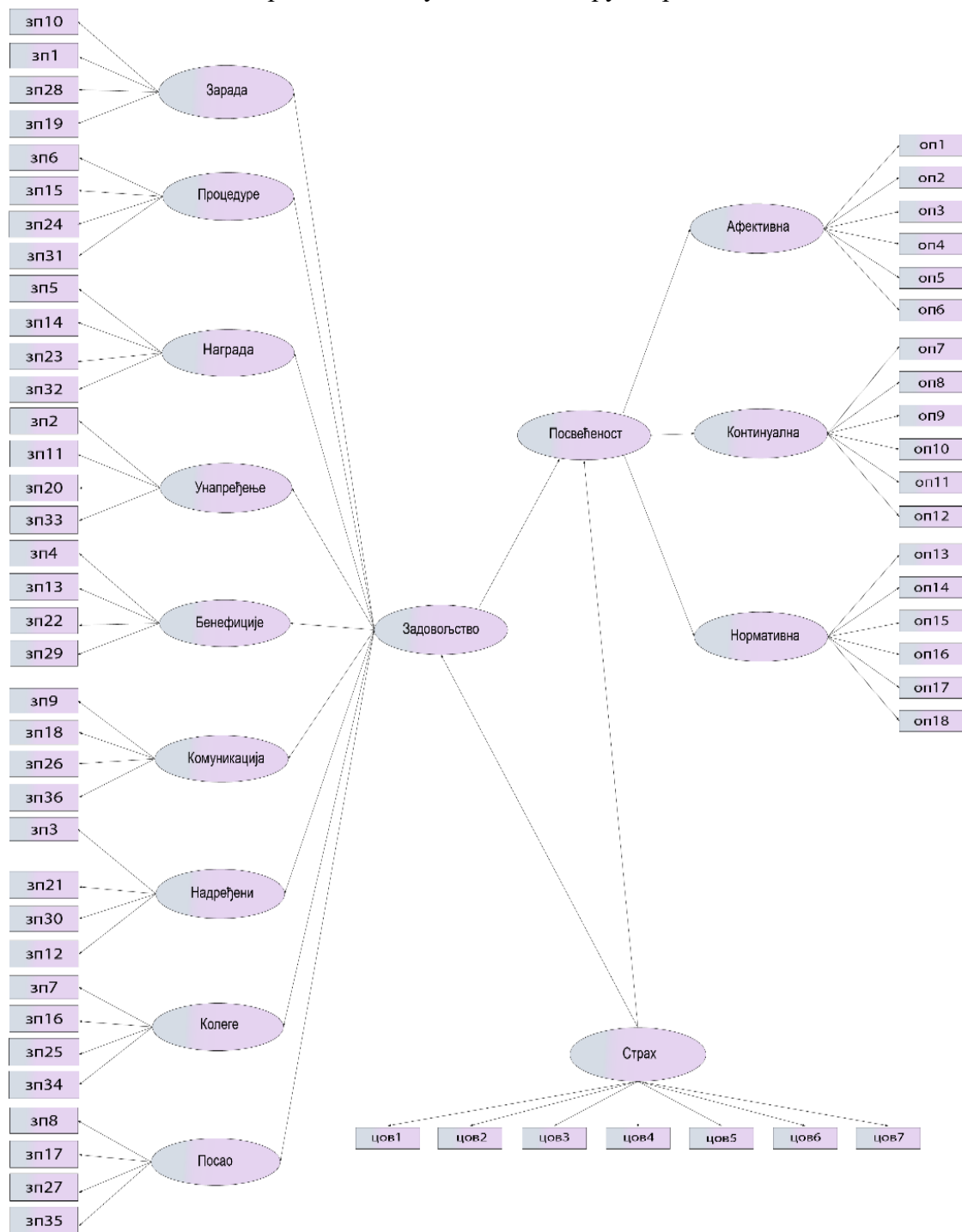
Графикон бр. 18: Дистрибуција резултата на скали афективне посвећености организацији



Извор: Приказ аутора

Прилог бр. 4: Графички приказ интегративног концептуалног модела истраживања са припадајућим латентним варијаблама и манифестним индикаторима

Слика бр. 5: Концептуални модел другог реда



Извор: Приказ аутора

Прилог бр. 5: Статистичка евалуација и компаративни приказ структуралних модела са и без медијаторског утицаја задовољства послом

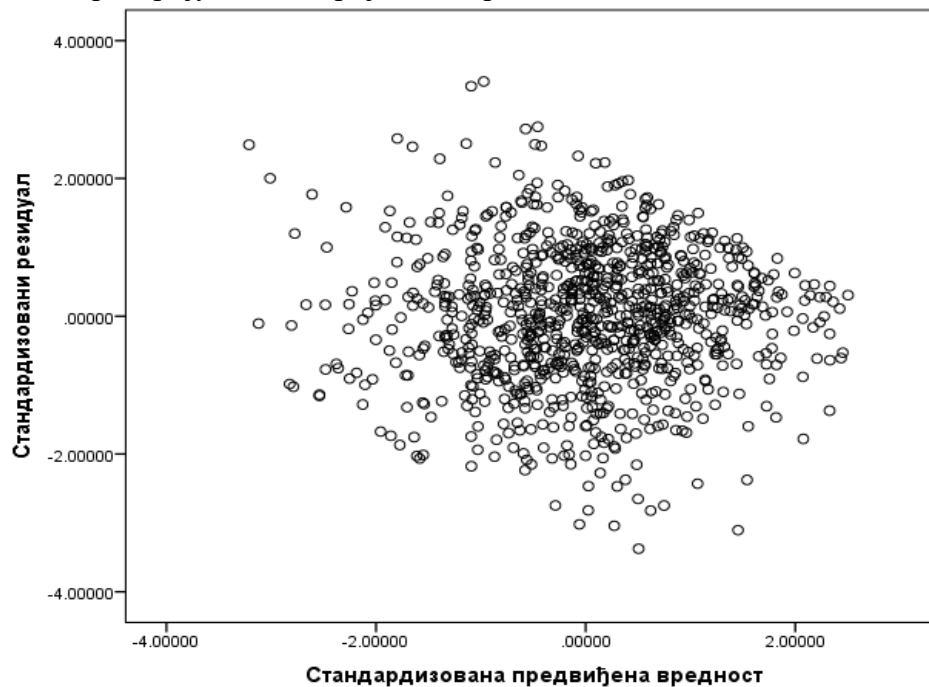
Табела бр. 19: Компаративни приказ модела са и без медијаторског ефекта задовољства послом

Путања	Ефекат		Значајност	
	Модел 1	Модел 2	Модел 1	Модел 2
Страх -> Задовољство	0,019	0.016	0,587	0,646
Задовољство-> Посвећеност	-	0.680	-	<0,001
Страх -> Посвећеност	0,077	0.065	0,028	0,017

Извор: Приказ аутора

Прилог бр. 6: Графичка провера претпоставки регресионог модела путем двовекторског тачкастог дијаграма расејања стандардизованих резидуала

Графикон бр. 20: Тачкасти дијаграм стандардизованих резидуала регресионог модела са критеријумском варијаблом организационе посвећености



Извор: Приказ аутора

Прилог бр. 7: Матрични приказ исхода регресионог моделирања са интервалима поверења и вредностима значајности за димензије задовољства послом

Табела бр. 22: Утицај подфактора задовољство послом на организациону посвећеност

		95% интервал поверења за В			
	В	Доња граница	Горња граница	В	Р
Природа посла	0,332	0,268	0,396	0,296	<0,001
Колеге	0,213	0,128	0,299	0,194	<0,001
Надређени	0,161	0,101	0,221	0,180	<0,001
Комуникација	0,080	-0,052	0,213	0,069	0,235
Унапређење	0,183	0,097	0,269	0,198	<0,001
Награде	-0,108	-0,172	-0,043	-0,135	0,001
Услови рада	-0,067	-0,216	0,081	-0,033	0,373
Зарада	0,120	0,030	0,210	0,121	0,009

Извор: Приказ аутора

Прилог бр. 8: Анкета за израду докторске дисертације

ФОРМУЛАР ЗА САГЛАСНОСТ ИСПИТАНИКА ЗА УЧЕШЋЕ У ИСТРАЖИВАЊУ

Ђурђијане Илић Кодерман, студенткиње докторских студија Економског факултета
Универзитета у Нишу

ПОЗИВ

Поштовани/а,

Пред Вама је упитник сачињен у сврху прикупљања информација за потребе израде докторске дисертације која се бави испитивањем утицаја стаха од ковида 19 на задовољство послом и организациону посвећеност наставника средњих школа у Републици Србији.

Упитник је анониман и Ваши одговори неће се користити као појединачни, већ као део статистичког узорка. Стога Вас молим да на постављена питања дате искрене одговоре. Нема тачних и нетачних одговора. Ваш став је једино што је важно и исправно.

НАПОМЕНА: Упитник се односи на прву годину пандемије ковида 19 (од марта 2020. године до марта 2021. године), па приликом одговарања имајте у виду тај временски оквир.

Унапред хвала на издвојеном времену!

Први део упитника обухвата питања о демографским карактеристикама испитаника.

Потребно је заокружити слово испред одговора.

1. Пол:

- а) мушки
- б) женски

2. Године старости:

- а) до 25
- б) од 26 до 40
- в) од 41 до 55

г) старији од 55

3. Брачни статус:

а) неожењен/неудата

б) ожењен/удата

в) живим у ванбрачној заједници

г) разведен/а

д) удовац/удовица

4. Родитељ сте:

а) 1 детета

б) 2 детета

в) 3 детета

г) више од 3 детета

д) нисам родитељ

5. Који највиши степен школске спреме имате од наведених?

а) 6.степен – основне трогодишње академске/струковне студије

б) 7. степен – основне четворогодишње академске студије

в) 7. – 1 Мастер

г) 7. – 2 Магистар наука /специјалистичке академске студије

д) 8.степен – доктор наука

6. Колико година радног стажа имате:

а) мање од 5

б) од 6 до 20

в) од 21 до 35

г) више од 35

7. Колики је Ваш тренутни проценат ангажовања (норма часова)?

а) до 30%

- б) од 31-60%
- в) од 61-90%
- г) више од 90%

8. Радите у :

- а) једној школи
- б) две и више школа

9. Да ли сте прележали вирус Ковид 19?

- а) да
- б) не

10. Да ли сте били хоспитализовани?

- а) да
- б) не

Други део упитника се односи на евалуацију задовољства послом наставника. Одабраним упитником процењује се девет аспеката задовољства послом. У овом делу упитника описаћете нам Ваше ставове, мишљења и осећања одређивањем степена слагања са датом тврдњом. Степен слагања са тврдњом је од 1 до 5 односно 1 – *Уопште се не слажем*, 2 – *Делимично се не слажем*, 3 – *Не знам, немам мишљење*, 4 – *Делимично се слажем*, 5 – *У потпуности се слажем*.

Напомена: У формулацији тврдњи реч организација односи се на школу у којој сте запослени.

УПИТНИК ЗАДОВОЉСТВА ПОСЛОМ

Аутор: Paul E. Spector (1994)

ПОРЕД СВАКЕ ТВРДЊЕ ЗАОКРУЖИТЕ БРОЈ КОЈИ НАЈБОЉЕ ОДРАЖАВА ВАШЕ МИШЉЕЊЕ.		Уопште се не слажем	се не слажем	Не знам, немам мишљење	Делимично се слажем	потпуности слажем
1	Сматрам да сам адекватно плаћен/а за посао који обављам.	1	2	3	4	5
2	На мом послу постоји врло мало прилика за напредовање.	1	2	3	4	5
3	Мој претпостављени је довољно компетентан за посао који обавља.	1	2	3	4	5
4	Нисам задовољан/на бенефицијама које нуди мој послодавац.	1	2	3	4	5
5	Када на послу урадим нешто добро, добијем адекватно признање за то.	1	2	3	4	5
6	Мислим да многа правила и процедуре у мојој организацији отежавају обављање посла.	1	2	3	4	5
7	Допадају ми се људи са којима радим.	1	2	3	4	5
8	Понекад мислим да је посао који радим бесмислен.	1	2	3	4	5
9	Сматрам да је комуникација у мојој организацији добра.	1	2	3	4	5
10	Повишице у мојој фирми су исувише мале и ретко се добијају.	1	2	3	4	5
11	Мислим да сви запослени у мојој фирми који добро раде свој посао имају једнаке шансе да буду унапређени.	1	2	3	4	5

12	Сматрам да мој претпостављени није фер према мени.	1	2	3	4	5
13	Бенефиције за запослене у мојој организацији су подједнако добре као у већини организација.	1	2	3	4	5
14	Немам осећај да је посао који обављам довољно цењен у организацији.	1	2	3	4	5
15	Ретко долазим у ситуацију да ме неко или нешто спречава у настојањима да добро обавим посао.	1	2	3	4	5
16	Сматрам да на послу морам напорније да радим зато што моји сарадници нису довољно способни.	1	2	3	4	5
17	Волим да обављам активности које су саставни део мог посла.	1	2	3	4	5
18	Циљеви моје организације ми нису довољно јасни.	1	2	3	4	5
19	Када размишљам о својој плати, помислим да ме организација не цени довољно.	1	2	3	4	5
20	Запослени у мојој организацији напредују једнако брзо колико и запослени у другим организацијама.	1	2	3	4	5
21	Мој претпостављени је слабо заинтересован за осећања својих запослених.	1	2	3	4	5
22	Мислим да је пакет бенефиција који имамо у организацији праведан.	1	2	3	4	5
23	Сматрам да су запослени у мојој фирми слабо награђени.	1	2	3	4	5
24	Имам превише обавеза на свом послу.	1	2	3	4	5
25	Уживам у раду са својим колегама.	1	2	3	4	5

26	Често имам осећај да не знам шта се дешава у мојој организацији.	1	2	3	4	5
27	Осећам се поносним/ом док обављам свој посао.	1	2	3	4	5
28	Задовољан/на сам могућностима за повећање плате које ми се пружају.	1	2	3	4	5
29	Мислим да постоје бенефиције које запослени у мојој организацији немају, а требало би да их имају.	1	2	3	4	5
30	Волим свог претпостављеног.	1	2	3	4	5
31	На мом послу има много „папирологије”.	1	2	3	4	5
32	Сматрам да мој труд није награђен онолико колико би требало.	1	2	3	4	5
33	Задовољан/на сам приликама за напредовање које ми се пружају.	1	2	3	4	5
34	На мом послу има много несугласица и свађа.	1	2	3	4	5
35	Сматрам да је мој посао пријатан.	1	2	3	4	5
36	Мислим да радни задаци у мојој организацији нису потпуно дефинисани.	1	2	3	4	5

Трећи део упитника се односи на евалуацију организационе посвећености наставника. Одабраним упитником процењују се три компоненте организационе посвећености (афективна, континуелна и нормативна посвећеност). У овом делу упитника описаћете нам Ваше ставове, мишљења и осећања одређивањем степена слагања са датом тврдњом. Степен слагања са тврдњом је од 1 до 5 односно 1 – *Уопште се не слажем*, 2 – *Делимично се не слажем*, 3 – *Не знам, немам мишљење*, 4 – *Делимично се слажем*, 5 – *У потпуности се слажем*.

Напомена: У формулацији тврдњи реч организација односи се на школу у којој сте запослени.

УПИТНИК ЗА ИСТРАЖИВАЊЕ ОРГАНИЗАЦИОНЕ ПОСВЕЋЕНОСТИ						
Аутори: Natalie Allen, John Meyer (1996)						
ПОРЕД СВАКЕ ТВРДЊЕ ЗАОКРУЖИТЕ БРОЈ КОЈИ НАЈБОЉЕ ОДРАЖАВА ВАШЕ МИШЉЕЊЕ.		Уопште се не слажем	Делимично се не слажем	Не знам, немам мишљење	Делимично се слажем	У потпуности се слажем
Ставке на скали афективне посвећености						
1	Био бих веома срећан да проведем остатак своје каријере у овој организацији.	1	2	3	4	5
2	Заиста се осећам као да су проблеми ове организације моји.	1	2	3	4	5
3	Не осећам се као „део своје породице” у овој организацији.	1	2	3	4	5
4	Не осећам се „емотивно везаним” за ову организацију.	1	2	3	4	5
5	Ова организација за мене има велики лични значај.	1	2	3	4	5
6	Не осећам јак осећај припадности овој организацији.	1	2	3	4	5
Ставке на скали континуалне посвећености						
7	Било би ми веома тешко да сада напустим посао у овој организацији чак и да то желим.	1	2	3	4	5
8	Превише би мог живота било поремећено ако напустим своју организацију.	1	2	3	4	5
9	Тренутно, останак на мом послу у овој организацији је ствар неопходности колико и жеље.	1	2	3	4	5
10	Верујем да имам премало опција да размислим	1	2	3	4	5

	о напуштању ове организације.					
11	Једна од ретких негативних последица напуштања посла у овој организацији била би недостатак доступне алтернативе негде другде.	1	2	3	4	5
12	Један од главних разлога због којих настављам да радим за ову организацију је тај што би одлазак захтевао значајну личну жртву.	1	2	3	4	5
Ставке на скали нормативне посвећености						
13	Не осећам никакву обавезу да останем у својој организацији.	1	2	3	4	5
14	Чак и да ми је то у корист, не осећам да би било исправно да одем.	1	2	3	4	5
15	Осећао бих се кривим ако бих сада напустио ову организацију.	1	2	3	4	5
16	Ова организација заслужује моју лојалност.	1	2	3	4	5
17	Не бих сада напустио своју организацију због осећаја обавезе према њој.	1	2	3	4	5
18	Много дугујем овој организацији.	1	2	3	4	5

Четврти део упитника се односи на евалуацију страха од вируса Ковид 19 код наставника. Одабраним упитником процењује се седам аспеката страха од вируса Ковид 19 а са сврхом дефинисања предлога и модела за ублажавање страха од вируса Ковид 19 код наставника. У овом делу упитника описаћете нам Ваше ставове, мишљења и осећања одређивањем степена слагања са датом тврдњом. Степен слагања са тврдњом је од 1 до 5 односно 1 – *Уопште се не слажем*, 2 – *Делимично се не слажем*, 3 – *Не знам, немам мишљење*, 4 – *Делимично се слажем*, 5 – *У потпуности се слажем*.

УПИТНИК ЗА ИСТРАЖИВАЊЕ СТРАХА ОД ВИРУСА КОВИД 19

Aymoru: Daniel Kwasi Ahorsu, Chung-Ying Lin, Vida Imani, Mohsen Saffari, Mark D. Griffiths, Amir H. Pakpour (2020)

ПОРЕД СВАКЕ ТВРДЊЕ ЗАОКРУЖИТЕ БРОЈ КОЈИ НАЈБОЉЕ ОДРАЖАВА ВАШЕ МИШЉЕЊЕ.		Уопште се не слажем	Делимично се не слажем	Не знам, немам мишљење	Делимично се слажем	У потпуности се слажем
Ставке на скали страха од вируса Ковид 19						
1	Много се плашим вируса Ковид 19.	1	2	3	4	5
2	Непријатно ми је да размишљам о вирусу Ковид 19.	1	2	3	4	5
3	Шаке ми постају знојаве када помислим на вирус Ковид 19.	1	2	3	4	5
4	Плашим се да ћу изгубити живот због вируса Ковид 19.	1	2	3	4	5
5	Када гледам вести и приче о вирусу Ковид 19 на друштвеним мрежама, постајем нервозан/нервозна или узнемирен/узнемирена.	1	2	3	4	5
6	Не могу да спавам јер се бринем о томе да ћу добити вирус Ковид 19.	1	2	3	4	5
7	Срце ми ради убрзано када помислим да добијем вирус Ковид 19.	1	2	3	4	5

БИОГРАФИЈА

Ђурђијана Илић Кодерман рођена је 17. 9. 1992. године у Крушевцу од мајке Слађане Илић и оца Дејана Илић. Основну школу „Вук Караџић” и средњу Економско-трговинску школу завршила је у Крушевцу. Високо образовање започиње 2011. године на Економском факултету Универзитета у Нишу, на смеру Пословно управљање, где дипломира 2015. године са просечном оценом 9,86 и стиче звање дипломирани економиста. На истом факултету проглашена је за најбољег дипломираног студента у школској 2014/2015. години. Мастер академске студије, смер Менаџмент предузећа, завршава 2016. године са максималном просечном оценом 10,00, чиме стиче звање мастер економије, након чега уписује докторске академске студије на матичном факултету.

Током школовања, њен академски успех награђен је бројним престижним стипендијама. Двоструки је добитник стипендије „Доситеја” коју Фонд за младе таленте Министарства омладине и спорта Републике Србије додељује најбољим студентима завршних година. Такође, четири године је била стипендиста Министарства просвете, науке и технолошког развоја, намењене најбољим студентима докторских студија у земљи. Поред матерњег језика, течно говори, пише и чита енглески и словеначки језик.

Двоструки је добитник стипендије коју Министарство омладине и спорта додељује најбољим студентима завршних година студија – „Доситеја”. Била је четири године стипендиста Министарства просвете, науке и технолошког развоја који стипендира најбоље студенте докторских студија у Републици Србији. Поред матерњег, течно говори, пише и чита енглески и словеначки језик.

Своју професионалну каријеру започела је 2016. године на Војној академији Универзитета одбране у Београду, у својству официра-потпоручника логистичке службе. Већ 2017. године бива изабрана у звање асистента за ужу научну област Економска теорија и политика. Након вишегодишњег рада у високошколском војном образовању у Србији, свој педагошки и професионални ангажман наставља у иностранству. Од 2024. године запослена је у Школском центру Крањ у Републици Словенији, где ради као наставник економске групе предмета.

У свом научном истраживању примарно је оријентисана на област пословног управљања, менаџмента људских ресурса и организационог понашања. Аутор је и коаутор

преко педесет научних радова који су презентовани на еминентним научним скуповима од националног и међународног значаја, као и објављени у референтним научним и стручним часописима.

Удата је и мајка једне девојчице.



Универзитет у Нишу
Економски факултет

ИЗЈАВА О АУТОРСТВУ

Изјављујем да је докторска дисертација, под насловом **Утицај страха од пандемије Ковид 19 на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља средњег образовања и васпитања у Републици Србији**, која је одбрањена на Економском факултету Универзитета у Нишу:

- резултат сопственог истраживачког рада;
- да ову дисертацију, ни у целини, нити у деловима, нисам пријављивао/ла на другим факултетима, нити универзитетима;
- да нисам повредио/ла ауторска права, нити злоупотребио/ла интелектуалну својину других лица.

Дозвољавам да се објаве моји лични подаци, који су у вези са ауторством и добијањем академског звања доктора наука, као што су име и презиме, година и место рођења и датум одбране рада, и то у каталогу Библиотеке, Дигиталном репозиторијуму Универзитета у Нишу, као и у публикацијама Универзитета у Нишу.

У Нишу, 02.07.2026. године

Аутор дисертације: Ђурђијана Илић Кодерман

Потпис аутора дисертације _____



Универзитет у Нишу
Економски факултет

**ИЗЈАВА О ИСТОВЕТНОСТИ ШТАМПАНОГ И ЕЛЕКТРОНСКОГ ОБЛИКА
ДОКТОРСКЕ ДИСЕРТАЦИЈЕ**

Име и презиме аутора: Ђурђијана Илић Кодерман

Наслов дисертације: Утицај страха од пандемије Ковид 19 на задовољство послом и организациону посвећеност наставног особља средњег образовања и васпитања у Републици Србији

Ментор: проф. др Биљана Ђорђевић

Изјављујем да је штампани облик моје докторске дисертације истоветан електронском облику, који сам предао/ла за уношење у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу.

У Нишу, 02.07.2026. године

Потпис аутора дисертације _____



Универзитет у Нишу
Економски факултет

ИЗЈАВА О КОРИШЋЕЊУ

Овлашћујем Универзитетску библиотеку „Никола Тесла“ да, у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, унесе моју докторску дисертацију, под насловом: УТИЦАЈ СТРАХА ОД ПАНДЕМИЈЕ КОВИД 19 НА ЗАДОВОЉСТВО ПОСЛОМ И ОРГАНИЗАЦИОНУ ПОСВЕЋЕНОСТ НАСТАВНОГ ОСОБЉА СРЕДЊЕГ ОБРАЗОВАЊА И ВАСПИТАЊА У РЕПУБЛИЦИ СРБИЈИ.

Дисертацију са свим прилозима предао/ла сам у електронском облику, погодном за трајно архивирање.

Моју докторску дисертацију, унету у Дигитални репозиторијум Универзитета у Нишу, могу користити сви који поштују одредбе садржане у одабраном типу лиценце Креативне заједнице (Creative Commons), за коју сам се одлучио/ла.

1. Ауторство (CC BY)
2. Ауторство – некомерцијално (CC BY-NC)
3. Ауторство – некомерцијално – без прераде (CC BY-NC-ND)
4. Ауторство – некомерцијално – делити под истим условима (CC BY-NC-SA)
5. Ауторство – без прераде (CC BY-ND)
6. Ауторство – делити под истим условима (CC BY-SA)

У Нишу, 02.07.2026. године

Аутор дисертације Ђурђијана Илић Кодерман

Потпис аутора дисертације _____