

Sveučilište u Zadru

Odjel za psihologiju

Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopedmetni)

Sara Glavan

**Uloga radnog opterećenja i zadovoljstva poslom u
objašnjenju emocija kod učitelja**

Diplomski rad

Zadar, 2016.

Sveučilište u Zadru
Odjel za psihologiju
Diplomski sveučilišni studij psihologije (jednopredmetni)

Uloga radnog opterećenja i zadovoljstva poslom u objašnjenju
emocija kod učitelja

Diplomski rad

Student/ica:
Sara Glavan

Mentor/ica:
Doc. dr. sc. Irena Burić

Zadar, 2016.



Izjava o akademskoj čestitosti

Ja, **Sara Glavan**, ovime izjavljujem da je moj **diplomski** rad pod naslovom **Uloga radnog opterećenja i zadovoljstva poslom u objašnjenju emocija kod učitelja** rezultat mogega vlastitog rada, da se temelji na mojim istraživanjima te da se oslanja na izvore i radove navedene u bilješkama i popisu literature. Ni jedan dio mogega rada nije napisan na nedopušten način, odnosno nije prepisan iz necitiranih radova i ne krši bilo čija autorska prava.

Izjavljujem da ni jedan dio ovoga rada nije iskorišten u kojem drugom radu pri bilo kojoj drugoj visokoškolskoj, znanstvenoj, obrazovnoj ili inoj ustanovi.

Sadržaj mogega rada u potpunosti odgovara sadržaju obranjenoga i nakon obrane uređenoga rada.

Zadar, 14. listopada 2016.

Sadržaj

1. UVOD.....	1
1.1. Definicija emocija	2
1.2. Emocije učitelja	3
1.2.1. Doživljavanje ugodnih emocija kod učitelja	3
1.3. Definicija zadovoljstva poslom.....	6
1.3.1. Zadovoljstvo poslom kod učitelja	7
1.4. Karakteristike učiteljskog posla i radno opterećenje	9
2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE	12
2.1. Problemi i hipoteze	12
3. METODA.....	13
3.1. Sudionici	13
3.2. Mjerni instrumenti	13
3.3. Postupak.....	15
4. REZULTATI	15
4.1. Povezanost zadovoljstva pojedinim karakteristikama posla i različitih diskretnih emocija.....	18
4.2. Doprinos radnog opterećenja i zadovoljstva poslom u objašnjenju emocija učitelja.....	22
5. RASPRAVA.....	32
5.1. Nedostaci istraživanja.....	35
5.2. Praktične implikacije.....	36
6. ZAKLJUČCI.....	38
7. LITERATURA.....	39

Sažetak:

Poučavanje je kompleksan zadatak, a posao učitelja je uglavnom percipiran kao primarno racionalna kognitivna aktivnost, dok je njegova emocionalna komponenta donedavno bila zanemarinana. Nisu samo učenici ti s kojima se učitelji susreću u svom radu. Tu su još i ostale kolege, roditelji učenika, zaposlenici u administraciji i rukovodstvo škole. Sve od navedenog utječe na doživljavanje emocija učitelja i njihovo zadovoljstvo poslom, baš kao i dužina radnog staža u obrazovanju i količina radnog opterećenja. Stoga je cilj istraživanja bio ispitati zasebne doprinose radnog opterećenja (izraženog kao broj razrednih odjeljenja i razredništvo) te zadovoljstva pojedinim aspektima posla učitelja (visina plaće, društveni status, mogućnost napredovanja, dostupnost stručnog usavršavanja, stručna podrška, podrška ravnatelja, podrška kolega, odnos učenika prema učiteljima, odnos roditelja prema učiteljima) u objašnjenju učiteljskih emocija radosti, ljutnje, beznada i razočaranosti. Istraživanje je provedeno na učiteljima predmetne nastave od 5.-8. razreda koji su zaposleni u različitim osnovnim školama diljem Hrvatske. Ukupno je sudjelovalo 505 sudionika, od toga 388 učiteljica i 101 učitelj (16 sudionika nije navelo spol) u dobi između 24 i 65 godina ($M=41.4$). Korelacijska matrica upućuje na to da učitelji koji su zadovoljniji pojedinim aspektima svog posla doživljavaju manje ljutnje, beznada i razočaranosti, a više radosti u odnosu prema svom poslu i svojoj profesionalnoj ulozi. Rezultati hijerarhijske regresijske analize upućuju na to da su oni učitelji koji su bili više radno opterećeni izvještavali da doživljavaju više razočaranosti dok su, oni zadovoljniji pojedinim aspektima posla izvještavali da doživljavaju više radosti i manje beznada. Nadalje, učitelji s dužim radnim stažem su izvještavali da doživljavaju više ljutnje, a učiteljice su općenito izvještavale da doživljavaju veći intenzitet i ugodnih i neugodnih emocija.

Ključne riječi: učitelji, zadovoljstvo poslom, radno opterećenje, emocije

THE ROLE OF WORKLOAD AND JOB SATISFACTION AT EXPLAINING TEACHERS' EMOTIONS

Summary:

Teaching is a complex task and the role of the teachers is generally perceived as primarily rational cognitive activity, while its emotional component has been neglected in the past. Students are not the only ones whom teachers encounter in their work. There are also other colleagues, students' parents, administration and school management. All of the above affects emotional experience of teachers and their job satisfaction, as well as length of service in education and amount of workload. Therefore, the aim of the research was to examine personal contributions of workload (expressed as the number of classes and class teacher role) and the satisfaction of certain aspects of the work of teachers (salary, social status, opportunity for advancement, availability of professional training, technical support, support of school director, support of colleagues, students towards teachers relationship, parents towards teachers relationship) in the explanation of teachers' emotions of joy, anger, hopelessness and disappointment. The study sample consisted of 505 subject teachers - 101 male and 388 female (16 participants did not indicate their gender), aged 24 to 65 ($M=41.4$). They were all recruited from Croatian primary schools (5th-8th grade). The correlations indicate that teachers who are more satisfied with certain aspects of their job experience less anger, hopelessness and disappointment, and feel more joy in relation to their work and professional role. Results of hierarchical regression analysis indicate that the teachers with greater workload reported that they experienced more disappointment, while the teachers who are satisfied with certain aspects of their job reported to experience more joy and less hopelessness. In addition, teachers with longer job tenure reported to experience more anger, and the female teachers generally reported to have greater intensity of both pleasant and unpleasant emotions.

Key words: teachers, workload, emotions, job satisfaction

*The study was conducted as part of a research project of Croatian Science Foundation (project number 5035)

1. UVOD

Obrazovni sustav organiziran je na način da se znanje prenosi s učitelja na učenike, odnosno učitelji postoje radi učenika. Iz tog razloga su učenički kognitivni, motivacijski i afektivni procesi često bili u fokusu istraživanja, dok je znatno manje pažnje istraživača bilo usmjereno na same učitelje, posebice kada je riječ o emocijama povezanim s njihovim radnim mjestom i profesionalnom ulogom. Kako je poučavanje dvosmjernan proces, emocije koje doživljavaju učitelji mogu se odraziti na emocije koje doživljavaju učenici i, samim time, na uspješnost prenošenja informacija s učitelja na učenika te, posljedično, na uspješnost obrazovnog sustava u cjelini. Poučavanje je kompleksan zadatak, a posao učitelja je uglavnom percipiran kao prvenstveno racionalna kognitivna aktivnost, dok je njegova emocionalna komponenta donedavno bila u potpunosti zanemarivana (Schutz, 2014).

Trideset godina unazad, inzistiralo se na tzv. hladnom ili racionalnom pristupu u kojem nije bilo poželjno da učitelji na bilo koji način daju naslutiti učenicima kako njihovo ponašanje utječe na emocije koje doživljavaju. Prilikom izražavanja emocija, u većini odnosa s učenicima, od učitelja se očekuje da iskazuju ugodne emocije kao što su sreća, ljubav, veselje, a da potiskuju neugodne emocije poput anksioznosti, ljutnje, frustracije i tuge (Schaubroeck i Jones, 2000; prema Burić, Penezić i Sorić, 2015). No, ono što se događa iza „beizražajnih“ lica učitelja jest pravi vrtlog emocija koje se protežu od neugodnih do ugodnih. Učitelji se u svom radu ne susreću samo s učenicima. Tu su još i ostale kolege, roditelji učenika, administracija škole i rukovodstvo škole. Sve su to čimbenici koji utječu na doživljavanje emocija učitelja i njihovo zadovoljstvo poslom.

Zadovoljstvo poslom i emocije učitelja međusobno su povezani - ako učitelji doživljavaju više neugodnih emocija, za očekivati je da će se smanjivati njihovo zadovoljstvo poslom koje će zatim negativno utjecati na njihovu radnu angažiranost i obavljanje posla općenito (Koludrović, Jukić i Ercegovac, 2009). Oni učitelji koji nisu zadovoljni svojim poslom ne mogu se u potpunosti posvetiti radu. Rezultat toga jest smanjena kvaliteta poučavanja, neodgovarajuća komunikacija s učenicima i narušeno razredno ozračje.

U ovom radu naglasak će biti na emocijama koje učitelji doživljavaju u odnosu na svoje radno mjesto i profesionalnu ulogu te njihovoj povezanosti sa zadovoljstvom različitim karakteristikama posla i radnim opterećenjem.

1.1. Definicija emocija

Postoje mnoge definicije emocija i ne postoji jedna koja bi obuhvatila sve aspekte njihove složenosti. Uz motivaciju i kogniciju, one se smatraju temeljnim mentalnim operacijama (Meyer i Turner, 2002). Emocije su složeni unutarnji subjektivni doživljaji i stanja. Predstavljaju središnje adaptivne sile u svim aspektima ljudske aktivnosti: intelektualnoj, motivacijskoj, socijalnom ponašanju i dobrobiti pojedinca (Ekman, 1992). One su urođene dispozicije za reakciju na vanjske događaje oblikovane evolucijski i odabirom najjačih gena, a ponekad su neprilagođene modernim okolnostima života. Pod neprestalnim su utjecajem kulturnih čimbenika, jezika i ponašanja. Daju obojenost svjesnim doživljajima, motiviraju ponašanje i izazivaju fiziološke promjene u tijelu (Zelenski i Larsen, 2000). Emocije se razlikuju po intenzitetu kojim se doživljavaju (jako ili slabo), hedonističkom tonu (ugodno ili neugodno) i po poticaju ka aktivnosti (aktivirajuće ili inhibirajuće) (Šverko, 2001). Ponajviše su karakteristične po tome što mogu biti ugodne ili neugodne. Ugodne emocije su one emocije koje uključuju zadovoljstvo ili se javljaju kad osoba napreduje prema ostvarenju cilja (Quoidbach, Mikolajczak i Gross, 2015), a neugodne emocije su uglavnom povezane s neispunjenim psihološkim potrebama (Brdar i Anić, 2010). Schutz, Hong, Cross i Osbon (2006; prema Chen, 2016) definiraju emocije kao socijalno konstruirane, osobno donesene načine bivanja koji proizlaze iz svjesnih i/ili nesvjesnih prosudbi, ovisno o percipiranom uspjehu pri postizanju ciljeva. Ova definicija emocija pretpostavlja da se emocije ne očituju samo u psihološkim aktivnostima pojedinca, već uključuju osjećaje drugih i interakciju s osobnim, profesionalnim i socijalnim okruženjem (Chubbuck i Zembylas, 2008; prema Chen, 2016).

1.2. Emocije učitelja

Poučavanje i učenje su aktivnosti u koje su duboko ugrađena emocionalna iskustva (O'Connor, 2008) te se, samim time, emocije reflektiraju na poučavanje i obratno. Međutim, emocionalna dimenzija učiteljskog posla još uvijek je poprilično zapostavljena. Prilikom dosadašnjih istraživanja koja su provedena u svrhu poboljšanja poučavanja, interes je bio usmjeren na takozvane racionalne faktore (znanje učitelja, vještine i kapaciteti koje imaju) dok su emocionalni faktori bili zanemarivani (Campbell, Kriakides, Muijs i Robinson, 2004; prema Chen, 2016).

Emocije učitelja su često ignorirane i podcjenjivane u inicijativama za poboljšavanje poučavanja u mnogim reformama školstva, iako se one nalaze u samoj srži učiteljske profesije. Istraživanja učiteljskog posla naglašavaju važnost brige za učenike i predanosti poslu, što utječe na to da mnogi učitelji definiraju sebe kao osobu kroz svoju profesionalnu ulogu (Barber, 2002; Nias, 1989; prema O' Connor, 2008). Emocije su *mediji* kroz koje učitelji pojedinačno interpretiraju zahtjeve koji su im postavljeni, ponajviše u radu s učenicima. Neke od mogućih situacija na radnom mjestu koje izazivaju doživljavanje emocija učitelja su susreti s učenicima, njihovim roditeljima, interakcije u zbornici ili neke odluke i ponašanja rukovodstva škole.

1.2.1. Doživljavanje ugodnih emocija kod učitelja

Poučavanje pruža priliku da se dožive osjećaji bliskosti i intimnosti s učenicima i kolegama što dovodi do ugodnih emocionalnih iskustava kao što su radost i zadovoljstvo (Chang, 2009). Frenzel (2014; prema Becker i sur., 2015) navodi da je kod poučavanja najčešće doživljavana ugodna emocija radost, za koju učitelji izjašnjavaju da je svakodnevno doživljavaju u radu s učenicima. Neki učitelji vjeruju kako iskazivanje ugodnih emocija u razredu ima djelotvoran učinak jer ugodne emocije mogu probuditi strast učitelja za poučavanjem i na taj način pozitivno utjecati na njihovu radnu izvedbu.

Učitelji navode kako doživljavaju radost, zadovoljstvo i ponos kad učenici uče i pokazuju napredak. Zadovoljni su kada roditelji učenika i kolege imaju dobre namjere i spremni su surađivati. Učenici koji postižu visoke rezultate i koji su motivirani predstavljaju najveći izvor ugodnih emocija za učitelje (Hargreaves, 2000).

Međutim, istraživanja emocija u nastavi provedena u Hrvatskoj pokazala su da su dominantne emocije koje se doživljavaju neugodne, ali da je promijenjenim pristupom moguće postići dominaciju ugodnih emocija koje su i pretpostavka uspješne nastave (Kragulj, 2011; prema Bognar i Dubovički, 2012).

1.2.2. Doživljavanje neugodnih emocija kod učitelja

Neposluh i neprikladno ponašanje učenika je ključ pokretanja neugodnih emocija kod učitelja (ne prate na nastavi, ometaju nastavu...) (Chang, 2013; prema Becker i sur., 2015). Neugodne emocije koje se javljaju u učiteljskom poslu su najčešće zabrinutost, frustracija, krivnja, ljutnja, beznade, anksioznost, ranjivost i razočaranost (O'Connor, 2008). Učitelji mogu postati frustrirani, može im postati dosadno dok se potihom bore s anksioznošću koja je proizašla iz njihovog posla, te se ponekad osjećaju intelektualno i emocionalno iscrpljenima kada se moraju nositi s nedoličnim ponašanjem svojih učenika (Chang, 2009).

Intrator (2006; prema Chang, 2009) navodi kako mladi učitelji doživljavaju dramatično širok opseg intenzivnih emocija pobuđenih zbog straha da ih učenici neće poštovati ili da im se neće svidjeti. Osjećaju i ranjivost do koje dolazi zbog izloženosti velikom broju učenika odjednom, a svaki od njih donosi nekakvu prosudbu o učitelju; anksioznost zbog susreta s nepoznatim temama i neugodu proizašlu iz potrebe za suočavanjem s gomilom neočekivanih situacija. Općenito, učitelji doživljavaju neugodne emocije kad ne uspostave povezanost sa svojim učenicima, kada misle da su neshvaćeni i kada su nepravedno optuženi od strane drugih (Hargreaves 2002; prema Chang, 2009).

Fried (2011) navodi kako učitelji izvještavaju da doživljavaju više neugodnih od ugodnih emocija. Sukladno tome, kada su se trebali izjasniti o tome koji su ishodi njihovog poučavanja, mnogi su naveli da su to osjećaji neadekvatnosti, razočaranosti i neuspjeha, zajedno s osjećajem ljutnje prema njihovim učenicima. Ovo je posebno točno ako učitelji doživljavaju ljutnju zato što percipiraju da je neposluh ili neuspjeh učenika namjeran ili da ga je učenik mogao kontrolirati, ali nije, te ako percipiraju kako učenici visokih mogućnosti doživljavaju neuspjeh zbog nedostatnog ulaganja truda, odnosno ako vjeruju da je neposluh izazvan nepoštivanjem njih samih. Prema Chang (2009), najčešće doživljena emocija učitelja je frustracija. Uzroci frustracije najčešće proizlaze iz izvanrednih faktora, kao što su: administrativni poslovi, vanjske promjene ili reforme te sukobi između ciljeva poučavanja i očekivanja od strane školskog rukovodstva (Hargreaves, 2004; prema Chang, 2009).

Frenzel i suradnici (2009) navode da je najčešće doživljena neugodna emocija kod učitelja ljutnja. Učitelji osjećaju ljutnju kada se učenici nedolično ponašaju ili krše razredna pravila (Koc i Celk, 2014). Ljutnja učitelja može biti uzrokovana i uputama koje moraju poštovati koje su dobili od nekog vanjskog izvora, a za koje smatraju da neće imati nikakve koristi za njihove učenike.

Još jedna neugodna emocija koja se učestalo javlja kod učitelja jest bespomoćnost, odnosno beznade. Moguće je da do beznađa dolazi jer su učitelji inicijalno bili motivirani za uspjeh, ali su, nakon toga, doživjeli niz neuspjeha koji nisu mogli kontrolirati (npr. visoko sposobni učenici nisu odradili domaću zadaću i zbog toga su postigli loše rezultate na ispitu). Učitelji, posljedično, smatraju da ishod ne može biti kontroliran bez obzira na to što oni čine te se lokus kontrole prebacuje s internalnog na eksternalni (Rotter, 1990; prema Jesus i Lens, 2005) i učitelji zaključuju da neuspjeh ovisi o čimbenicima van njihove kontrole te se osjećaju beznadno. Dakle, vjerovanja kako ne mogu kontrolirati ishode poučavanja rezultiraju razvojem beznađa kod učitelja ili njihovim niskim očekivanjima. Učitelji koji osjećaju beznade očekuju jednake rezultate (najčešće niske) bez obzira na to trudili se ili ne te postepeno ulažu sve manje truda jer u daljnjem radu očekuju još neuspjeha.

Kada tek započnu s radom, učitelji se za nastavu pripremaju pažljivo i entuzijastično te vrijedno rade na nastavi. Unatoč trudu, nezainteresiranost i niska izvedba učenika učestala je pojava kod dijela učenika. Učitelji taj nedostatak motivacije učenika mogu smatrati svojim neuspjehom jer misle da motiviranje učenika ovisi o interpersonalnim kvalitetama koje oni sami ne posjeduju. Učitelji "nauče" da je privlačenje pažnje i održavanje zainteresiranosti učenika izvan njihove kontrole te počinju manifestirati osjećaje beznada, razočaranosti i nedostatka motivacije. Dakle, ono što može prethoditi nedostatku motivacije kod učitelja su visoko postavljeni osobni ciljevi upareni s niskim postignućima učenika (Jesus, 1995; prema Jesus i Lens, 2005).

Razočaranost je neugodan osjećaj do kojeg dolazi kada određena očekivanja nisu ispunjena. Učitelji mogu biti razočarani u same sebe ili u učenike, a ponekad mogu i izmanipulirati osjećaj razočaranosti kako bi utjecali na učenike koji su neočekivano zakazali u izvedbi nekog zadatka. Razočaranost je, bez sumnje, učestala emocija u učionici, ali i u učiteljskom zanimanju općenito. Osjećaj razočaranosti nije lako primjetiti pa učitelji često moraju naglasiti da su razočarani direktnim izjavljivanjem "Jako sam razočaran/a" te popratiti to facijalnom ekspresijom tuge kako bi učenici mogli znati kako se oni osjećaju

(Levering, 2010). Moguće je kako opetovana razočaranost učitelja u postignuća učenika dovodi do osjećaja beznađa.

Osim samih učenika, relativno čest izvor neugodnih emocija za učitelje su roditelji učenika. Do neugodnih emocija u interakciji s roditeljima dolazi kada se roditelji upliću u posao učitelja, posebice kada vrše pritisak na učitelje prilikom ocjenjivanja njihove djece. Učitelji često uočavaju nepoštivanje i kriticizam roditelja, a roditelji često zahtijevaju da učitelji daju veće ocjene njihovoj djeci nego što ona to uistinu zaslužuju. Učitelji smatraju kako se većina roditelja previše usredotočuje na dobivanje visokih ocjena i imaju previsoka očekivanja od svoje djece jer ne mogu biti objektivni pri procjenjivanju njihovih sposobnosti (Slišković, Burić i Macuka, 2016).

Zaključno, može se reći da učitelji na svom poslu doživljavaju širok raspon emocija: od doživljavanja izrazite sreće zbog dobro organiziranog i provedenog sata u jednom trenutku, do intenzivnih frustracija zbog nošenja sa zahtjevnim učenicima u sljedećem trenutku (Schutz, 2014). Drugim riječima, emocije učitelja su intenzivne i raznolike te se mijenjaju iz dana u dan, sata u sat, a ponekad čak i iz trenutka u trenutak.

1.3. Definicija zadovoljstva poslom

Zadovoljstvo poslom definirano je kao ugodno emocionalno stanje koje je povezano s procjenom posla pojedinca i afektivnim reakcijama na posao, te stavovima prema poslu (Platsidou, 2010). Kao što je Weiss (2002; prema Platsidou, 2010) ustanovio, zadovoljstvo poslom je stav koji zaposlenici oblikuju o svom poslu tako što uspoređuju svoje osjećaje, vjerovanja i ponašanja. Ono može obuhvaćati jedan aspekt posla, ali se može sagledati i kao sveobuhvatni stav. To implicira da zaposlenici mogu biti zadovoljni jednim aspektom posla, kao npr. kolegama, a nezadovoljni drugim aspektom posla, npr. plaćom. Iz toga dalje slijedi da zadovoljstvo poslom može biti opće i facetno. Opće zadovoljstvo poslom jest jednodimenzionalni konstrukt koji se može mjeriti skalom sa samo jednom česticom, tj. pitanjem „Koliko ste zadovoljni svojim poslom“? (Šverko, 1991) dok facetno zadovoljstvo poslom u obzir uzima više aspekata (Judge i sur., 2001).

Najčešća kategorizacija facetnog zadovoljstva poslom uključuje pet faktora: plaću, unaprjeđenje, kolege, superviziju i sam opis posla. Neki autori odvajaju intrinzične i ekstrinzične elemente zadovoljstva poslom, pri čemu su ekstrinzični elementi plaća i unaprjeđenje, a intrinzični kolege, supervizija i sam opis posla (Judge i sur., 2001). Hulin i

Judge (2003) ističu kako zadovoljstvo poslom uključuje multidimenzionalne psihološke odgovore zaposlenika na posao: kognitivne, emocionalne i ponašajne.

1.3.1. Zadovoljstvo poslom kod učitelja

Zadovoljstvo poslom kod učitelja utječe na njihovu motivaciju za rad i osobni angažman unutar škole. U različitim istraživanjima različiti autori su pokušali utvrditi izvore zadovoljstva i nezadovoljstva poslom kod učitelja. Glavni izvori zadovoljstva u radu učitelja su komunikacija i rad s učenicima, uspjeh i napredak učenika, aktivno sudjelovanje učenika u nastavi, mogućnost prenošenja znanja učenicima te dinamičnost nastavnčkog poziva (Koludrović, Jukić i Eregovac, 2009).

Suprotno tome, glavni izvori nezadovoljstva su materijalno stanje škole i učitelja, previše administrativnih obaveza, status učitelja u društvu, preopširni nastavni planovi i programi, nedovoljna sloboda učitelja u nastavi i prevelik broj učenika u razredu (Pavin, Rijavec i Miljević – Ridički, 2005). Engelkinh (1985; prema Imber i Reyes, 1992) navodi kako izvori zadovoljstva poslom kod učitelja leže u tome da ostale kolege i rukovoditeljstvo škole prepoznaju trud koji su učitelji uložili u svoj posao te da učitelji percipiraju da su nešto postigli svojim poučavanjem (npr. da je pomogao nekom od učenika da dođe do svog cilja). Nadalje, došao je do zaključka da su izvori nezadovoljstva: odnos s roditeljima učenika, nedostatak postignuća učenika te loša komunikacija sa zaposlenima u administraciji škole. Slišković, Burić i Macuka (2016) došle su do nalaza kako povoljnije radno vrijeme i sigurnost posla mogu biti opisani kao izvori pozitivnih stavova, dok su niski status učitelja i trenutni obrazovni sustav povezani s negativnim stavovima o poslu.

Platsidou (2010) je razmotrila više faktora koji mogu utjecati na zadovoljstvo poslom učitelja i svrstala ih u tri kategorije: 1) *okolišni i kontekstualni elementi*: radno opterećenje, raznolikost zadataka vezanih za posao, nedostatak podrške od vodstva škole, niski prihodi i mala vjerojatnost za napredovanje, nedostatak pravilnog profesionalnog razvoja osoblja itd. (Mearns i Cain, 2003; prema Platsidou, 2010); 2) *demografski faktori*, kao što su: dob, spol, godine radnog staža i obiteljski status učitelja (Borg i Riding, 1991; prema Platsidou, 2010) i 3) *osobne karakteristike učitelja* (npr. neuroticizam, ekstravezija, otvorenost k iskustvu itd.) (Zellars i sur., 2002; prema Platsidou, 2010).

Danas učitelji imaju znatno manje autoriteta nad učenicima i imaju manju mogućnost biranja gradiva koje će predavati, a imaju puno više administrativnih zadataka i propisanih

obaveza. U isto vrijeme, odgovorni su vlasti, profesiji, medijima, rukovodstvu škole, roditeljima i učenicima. Svi ovi faktori pridonose smanjenju morala, povjerenja i profesionalnog statusa učitelja (Slišković, Burić i Macuka, 2016). Percepcija učitelja da javnost, mediji i vlada imaju malo poštovanja za njihovo zanimanje negativno pridonosi njihovom zadovoljstvu poslom (Day i sur., 2006; Dinham, 2000; prema Slišković, Burić i Macuka, 2016).

Zadovoljstvo poslom je nadalje ključni čimbenik predanosti poslu jer ono utječe na osobni angažman u školi i na obavljanje posla općenito (Koludrović i Reić Ercegovac, 2008; prema Koludrović i sur., 2008). Oni učitelji koji nisu zadovoljni svojim poslom se ne mogu u potpunosti posvetiti radu. Istraživanja provedena van Hrvatske pokazala su kako nezadovoljni učitelji skloni napustiti učiteljski posao, ali to nije slučaj izražen u Hrvatskoj jer si naši učitelji, zbog gospodarske situacije u državi, najčešće ne mogu dozvoliti taj "luksuz". Učitelji koji unatoč nezadovoljstvu poslom ostaju u struci, svoj posao ne mogu obavljati kvalitetno i ne mogu imati dovoljno razumijevanja za učenike, a to može bitno utjecati na odnose između učitelja i učenika (Farber, 1991; prema Koludrović i sur., 2008). Kao i svi stavovi, zadovoljstvo poslom, uz kognitivnu i ponašajnu, sadrži afektivnu komponentu. Ona se odnosi na emocije koje pojedinac doživljava na svom poslu. Afektivne dispozicije određuju tendenciju zaposlenika da doživljavaju određene emocije na poslu te utječu na zadovoljstvo poslom jer oblikuju stav pojedinca o poslu (Iles i Judge, 2004). Stoga je za očekivati da će ugodne emocije biti pozitivno povezane sa zadovoljstvom poslom, dok će za neugodne emocije vrijediti suprotno. U prilog navedenom idu rezultati istraživanja koje su proveli Meussen, Van Dam, Van Zundert i Knape (2010), u kojem je dobiveno da su zaposlenici koji su doživljavali više pozitivnih emocija ujedno bili i zadovoljniji svojim poslom.

1.4. Karakteristike učiteljskog posla i radno opterećenje

Glavni radni zadatak učitelja u osnovnoj školi jest da organizira i provodi odgojno-obrazovni proces i proces učenja. Učenje u tom smislu obuhvaća stjecanje informacija, znanja i intelektualnih vještina, formiranje motornih vještina te razvijanje interesa, stavova, poželjnih karakternih osobina i sustava vrijednosti. U tom smislu posebnu važnost ima stvaranje pozitivnih navika i uklanjanje eventualnih negativnih navika ponašanja. Nastavna građa za svaki razred propisana je nastavnim planom i programom osnovne škole koji donosi ministarstvo obrazovanja.

Društveno-povijesni kontekst trenutačnog zanimanja učitelja obilježen je povećanom odgovornošću učitelja, čestim i radikalnim reformama u obrazovanju, povećanjem radnog opterećenja, degradiranjem profesionalnog statusa, brzim tehnološkim razvitkom i promjenama u društvenim vrijednostima i obiteljima (Day i Gu, 2009; Gewirtz, Mahonz, Hextall i Cribb, 2009; Fuller, Goodwyn, i Francis-Brophy, 2013; Hargreaves i sur, 2006; Layard ,i Dunn, 2009; Neophytou, 2013; Nias, 1999; prema Slišković, Burić i Macuka, 2016). Ove bitne karakteristike zanimanja suvremenog učitelja svakako odlikuju i samu percepciju učitelja o njihovom zanimanju, njihovim stavovima o zanimanju i radnom ponašanju (Day i sur., 2006; prema Slišković, Burić i Macuka, 2016).

Jedna od najvažnijih zadaća učitelja jest da bude učinkovit u poučavanju. Koc i Celk (2014) navode da postoje vanjski faktori koji utječu na učinkovitost učitelja, kao što je broj učenika na jednog učitelja: što je broj učenika na jednog učitelja veći, to je učinkovitost učitelja manja. Razlog tomu može ležati u tome što preopterećenost poslom smanjuje motivaciju i ugodne emocije kod učitelja. Zanimljivi su nalazi koji upućuju na to da veličina razreda nije činila veliku razliku u vremenu potrebnom za planiranje sata (Atkins, Carter i Nichol, 2002). Veći broj razrednih odjeljenja učiteljima predstavlja i veće radno opterećenje jer trebaju planirati svaki sat u svakom od razreda. Zadovoljstvo radnim opterećenjem smanjeno je povećanjem broja razreda za koje je učitelj zadužen. Ingvarson (2005) je pitao ravnatelje kako bi smanjili radno opterećenje učitelja i oni su mahom rekli kako bi dodatni zaposlenici i uspješno planiranje vremena značajno smanjilo njihovo radno opterećenje. Kada se pita učitelje, dodatni zaposlenici, manji broj razrednih odjeljenja i manji broj učenika u razredu prepoznati su kao čimbenici koji bi znatno smanjili radno opterećenje učitelja.

Čini se da često postoji i disbalans u raspodjeli poslova među učiteljima. Neki učitelji imaju znatno više posla od drugih. Razlika u radnom opterećenju može dovesti do toga da

neki učitelji doživljavaju kako im je nanesena nepravda, što može utjecati na njihovu radnu izvedbu. Primjerice, učitelji koji su percipirali kako je njihovo radno opterećenje veće od radnog opterećenja drugih učitelja su bili manje zadovoljni poslom od onih učitelja koji su smatrali da su jednako opterećeni kao drugi (Imber i Reyes, 1992).

Razrednik je učitelj koji vrši funkciju pedagoškog, organizacijskog i administrativnog rukovodioca jednog odjela učenika. On mora biti stručno osposobljen, kompetentan profesionalac, voditelj učenika i roditelja u procesu rasta, razvoja i napredovanja učenika te njihove pripreme za svakidašnji život. Razredništvo uključuje skup poslova i radnih zadataka koji obuhvaćaju: koordinaciju aktivnosti vezanih uz razredni odjel, učenike unutar razrednog odjela i roditelje tih učenika te nastavnike koji održavaju nastavu unutar razrednog odjela, odgoj (i obrazovanje o odgoju) i administrativne poslove (Martinčić Kaurullo i Jeličić, 2014). Razrednički poslovi sastavni su dio zaduženja nastavnika u tjednoj i godišnjoj satnici, pri tome 35 sati ide na sat razrednika i dodatnih 35 na informacije za roditelje, što predstavlja dodatno radno opterećenje za učitelje (Kudek Mirošević, 2012). Zahtjevnost odnosa s učenicima i zadovoljavanje njihovih specifičnih potreba, kao i potreba njihovih roditelja ili skrbnika, mogu često biti razlogom zasićenosti i nezadovoljstva razredničkim poslovima. Emocionalni zahtjevi učiteljskog zanimanja mogu biti izrazito stresni. Učitelji opisuju sebe kao emocionalno uključene u živote i sudbine djece. Kažu da osjećaju odgovornost za napredak i blagostanje učenika te da njihovo emocionalno uključivanje ne završava sa završetkom radnog vremena, već doživljavaju prelijevanje emocija koje doživljavaju na poslu u privatni život. Emocionalni zahtjevi su posebice prisutni kada učitelji moraju upravljati razredom, za što kažu da je jako teška i osjetljiva uloga (Slišković, Burić i Macuka, 2016).

Friesen i Williams (1985; prema Imber i Reyes, 1992) ističu kako učitelji nemaju dovoljno vremena da usklade sve zadatke koje im posao postavlja - poučavanje, pripremanje materijala za nastavu, sudjelovanje na sjednicama, ocjenjivanje materijala učenika, sudjelovanje na tečajevima i seminarima itd. Najčešća mjera za radno opterećenje je broj radnih sati tjedno (Gerard, 1980). Procjenjuje se kako učitelji tjedno potroše 33.3 sati na ocjenjivanje radova učenika (Imber i Reyes, 1992). Radno opterećenje igra značajnu ulogu u doživljavanju stresa učitelja, tj. što su učitelji više opterećeni poslom, doživljavaju više stresa (Smith i Bourke, 1992), a povećane razine stresa vode do smanjenja zadovoljstva poslom (Schutz, 2014). Ingvarson (2005) navodi da veći broj razrednih odjeljenja povećava stres kod učitelja.

Što više zadataka učitelji imaju, to učestalije i intenzivnije doživljavaju stres. Stres se može očitovati kroz: somatske indikatore (nesanica, glavobolja, visoki krvni tlak i sl.), doživljajne indikatore (anksioznost, ljutnja, beznade) te u promjenama u ponašanju (nedostatak kreativnost, problemi u donošenju odluka, česti međuljudski sukobi) (Brajković, 2006). Istraživanje preopterećenosti poslom koje je proveo Schaufler (1993) daje indikacije kako se više od polovine zaposlenika osjeća pod velikim pritiskom, a razloge za to, između ostalog, vide u preopterećenosti poslom. Ističe se kako je rad u smjenama jedan od značajnih čimbenika za pojavu sagorijevanja. Osoblje koje radi u smjenama i smatra da je preopterećeno poslom češće pokazuje simptome sagorijevanja, uglavnom emocionalne iscrpljenosti, u odnosu na osoblje koje ne radi u smjenama (Seifretjk, 2007), a većina učitelja u Hrvatskoj radi u smjenama. Schaufler (1993) smatra preopterećenost poslom značajnim prediktorom nastajanja nezadovoljstva i neugodnih emocija općenito, što se manifestira u osjećajima fizičke i emocionalne iscrpljenosti te negativno utječe na toleranciju u komunikaciji s osobljem.

Veza radnog opterećenja i emocija može se objasniti preko stresa. Naime, u samom fenomenu stresa nalaze se emocije, i to neugodne. Istraživanja pokazuju da veće radno opterećenje dovodi do većeg stresa pa je za očekivati da će veće radno opterećenje biti povezano s većim intenzitetom neugodnih emocija. Suprotno tome, učitelji koji su manje radno opterećeni, bolje će se osjećati na poslu, tj. doživljavat će više pozitivnih emocija. Za očekivati je da će učitelji s većim radnim opterećenjem doživljavati više neugodnih, a manje ugodnih emocija. Zbog svega prije navedenog, u ovom radu ispitat ćemo emocije koje učitelji doživljavaju u odnosu na svoje radno mjesto i profesionalnu ulogu te njihovu povezanost sa zadovoljstvom različitim karakteristikama posla i radnim opterećenjem.

2. CILJ, PROBLEMI I HIPOTEZE

Cilj istraživanja bio je ispitati zasebne doprinose radnog opterećenja (izraženog kao broj razrednih odjeljenja i razredništvo) te zadovoljstva pojedinim aspektima posla učitelja (visina plaće, društveni status, mogućnost napredovanja, dostupnost stručnog usavršavanja, stručna podrška, podrška ravnatelja, podrška kolega, odnos učenika prema učiteljima, odnos roditelja prema učiteljima) u objašnjenju učiteljskih emocija radosti, ljutnje, beznada i razočaranosti.

2.1. Problemi i hipoteze

Problem 1: Utvrditi povezanost između zadovoljstva pojedinim karakteristikama posla (visina plaće, društveni status, mogućnost napredovanja, dostupnost stručnog usavršavanja, stručna podrška, podrška ravnatelja, podrška kolega, odnos učenika prema učiteljima, odnos roditelja prema učiteljima) i različitih diskretnih emocija (radost, ljutnja, beznade i razočaranost) kod učitelja.

Hipoteza 1: Učitelji koji su zadovoljniji pojedinim aspektima svog posla doživljavat će manje ljutnje, beznada i razočaranosti, a više radosti u odnosu prema svom poslu i svojoj profesionalnoj ulozi.

Problem 2: Utvrditi zasebne doprinose radnog opterećenja (izraženog preko razredništva i broja razrednih odjeljenja koja podučavaju) te zadovoljstva pojedinim aspektima svog posla (visina plaće, društveni status, mogućnost napredovanja, dostupnost stručnog usavršavanja, stručna podrška, podrška ravnatelja, podrška kolega, odnos učenika prema učiteljima, odnos roditelja prema učiteljima) u objašnjenju emocija radosti, ljutnje, beznada i razočaranosti učitelja uz prethodnu kontrolu doprinosa spola i radnog staža u obrazovanju.

Hipoteza 2: Učitelji koji su više opterećeni u svom radu te manje zadovoljni različitim aspektima posla doživljavat će više ljutnje, beznada i razočaranosti u svom poslu, a manje radosti. Također, za očekivati je da će učiteljice općenito doživljavati veći intenzitet i ugodnih i neugodnih emocija jer u zapadnoj kulturi žene izražavaju širok raspon emocija intenzivnije od muškaraca. Osim toga, ono što doprinosi spolnim razlikama doživljavanja i

izražavanja emocija su biološki (hormoni, genetika i neuropsihološki faktori) kao i društveni čimbenici (različite spolne uloge) i razlike u društvenom statusa između žena i muškaraca (Brody, 1993). Također, učitelji s više radnog staža doživljavat će više ljutnje, razočaranosti i beznade, a manje radosti. Naime, učitelji s više radnog staža su vjerojatno „istrošeniji“, tj. emocionalno iscrpljeniji što ih čini podložnijima doživljavanju negativnih emocija (Morris i Feldman, 1996).

3. METODA

3.1. Sudionici

Istraživanje je provedeno na učiteljima predmetne nastave viših razreda osnovne škole (od 5. do 8. razreda) zaposlenima u osnovnim školama u Hrvatskoj. U ispitivanju je sudjelovalo 505 učitelja, od toga 101 učitelj i 388 učiteljica. 16 sudionika nije navelo kojeg su spola. Raspon godina bio je od 24 do 65 godina (prosječna dob bila je 41.4, SD=10.4). Prosječni radni staž sudionika iznosio je 11,3 godine (SD=9.6). Od 505 sudionika, 220 sudionika su razrednici, 272 nisu, a 13 njih se nije izjasnilo po tom pitanju.

3.2. Mjerni instrumenti

Emocije učitelja

U ovom istraživanju za mjerenje emocija je korišten *Upitnik učiteljskih emocija (Teacher Emotions Questionnaire, Burić, Slišković i Macuka, 2015)*. To je upitnik koji se sastoji od četiri dijela: emocije doživljene u odnosu s učenicima (radost, ponos, ljutnja, beznade i iscrpljenost), roditeljima (anksioznost, ljutnja i beznade), osobljem škole (radost, ljutnja i razočaranost) i sustavom (ljutnja i razočaranost). On mjeri dvije pozitivne emocije (radost i ponos) i pet negativnih emocija (ljutnja, anksioznost, umor, beznade i razočaranost) koje učitelji doživljavaju u svom radu. Upitnik se sastoji od ukupno 88 tvrdnji, uz koje su priložene skale za odgovore od pet stupnjeva (1 = *u potpunosti se ne slažem* - 5 = *u potpunosti se slažem*). Također, određene emocije (radost, ljutnja, beznade i razočaranost) mogu se izraziti i kao prosječne vrijednosti zbroja procjena na česticama

pojedine skale koje pripadaju različitim dijelovima upitnika. Viši rezultat na određenim subskalama, upućuje na veći stupanj doživljavanja određene emocije.

Prosječna vrijednost zbroja procjena na određenim tvrdnjama daje rezultat na pojedinim subskalama s teoretskim rasponom rezultata između 1 i 5. U ovom radu korišteno je bodovanje po pojedinim subskalama i sumativno za navedene četiri emocije. Svi koeficijeni pouzdanosti tipa unutarnje konzistencije (Cronbach α) i primjeri čestica nalaze se u *Tablici 1*.

Zadovoljstvo poslom

Pojedini aspekti zadovoljstva poslom mjereni su tako da su ispitanici procijenili na skali od 1 do 5 (1- *uopće nisam zadovoljan/na*; 5-*u potpunosti sam zadovoljan/na*) koliko su zadovoljni sljedećim aspektima njihovog posla:

1. visinom plaće
2. društvenim statusom učiteljske profesije
3. mogućnošću napredovanja
4. dostupnošću stručnog usavršavanja
5. stručnom podrškom u radu
6. podrškom ravnatelja
7. podrškom kolega
8. odnosom učenika prema učiteljima
9. odnosom roditelja prema učiteljima

Radni staž

Radni staž mjerjen je tako da su ispitanici trebali napisati njihov ukupan radni staž u obrazovanju (u godinama).

Radno opterećenje

Radno opterećenje operacionalizirano je dvjema varijablama – kroz razredništvo i broj razrednih odjeljenja koje učitelji poučavaju. Za razredništvo su učitelji trebali navesti jesu li ili nisu razrednici. Što se tiče razrednih odjeljenja, učitelji su trebali napisati broj razreda koje trenutno poučavaju.

3.3. Postupak

Ovo istraživanje provedeno je školske godine 2014./2015 u okviru projekta financiranog od strane Hrvatske zaklade za znanost (broj projekta: 5035), u osnovnim školama diljem Hrvatske. Svi upitnici bili su poslani poštom na adrese škole, prije čega je traženo dopuštenje ravnatelja za provedbu istraživanja u njihovoj školi. Svaki od upitnika bio je dostavljen u omotnici te bi, nakon što ispuni upitnik, sudionik trebao vratiti upitnik u omotnicu koja se poštom slala nazad pošiljateljima. Na taj način se željela osigurati anonimnost sudionika.

4. REZULTATI

U *Tablici 1* prikazani su deskriptivni pokazatelji, koeficijenti pouzdanosti tipa unutarne konzistencije (Cronbach α) te primjeri čestica pojedinih skala Upitnika učiteljskih emocija.

Tablica 1. Prikaz deskriptivnih pokazatelja pojedinih skala Upitnika učiteljskih emocija (N=505)

Varijable	Broj čestica	Raspon	<i>M</i>	<i>SD</i>	Primjer tvrdnje	Cronbach α
Emocije u odnosu s učenicima:						
RADOST	5	1.76-5	4,81	0,39	<i>Zadovoljan/a sam kada ostvarim zadane ciljeve u nastavi.</i>	.80
LJUTNJA	5	1-5	2,44	0,81	<i>Sav/va se oznojem od frustracije kada se sat ne odvija kako treba.</i>	.78
BEZNAĐE	7	1-4.85	2,79	0,76	<i>Osjećam da ne mogu više ništa učiniti da korigiram ponašanje nekih učenika.</i>	.83
Emocije u odnosu s roditeljima:						
LJUTNJA	5	1-5	3,24	0,82	<i>Živciraju me roditelji koji ne žele uvidjeti realne mogućnosti svog djeteta.</i>	.77
BEZNAĐE	7	1-5	2,90	0,76	<i>Razmišljam o tome koliko sam nemoćan/na zbog lošeg roditeljskog postupanja prema nekoj djeci.</i>	.84
Emocije u odnosu s osobljem škole:						
RADOST	7	1-5	4,61	0,50	<i>Raduje me kad su kolege spremne iskazati mi podršku u radu.</i>	.85
LJUTNJA	7	1-5	2,68	0,76	<i>Dode mi da vičem kad pomislim na nekorektno ponašanje nekih kolega.</i>	.81
RAZOČARANOST	6	1-5	2,68	0,97	<i>Zbog razočaranosti uvjetima rada učitelja osjećam se bezvoljno.</i>	.87
Emocije u odnosu sa sustavom:						
LJUTNJA	8	1-5	3,93	0,74	<i>Namrštim se na samu pomisao načina na koji se kreira obrazovna politika.</i>	.86
RAZOČARANOST	6	1-5	2,69	0,91	<i>Zbog razočaranosti uvjetima rada učitelja osjećam se bezvoljno.</i>	.86

U Tablici 1 možemo vidjeti da su rezultati pomaknuti prema višim vrijednostima kod pozitivnih emocija doživljenih u odnosu s učenicima i s osobljem škole te da ispitanici najviše ljutnje doživljavaju prema sustavu i roditeljima.

Nadalje, deskriptivni pokazatelji ostalih varijabli korištenih u istraživanju prikazani su u Tablici 2.

Tablica 2. Deskriptivni pokazatelji varijabli analiziranih u istraživanju

Varijabla	<i>N</i>	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>S</i>	<i>K</i>	<i>K-S-D</i>
Ukupan radni staž	488	14.95	10.71	.90	.02	.12**
Broj odjeljenja	484	7.39	3.70	.80	.64	.13**
Radost	505	4.70	.44	-3.30	17.87	.25**
Ljutnja	505	3.15	.63	-.29	.49	.05
Beznađe	505	2.85	.72	-.06	.00	.03
Razočaranost	505	2.69	.80	.16	-.32	.03
Zadovoljstvo plaćom	486	2.66	1.10	-.06	-1.06	.18**
Zadovoljstvo statusom	486	2.01	.96	.74	-.02	.22**
Zadovoljstvo mogućnošću napredovanja	485	2.94	1.03	-.27	-.63	.21**
Zadovoljstvo dostupnošću stručnog usavršavanja	485	3.03	1.06	-.29	-.69	.20**
Zadovoljstvo stručnom podrškom	486	3.18	1.01	-.39	-.33	.21**
Zadovoljstvo podrškom ravnatelja	486	3.86	1.01	-.91	.62	.26**
Zadovoljstvo podrškom kolega	485	3.82	.86	-.77	.99	.29**
Zadovoljstvo odnosom s učenicima	486	3.05	.97	-.37	-.58	.21**
Zadovoljstvo odnosom s roditeljima	486	3.03	.94	-.37	-.37	.22**

** $p < .01$; napomena: *S*= Skewness/ mjera asimetrije; *K*= Kurtosis/mjera spljoštenosti; *K-S-D*= Kolmogorov- Smirnov test; rezultat na varijablama emocija su prosječne vrijednosti zbroja procjena na subskalama

Kao što je vidljivo u *Tablici 2*, rezultati Kolmogorov-Smirnov testa statistički su značajni, što znači da distribucije odstupaju od normalne, ali se po apsolutnim vrijednostima indeksa asimetričnosti i spljoštenosti vidi da odstupanja nisu toliko velika (odstupanja se smatraju velikima kada su veća od 1 ili -1 (Petz, 2004) pa zbog toga zadovoljavaju preduvjete normalnosti potrebne za daljnju analizu.

4.1. Povezanost zadovoljstva pojedinim karakteristikama posla i različitih diskretnih emocija

Prvi istraživački problem bio je utvrditi povezanost između zadovoljstva pojedinim karakteristikama posla (visina plaće, društveni status, mogućnost napredovanja, dostupnost stručnog usavršavanja, stručna podrška, podrška ravnatelja, podrška kolega, odnos učenika prema učiteljima, odnos roditelja prema učiteljima) i različitih diskretnih emocija (radost, ljutnja, beznađe, razočaranost) učitelja predmetne nastave. Kako bi se odgovorilo na prvi problem, izračunate su *Pearsonovi koeficijenti korelacije* (Tablica 3).

Tablica 3. Povezanosti zadovoljstva pojedinim karakteristikama posla i različitih diskretnih emocija

	Radost	Ljutnja	Beznađe	Razočaranje
Visina plaće	-.01	-.28**	-.13**	-.39**
Društveni status	-.05	-.32**	-.21**	-.36**
Mogućnost napredovanja	.06	-.22**	-.14**	-.31**
Dostupnost stručnog usavršavanja	.06	-.18**	-.07	-.26**
Stručna podrška	.13**	-.22**	-.14**	-.32**
Podrška ravnatelja	.20**	-.28**	-.18**	-.45**
Podrška kolega	.23**	-.24**	-.13**	-.38**
Odnos učenika prema učiteljima	.09*	-.34**	-.36**	-.34**
Odnos roditelja prema učiteljima	.12**	-.37**	-.38**	-.38**

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

Iz *Tablice 3* možemo vidjeti da je zadovoljstvo visinom plaće nisko i negativno povezano s doživljavanjem emocija ljutnje i beznađa, a umjereno visoko i negativno s doživljavanjem razočaranja, odnosno što su učitelji zadovoljniji visinom plaće to će manje ljutnje, beznađa i razočaranja doživljavati u svom radu ($p < .01$).

Zadovoljstvo društvenim statusom je umjereno visoko i negativno povezano s doživljavanjem emocije ljutnje i razočaranosti, a nisko i negativno s doživljavanjem emocije beznađa, što upućuje na to da što su učitelji zadovoljniji statusom koji njihova profesija ima u društvu, doživljavaju manje ljutnje, beznađa i razočaranja u svom radu ($p < .01$).

Zadovoljstvo mogućnošću napredovanja nisko i negativno je povezano s emocijama ljutnje i beznada, a srednje visoko negativno s emocijom razočaranja, odnosno, što su učitelji zadovoljniji mogućnošću napredovanja to su manje ljuti, razočarani te osjećaju manje beznada ($p < .01$). Nadalje, zadovoljstvo dostupnošću stručnog usavršavanja je nisko i negativno povezano s ljutnjom i razočaranjem, tj. oni učitelji koji su zadovoljniji dostupnošću stručnog usavršavanja su manje ljuti i razočarani na svom poslu ($p < .01$).

Zadovoljstvo stručnom podrškom, podrškom ravnatelja i podrškom kolega je nisko i negativno povezano s ljutnjom i beznađem, a srednje visoko i negativno s razočaranjem, te nisko i pozitivno s emocijom radosti. Oni učitelji koji su zadovoljniji stručnom podrškom koju primaju od kolega i ravnatelja, doživljavaju manje ljutnje, beznada i razočaranja, a više radosti na poslu ($p < .01$).

Zadovoljstvo odnosom učenika prema učiteljima te odnosom roditelja prema učiteljima umjereno je do visoko i negativno povezano s emocijama ljutnje, beznada i razočaranosti, a nisko i pozitivno s emocijom radosti. Drugim riječima, učitelji koji su zadovoljniji odnosom učenika i roditelja prema njima, ujedno su manje ljuti, razočarani te osjećaju manje beznada ($p < .01$, ali su i više radosni ($p < .05$)).

Zaključno, možemo vidjeti da su, generalno gledajući, ljutnja i razočaranost najsnažnije povezani s različitim aspektima zadovoljstva poslom i to u smjeru da što su učitelji zadovoljniji različitim aspektima svoga posla to su manje ljuti i razočarani.

4.1. Doprinos radnog opterećenja i zadovoljstva poslom u objašnjenju emocija učitelja

Drugi istraživački problem bio je utvrditi zasebne doprinose radnog opterećenja (izraženog preko razredništva i broja razrednih odijeljena koja podučavaju) te zadovoljstva pojedinim aspektima svog posla u objašnjenju emocija radosti, ljutnje, beznade i razočaranosti kod učitelja predmetne nastave, uz prethodnu kontrolu spola i radnog staža učitelja.

Da bi se odgovorilo na to pitanje, provedene su četiri hijerarhijske regresijske analize. No, prije hijerarhijskih regresijskih analiza, s ciljem redukcije broja varijabli kojima je operacionalizirano zadovoljstvo poslom na manji broj latentnih dimenzija (a radi postizanja optimalnijeg broja prediktora u odnosu na broj ispitanika u regresijskoj analizi), provedena je eksploratorna faktorska analiza na ukupnih devet čestica koje ispituju pojedine facete zadovoljstva poslom.

Eksploratorna faktorska analiza provedena je *principal axis* metodom ekstrakcije faktora i uz *kososkutnu promax* rotaciju, a kao kriteriji za određivanje broja faktora korišteni su: 1) vrijednost karakterističnog korijena veća od 1; 2) *Cattellov scree test*; 3) faktorska zasićenja veća od 0.50; i 4) konceptualna interpretabilnost faktora. Provedena eksploratorna faktorska analiza rezultirala je ekstrakcijom triju interpretabilnih faktora koji objašnjavaju varijabilitet 9 pojedinačnih ispitanih faceta zadovoljstva poslom. Rezultati su prikazani u *Tablici 4*.

Tablica 4. Faktorska zasićenja i karakteristični korijeni faktorske analize skale facetnog zadovoljstva poslom

Čestica	Faktor 1	Faktor 2	Faktor 3
1. Visina plaće	-.09	.22	.69
2. Društveni status	-.01	.34	.72
3. Mogućnost napredovanja	.28	.04	.76
4. Dostupnost stručnog usavršavanja	.43	-.03	.67
5. Stručna podrška	.65	.05	.45
6. Podrška ravnatelja	.83	.11	.11
7. Podrška kolega	.80	.28	.00
8. Odnos učenika prema učiteljima	.13	.86	.10
9. Odnos roditelja prema učiteljima	.16	.86	.12
Karakteristični korijen	2.07	1.75	2.24
Postotak objašnjene varijance	23%	19%	25%

Faktor 1 obuhvaća čestice o zadovoljstvu stručnom podrškom, podrškom ravnatelja i podrškom kolega pa je nazvan *Zadovoljstvo podrškom u radu*. Faktor 2 u tablici obuhvaća čestice koje ispituju zadovoljstvo odnosom učenika prema učiteljima i odnosom roditelja prema učiteljima te je nazvan *Zadovoljstvo odnosima s učenicima i roditeljima*. Faktor 3 je dimenzija zadovoljstva poslom koja se tiče karakteristika samog posla: plaća, status koji prati taj posao, te napredovanje i usavršavanje. Faktor 3 nazvan je *Zadovoljstvo karakteristikama učiteljskog posla*.

Cronbach-alpha koeficijent pouzdanosti unutarnje konzistencije za dobivene tri dimenzije i za skalu u cjelini prikazan je u *Tablici 5*.

Tablica 5. Unutarnja pouzdanost i prosječne interkorelacije skale i subskala facetnog zadovoljstva poslom

Dimenzija	Cronbach alpha	Prosječna interkorelacija
Zadovoljstvo karakteristikama posla	.73	.41
Zadovoljstvo podrškom u radu	.74	.50
Zadovoljstvo odnosima s učenicima i roditeljima	.78	.63
Zadovoljstvo poslom	.79	.31

Iz Tablice 5 vidljivo je da su dobivene zadovoljavajuće pouzdanosti na svim subskalama i na ukupnoj skali te se ove tri dobivene dimenzije mogu koristiti u daljnjoj obradi podataka.

Prije provedbe samih hijerarhijskih regresijskih analiza izračunata je korelacijska matrica u kojoj su prikazane interkorelacije analiziranih varijabli (Tablica 6).

Tablica 6. Povezanost nekih emocija koje učitelji doživljavaju s radnim stažem, brojem odjeljenja i različitim aspektima zadovoljstva

	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1.Radni staž	-	.03	.05	.14**	.04	.11*	-.06	-.08	.00
2.Br. odjeljenja		-	-.04	.08	.10*	.16**	-.04	-.10*	-.06
3.Radost			-	.01	-.04	-.13**	.01	.22**	.13**
4.Ljutnja				-	.76**	.78**	-.33**	-.32**	-.39**
5.Beznađe					-	-.62**	-.18**	-.20**	-.41**
6.Razočaranost						-	-.44**	-.47**	-.40**
7.Zadovoljstvo karakteristikama posla							-	.42**	.30**
8.Zadovoljstvo podrškom u radu								-	.31**
9.Zadovoljstvo odnosima s učenicima i roditeljima									-

*p<.05; **p<.01

Iz *Tablice 6* može se vidjeti kako je emocija radosti nisko negativno povezana s razočaranjem, tj. što su učitelji radosniji, to manje razočaranja doživljavaju. Suprotno tome, radost je nisko pozitivno povezana sa zadovoljstvom podrškom u radu i odnosima s učenicima i roditeljima, što upućuje na to da su radosniji učitelji zadovoljniji podrškom u radu i odnosima s učenicima i roditeljima. Radni staž je nisko pozitivno povezan s ljutnjom i razočaranošću, odnosno što su učitelji duže u učiteljskom poslu, više doživljavaju osjećaje ljutnje i razočaranja. Broj odjeljenja je nisko pozitivno povezan s beznađem i razočaranosti, odnosno što su za više razrednih odjeljenja učitelji zaduženi to više doživljavaju razočaranost i beznađe. Isti je nisko negativno povezan zadovoljstvom podrškom u radu, odnosno što su za više odjeljenja učitelji zaduženi, to su manje zadovoljni podrškom u radu. Također, utvrđena je i visoka pozitivna povezanost između neugodnih emocija ljutnje, beznađa i razočaranosti; čini se da učitelji koji u svom poslu doživljavaju više ljutnje, ujedno su i više razočarani i bespomoćni. Razočaranost je, kao i ljutnja i beznađe, umjereno visoko i negativno povezana sa sva tri aspekta zadovoljstva poslom; oni učitelji koji su doživljavali manje razočarenja, beznađa i ljutnje, ujedno su zadovoljniji svojim poslom.

Nakon korelacijske matrice, izračunate su hijerarhijske regresijske analize da bi se odgovorilo na drugo istraživačko pitanje. Rezultati ovih analiza prikazani su u *Tablici 7, 8, 9 i 10*. U prvom koraku uvedene su varijable osobnih karakteristika učitelja, u drugom varijable radnog opterećenja, a u posljednjem (trećem) koraku su uvedene varijable zadovoljstva pojedinim aspektima poslom.

Tablica 7. Doprinos osobnih karakteristika, radnog opterećenja i zadovoljstva pojedinim karakteristikama posla u objašnjenju doživljene emocije radosti

RADOST			
	1. Korak	2. Korak	3. Korak
	β	β	β
1.			
Spol	.14**	.14**	.16**
Radni staž	.03	.03	.04
<i>Promjena R²</i>			
<i>Korigirani R²</i>		.02**	
2.			
Razredništvo		.02	.02
Broj odjeljenja		-.03	.00
<i>Promjena R²</i>		.00	
<i>Korigirani R²</i>		.02*	
3. ZADOVOLJSTVO			
Karakteristikama posla			-.13**
Podrškom u radu			.27**
Odnosima s učenicima i roditeljima			.08
<i>Promjena R²</i>			.08**
<i>Korigirani R²</i>			.10**

*p<.05; **p<.01

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize značajnim pozitivnim prediktorom doživljavanja radosti pokazala se varijabla spola ($\beta=.14$, $p<.01$) pri čemu učiteljice doživljavaju više radosti od učitelja. U prvom koraku objašnjeno je 2% varijance. U drugom koraku, varijable radnog opterećenja nisu značajno pridonijele objašnjenju doživljavanja emocije radosti, ali se varijabla spola opet pokazala značajnim pozitivnim prediktorom ($\beta=.14$, $p<.01$). U trećem koraku iznenađujuće je da se varijabla zadovoljstva karakteristikama posla pokazala kao negativan prediktor radosti ($\beta=-.13$, $p<.01$), što bi značilo da oni učitelji manje zadovoljni karakteristikama posla doživljavaju više radost, ali je to vjerojatno znak pojave supresorskog efekta u regresijskoj analizi. Pozitivnim prediktorom se pokazala varijabla zadovoljstva podrškom u radu ($\beta=.27$, $p<.01$) što pokazuje da su oni učitelji koji su zadovoljniji podrškom u radu ujedno i radosniji.

Postotak objašnjene varijance uvođenjem varijabli zadovoljstva poslom povećava se za 8%, s 2% na 10%. Ovim skupom prediktorskih varijabli – spol i staž učitelja, radno opterećenje i zadovoljstvo pojedinim aspektima posla, može se objasniti ukupno 10% varijance doživljavanja emocije radosti.

Tablica 8. Doprinos osobnih karakteristika učitelja, radnog opterećenja i zadovoljstva pojedinim aspektima posla u objašnjenju emocije ljutnje

LJUTNJA			
	1. Korak	2. Korak	3. Korak
	β	β	β
1.			
Spol	.09*	.11**	.10*
Radni staž	.12**	.12**	.10*
	<i>Promjena R²</i>		
	<i>Korigirani R²</i> .03**		
2.			
Razredništvo		-.03	-.01
Broj odjeljenja		.08	.05
	<i>Promjena R²</i>		
	<i>Korigirani R²</i> .03**		
3. ZADOVOLJSTVO			
Karakteristikama posla			-.17**
Podrškom u radu			-.13**
Odnosima s učenicima i roditeljima			-.30**
	<i>Promjena R²</i>		
	<i>Korigirani R²</i> .21**		
	<i>Korigirani R²</i> .24**		

*p<.05; **p<.01

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize pozitivnim prediktorima za doživljavanje emocije ljutnje pokazali su se spol ($\beta=.09$, $p<.01$) i radni staž ($\beta=.12$, $p<.01$). Pri tome više ljutnje doživljavaju učiteljice te ispitanici s dužim radnim stažem. Ova skupina varijabli objašnjava ukupno 3% varijance. U drugom koraku blok varijabli radnog opterećenja nisu značajno pridonijele objašnjenju emocije ljutnje, ali su se pozitivnim

značajnim prediktorima pokazale varijable spola ($\beta=.11$, $p<.01$) i radnog staža ($\beta=.12$, $p<.01$). U trećem koraku su se sve tri varijable zadovoljstva poslom pokazale negativnim prediktorima (karakteristike posla ($\beta=-.17$, $p<.01$); podrška u radu ($\beta=-.13$, $p<.01$) te odnosi s učenicima i roditeljima ($\beta=-.30$, $p<.01$), odnosno što su učitelji zadovoljniji ovim aspektima posla, manje su ljuti na svom poslu. Uvođenjem ove skupine varijabli postotak objašnjene varijance porastao je za 21%, s 3% na 24%. Ovim skupom prediktorskih varijabli – osobne karakteristike učitelja, radno opterećenje i zadovoljstvo pojedinim aspektima posla, može se objasniti ukupno 24% varijance doživljavanja emocije ljutnje.

Tablica 9. Doprinos osobnih karakteristika učitelja, radnog opterećenja i zadovoljstva pojedinim aspektima posla u objašnjenju emocije beznada

BEZNAĐE			
	1. Korak	2. Korak	3. Korak
	β	β	β
1.			
Spol	.08	.10*	.11**
Radni staž	.03	.02	.02
	<i>Promjena R²</i>		
	<i>Korigirani R²</i> .01		
2.			
Razredništvo		-.07	-.04
Broj odjeljenja		.11*	.08
	<i>Promjena R²</i>		
	<i>Korigirani R²</i> .02*		
	<i>Korigirani R²</i> .03*		
3. ZADOVOLJSTVO			
Karakteristikama posla			-.04
Podrškom u radu			-.04
Odnosima s učenicima i roditeljima			-.39**
	<i>Promjena R²</i>		
	<i>Korigirani R²</i> .17**		
	<i>Korigirani R²</i> .20**		

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

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize varijable osobnih karakteristika nisu statistički značajno pridonijele objašnjenju emocije beznada. U drugom koraku hijerarhijske regresijske analize broj odjeljenja je bio značajan pozitivan prediktor u objašnjenju emocije beznada ($\beta=.11$, $p<.05$), kao i spol ($\beta=.10$, $p<.05$), odnosno, sudionici istraživanja zaduženi za veći broj odjeljenja i učiteljice su se osjećali beznadnijima. U ovom koraku objašnjeno je 3% varijance. U trećem koraku varijabla spola se opet pokazala značajnim prediktorom ($\beta=.11$, $p<.01$), a varijabla zadovoljstva odnosima s učenicima i roditeljima bila je negativan prediktor beznada kod učitelja u njihovom radu ($\beta=-.39$, $p<.01$), odnosno oni učitelji zadovoljniji odnosima s učiteljima i roditeljima ujedno se osjećaju manje beznadno. Međutim, prediktor radnog opterećenja izražen kao broj razrednih odjeljenja, izgubio je svoju statističku značajnost u ovom koraku analize. Varijable zadovoljstva poslom i u ovoj se hijerarhijskoj regresijskoj analizi pokazala kao prediktor s najvećim postotkom objašnjene varijance. Uvođenjem ove skupine varijabli objašnjeno je dodatnih 17% varijance, s 3% na 20% varijance. Ovim skupom prediktorskih varijabli – osobne karakteristike učitelja, radno opterećenje i zadovoljstvo pojedinim aspektima posla, može se objasniti ukupno 20% varijance doživljavanja emocije beznada.

Tablica 10. Doprinos osobnih karakteristika učitelja, radnog opterećenja i zadovoljstva pojedinim aspektima poslom u objašnjenju emocije razočaranja

RAZOČARANOST			
	1. Korak	2. Korak	3. Korak
	β	β	β
1.			
Spol	-.01	.00	-.02
Radni staž	.11*	.10*	.07
<i>Promjena R²</i>			
<i>Korigirani R²</i>		.01	
2.			
Razredništvo		.03	.04
Broj odjeljenja		.15**	.10**
<i>Promjena R²</i>		.02**	
<i>Korigirani R²</i>		.03**	
3. ZADOVOLJSTVO			
Karakteristikama posla			-.24**
Podrškom u radu			-.29**
Odnosima s učenicima i roditeljima			-.24**
<i>Promjena R²</i>			.32**
<i>Korigirani R²</i>			.35**

*p<.05; **p<.01

U prvom koraku hijerarhijske regresijske analize je zanimljivo da je radni staž značajan prediktor ($\beta=.11$, $p<.05$), tj. da učitelji s dužim radnim stažem doživljavaju više razočaranja, ali kako uvodimo nove varijable, tako se smanjuje njegov značaj i u konačnom koraku nije više značajan. To bi moglo značiti da je on prediktor razočaranja na poslu zato što je povezan sa zadovoljstvom i djelomično brojem odjeljenja (jer vjerojatno više razreda dobiju oni učitelji koji duže rade, ne oni koji su tek počeli) pa tako neizravno postoji veza između radnog staža i razočaranja.

U drugom koraku kao značajan pozitivan prediktor doživljavanja razočaranja je broj razrednih odjeljenja ($\beta=.15$, $p<.01$), ali se uvođenjem novih varijabli smanjuje ($\beta=.10$, $p<.01$) odnosno što su učitelji za više razrednih odjeljenja zaduženi, to su više razočarani. U drugom koraku objašnjeno je 3% ukupne varijance.

U trećem koraku, sve tri varijable zadovoljstva poslom pokazale su se negativno značajnim prediktorima doživljavanja razočaranosti: zadovoljstvo karakteristikama posla ($\beta=-.24$, $p<.01$); podrškom u radu ($\beta=-.29$, $p<.01$) i odnosima s učenicima i roditeljima ($\beta=-.29$, $p<.01$), što upućuje na to da što su učitelji zadovoljniji aspektima svog posla, to su manje razočarani. U ovom koraku, zadovoljstvo različitim aspektima posla povećava postotak objašnjene varijance razočaranosti za 32%, sa 3% na 35%, što zapravo znači da je taj skup varijabli najvažniji prediktor i objašnjava najveći dio varijance u ovom modelu.

Ovim skupom prediktorskih varijabli – osobne karakteristike učitelja, radno opterećenje i zadovoljstvo pojedinim aspektima posla, može se objasniti ukupno 35% varijance doživljavanja emocije razočaranosti.

5. RASPRAVA

Prvi istraživački problem bio je utvrditi povezanost između zadovoljstva pojedinim karakteristikama posla (visina plaće, društveni status, mogućnost napredovanja, dostupnost stručnog usavršavanja, stručna podrška, podrška ravnatelja, podrška kolega, odnos učenika prema učitelja i odnos roditelja prema učiteljima) i različitih diskretnih emocija (radost, ljutnja, beznađe, razočaranost) osnovnoškolskih učitelja predmetne nastave.

Postavljena je hipoteza da će učitelji koji su zadovoljniji različitim aspektima svog posla doživljavati manje neugodnih i više ugodnih emocija. Zadovoljstvo poslom samo po sebi sadrži afektivnu komponentu zbog čega je očekivano da će biti povezano s emocijama.

Obradom rezultata dobiveno je da što su učitelji zadovoljniji visinom plaće to će manje ljutnje, beznađa i razočaranja doživljavati u svom radu. Isto tako, što su učitelji zadovoljniji statusom koji njihova profesija ima u društvu, manje će ljutnje, beznađa i razočaranja doživljavati u svom radu.

Nadalje, nalazi upućuju na to da što su učitelji zadovoljniji mogućnošću napredovanja to su manje ljuti i razočarani te osjećaju manje beznađa. Oni učitelji koji su zadovoljniji dostupnošću stručnog usavršavanja su manje ljuti i razočarani na svom poslu. Dobiveni rezultati upućuju i na to da oni učitelji koji su zadovoljniji stručnom podrškom koju primaju od kolega i ravnatelja doživljavaju manje ljutnje, beznađa i razočaranja, a više radosti na poslu. Također, učitelji koji su zadovoljniji odnosom učenika i roditelja prema njima su više radosni, a manje ljuti i razočarani te osjećaju manje beznađa.

Generalno gledajući, ljutnja i razočaranost najviše su povezani s različitim aspektima zadovoljstva poslom i to u smjeru da što su učitelji zadovoljniji različitim aspektima svoga posla to su manje ljuti i razočarani.

Dobiveni rezultati djelomično su u skladu s postavljenom hipotezom prema kojoj učitelji koji su zadovoljniji različitim aspektima svog posla će doživljavati manje negativnih i više pozitivnih emocija. Naime, utvrđeno je da učitelji koji su zadovoljniji različitim aspektima svoga posla ujedno doživljavaju manje negativnih, ali ne nužno i više pozitivnih emocija, uz iznimku zadovoljstva podrškom na poslu i zadovoljstva odnosom s učenicima i roditeljima koja su pozitivno povezana s radošću.

Razlog ovakvim rezultatima mogao bi biti što je većina ispitivanih faceta zadovoljstva poslom ekstrinzične prirode i tako zadovoljavaju neke njihove materijalne potrebe, ali ne pružaju im intrinzično zadovoljstvo i osjećaj ispunjenosti koje su *kraći* put do doživljavanja pozitivnih emocija. Intrinzična motivacija rezultira osjećajem ispunjenosti veće kvalitete od ekstrinzične koja je uglavnom okarakterizirana kao nepotpuna i siromašnija od intrinzične (Ryan i Deci, 2002).

Nadalje, rezultati upućuju na to da što su učitelji zadovoljniji stručnom podrškom, podrškom ravnatelja, podrškom kolega, odnosom učenika i roditelja prema njima, to manje neugodnih emocija ljutnje, beznada i razočaranja doživljavaju, a više doživljavaju ugodnu emociju radosti.

Ovakvi su nalazi u potpunosti u skladu s postavljenom hipotezom. Rezultati prijašnjih istraživanja upućuju na to da su neki od glavnih izvora zadovoljstva poslom (komunikacija i rad s učenicima; uspjeh i napredak učenika; aktivno sudjelovanje učenika u nastavi te mogućnost prenošenja znanja učenicima) glavni izvori pozitivnih emocija (Pavin, Rijavec i Miljević-Ričićki, 2005). Razlog tome što učitelji u ovim aspektima, osim manje doživljavanja negativnih emocija, doživljavaju i više pozitivnih emocija možda leži u činjenici da se ovi aspekti zadovoljstva mogu poistovjetiti i intrinzičnom motivacijom i osjećajem pripadanja koji je osnovna ljudska potreba. Osjećaj pripadnosti može smanjiti doživljavanje intenzivnih neugodnih emocija i povećati doživljavanje ugodnih (Hagertz i Lynch - Scauer, 1992). Ovakvi se rezultati mogu objasniti i rezultatima istraživanja koji upućuju na to da zadovoljstvo poslom pozitivno utječe na doživljavanje ugodnih, a negativno na doživljavanje neugodnih emocija (Judge i sur., 2001).

Drugi istraživački problem bio je utvrditi zasebne doprinose radnog opterećenja (izraženog preko razredništva i broja razrednih odijeljena koja podučavaju) te zadovoljstva

pojedininim aspektima svog posla u objašnjenju emocija radosti, ljutnje, beznađa i razočaranosti kod učitelja predmetne nastave, uz prethodnu kontrolu spola i radnog staža.

Postavljena je hipoteza da će učitelji koji su više opterećeni u svom radu, manje zadovoljni pojedinim aspektima posla te oni učitelji s dužim radnim stažem u obrazovanju doživljavati više neugodnih emocija, a učiteljice će se izjašnjavati da doživljavaju više i ugodnih i neugodnih emocija.

Obradom rezultata dobiveno je da je da učiteljice doživljavaju više radosti, ljutnje i beznađa od učitelja, što je u skladu s dosadašnjim nalazima kako se žene općenito izjašnjavaju da doživljavaju više i intenzivnije emocije od muškaraca (Brody, 1993). Ipak, ne možemo tvrditi sa sigurnošću doživljavaju li žene uistinu više emocija od muškaraca ili samo izjašnjavaju da doživljavaju više emocija jer je za njih socijalno prihvatljivije da budu emotivne. Nadalje, učitelji s dužim radnim stažem su doživljavali više ljutnje u odnosu na one koji su manje vremena proveli radeći u školi. Razlog tomu može biti to što učitelji s dužim radnim stažem dobivaju više administrativnih poslova od učitelja početnika učitelja, a Frenzel i suradnici (2009) navode da više ljutnje doživljavaju oni učitelji koji dobivaju više administrativnih zadataka. Moguće je također da su više emocionalno iscrpljeni, što im smanjuje njihove emocionalne kapacitete za nošenje sa zahtjevnim i neučestalim situacijama.

Što su za više razrednih odjeljenja bili zaduženi to su učitelji doživljavali više razočaranosti. Do razočaranosti dolazi kada određena očekivanja nisu ispunjena. To se može objasniti činjenicom da oni učitelji koji su više radno opterećeni imaju osjećaj da se znantno više „daju“ u svom poslu, a samim time je i veća razočaranost jer njihov trud i napor nisu prepoznati u kolektivu i sustavu općenito. Učitelji koji su bili zadovoljniji podrškom u radu su bili i radosniji što je, prema Beckeru i suradnicima (2015), bilo i za očekivati jer su učitelji radosni kad im kolege imaju dobre namjere, spremni su pomoći i na taj ih način podržavaju u njihovom radu. Što su bili zadovoljniji odnosima s učenicima i roditeljima, učitelji su osjećali manje beznađa. Do beznađa dolazi jer su učitelji inicijalno bili motivirani za uspjeh, ali su doživjeli niz neuspjeha koji nisu mogli kontrolirati (Jesus i Lens, 2005). Kada učenici opravdaju očekivanja učitelja i trude se, učitelji su zadovoljniji, a samim time osjećaju i manje beznađa te je njihov odnos s učenicima bolji.

Općenito, zadovoljstvo poslom je najvažniji prediktor za doživljavanje svih emocija, ponajviše za doživljavanje razočaranosti i ljutnje – zadovoljniji učitelji su manje razočarani i ljuti.

Jedini rezultat koji nije u skladu s očekivanjima jest da oni učitelji koji su manje zadovoljni karakteristikama posla, ujedno su više radosni u svom radu. Ovaj rezultat je vjerojatno posljedica supresorskog efekta. Kada se svi ostali analizirani aspekti zadovoljstva poslom, spol, staž i radno opterećenje statistički kontroliraju, učitelji koji su manje zadovoljni visinom plaće, društvenim statusom učiteljske profesije, te mogućnošću i dostupnošću napredovanja i stručnog usavršavanja, ujedno doživljavaju više radosti u odnosu prema učenicima i kolegama. Moguće je da su učitelji koji su općenito radosniji na svom poslu, ujedno oni učitelji koji su intrinzično motivirani u svom poslu, koji vole i cijene učiteljski posao. Takvi učitelji mogu biti nezadovoljni što nemaju više prilika za dodatno usavršavanje i napredovanje kao što im loš ugled učiteljske profesije u društvu i niska plaća mogu predstavljati velike izvore nezadovoljstva, jer drugi ne prepoznaju važnost i ljepotu njihova posla.

5.1. Nedostaci istraživanja

Prvi nedostatak istraživanja sastoji se u tome što se rezultati temelje na samoprocjeni ispitanika pri čemu se pretpostavlja da svi ispitanici iskreno odgovaraju na pitanja. No, to nije nužno tako. Neki ispitanici mogu davati socijalno poželjne odgovore. Neki mogu lažno odgovarati na pitanja jer se boje da će njihove upitnike pročitati netko u rukovodstvu škole pa ih može biti strah da će to ugroziti sliku koju drugi imaju o njima.

Najveći problem kod upitnika samoprocjene je mjera podudarnosti stvarnog i percipiranog doživljavanja i ponašanja, odnosno stupanj u kojemu učitelji uistinu poznaju sebe i svoje emocije (Ciarrochi 2000; Petrides 2007; prema Platsidou, 2010). Stoga je bitno naučiti učitelje da prepoznaju svoje emocije i pravilno ih imenuju (Atkins, Carter i Nichol, 2002). Ostaje prostora u daljnjim istraživanjima slične tematike da istraživači prvo provjere koliko su ispitanici kadri procijeniti svoje emocije i pravilno ih imenovati pa tek onda provesti istraživanje. Drugi je problem uzorak ispitanika jer su u istraživanju sudjelovali samo oni učitelji koji su dobrovoljno pristali te je moguće da se oni razlikuju od ukupne populacije hrvatskih učitelja. Moguće je da su u istraživanju sudjelovali zadovoljniji učitelji koji imaju više radnog elana pa su prihvatili još jedan „dodatni zadatak“, što bi značilo da su rezultati istraživanja nerealni prikaz stanja hrvatskih učitelja te je situacija zapravo puno lošija no što rezultati pokazuju.

Treći nedostatak je nemogućnost uspostavljanja uzročno-posljedične veze kod transverzalnih istraživanja, odnosno ne zna se je li neka varijabla uzrok ili posljedica.

Dakle, transverzalna istraživanja mogu jedino pokazati da su varijacije (između sudionika) u jednoj varijabli povezane s varijacijama u drugoj varijabli, ali se ne može tvrditi da promjene (unutar sudionika) u jednoj varijabli uzrokuju promjene u drugoj varijabli (Ručević, 2008). Tako je, primjerice, u ovom istraživanju dobiveno da učitelji koji su zadovoljniji podrškom na poslu doživljavaju više radosti, a mi ne možemo znati doživljavaju li učitelji više radosti jer su zadovoljni podrškom na poslu ili doživljavaju zadovoljstvo podrškom na poslu jer su radosni.

5.2. Smjernice za iduća istraživanja i praktične implikacije

Ideja o ispitivanju uloge zadovoljstva pojedinim karakteristikama posla, osobnih karakteristika učitelja i radnog opterećenja u objašnjenju emocija radosti, ljutnje, beznađa i razočaranosti kod učitelja rodila se zbog uočene premale istraženosti ovog područja u Hrvatskoj. Ovim istraživanjem se samo malo zagrebalo po površini doživljavanja i ponašanja učitelja. U daljnjim istraživanjima bi trebalo osmisliti način na koji bi se ispitala njihova doživljavanja iz trenutka u trenutak, budući da se samoprocjenom zahvaća samo odraz prošlih emocionalnih iskustava (Sutton i Wheatley, 2003; Chen, 2016). Navedeno je moguće učiniti metodom opažanja i mjerenjem fizioloških promjena učitelja u njihovom radu, što je istraživački i financijski zahtjevno.

Osim navedenog potrebno je kazati da su određeni aspekti radnog opterećenja ispitivani u ovom radu – razredništvo i broj razrednih odjeljenja najmanje ispitivani u prethodnim istraživanjima, te njihova uloga u učiteljskim emocijama ostavlja najviše prostora za daljnja istraživanja po mogućnosti na reprezentativnim uzorcima učitelja. Rezultati provedenog istraživanja u praktičnom smislu sugeriraju potrebu sustavnog rada s učiteljima kako bi naučili razviti pozitivan odnos prema učenicima, suradnicima i nastavnim problemima. Navedeno je moguće realizirati kvalitetnom suradnjom svih sudionika odgojno-obrazovnog procesa.

Kako bi se reducirale razine stresa, bitno je regulirati zahtjeve koje učitelji trebaju ispuniti kroz praksu, točno odrediti ciljeve nastave i poštivati rasporede i broj radnih sati. Poželjno bi bilo i da se učitelji mogu obratiti savjetnicima ako imaju određene nedoumice i poteškoće te da se nauči učitelje kako upravljati svojim vremenom u školi (Smith i Bourke, 1992). Kako bi se smanjilo doživljavanje negativnih emocija uzrokovanih radnim opterećenjem, treba se obratiti pažnja na sljedeće: saznati što motivira učitelje, uvažiti

varijacije u kapacitetima pojedinaca da upravljaju svojim radnim opterećenjem i ne postavljati učiteljima nemoguće i previsoke zahtjeve (Ingvarson, 2005).

6. Zaključci

1. Što su učitelji zadovoljniji visinom plaće, društvenim statusom koji njihova profesija ima, mogućnošću napredovanja, stručnom podrškom, podrškom ravnatelja, podrškom kolega, odnosom učenika prema njima i odnosom roditelja prema njima, to manje negativnih emocija ljutnje, beznada i razočaranosti doživljavaju. Što su učitelji zadovoljniji dostupnošću stručnog usavršavanja to su manje ljuti i razočarani. Oni učitelji koji su zadovoljniji stručnom podrškom, podrškom ravnatelja i kolega i odnosom s učenicima i roditeljima doživljavaju i više radosti.

2. Rezultati hijerarhijskih regresijskih analiza upućuju na sljedeće: radno opterećenje se kod većine emocija nije pokazalo značajnim prediktorom, a iznimka je emocija razočaranja koju više doživljavaju oni učitelji koji su zaduženi za veći broj razrednih odjeljenja. Sljedeće, zadovoljstvo pojedinim aspektima posla objasnilo je najveći postotak varijance korištenih emocija; učitelji zadovoljniji odnosima s učenicima i roditeljima su izvještavali da su se osjećali manje beznadno, a oni zadovoljniji podrškom u radu su izvještavali da doživljavaju više radosti. U pogledu osobnih čimbenika učitelja, učiteljice su izvještavale kako doživljavaju više radosti, ljutnje i beznada od učitelja, a učitelji s dužim radnim stažem u obrazovanju izvještavali su kako doživljavaju više ljutnje.

7. Literatura

- Atkins, J., Carter, B. i Nichol, M. (2002). The impact of the class size on teachers' workload. *National Union of Teachers*, 7(14), 68-79.
- Becker, S., Keller, M., Goetz, T., Frenzel, C. i Taxer, J. (2015). Antecedents of teachers' emotions in the classroom: an intraindividual approach. *Frontiers in Psychology*, 13(4), 35-66.
- Bognar, L. i Dubrovicki, S. (2012). Emocije u nastavi. *Hrvatski časopis za odgoj i obrazovanje*, 14(1), 135-163.
- Brajković, L. (2006). Stres i posljedice stresa na zdravlje kod pomagačkih struka. *Hrvatski časopis za javno zdravstvo*, 2(8), 89-94.
- Brdar, I. i Anić, P. (2010). Životni ciljevi, orijentacije prema sreći i psihološke potrebe adolescenata: Koji je najbolji put do sreće? *Psihologijske teme*, 19(1), 169–187.
- Brody, R. L. (1993). On understanding gender differences in the expression of emotion. *Gender Roles, Socialisation and Language*, 3(4), 78-89.
- Burić I., Penezić Z. i Sorić, I. (2015). The development and validation of Teachers' Emotion Regulation Scale. *Neobjavljen rukopis*.
- Burić, I., Slišković, A. i Macuka, I. (2015). Capturing teachers' emotions: Development and initial validation of Teacher Emotion Questionnaire. *Neobjavljen rukopis*.
- Chang, M. L. (2009). An appraisal perspective of teacher burnout: examining the emotional work of teachers. *Educational Psychology Review*, 21(7), 193-218.
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions; the development of teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55(12), 67-70.
- Ekman, P. (1992). An argument for basic emotions. *Cognition and Emotion*, 8(3), 169-200.

Frenzel, A. C., Goetz T., Stephens E. J. i Jacob B. (2009). Schutz, P. A. i Zembylas, M. (Ur.), *Advances in Teacher Emotion Research: The Impact on Teacher's Lives*. New York: Springer.

Frenzel, A. C., Goetz, T., Ludtke, O., Pekrun, R. i Sutton, R. E. (2009). Emotional transmission in the classroom: exploring the relationship between teacher and student enjoyment. *Journal of Educational Psychology*, 101(3), 705–716.

Fried, L. (2011). Teaching teachers about emotion regulation in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(3), 96-110.

Hagertz, B. M. K. i Lynch-Scauer, M. J. (1992). Sense of belonging; A vital mental health concept. *Archives of Psychiatric Nursing*, 6(3), 172-177.

Hargreaves, A. (2000). Teachers' perceptions of their interactions with students. *Teaching and Teacher Education*, 16(8), 811-826.

Hullin, C. L. i Judge T. A. (2003). A chapter to appear in: S. W. J. Kozlowski (Ed.), *The Oxford Handbook of Industrial and Organizational Psychology*. New York: Oxford University Press.

Ilies, R., Judge, T. A. (2004); An experience-sampling measure of job satisfaction and its relationships with affectivity, mood at work, job beliefs, and general job satisfaction. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(3), 367-389.

Imber, M. i Reyes, P. (1992). Teacher's perceptions of the fairness of their workload and their commitment, job satisfaction, and morale: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 5(3), 291-302.

Invargson, L. (2005). Professional development for teachers and school leaders. *Australian Council for Educational Reserch*, preuzeto 15.9.2016. s http://research.acer.edu.au/professional_dev/.

Gerard, M. W. (1980). Factors in teachers assignments: measuring workload by effort. *Annual Forum of the Association for Institutional Research*, 14(1), 3-17.

Jesus, N. S. i Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. *Applied Psychology an International Review*, 54(1), 119-134.

Judge, T.A., Thoresen, C.J., Bono, J.E. i Patton, G.K. (2001). The job satisfaction-job performance relationship: A qualitative and quantitative review. *Psychological Bulletin*, 127(4), 376-407.

Koc, N. i Celik, B., (2014). The impact on number of students per teacher on student achievement. *Social and Behaviour Sciences*, 14(6), 65-70.

Koludrović, M., Jukić, T. i Reić Ercegovac, I. (2009). Sagorijevanje na poslu kod učitelja razredne i predmetne nastave te srednjoškolskih nastavnika. *Život i škola*, 22(7), 235-249.

Kudek Mirošević, J. (2012). Percepcija razredničkih kompetencija nižih i viših razreda osnovne škole. Objavljeno u sklopu Osnovne škole Dragutina Tadijanovića u Zagrebu, preuzeto 17.9.2016. s hrcak.srce.hr/file/145670.

Levering, B. (2010). Disappointment in teacher-student relationship. *Journal of Curriculum Studies*, 32(1), 65-74.

Martinić Kaurullo Đ. i Jeličić, A. (2014). *Razrednik: uloga i zadaće*. Split: Agencija za odgoj i obrazovanje, preuzeto 15.8.2016. s http://www.os-ilribar-labin.skole.hr/upload/os-ilribar-labin/images/static3/1021/attachment/Poslovi_razrednika.pdf.

Meeusen, V., Van Dam, K., Van Zundert, A. i Knape, J. (2010). Job satisfaction amongst Dutch nurse anaesthetists: the influence of emotions on events. *International Nursing Review*, 57(7), 85–91.

Meyer, D.K. i Turner, J.C. (2002). Discovering emotion in classroom motivation research. *Educational Psychologist*, 37(4), 107-114.

O'Connor, M. K. (2008). You choose to care. Teachers, emotions and professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 24(6), 117-126.

Morris, J. A. i Feldman, D. C. (1996). The dimensions, antecedents, and consequences of emotional labor. *Academy of Management Review*, 21(4), 986 - 1010.

Pavin, T., Rijavec, M. i Miljević-Ridički, R. (2005). Percepcija kvalitete obrazovanja učitelja i nastavnika i nekih aspekata učiteljske i nastavničke profesije iz perspektive osnovnoškolskih učitelja i nastavnika. U V. Vizek Vidović (Ur.), *Cjeloživotno obrazovanje*

učitelja i nastavnika: višestruke perspektive (str. 95-122). Zagreb: Institut za društvena istraživanja: Biblioteka Znanost i društvo.

Petz, B. (2004). *Osnove statističke metode za nematematičare*. Jastrebarsko: Naklada Slap.

Platsidou, M. (2010). Trait emotional intelligence of Greek special education teachers in relation to burnout and job satisfaction. *School Psychology International*, 2(16), 167-183.

Quoidbach, J., Mikolajczak, M. i Gross, J.J. (2015). Positive interventions: An emotion regulation perspective. *Psychological Bulletin*, 141(3), 655-693.

Ručević, S. (2008). Metodološki postupci i izazovi primjene samoiskaza i longitudinalnih nacrtu u istraživanjima razvoja delikventnog ponašanja. *Ljetopis socijalnog rada*, 15(3), 421-443.

Ryan, M. R. i Deci, L. E. (2002). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology* 25(7), 54–67.

Schutz, P. A. (2014). Inquiry on teachers emotions. *Educational Psychology*, 49(1), 1-12.

Schaufler, W. B. i Maslach, C. (1993): *Professional burnout: Recent developments in theory and research*. New York: Taylor and Francis.

Seifertjk, B. (2007): Work stressors and stress outcomes among corectional officers. *Journal of Human Behaviour*, 14(3), 60-93.

Slišković, A., Burić, I. i Macuka, I. (2016). Teachers' emotions: Development and initial validation of Teacher Emotion Questionnaire: *Neobjavljeni rukopis*.

Smith, M. i Bourke, S. (1992). Teacher stress: examing a model based on context, workload, and satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 8(2), 31-42.

Šverko, B. (1991). Značenje rada u životu pojedinca: radne vrijednosti, važnost rada i alijenacija. U V. Kolesarić, M. Krizmanić i B. Petz (Ur.), *Uvod u psihologiju*, str. 17-56, Zagreb: Prosvjeta.

Šverko, B. (2001). *Psihologija: udžbenik za gimnazije*. Zagreb: Školska knjiga.

Zelenski, J. M. i Larsen, R. J. (2000). The distribution of basic emotions in every day life: A state and trait perspective from experience sampling data. *Journal of Research in Personality*, 34(7), 178 – 197.